



Universidade de Santiago de Compostela
Facultade de Ciencias da Educación
Departamento de Didáctica e Organización Escolar

TESE DE DOUTORAMENTO

A ordenación da Formación Profesional
inicial e a súa vinculación co
desenvolvemento socioeconómico
dos territorios comarcais galegos.

Laura Rego Agraso

Director:

Prof. Dr. Antonio F. Rial Sánchez

Santiago de Compostela, decembro de 2013

Esta tese de doutoramento foi realizada no marco do Programa de Formación do Profesorado Universitario (FPU) do Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (AP2009-3552).
Deseño de portada: Nuria Díaz Ilustración & Diseño.

D. Antonio F. Rial Sánchez, profesor titular do Dpto. de Didáctica e Organización Escolar da Universidade de Santiago de Compostela, como director da tese de doutoramento realizada por Dna. Laura Rego Agraso, titulada:

A ordenación da Formación Profesional inicial e a súa vinculación co desenvolvemento socioeconómico dos territorios comarcais galegos

FAI CONSTAR:

Que o devandito traballo reúne as condicións de rigor e científicidade esixible a este tipo de estudos académicos e cumpre as características formais propias das teses de doutoramento.

E , para que así conste aos efectos de iniciar os trámites previos á defensa pública da tese ante o correspondente tribunal, dou o meu visto e praxe.

En Santiago de Compostela, a 09 de decembro de 2013



Asdo. D. Antonio Rial Sánchez

Director da Tese de doutoramento



Asdo. Laura Rego Agraso

Autora da Tese de doutoramento

Hay que comprender y hacer entender que el desarrollo tiene como alfa y omega, como principio y fin, al ser humano. No puede mentarse un desarrollo sobre una base de recursos subdesarrollados mentalmente. Y el subdesarrollo mental con ser tan grave como es, no es patrimonio de los estratos llamados inferiores económica o socialmente. Desafortunadamente se le encuentra también entre los políticos, los científicos, los técnicos, los administradores,... Está claro entonces que la educación y la capacitación a escala, es un área estratégica imprescindible para el desarrollo.

Hugo Trivelli (1980:73)

AGRADECEMENTOS

Dar as grazas é sempre unha tarefa de xustiza cara aqueles que un día decidiron doar parte do seu tempo e esforzo para axudar a construír os proxectos alleos. Este traballo de investigación representa o final dunha etapa que moitos e moitas axudaron a concluír, polo que ben merecido está que tamén formen parte das súas páxinas.

Non podo comezar senón por meus pais, Mari Carme e Xosé Manuel, mestres de profesión, vós mostráchedesme dende moi cedo o significado de moitos dos elementos que forman parte da persoa na que me acabei convertendo: cariño, apoio, esforzo, constancia, tenacidade e sobre todo, amor. Co voso exemplo e esforzo brindáchedesme a oportunidade de formarme e de iniciar a miña carreira investigadora, apoiándome nos momentos difíciles e comprendendo en moitas ocasións as miñas ausencias. Grazas a vós foi posible ter chegado ata este momento. Sempre seredes os piares da miña vida e o espello no que mirarme ao longo de calquera camiño que percorra.

A ti Miguel, co que comparto o meu día a día, debo agradecerche o ter estado sempre ao meu lado, a paciencia, comprensión e o apoio diario para que este proxecto vise a luz. Esta tese púxome ao teu carón e aínda que só fose por iso, xa tería merecido a pena percorrer este camiño. Non teño palabras para agradecer a túa aparición na miña vida e todos os momentos de felicidade que vivín ao teu lado. Non quero despertar deste soño.

Aos meus avós (Chon, Suso e Manuela), tíos/as (Juan e María; Gelucho e Juana e Pepe) e primos/as (Beky e Moi; Anxa, Isaac e Anxo) teño que agradecerlles tamén o seu apoio constante e o ensinarme o que significa a familia. A seguridade de saber que están aí fixo este camiño moito máis doado.

Os amigos tamén formaron parte de todo este proceso, non só dando ánimos e forzas senón tamén contribuindo nalgúns casos de forma directa ao remate desta tese de doutoramento.

Inicialmente teño que nomear a Eva María Barreira, amiga incansable que nunca se negou a revisar ou colaborar naquilo que lle pedín, deixando en moitas ocasións a un lado o seu propio traballo. Parte desta tese tamén é túa. Nunca poderei pagarche polo teu tempo, pero sempre me terás ao teu lado.

A Raquel Mariño e Rocío García Pazos, compañeiras e amigas, por sacarme sempre un sorriso, incluso nos peores momentos, non podo senón darlles as grazas e ofrecerlle a miña amizade para o que precisen.

A Antonio Rial, Director deste traballo e titor máis alá do profesional. Del foi o ofrecemento para iniciar este camiño no seo do grupo GEFIL e grazas a el aprendín todo o que sei acerca da investigación. O seu apoio e interese constante déronme a confianza suficiente como para ter cada vez máis iniciativa propia. Todo iso fixo posible a chegada deste momento. Sempre lle estarei agradecida por guiarme e tamén por traspasar o profesional e converterse nalgúen a quen podo chamar amigo.

A Gemma Pérez Ramos e Olaya Queiruga Santamaría, pois grazas a elas os datos dos cuestionarios puideron ser codificados e a entrevista semiestructurada transcrita. A súa achega

foi imprescindible para que este traballo chegase a bo porto no prazo previsto. Grazas polo voso tempo.

A todas as compañeiras e compañeiros de terceiro ciclo da Facultade de Ciencias da Educación, pero moi especialmente a Yésica Teijeiro, Diana Priegue, Juanjo Lorenzo, Tania Merelas, Lucía Carballeira, Alexandre Sotelino, Cristina Varela, Paula Alonso, Rebeca García, Beatriz García e Carmen Denébola Álvarez. A todas e todos teño que agradecerlles os momentos de terapia colectiva, as risas, o compañeirismo demostrado e a ilusión contaxiosa que desprenden por traballar no eido educativo. Que non se perda nunca a maxia das primeiras experiencias e que a mocidade dure eternamente – Forever Young que diría Alphaville-. Grazas polo tempo ao voso lado e por facer desta Facultade un lugar mellor.

A Ángela Martín Gutiérrez, por aparecer no momento xusto para contribuír ás conclusións deste traballo. Aínda que o seu tempo en Galicia foi breve, a súa achega foi moi grande, non só no profesional senón tamén no persoal. Sempre contarás coa miña amizade.

Aos meus amigos de toda a vida, aqueles cos que inicias unha conversa cando es unha nena e que nunca máis se separan de ti. Afortunadamente para min tería que nomear a máis dunha ducia de persoas, mais penso que Sandra Ronquete, Carlos Hermida e Paula Arruti, foron os que máis tiveron que padecer as miñas ausencias e os que máis preto de min estiveron á hora de construír este traballo. Eles son unha inspiración constante e un apoio diario, non se merecen máis que unha vida chea de felicidade.

No contexto profesional teño que agradecerlle a todos os membros do grupo GEFIL o seu apoio e interese en que este traballo chegase a bo porto. Moi especialmente vai o meu agarimoso agradecemento á Profa. Dna. María Xosé Méndez Lois pola revisión desta tese co mesmo interese e meticulosidade que se estivese titorizado por ela. Sen a súa achega, probablemente existirían nel moitos máis defectos dos que se lle poden achacar a día de hoxe.

As estadías predoutorais realizadas tamén formaron parte do tempo adicado á realización desta tese, polo que debo agradecerlle moi especialmente aos Profesores/as D. José Tejada (Universitat Autònoma de Barcelona); Dna. Concepción Yániz (Universidad de Deusto-Bilbao) e Dna. Karin Rebmann (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg-Alemaña) a súa predisposición, axuda e consello para dar rematado esta investigación. Sen as súas orientacións e colaboración probablemente este traballo estaría inconcluso.

A todo o Profesorado da Facultade de Ciencias da Educación da USC, pola súa acollida e boas palabras. Moi especialmente agradézolle a aqueles cos que compartín docencia, o seu exemplo á hora de ensinarme como ser unha boa educadora, así como a súa comprensión para coa miña “outra” ocupación. De igual modo, debo mostrar o meu agradecemento a aqueles que foron os meus alumnos/as na devandita Facultade. Con eles/as medrei como docente e como persoa.

Moi especialmente quero agradecer aos centros de Formación Profesional da comarca do Barbanza e aos seus equipos directivos, aos profesores/as, alumnos/as, titulados/as en FP e aos empresarios/as –Confrarías de Pescadores e Asociacións Empresariais da comarca do Barbanza- que desinteresadamente colaboraron con esta investigación. Sen a súa participación voluntaria este proxecto non tería sentido. Con pequenos xestos é como cambia o mundo e o

futuro da educación pasa pola implicación de toda a sociedade na súa mellora constante. Vaia tamén o meu agradecemento para o Director Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa da Xunta de Galicia, o cal amablemente me concedeu a entrevista que serviu como elemento de contraste crucial para o conxunto do estudo.

Este traballo representa o resultado dun proceso de desenvolvemento persoal e profesional moito máis global e profundo, cuxas aprendizaxes é imposible sintetizar nestas páxinas. Todas e todos os que aparecen mencionados aportaron o seu gran de area en dito proceso, polo que podó dicir que este traballo tamén é seu.

A todas e todos, grazas!!

Laura Rego Agraso

Santiago de Compostela, decembro do 2013

ÍNDICE:

INTRODUCCIÓN	19
1. Marco teórico e contextual da investigación presentada.	19
2. Traxectoria académica e investigadora que da sentido ao proxecto de tese de doutoramento.	21
3. Delimitación do problema e obxectivos da investigación.	22
4. Estrutura e contido do informe de investigación.	24
CAPÍTULO I A FORMACIÓN PARA O TRABALLO: PONTE ENTRE A EDUCACIÓN E O EMPREGO.....	29
1. A organización do traballo e os modelos educativos asociados: síntese histórica da súa vinculación entre a educación e o emprego.	29
1.1. O sistema gremial e a formación asociada.....	31
1.2. A revolución industrial. implicacións económicas e educativas.	34
1.3. Fordismo, a burocracia de Weber e o Taylorismo. A especialización como referente.....	36
1.4. As novas formas de organización do traballo humano: o período postindustrial e os novos requerimentos á formación.....	45
1.5. Novos retos para a Formación Profesional derivados da globalización e da sociedade rede.	55
2. A formación profesional do sistema educativo en Europa, España e Galicia: antecedentes e ordenación actual.	60
2.1. A Formación Profesional en Europa. O camiño cara a converxencia.	60
2.2. Evolución legal en España e Galicia da Formación Profesional.	70
2.2.1. Os antecedentes da Formación Profesional actual: do acordo económico e social á lei de cualificacións (1984 -2002).	70
2.2.2. Os antecedentes en Galicia (1990-2006). A creación do instituto galego das cualificacións e a implantación dos ciclos formativos.....	101
2.2.3. A ordenación da FP do sistema educativo en España e Galicia na actualidade. A lei orgánica de educación (2006).	107
3. Recapitulando: a educación como reflexo do mercado laboral? A FP do sistema educativo como resposta.....	159
CAPÍTULO II . A EVOLUCIÓN DO CONCEPTO DE DESENVOLVEMENTO: TEORÍAS E MODELOS.	169
1. As teorías do desenvolvemento dende a perspectiva do pensamento económico e social.....	170
1.1. Antecedentes da teoría económica do desenvolvemento.....	173
1.2. A escola neoclásica, a escola keynesiana e os postkeynesianos.....	176
1.3. O nacemento da teoría do desenvolvemento.....	180
1.4. De 1945 a 1957: a teoría da modernización e a teoría estruturalista.....	182

1.5. De 1957 a 1969: a involución conservadora e a teoría da dependencia.....	184
1.6. De 1969 a 1978: as necesidades básicas e a revolución crítica.....	186
1.7. De 1976 a 1990: a contrarrevolución neoclásica e o enfoque da regulación.....	188
1.8. Anos 80 e 90: o enfoque favorable ao mercado, a macroeconomía estruturalista e o estruturalismo latinoamericano.	190
2. As teorías alternativas do desenvolvemento. O desenvolvemento humano e sustentable.	192
2.1. A teoría da triple sustentabilidade.	209
2.2. A teoría da desmaterialización.....	211
2.3. Alternativas ao modelo dominante:o decrecemento e a economía do ben común.....	213
3. Recapitulando: o desenvolvemento humano sustentable, oxímoro ou inicio da transformación social?.....	222
4. A enmarcación territorial do desenvolvemento.....	227
4.1. A metodoloxía do DHS: desenvolvemento endóxico, iniciativas locais de desenvolvemento e plans de desenvolvemento humano.....	227
4.2. Estados, concellos e a problemática global-local.....	235
4.3. A comarca en Galicia como ente supramunicipal para o desenvolvemento.....	237

**CAPÍTULO III A FORMACIÓN PROFESIONAL E O DESENVOLVEMENTO:
TEORÍAS, PROGRAMAS E AXENTES IMPLICADOS 249**

1. Teorías que vinculan a formación e o desenvolvemento.....	250
1.1. A teoría do capital humano (THC).	250
1.2. Teorías credencialistas.....	256
1.3. Teorías dos mercados de traballo segmentados.	257
1.4. O novo impulso á teoría do capital humano.	260
1.5. A teoría do capital social.....	269
2. Institucións e iniciativas de desenvolvemento vinculados á Formación Profesional inicial.....	284
2.1. Iniciativas e organismos dependentes da Organización das Nacións Unidas.	285
2.2. Unha iniciativa da ONU de especial relevancia: a Axenda 21.....	292
2.3. Iniciativas e organismos dependentes da Unión Europea.....	298
2.4. Outras iniciativas locais de especial interese dende o punto de vista da FP.....	314
3. Factores vinculados á Formación Profesional inicial que participan do desenvolvemento humano e sustentable dos territorios comarcais.....	316
3.1. A planificación (ordenación territorial) das ensinanzas de Formación Profesional.	317
3.2. O paradóxico caso da Formación Profesional do sistema educativo en Galicia.	324
3.3. Os axentes sociais vinculados á Formación Profesional inicial	328
3.3.1. Administración educativa autonómica e local.	329

3.3.2. A comunidade educativa vinculada coa Formación Profesional: profesorado, empresas, alumnado e titulados/as.....	334
---	-----

CAPÍTULO IV . DESEÑO E DESENVOLVEMENTO DA INVESTIGACIÓN. 345

1. Definición do problema de investigación.....	345
1.1. Delimitación e oportunidade do problema de investigación.....	345
1.2. Obxectivos xerais do estudo empírico.	347
1.3. Obxectivos específicos do estudo empírico.....	348
2. Deseño base da investigación.....	351
2.1. Supostos de partida.....	351
2.1.1. O desenvolvemento ao que a FP inicial debe contribuír.....	351
2.1.2. Por que un territorio comarcal como base da investigación?.....	354
2.2. A investigación: deseño e fases.	355
3. Metodoloxía da investigación.....	360
3.1. Encadre empírico da investigación.....	360
3.2. Os informantes clave e os instrumentos de recollida de información.	363
3.2.1. Os informantes clave.	363
3.2.2. Os instrumentos de recollida de información.....	366
3.2.2.1. A análise documental de datos secundarios.	368
3.2.2.2. A entrevista.....	370
3.2.2.3. O cuestionario.....	377
3.3. A triangulación como estratexia de control de calidade da investigación.	380
4. Deseño e organización do estudo empírico.....	383
4.1. Campos de estudo, variables e indicadores obxecto de estudo.....	383
4.1.1. O estudo empírico vinculado ao mercado laboral comarcal. Aclaración metodolóxica e conceptual da análise estatística realizada.	384
4.1.2. O estudo empírico vinculado aos centros educativos.	393
4.1.3. O estudo empírico vinculado aos axentes sociais implicados na formación profesional nos territorios comarcais.	395
4.2. Descrición e selección da poboación e mostra(s).....	396
4.2.1. Os centros de formación profesional inicial da comarca do Barbanza. A oferta formativa.....	396
4.2.2. Os alumnos/as que cursan ciclos de formación profesional na comarca.	401
4.2.3. Os titulados/as que cursaron ciclos formativos na comarca.....	406
4.2.4. O persoal docente de formación profesional inicial da comarca.....	410
4.2.5. Os empregadores/as da comarca.....	411
4.2.6. A administración educativa autonómica.....	419
4.3. Os instrumentos de recollida de datos.....	421
4.3.1. A entrevista estruturada.....	421

4.3.1.1. Deseño da entrevista.....	421
4.3.1.2. Procedemento de validación.	426
4.3.1.3. Cumprimentación.	426
4.3.2. O cuestionario.	427
4.3.2.1. Deseño do cuestionario.	427
4.3.2.2. Procedemento de validación.	429
4.3.2.3. Descrición de cada un dos cuestionarios.....	458
4.3.2.4. Cumprimentación dos cuestionarios.....	460
4.3.3. A entrevista semiestruturada.	467
4.3.3.1. Deseño da entrevista semiestruturada.	467
4.3.3.2. Cumprimentación.	470
4.4. Procedemento para a análise de datos.....	470
4.4.1. Datos procedentes da análise do mercado laboral comarcal.....	470
4.4.2. Datos procedentes da entrevista estruturada.....	471
4.4.3. Datos procedentes do cuestionario.	471
4.4.4. Datos procedentes da entrevista semiestruturada.	471

CAPÍTULO V . RESULTADOS DA INVESTIGACIÓN (I). A RELACIÓN ENTRE MERCADO LABORAL E OFERTA FORMATIVA NA COMARCA DO BARBANZA.475

1. Análise da oferta formativa no territorio.	475
1.1. Bloque I: Caracterización dos centros e da súa oferta educativa xeral.....	476
1.2. Bloque II. Recursos docentes do centro en canto á Formación Profesional.....	483
1.3. Bloque III: caracterización da oferta de Formación Profesional inicial existente na comarca.	484
2. Análise do mercado laboral na comarca do Barbanza.	490
2.1. Localización xeográfica, descrición do territorio e actividades económicas tradicionais.....	491
2.2. Análise demográfica.....	493
2.3. O tecido empresarial.....	499
2.3.1. Número de empresas segundo o sector económico ao que pertenza a súa actividade principal.....	499
2.3.1.1. O número de empresas no sector primario.....	499
2.3.1.2. O número de empresas no sector secundario.....	501
2.3.1.3. O número de empresas no sector da construción.	505
2.3.1.4. O número de empresas no sector servizos.	507
2.3.1.5. Número total de empresas na comarca do Barbanza.	511
2.3.2. Clasificación do número de empresas segundo a súa condición xurídica.	513
2.3.2.1. Tipoloxía das empresas do sector primario.	513
2.3.2.2. Tipoloxía das empresas do sector secundario.....	515

2.3.2.3. Tipoloxía das empresas do sector da construción.....	519
2.3.2.4. Tipoloxía das empresas do sector servizos.....	520
2.3.2.5. Tipoloxía de empresas do mercado laboral da comarca.....	525
2.3.3. Clasificación das empresas segundo o estrato de asalariados/as.....	526
2.3.3.1. Número de traballadores/as das empresas do sector primario.....	526
2.3.3.2. Número de traballadores/as das empresas do sector secundario.....	527
2.3.3.3. Número de traballadores/as das empresas do sector da construción.....	529
2.3.3.4. Número de traballadores/as nas empresas do sector terciario.....	530
2.3.3.5. Clasificación das empresas en función do número de traballadores/as na comarca.....	534
2.3.4. Actividades económicas con crecemento e decrecemento sostido en número de traballadores/as na comarca.....	535
2.4. A contratación.....	536
2.5. Paro rexistrado.....	541

CAPÍTULO VI RESULTADOS DA INVESTIGACIÓN (II). PERSPECTIVA DOS AXENTES SOCIAIS IMPLICADOS NA ORDENACIÓN DA FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL DA COMARCA DO BARBANZA..... 549

1. Caracterización dos colectivos clave enquisados.....	550
1.1. Identificación dos informantes.....	550
1.2. Caracterización dos informantes respecto da súa formación.....	559
1.3. Motivacións e expectativas de alumnos/as e titulados/as respecto da formación profesional.....	568
1.4. Situación dos informantes respecto do emprego.....	576
1.5. Identificación do entrevistado representante da administración educativa autonómica.....	587
2. A Formación Profesional inicial, o emprego e o desenvolvemento humano e sustentable no eido comarcal.....	588
2.1. A Formación Profesional inicial, o emprego e o desenvolvemento humano e sustentable.....	589
2.2. A Formación Profesional regrada, a inserción laboral e as demandas das empresas.....	619
2.3. A Formación Profesional inicial e a comunidade.....	629
2.4. A responsabilidade social corporativa da empresa e relación coa comunidade.....	635
2.5. A política de FP en Galicia.....	638
2.5.1. Procedemento de distribución territorial dos ciclos formativos en Galicia.....	638
2.5.2. Contribución da FP ao desenvolvemento humano sustentable.....	640
2.5.3. Outras políticas xerais vinculadas coa FP en Galicia.....	643

3. Currículo e docentes de Formación Profesional en relación co desenvolvemento humano e sustentable.....	645
3.1. Aprendizaxes adquiridas.....	645
3.2. O módulo de formación en centros de traballo (FCT).....	648
3.3. Os contidos vinculados ao desenvolvemento humano e sustentable na Formación Profesional.....	658
3.4. Valoración da competencia docente.....	664
4. Recapitulación e síntese de resultados: a perspectiva dos axentes sociais implicados na ordenación da Formación Profesional inicial na comarca do Barbanza.....	674
4.1. Caracterización dos colectivos clave enquisados.....	674
4.1.1. Perfil xeral do alumnado participante na mostra.....	674
4.1.2. Perfil xeral do titulado/a en FP participante na mostra.....	679
4.1.3. Motivacións e expectativas de alumnos/as e titulados/as respecto da Formación Profesional.....	683
4.1.4. Perfil xeral do docente de FP da comarca.....	686
4.1.5. Perfil xeral das empresas e dos empresarios/as da comarca.....	688
4.2. A Formación Profesional inicial, o emprego e o desenvolvemento humano e sustentable no eido comarcal.....	692
4.2.1. A Formación Profesional inicial e o emprego na comarca do Barbanza.....	692
4.2.2. O capital social ao redor da Formación Profesional inicial no territorio comarcal.....	697
4.2.3. A ordenación dos ciclos formativos na comarca do Barbanza.....	702
4.2.3.1. Cambios na oferta formativa existente na comarca do Barbanza segundo os axentes sociais implicados.....	702
4.2.3.2. Os procesos de negociación como ferramenta para determinar a oferta formativa dun territorio.....	710
4.2.3.3. Perspectiva do profesorado respecto da mobilidade dos ciclos formativos no territorio.....	713
4.2.3.4. A política de ordenación da FP do sistema educativo en Galicia.....	714
4.3. Currículo e docentes de Formación Profesional en relación co desenvolvemento humano e sustentable.....	718

CAPÍTULO VII CONCLUSIÓN: O IMPACTO DA FORMACIÓN PROFESIONAL NO DESENVOLVEMENTO HUMANO E SUSTENTABLE..... 731

1. A contribución da FP do sistema educativo ao desenvolvemento humano e sustentable na comarca do Barbanza. Propostas de actuación.....	731
1.1. Propostas derivadas da análise da oferta formativa e o mercado laboral comarcal.....	733
1.2. Propostas derivadas da análise da perspectiva dos axentes sociais implicados na vinculación FP-DHS.....	746
2. A FP do sistema educativo e o desenvolvemento humano sustentable.....	754
3. Recapitulación final. Limitacións e novas liñas de investigación.....	760

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	771
ÍNDICE DE ILUSTRACIÓN S.....	821
ÍNDICE DE TÁBOAS.....	825
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	835
ANEXOS (CONTIDO CD)	

INTRODUCCIÓN

Para presentar este informe de investigación optamos por diferenciar este apartado en 4 epígrafes que representan aquilo que, ao noso modo de ver e coincidindo con Varela Crespo (2012), debe incluír a introdución dunha tese de doutoramento. Inicialmente estableceremos o marco teórico e contextual do que nace a investigación que aparece recollida neste informe para a continuación, abordar a traxectoria académica e investigadora que dou sentido á construción do proxecto de tese.

Co obxectivo de situar ao lector/a no obxecto de estudo que, posteriormente poderá consultar de forma máis detallada, optamos tamén por delimitar brevemente o problema de investigación que actúa como eixo vertebrador do traballo realizado para, xa finalmente, explicar a estrutura e contido do informe que se presenta.

1. MARCO TEÓRICO E CONTEXTUAL DA INVESTIGACIÓN PRESENTADA.

A investigación que aquí se mostra pretende contribuír á consolidación do ámbito da educación para o desenvolvemento, entendida como disciplina que aborda a relación existente entre o incremento do benestar social e a educación en sentido amplo. Tomando este contexto como referente, este traballo céntrase en analizar o impacto da Formación Profesional regrada –coa súa idiosincrasia propia- no desenvolvemento dos territorios comarcais.

Para isto será preciso abordar o concepto de desenvolvemento de forma lonxitudinal e tomando en consideración os cambios que a nivel teórico foi experimentando ao longo da historia contemporánea, especialmente en relación ao papel xogado pola educación. A evolución do termo, como veremos máis adiante, estivo marcada polo enfrontamento entre as teorías que consideran o crecemento económico como eixo central do desenvolvemento e aquelas outras que, lonxe de entendela como un elemento *sine qua non*, avogan por vinculalo en maior medida coas oportunidades e condicións reais de vida da maioría social. En palabras de Ander-Egg (1980:51), os procesos de desenvolvemento son aqueles que se centran en sumar esforzos *para mellorar as condicións económicas, sociais e culturais das comunidades*, ou o que é o mesmo, incrementar as condicións de vida dos individuos e, en consecuencia, de toda a sociedade.

Nace así, o *Desenvolvemento Humano e Sustentable* (Programa das Nacións Unidas para o Desenvolvemento –de aquí en diante, PNUD-, 1990) como paradigma inicial da utopía que representa a día de hoxe, un planeta ambiental e humanamente sustentable, e a partir deste van xirar multitude de iniciativas vinculadas, non só coa educación en sentido amplo, senón tamén coa Formación para o Traballo. Esta vinculación sen embargo, carece dun corpo teórico forte na bibliografía actual, ao contrario do que ocorre coa relación entre a Formación Profesional e o crecemento económico –ou o reduccionismo que supón entender o desenvolvemento como sinónimo deste-. Este conxunto de investigacións poden agruparse baixo o paraugas da coñecida como Teoría do Capital Humano, á cal aludiremos tamén ao longo das páxinas que seguen. O impacto xerado pola Formación Profesional nun modelo de desenvolvemento que transcende ao económico, vese sen embargo, estreitamente reducido. Este traballo pretende así, converterse nunha modesta contribución á construción dun corpo teórico que fundamente a relación entre a formación profesionalizadora e o benestar social, máis alá da inserción laboral –aínda que entendendo esta última como unha das súas finalidades básicas-.

No senso que vimos sinalando, existen distintas definicións de *Desenvolvemento* que coinciden coa asunción do propio termo que facemos nesta investigación (Obregón Davis, 2008; o propio PNUD (1990) ou tamén González Cruz (2009). Para a construción das variables obxecto de estudo tomamos como referencia as distintas dimensións do concepto actual de *Desenvolvemento Humano Sustentable* e a partir das mesmas, tratamos de establecer a vinculación entre este termo e as ensinanzas de Formación Profesional Inicial. Ademais, existen unha serie de principios que é necesario ter en conta baixo este paradigma: o territorio e as súas especificidades, os actores locais -empresas, institucións e cidadáns- e a globalidade como posibilidade de atender a todas estas dimensións de forma holística. Tomando como referencia estes elementos e principios do desenvolvemento –o modelo que debemos procurar como sociedade-, formulamos nesta investigación, a relación que podería ter a Formación Profesional regrada co mesmo. Cabería diferenciar neste senso, dúas dimensións da Formación Profesional Inicial a través das cales esta se vai vincular directamente co Desenvolvemento Humano Sustentable: por un lado o mundo do traballo e da inserción laboral dos titulados/as e, por outro, o propio currículo de Formación Profesional.

A interrelación formación-traballo ten como obxectivo esencial a inserción laboral dos titulados/as e a construción dun mercado laboral máis equitativo para todos e todas. O feito de atopar un traballo implica dar un paso máis na construción dun “eu” persoal autónomo e integrado na sociedade. O salario e a estabilidade laboral trae consigo a inserción social da persoa en tanto que acada un medio de vida e un sustento para desenvolverse como ser humano. Vinculamos a Formación Profesional á mellora do desenvolvemento territorial, dado o importante papel que está destinada a xogar na consecución de emprego por parte dos titulados/as. Por outra banda e posto que o tipo de desenvolvemento que pretendemos acadar vai máis alá do estritamente económico, tamén é preciso analizar a dimensión curricular destas ensinanzas. A partir dos contidos específicos é posible valorar que vinculación se vai establecer co Desenvolvemento Humano Sustentable, tratando ademais de procurar tanto os datos estatísticos cuantitativos como a perspectiva que acerca do particular teñen o maior número de axentes implicados no obxecto de estudo -simplificando, a relación entre a Formación Profesional Inicial e o Desenvolvemento-.

Pretendemos polo tanto, presentar unha investigación que teña como núcleo central un determinado modelo de desenvolvemento, o cal podemos caracterizar como alternativo, mais tamén levala a cabo tomando en consideración os seus principios básicos, dentro dos cales podemos destacar a participación cidadá como vía de análise e achegamento ás realidades sociais. En aras precisamente deste principio e atendendo á conceptualización do Desenvolvemento Humano e Sustentable como obxectivo consensuado, autoxestionado e participativo das comunidades, levamos a cabo o deseño desta investigación, focalizando a súa aplicación na contorna máis próxima á cidadanía, onde realmente se pode apreciar de forma inequívoca o impacto da formación nas súas oportunidades vitais.

Analizamos polo tanto, un territorio concreto –a comarca do Barbanza (A Coruña)- tomando como base a relación entre, a) a variable desenvolvemento e b) a variable Formación Profesional Inicial (ciclos formativos). Pretendemos describir o aporte que estas ensinanzas fan ao territorio no que están inmersas e sobre todo, se contribúen á consecución dun desenvolvemento humano e sustentable da contorna. Un desenvolvemento en definitiva, que proporciona un único marco contextual a aqueles aspectos que promoven unha sociedade máis xusta e equitativa, así como respectuosa e consecuente co medio ambiente no que –e a partir do cal- viven as sociedades humanas.

Especificamente no caso de Galicia, o territorio comarcal vense constituíndo como vehículador das necesidades formativas e laborais dos propios cidadáns, contando cunha longa tradición como entidade xeográfica e socioeconómica. Para García Docampo (2003) as comarcas son unidades socioeconómicas que comparten comportamentos culturais homoxéneos -a nivel lingüístico, con respecto a festexos ou feiras, técnicas de cultivo ou tipoloxía das construcións- e unha economía e xeografía comúns. Por outra banda, Mira Lema (1998:31), deixa constancia de que a planificación e *distribución da oferta de Formación Profesional Inicial actual en Galicia levouse a cabo tomando a comarca como ámbito territorial de referencia*, polo que os ciclos formativos aparecen distribuídos ao longo do territorio galego aparentemente, vinculados a esta unidade administrativa.

En definitiva, a comarca representa un ente territorial con posibilidades de desenvolvemento propias, especialmente no tocante ao mercado laboral e á Formación Profesional asociada. De feito, baixo os preceptos do desenvolvemento endógeno, característico do Desenvolvemento Humano Sustentable, a comarca pode ser entendida como unha demarcación idónea de cara ao fomento da inserción laboral e da ampliación de oportunidades vitais dos cidadáns. De aí que este proxecto de tese se centrara na análise da situación dunha comarca en concreto.

2. TRAXECTORIA ACADÉMICA E INVESTIGADORA QUE DA SENTIDO AO PROXECTO DE TESE DE DOUTORAMENTO.

Este traballo nace dentro das liñas de investigación formuladas polo Grupo Galego de Estudos para a Formación e Inserción Laboral (GEFIL) -vencellado de forma prioritaria á Universidade de Santiago de Compostela (USC)-, que teñen que ver co subsistema de Formación Profesional regrada, a súa calidade ou a transición educación-emprego e a inserción laboral. O devandito grupo de investigación atópase ao mesmo tempo, ligado á Rede de Inmigración, Escola e Sociedade (RIES), dentro da cal tamén se enmarca esta investigación centrada na ligazón entre Formación Profesional e Desenvolvemento. Estas e outras circunstancias laborais e formativas, así como aquelas de carácter persoal levaron á que subscribe a iniciar o proxecto de investigación que se ve culminado coa presentación deste informe.

Trala finalización da Diplomatura en Educación Social, os ámbitos vencellados coa orientación e inserción laboral, así como coa socioloxía do traballo e a planificación educativa a grande escala foron os que máis interese suscitaron á hora de iniciar a seguinte andadura formativa, neste caso a Licenciatura en Pedagogía. Trala finalización destes estudos elixindo como especialización *Pedagogía Social e Laboral*, xurdiu a posibilidade de iniciar un proxecto de investigación, daquela aínda na súa fase inicial, que vencellara a formación para o traballo coa inserción laboral dos territorios comarcais galegos. Naceu así, o Traballo de Investigación Tutelado (TIT) que propiciou o alcance da Suficiencia Investigadora -Diploma de Estudos Avanzados (DEA)- tras completar o Programa de Doutoramento que levaba por título *Didáctica e Organización Educativa: Investigación e Innovación* no contexto do Departamento de Didáctica e Organización Escolar da USC.

Este primeiro proxecto de investigación titulado *A relación entre a oferta de Formación Profesional Inicial e o mercado laboral nos territorios comarcais: o Barbanza*, convertéuse

nunha primeira aproximación ao tema de estudo que, posteriormente, desembocou nesta tese de doutoramento. Os resultados deste traballo, financiado pola Xunta de Galicia baixo as denominadas *Bolsas de Terceiro Ciclo*, constataron a ausencia de relación directa entre a oferta formativa –ciclos formativos e programas de cualificación profesional inicial (PCPI)- e as características do mercado laboral do territorio comarcal analizado (Rego Agraso, 2009), neste caso na mesma comarca do Barbanza (provincia de A Coruña). Estes resultados trouxeron consigo a necesidade de vencellar a propia Formación Profesional regrada coa inserción laboral do territorio e, de forma máis ampla coa súa influencia no desenvolvemento do mesmo. Considerouse así, preciso incrementar o número de informantes clave, achegándonos aos centros formativos do territorio e constatando a perspectiva que acerca da vinculación FP-desenvolvemento manteñen cada un dos colectivos directamente implicados: profesorado, alumnado, titulados/as e empresarios/as, así como a Administración Autonómica, da que depende directamente a ordenación territorial destas ensinanzas e o seu artellamento institucional.

Trala formulación desta nova inquedaanza profesional baixo un proxecto de tese de doutoramento, tanto a Xunta de Galicia nun primeiro momento como o Ministerio de Educación, Cultura e Deporte (de aquí en diante, MECD) posteriormente, avogan polo seu financiamento. Contamos polo tanto, co apoio da Administración Autonómica durante o ano académico 2009/2010 baixo a modalidade de bolsas *María Barbeito* de apoio á investigación, promovidas dende a Consellería de Innovación e Industria, para posteriormente contar coa achega económica do Programa de Formación do Profesorado Universitario (FPU) dependente do devandito Ministerio ata a finalización do ano 2013.

O proxecto de tese veuse enriquecido non só pola incorporación ao grupo GEFIL e ao Departamento de Didáctica e Organización Escolar da USC, senón tamén pola asistencia a congresos e xornadas vencelladas coa Formación Profesional e tamén coa educación para o desenvolvemento e a orientación profesional. Todos estes referentes foron empregados para mellorar e redirixir o proxecto de investigación, condicionando moi probablemente a súa orientación final. Sen embargo, as estadías predoutorais realizadas na Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), na Universidad de Deusto – Campus de Bilbao- e na Carl Von Ossietzky Universität Oldenburg (Alemaña), foron determinantes tanto á hora de avanzar no deseño da investigación como na contribución á finalización do propio proxecto.

3. DELIMITACIÓN DO PROBLEMA E OBXECTIVOS DA INVESTIGACIÓN.

Considerando, como vimos de sinalar, que a comarca conta unha entidade territorial propia establecida baixo características socioeconómicas que son comúns ao conxunto do territorio, ímola tomar como referencia á hora de formular o deseño da investigación que aquí se presenta. De forma engadida, a ordenación territorial dos ciclos formativos en Galicia está establecida dende a implantación da LOXSE (1990) tomando este elemento territorial como referente, o cal esixe análises relativas á

ordenación dos ciclos e á súa adecuación ás características contextuais dos territorios onde se localizan os centros.

Mediante esta investigación pretendemos indagar acerca dun territorio comarcal específico localizado na provincia de A Coruña –comarca do Barbanza- e a partir da análise contraposta da súa oferta formativa e mercado laboral, enquisar aos axentes sociais directamente implicados na vinculación Formación Profesional Inicial-Desenvolvemento. En definitiva, construír unha aproximación ao impacto que a Formación Profesional regrada ten respecto do Desenvolvemento Humano Sustentable no territorio e determinar en que medida estas ensinanzas están en condicións de contribuír á promoción deste modelo de desenvolvemento nos territorios comarcais galegos.

A contribución da Formación Profesional Inicial a este obxectivo macro está vencellada coa ordenación territorial dos ciclos formativos –abordada por Pitarch Garrido (2000), Cabrera Rodríguez (1996) ou Salom Carrasco e Albertos Puebla (2000), entre outros-, aínda que tamén é preciso ter en conta outros elementos como a súa relación cos Plans de desenvolvemento establecidos polas institucións públicas (Blanch, 2010), o vínculo que se establece entre os centros educativos e as empresas locais en aras dunha maior inserción (Felgueroso e Jiménez-Martín, 2010; Olazarán, Albizu, Lavía e Otero, 2013) ou a contribución destas ensinanzas ao incremento da cohesión social (Blas Aritio, 2010b).

Tendo en conta todas estas achegas pretendemos operativizar o proxecto de investigación que aquí se presenta a través da consecución dunha serie de obxectivos xerais que van responder ao principio de globalidade na planificación. Contaremos con dous tipos de obxectivos: xerais e específicos, a partir dos cales desenvolveremos o estudo proposto, mais tamén é preciso sinalar que nos propuxemos lograr unha serie de metas diferenciadas en función de se se trata do referente teórico ou empírico, tomando en consideración que ambas fases estiveron profundamente ligadas ao longo de toda a investigación.

Inicialmente, de cara á construción do referente teórico, a meta básica foi realizar unha revisión da literatura existente acerca do tema en cuestión e elaborar un corpo teórico que fundamentase o estudo empírico a realizar no territorio comarcal. Neste senso, os obxectivos xerais formulados son os seguintes:

1. Estudar dende un punto de vista bibliográfico e histórico a **vinculación educación-emprego** como referente inicial da contribución que pode facer a Formación Profesional do Sistema Educativo ao Desenvolvemento.
2. Analizar historicamente a evolución das **teorías e modelos do Desenvolvemento**, focalizando o estudo cara as máis contemporáneas e aplicadas aos territorios locais.
3. Vincular a nivel teórico a relación existente entre a **Formación Profesional do Sistema Educativo e as teorías do Desenvolvemento**, orientando o estudo cara o modelo de Desenvolvemento Humano e Sustentable.

Entendendo o contexto de análise –a comarca do Barbanza- como unha realidade holística e global, formulamos a investigación tomando en consideración non só os elementos estatísticos descritivos da realidade sociolaboral do territorio, senón tamén a perspectiva dos axentes sociais directamente implicados na vinculación Formación Profesional-Desenvolvemento. Establecemos así, os obxectivos xerais que nos guiaron ao longo da elaboración do referente empírico e aos cales facemos referencia a continuación:

1. Caracterizar a **oferta de Formación Profesional Inicial** existente na comarca do Barbanza.
2. Caracterizar o **mercado laboral** da comarca do Barbanza tomando como base o tecido empresarial, o volume de traballadores/as, as cifras de paro e as relativas á contratación.
3. Coñecer a perspectiva dos **alumnos/as** que cursan na actualidade (ano académico 2011/2012) ciclos formativos na comarca analizada, acerca da vinculación desta co desenvolvemento humano e sustentable.
4. Coñecer a perspectiva dos **titulados/as** que cursaron ciclos formativos (ex alumnos/as) na comarca analizada, acerca da vinculación desta co desenvolvemento humano sustentable e local.
5. Coñecer a perspectiva dos **empresarios/as** que compoñen o mercado laboral comarcal (Barbanza), acerca da Formación Profesional Inicial que se imparte no propio territorio e a súa vinculación co desenvolvemento humano e sustentable, así como as demandas e melloras que lle solicitan á mesma.
6. Coñecer a perspectiva dos/as **docentes de Formación Profesional Inicial** que exercen no territorio comarcal (Barbanza) acerca da vinculación entre a Formación Profesional Inicial e o desenvolvemento humano e sustentable.
7. Coñecer a perspectiva e os modelos de actuación da **Administración Educativa Autonómica** en canto á vinculación da Formación Profesional Inicial co desenvolvemento humano e sustentable.
8. Analizar as perspectivas de tódolos axentes sociais enquisados de forma **comparada**, contrastando a información obtida co estudo realizado do mercado laboral e a oferta formativa.

4. ESTRUCTURA E CONTIDO DO INFORME DE INVESTIGACIÓN.

O traballo que se presenta nas páxinas seguintes está conformado por 7 capítulos que tratan de dar resposta ás preguntas iniciais que nos formulamos, empregando os obxectivos formulados como guía de referencia.

Inicialmente comezaremos abordando, no contexto dos referentes teórico-analíticos, os vínculos existentes entre a educación e o emprego, xerme básico da Formación Profesional – capítulo I-. Dende a aparición dos sistemas gremiais ata a instauración da sociedade globalizada, pasando pola Revolución Industrial ou os sistemas de organización científica do traballo, a formación sempre camiñou un paso por detrás do esixido polo mercado laboral, pretendendo adaptar incluso, aqueles elementos curriculares e organizativos ás demandas iniciais do emprego. Esta unión de carácter especial, cobra relevancia coa aparición dos actuais sistemas de Formación Profesional regrada no século XX. Neste mesmo capítulo trataremos de describir así, a organización e características destas ensinanzas en España e Europa, atendendo no caso desta última ao obxectivo da converxencia e ás regulacións que se publicaron no camiño a acadala.

Unha vez analizado este vínculo de especial relevancia para o desenvolvemento, propoñémonos no capítulo II, afondar precisamente sobre a orixe e evolución histórica deste concepto. Dende a tradicional disxuntiva ortodoxo-heterodoxa sobre o crecemento económico ata a aparición das coñecidas como teorías alternativas do desenvolvemento, entre as cales podemos atopar, ao Desenvolvemento Humano e

Sustentable (Sen, 1992; PNUD, 1990; Organización Internacional do Traballo- de aquí en diante, OIT-, 2004a) e tamén outras recentes incorporacións a este corpus teórico como a teoría do decrecemento (Taibo, 2009; Latouche, 2007; Riechman, 2007) ou a economía do ben común (Felber, 2008).

Tomando o Desenvolvemento Humano e Sustentable como referente, neste mesmo capítulo e en aras dunha comprensividade maior do conxunto do informe, pretendemos poñer de manifesto a necesidade de que o incremento das oportunidades vitais das persoas camiñe da man da contorna local, especialmente se temos en conta a metodoloxía tradicionalmente empregada polo modelo do Desenvolvemento Humano e Sustentable. Engadiremos así, un apartado que contextualice a problemática global-local, así como a evolución da entidade comarcal como elemento tradicional da organización territorial galega, constatando a súa necesidade hoxe en día para proporcionar á cidadanía servizos de proximidade, como poden ser a educación e a formación.

No capítulo III propoñémonos abordar aquelas teorías e modelos que relacionan directamente a Formación Profesional e o desenvolvemento, entendido este dende as perspectivas economicistas imperantes ou tamén dende aquelas que toman en consideración outras variables para medir a capacidade dunha poboación de incrementar as súas condicións de vida, sen prexuízo do medio que sustenta a satisfacción das súas necesidades. Abordaremos así a Teoría do Capital Humano (Becker, 1964; Schulz, 1971), as Teorías Credencialistas (Arrow, 1973; Spence, 1973 e Stiglitz, 1975), as Teorías dos Mercados de Traballo Segmentados e a Teoría do Capital Social (Coleman, 1988; Putnam, 1993a).

A segunda e derradeira parte deste capítulo III vai ser adicado á aplicabilidade práctica da vinculación Formación Profesional-Desenvolvemento Humano e Sustentable, abordando aquelas institucións e iniciativas que, dende a contorna internacional ata o local, poñen en marcha procesos que contribúen a este modelo de desenvolvemento, tomando a Formación Profesional como instrumento. Xa para rematar o referente teórico-analítico, analizamos aqueles factores vinculados coa Formación Profesional Inicial que participan do Desenvolvemento Humano e Sustentable nos territorios comarcais –os axentes sociais participantes e a planificación que se fai destas ensinanzas dende as institucións políticas responsables-. Precisamente con respecto á ordenación territorial dos ciclos formativos, deterémonos en analizar a situación galega, representada en síntese por unha *descentralización pantasma* (Felgueroso e Jiménez-Martín, 2010) que distribúe centros educativos por todo o territorio, mais salvagarda as competencias nesta materia no nivel autonómico.

Unha vez abordados os referentes bibliográficos que dan cabida á contribución da Formación Profesional ao Desenvolvemento, no capítulo IV vaise delimitar o problema de investigación, formularse o deseño da mesma e establecer a metodoloxía empregada para desenvolve-la. Dentro desta última preséntanse os distintos informantes clave e tamén os instrumentos empregados –análise documental de datos estatísticos; a entrevista (estruturada e semiestruturada) e o cuestionario-. Posteriormente, no apartado adicado ao deseño e organización do estudo empírico, vanse presentar as distintas poboacións e mostras empregadas, así como a formulación das variables acerca das cales pretendemos obter información. Xa para rematar o capítulo, abórdase o proceso seguido para a localización da mostra e a cumprimentación dos instrumentos por parte dos axentes sociais participantes, todos eles localizados no territorio comarcal galego do Barbanza (A Coruña).

Obtidos e analizados os datos procedentes dos distintos instrumentos, nos capítulos seguintes preséntanse os resultados acadados respecto á oferta formativa do territorio

e o mercado laboral, por unha banda –capítulo V–, e a perspectiva dos axentes sociais implicados por outra– capítulo VI–. Dentro da análise da oferta formativa, inclúense a caracterización dos centros, dos recursos docentes e dos propios ciclos de Formación Profesional, mentres que respecto do mercado laboral da comarca, centrámonos na análise demográfica, no tecido empresarial, na contratación e no paro rexistrado. No capítulo VI acerca da perspectiva manifestada polos axentes sociais, é posible atopar unha caracterización inicial dos colectivos enquisados, así como as súas opinións respecto da Formación Profesional Inicial; o emprego e o Desenvolvemento Humano Sustentable; o currículo e o persoal docente de Formación Profesional, en relación con este mesmo modelo de desenvolvemento.

Para rematar, no capítulo VII expoñemos as conclusións de todo o estudo realizado, centrándonos na análise da contribución das ensinanzas regradas de Formación Profesional ao Desenvolvemento Humano Sustentable, tanto no territorio analizado como en xeral en Galicia e España. Tomaremos como referencia os resultados obtidos e, a pesar de quen non pretendemos xeralizar ao conxunto do territorio, si trataremos de establecer unha serie de propostas de actuación globais, así como as novas liñas de investigación que se abren a partir deste traballo.

CAPÍTULO I

A FORMACIÓN PARA O TRABALLO:
PONTE ENTRE A EDUCACIÓN E O
EMPREGO.

CAPÍTULO I A FORMACIÓN PARA O TRABALLO: PONTE ENTRE A EDUCACIÓN E O EMPREGO.

Obxectivo Xeral 1. Estudar dende un punto de vista bibliográfico e histórico a **vinculación educación-emprego** como referente inicial da contribución que pode facer a Formación Profesional do Sistema Educativo ao Desenvolvemento.

A Formación para o Traballo –actualmente Formación Profesional (FP)- ven determinada como unha modalidade educativa diferenciada que conta cunhas características e funcións distintas ás doutras accións pedagóxicas. Dentro da súa consideración ampla como espazo formativo especialmente destinado á cualificación e inserción laboral, cabe analizar a vinculación entre a educación, entendida de forma ampla, e o desenvolvemento dos territorios nos que esta se leva a cabo.

Baixo esta premisa neste traballo pretendemos abordar aqueles conceptos que tomaremos como punto de partida para posteriormente, establecer as vinculacións entre os mesmos. O concepto de traballo é un dos termos básicos aos que debemos aludir, mais a función educadora do mesmo tamén debe quedar patente ao logo desta investigación. O vínculo que une ao mundo laboral co educativo baséase, esencialmente, nunha relación de interdependencia, sobre a cal afondaremos nos apartados que conforman este capítulo.

Para comezar abordaremos de forma sintética a tradicional vinculación histórica entre a educación e o emprego, destacando os cambios que a raíz da implantación de novos modelos económicos e organizativos foron afectando especialmente á formación. Posteriormente centraremos a Formación Profesional do Sistema Educativo nos contextos territoriais de Europa, España e Galicia, tomando como referente básico a súa organización lexislativa. Para finalizar, levaremos a cabo unha recapitulación de todo o analizado, tratando de dar unha resposta inicial á problemática educación-emprego tomando a Formación Profesional como elemento clave.

1. A ORGANIZACIÓN DO TRABALLO E OS MODELOS EDUCATIVOS ASOCIADOS: SÍNTESE HISTÓRICA DA SÚA VINCULACIÓN ENTRE A EDUCACIÓN E O EMPREGO.

A vinculación entre a educación/formación e o emprego foi abordada desde moi distintas ópticas e baixo consideracións tanto dun lado -a educación- como do outro -o emprego- moi diferentes. Tal é así que ambos sistemas se mantiveron separados e exercendo funcións inicialmente diferenciadas ao longo da historia das sociedades humanas, mantendo ao mesmo tempo, tensións e enfrontamentos causados, basicamente, por un descoñecemento mutuo (Welbers,1989 Cit. en MEC:1989a).

A contestación á pregunta de como pode o sistema formativo responder aos cambios que teñen lugar no sistema produtivo, é a esencia da tradicional disxuntiva entre a formación e o emprego tal e como xa establecía Fernández Enguita (1990). Preténdese que a educación como sistema dependente do estado, responda á necesidade das sociedades postmodernas de insertar laboralmente aos cidadáns e cidadás, atendendo precisamente ás demandas empresariais.

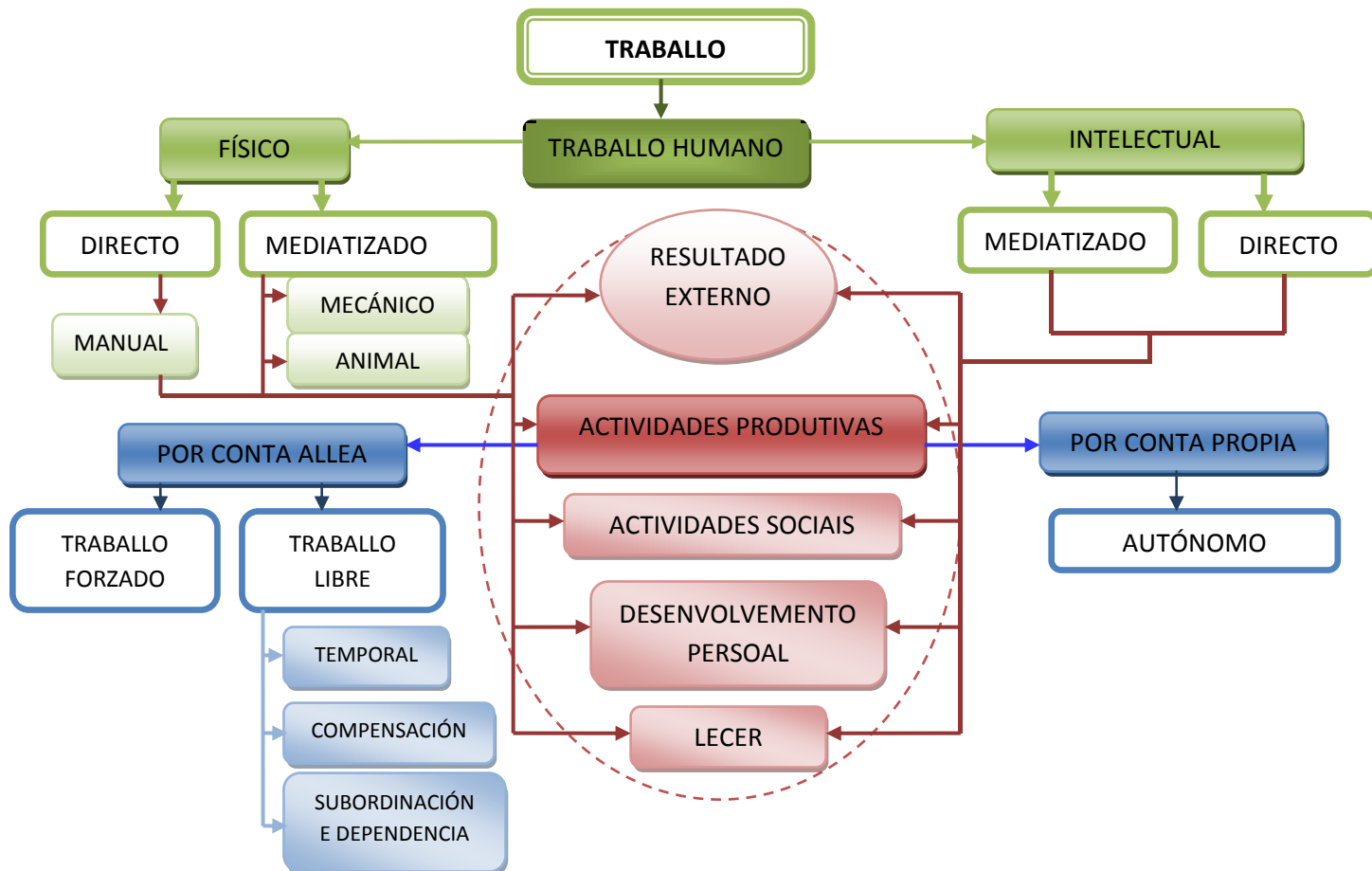
Gil Rodríguez (2005) apunta neste senso, que o mundo empresarial desexa que o ensino se subordine aos intereses do mercado de traballo, isto é, formar aos futuros traballadores/as, evitando que o gasto que isto supón sexa asumido polos propios

empresarios/as. O sistema escolar pola súa banda, reclama que a súa función esencial ten que ver coa socialización das novas xeracións e a formación de cidadáns/as, é dicir, reitera a necesidade de recuperar o *carácter humanista* da escola ao que xa teñen aludido autores clásicos como Stenhouse (1997:25).

Con todo, ambas posicións non teñen por que presentarse como opostas e irreconciliables. Non é posible negar que as sociedades actuais experimentaron fondos e veloces cambios nas últimas décadas. Cambios que, tanto o mundo da educación como o mundo do traballo sufriron, obrigándoos a asumir novas tarefas e funcións. O paso dunha sociedade esencialmente industrial na que os traballadores/as eran *explotados* (Jover Torregrosa, 2007:90) e formados na propia empresa para a realización de actividades mecánicas e repetitivas deu lugar a unha evolución tecnolóxica que provocou a necesidade dun menor número de traballadores/as, pero mellor cualificados. Vai ser precisamente a sociedade industrial a que introduce o discurso da escola produtivista (Gimeno Sacristán, 2001), quedando esta ratificada como necesaria polas sociedades postmodernas, dado que a orixe do desemprego vai condicionar de forma radical a vinculación entre educación e traballo.

A evolución da organización do traballo humano estivo marcada ao longo da historia por multitude de factores que interveñen na súa construción como a actividade social e tamén individual. Ben é certo que o mundo do traballo produtivo está suxeito a multitude de influencias e cambios que, tal e como vimos sinalando, provocan, á súa vez, novas necesidades dentro das organizacións empresariais e produtivas. En Fernández-Ríos (1995:25) podemos atopar un mapa conceptual que reflicte unha clasificación acerca do traballo humano e das relacións que, á súa vez, este establece coas demais necesidades sociais (ver ilustración 1.1).

Ilustración I.1. Clasificación do traballo humano e resultados obtidos do mesmo. Fonte: Adaptación propia a partir de Fernández-Ríos (1995:25).



O traballo é unha actividade non é exclusiva do ser humano, por iso é preferible especificar que a organización á que aquí pretendemos aludir ten que ver única e exclusivamente co traballo que realizan os seres humanos. Dentro deste, podemos exercer accións que poden ser consideradas traballo, de forma física ou intelectual, de aí a súa discriminación como adxectivos do propio concepto *traballo* -traballo físico ou traballo intelectual-. Segundo Fernández-Riós (1995) cando o ser humano actúa sobre o seu medio físico falamos de *traballo físico ou manual*, mentres que se o fai sobre o seu medio social e cultural, falamos de *traballo intelectual*. Ao mesmo tempo, cando o ser humano traballa directamente sobre o medio físico, considerámolo traballo físico directo, mentres que se o fai empregando instrumentos que se interpoñen entre el/ela e o medio obxecto de transformación, podemos definilo como *traballo físico mediatizado ou instrumentalizado*, o cal á súa vez pode ser mecánico, automático ou animal. Ao igual que o traballo físico, o traballo intelectual tamén pode aparecer mediatizado polo uso de instrumentos ou máquinas que son empregadas para transformar o medio social ou cultural sobre o que o ser humano pretende incidir.

Independentemente do tipo de traballo desempeñado polo ser humano, este ten uns resultados externos (*output*) no medio que, tal como se reflicte no esquema anterior, están vinculadas co lecer, o desenvolvemento persoal, as actividades sociais e as actividades produtivas. O que podemos considerar polo tanto actividade produtiva é aquela que é levada a cabo *para formar, dispoñer ou executar algo de acordo cun método e orde de cara á creación de riqueza* (Ídem:26). Este traballo produtivo pode ser realizado por conta propia ou por conta doutra persoa, sendo a primeira opción aquela na que o traballador/a recibe o froito do seu traballo e a segunda aquela na que a persoa que traballa pode facelo de forma libre ou obrigada -o que coñecemos como escravitude ou traballo forzado-. Pola contra, en caso de traballar de forma libre, é o propio traballador/a o que é recompensado por aportar o seu esforzo ao mantemento e consolidación do proxecto doutra persoa. Neste contexto o traballador/a vese obrigado a participar de forma cooperativa en dito proxecto seguindo as instrucións doutro, normalmente un superior xerárquico, que será o encargado de coordinalo/a e dirixilo/a.

Neste contexto aparece a necesidade de regular a prestación de traballo por conta allea e o modelo de relacións laborais que lle é propio. É neste aquí onde nace a organización do traballo, a cal foi evolucionando dende as sociedades preindustriais ata a sociedade postmoderna actual, tratando en definitiva, de reducir o esforzo humano para transformar a natureza co obxectivo de satisfacer as súas necesidades básicas, e tamén aquelas de tipo secundario. A pesar de que esta regularización do traballo desenvolveuse con máis forza a partir do estalido da Revolución Industrial na Inglaterra do século XVIII, é preciso botar a vista atrás e atender a un modelo organizativo do traballo e da formación vinculada ao mesmo que foi o precursor do que hoxe en día coñecemos como Formación Profesional Inicial. Estámonos a referir ao nacemento e consolidación do sistema gremial na Europa Medieval -principalmente entre os séculos XII e XV-, o cal, como xa indicamos, pode ser considerado como o antecedente directo do que hoxe entendemos por Formación para o Traballo.

1.1. O SISTEMA GREMIAL E A FORMACIÓN ASOCIADA.

Os gremios constituían un sistema organizativo do traballo conformado por asociacións que se desenvolveron a partir do século XII e que reunían a aquelas persoas que tiñan a mesma profesión ou oficio dentro dunha única demarcación territorial (Reuter-Kumpmann e Wollschläger, 2004). Este sistema de organización do traballo deuse nunha grande parte dos países europeos da época, polo que podemos

afirmar que a formación profesional inicial, entendida como unha parte fundamental do sistema gremial, ten unha orixe común a nivel europeo, salvando as debidas distancias entre as rexións en función dos sectores socioeconómicos tradicionalmente relevantes en cada unha delas.

Estas asociacións denominadas *gremios* posuían regras propias que establecían, entre outros aspectos, que os ingresos dos mestres artesáns fosen acordes á súa categoría ou que aqueles membros máis pobres recibisen atencións básicas -inclúese así a asistencia a viúvas e orfos dos propios artesáns-. Tratábase pois, dun rudimentario intento por agrupar profesionalmente aos traballadores, o cal implicitamente considera á asociación como método de supervivencia e apoio mutuo dos artesáns na sociedade da época.

Pola súa banda, a formación que se impartía no sistema gremial estaba delimitada pola xerarquía establecida nos propios gremios: aprendiz, oficiais e mestres, sendo na persoa do primeiro onde se vai desenvolver a formación propiamente dita. Sen embargo, o acceso como aprendiz nun determinado gremio non era universal, senón que estaba limitado por un período de probas que podía durar ata varias semanas, así como pola situación económica da familia do aprendiz, dado que esta lle tiña que pagar ao mestre unha taxa pola comida e aloxamento do mozo. Esta situación podía alargarse dende dous a catro anos ou incluso máis, en función da profesión da que se tratase. Producíase así, unha aprendizaxe no mesmo posto de traballo baseada esencialmente na imitación e repetición por parte do aprendiz das accións e tarefas realizadas polo mestre. Era tamén habitual que o mestre deixase aos aprendices á fronte da tenda, mentres el traballaba no taller ou que os enviase con mercancías á feira (Goy Diz, 1998).

Unha vez rematado o período que poderíamos considerar *formativo*, no cal o aprendiz vive e traballa co mestre, este debía realizar unha proba especializada para acceder ao grao de oficial, cuxas características foron establecidas de forma diferenciada en función de cada profesión. Estas probas caracterizábanse pola súa dureza física, posto que se sometía aos candidatos a malos tratos continuados para tratar de probar así que estaban preparados para sacrificar a súa vida en beneficio do seu traballo. Unha vez superada a proba, o novo oficial tiña dereito a ser acollido polo mestre e vivir con este recibindo asistencia en caso de enfermidade (Reuter-Kumpmann e Wollschläger, 2004).

Para conseguir o grao de mestre, os oficiais tiñan que adquirir experiencia en distintos lugares, posto que unha das características máis destacables deste sistema formativo gremial era o recoñecemento da cualificación profesional de oficial noutros países. Constitúese así, como o primeiro antecedente ao que, na actualidade, se conforma como un dos obxectivos da Formación Profesional a nivel europeo: o recoñecemento e acreditación da competencia profesional nos distintos territorios da Unión¹, así como o acceso á mobilidade profesional como vía de incremento e mellora das cualificacións. Só unha vez que o oficial percorría distintos países aprendendo doutros mestres e tiña un nivel considerable de experiencia profesional, podía presentarse a un gremio e ser admitido como mestre.

Mentres que esta situación, con algunhas excepcións, se repetía na maior parte dos países europeos, Rusia mantivo unha diferenciación a ter en conta debido ao seu retraso na implantación dun sistema de formación de profesionais artesáns, posto que ata 1698 non se comezan a crear escolas de navegación, balística, enxeñería ou medicina. En vistas do pouco interese que demostrou a poboación por enviar aos mozos/as a estas escolas, o Zar Pedro I promulga unha lei que obrigaba á formarse profesionalmente, é

¹ Este obxectivo foi expresado en varios documentos e comunicados da Unión Europea, como por exemplo o Tratado de Maastricht -1992- ou o Cumio de Lisboa -2000-.

dicir, a aprender un oficio ou profesión. Anos despois, en 1868, Viktor Karlovich Della-Vos, director da Escola Técnica Imperial de Moscú vai crear o denominado *método secuencial* para a aprendizaxe das ensinanzas técnicas, que consiste en secuenciar a aprendizaxe en función do grao de complexidade das tarefas a realizar. Ditas tarefas eran ordenadas en función deste grao de complexidade e, posteriormente, eran transmitidas ao alumno en orde progresiva: das máis doadas ás máis complexas. *Este método foi presentado na Exposición Mundial de Viena en 1873* (Ibidem:08) e foi adoptado por moitos outros centros de formación a nivel europeo.

O sistema gremial na península ibérica tivo unha expansión desigual polos reinos cristiáns que dominaban o territorio nesta época² (Alba Calzado, 1993), sendo necesario esperar ao período moderno para que os gremios acaden algunha importancia no conxunto territorial español. As condicións polas que se rexían estes gremios no noso país viñan determinadas dende a Antigüidade e atendían a tres características básicas a través das cales se estruturaba a produción artesá:

1. A existencia de varios niveis profesionais dentro de cada taller: Mestre, oficial e aprendices. Esta situación viña dándose lugar de forma similar en toda Europa, tal e como sinalamos anteriormente. Sen embargo, o réxime escravista implicaba outros matices vinculados co funcionamento interno dos talleres contrarios á mobilidade³.
2. A produción permanecerá ligada esencialmente ao núcleo familiar, ao transmitir os coñecementos acerca das artes de xeración en xeración⁴.
3. A concentración de obradoiros dunha mesma rama ocupando unha mesma zona das cidades, confería unha conciencia de identidade diferenciada a cada sector artesanal, os cales estaban agrupados en rúas ou barrios de produción especializada, circunstancia que favoreceu o posterior asociacionismo medieval.

Nas *Pragmáticas dos Reis Católicos* referidas aos gremios recomendaban que estes cobrasen unha taxa de matrícula por ensinar o oficio e *os propios gremios aconsellaban aos confrades que asinasen un acordo do aprendiz e a súa familia ante un escribán* (Goy Diz, 1998:21), establecéndose así o antecedente do contrato de aprendizaxe. Este documento aínda que non era asinado en tódolos casos⁵, establecía as condicións de ensinanza e aquelas tarefas que se lle ían poder encomendar ao mozo, así como aquelas que lle quedaban vetadas.

O sistema gremial conviviu en España con multitude de cambios que se foron producindo dende a alta Idade Media ata o período industrial. Cambios sociais, económicos, tecnolóxicos e produtivos que desembocaron na desaparición definitiva dos gremios no século XIX. Non sería pois ata 1813 cando, a raíz dunha orde proposta con base na Constitución de Cádiz (1812) se van a suprimir os gremios. Esta orde vaise entender no marco histórico onde o liberalismo *smithiano* toma poder e *da paso ao inicio*

² Alba Calzado (1993) sinala que o desenvolvemento inicial do sistema gremial abarcou os territorios da Coroa de Aragón e Castela pero as reticencias de monarcas como Afonso X para a súa total implantación van retrasar unha maior presenza dos gremios ata finais do Medioevo. O fenómeno tampouco vai permanecer alleo ás terras musulmáns do Al-Andalus.

³ Segundo este mesmo autor, pese aos cambios acaecidos nas cidades dende a caída do Imperio romano, na Hispania visigótica vaise manter a orde xerárquica profesional, tal como consta nunha Lei do tempo de Recesvinto (rei visigodo dende o 653 ao 672 D.C.).

⁴ O edicto de Justiniano no século VI, obrigaba aos fillos a seguir a condición profesional do pai, o cal vai fixar lexislativamente un comportamento que xa se viña manifestando no sector menestral de forma habitual e cunha longa tradición (Alba Calzado, 1993).

⁵ En moitas ocasións, o mestre optaba por establecer acordos privados co aprendiz debido ao sobrecargo que tiña a realización dun documento oficial nun escribán da época.

da economía política clásica e en consecuencia, ás teorías da división do traballo (Rial Sánchez, 1997:19).

1.2. A REVOLUCIÓN INDUSTRIAL. IMPLICACIÓNS ECONÓMICAS E EDUCATIVAS.

A finais do século XVIII aparece en Inglaterra un movemento eminentemente tecnolóxico, aínda que con amplas consecuencias sociais, que revolucionou o sistema de traballo gremial e a sociedade no seu conxunto, para dar lugar a un novo modelo de organización do traballo e da produción de bens. O avance tecnolóxico trouxo consigo unha aparente liberación do ser humano á hora de empregar o seu tempo e a súa enerxía para transformar o medio físico e social, é dicir, á hora de desenvolver o traballo, entendido este do xeito que vimos describindo ata o momento (ver ilustración 1.1). Neste senso, o paso dun sistema económico gremial a un sistema capitalista é o que vai caracterizar, xunto con outros cambios políticos e sociais, a transición da Idade Media á Industrial.

De forma paralela á necesidade de estender a produción manufactureira, nacen os primeiros sistemas de formación ao marxe do modelo de aprendizaxe por imitación ou gremial. Un primeiro antecedente aparece na Francia do ano 1791, coa promulgación da coñecida como *Lei Le Chapelier*. Con ela dáse por rematada a etapa feudal coa abolición das asociacións gremiais e ábrese a porta un modelo económico liberal, instaurando a liberdade de empresa e de asentamento dos oficios (Pont Barceló, 1989). Foi Adam Smith, economista e filósofo inglés, para moitos o pai do capitalismo moderno, o promotor da coñecida como “Teoría da simplificación e división de tarefas”⁶. Dita teoría impoñía a fragmentación extrema das actividades laborais e o proceso de racionalización ao que se viña de someter o traballo, co obxectivo final de aumentar os beneficios extraídos da produción obreira. Tal e como sinala Roig Ibáñez (1996:05), esta teoría supuxo unha nova forma de organizar a produción industrial da época e de aumentar o rendemento que foi acollida cos brazos abertos pola maior parte do tecido empresarial e económico do séculos posteriores (XIX e XX). Neste contexto algúns dos cambios que se produciron tiveron que ver con (Fernández-Ríos, 1995:33):

1. O propietario da tecnoloxía vaise converter no dono e señor da nova industria.
2. Dito propietario vai supervisar o traballo dos operarios.
3. Aparece a disciplina de traballo.
4. Tódolos procesos produtivos se deseñan pensando nunha estrita economía do traballo.
5. A división excesiva do traballo aumenta a calidade de produtos determinados.
6. As dificultades non aparecen no adestramento dos traballadores/as ou na realización de novas tarefas, senón na nova cultura do traballo: asistencia regular ao traballo; puntualidade e realización estrita das tarefas asignadas.
7. Evítase o consumo de bebidas alcohólicas.
8. Non existen vacacións sen autorización previa.

⁶ A súa teoría sobre o traballo aparece reflectida na que foi a súa obra máis célebre: *Unha investigación sobre a natureza e causas da riqueza das nacións* (popularmente coñecida como *A riqueza das nacións*) publicada en 1776. Nela Smith avoga por que a máis competitiva fórmula de economía liberal debía basearse na *división do traballo* (termo acuñado por el mesmo).

9. Para garantir todo o anteriormente proposto, desenvólvese unha xerarquía de supervisores e directivos.
10. As condicións de traballo fóronse degradando progresivamente: máis horas de traballo; escasas melloras retributivas; masificación da poboación traballadora; ambiente de traballo insán, etc. Isto dou lugar a un enorme malestar social.
11. Aparecen determinados movementos teórico-filosófico-sociais que tratan de ofrecer solucións a este crecente malestar que se denominou *cuestión social*: socialismo científico; socialismo utópico e anarquismo⁷.

A introdución de todas estas variables nas sociedades da época dou lugar ao que hoxe denominamos Revolución Industrial, así como a novos modos de vida que desembocaron no exilio masivo do campo cara a cidade para desenvolver traballos de produción en serie de todo tipo de bens de consumo nas grandes fábricas. O modelo que planeaba era o capitalista, no cal a produción en masa está pensada para un consumo tamén masivo dunha serie de produtos, que van pasando progresivamente de ser prescindibles por unha grande parte da sociedade, a ser usados e consumidos pola súa ampla maioría.

Neste contexto, os donos da produción en masa acolleron a teoría de Adam Smith da simplificación e división de tarefas con grande entusiasmo, adaptando as súas fábricas a un modelo organizativo baseado na subdivisión de tarefas e no traballo individualizado en grandes cadeas de montaxe. Segundo Roig Ibáñez (1996:05), esta teoría baseábase na aplicación dos seguintes principios fundamentais:

1. *Descompoñer o conxunto de tarefas que compoñen todo o proceso produtivo da empresa nunha secuencia de subtarefas moi simples.*
2. *Redistribuír esta secuencia de tarefas entre os operarios situados en serie ou en liña, de tal xeito que cada un deles realiza de forma reiterativa só unhas poucas destas tarefas ao longo da xornada que tiña establecida⁸.*

O mundo do traballo veuse alterado en definitiva, por este cambio dunha sociedade eminentemente agrícola e gremial a outra que sitúa á industria como eixo central da mesma, polo que o que se lle requiría anteriormente aos profesionais agora xa non é válido. É neste momento histórico cando o sistema de formación profesional volve mudar nun intento de adaptarse precisamente a esta nova realidade. Os novos sistemas de formación creados a partir da revolución industrial, van tratar de adaptar as ensinanzas profesionais ao modelo escolar predominante na educación da época, é dicir, basearán as aprendizaxes en disciplinas académicas e manteñen o *saber* como condición para acadar o *saber facer* (Pont Barceló, 1989). En consecuencia, a formación requirida para os traballadores/as non era, como no caso do sistema gremial, específica e susceptible de necesitar un período propiamente destinado a adquirila de forma directa no traballo, senón que dende o primeiro día o individuo comezaba a exercer.

A fabricación mecánica aparece como rutineira e tan simple que do traballador/a non se requiría nada máis que que estivese nunhas condicións físicas o suficientemente axeitadas como para poder desempeñar o traballo que lle era encomendado. Non se requiría polo tanto de forma xeral, salvo naqueles postos onde uns coñecementos

⁷ En relación a estes movementos cabe sinalar, tal e como recolle Gil Rodríguez (2005) que tanto os socialistas utópicos -Fourier ou Owen-, como os anarquistas -Bakunin, Kropotkin, Ferrer y Guardia, etc.- ou os marxistas -Marx, Lenin ou Makarenko- apostaron pola necesidade de compatibilizar a teoría e a práctica experiencial na formación das novas xeracións de profesionais, implicando aos mozos naquelas tarefas que eran comúns para os adultos.

⁸ O obxectivo esencial era evitar a perda de tempo na produción por parte dos operarios, ao pretender que cada un se cualificase na realización daquelas subtarefas que lle correspondían (Roig Ibáñez, 1996).

previos eran imprescindibles, formación ao traballador/a. Ben é coñecido, o feito de que no período no que estalou a Revolución Industrial, as condicións dos traballadores/as nas fábricas inglesas e francesas non estaban moi distantes da escravitude⁹. O sistema fabril supuxo unha modificación fonda nas condicións de traballo dunha parte cada vez máis importante dos traballadores/as e as condicións nas que dito traballo se desenvolvía estaban caracterizadas por xornadas extremadamente longas, condicións insalubres e inseguridade nos postos de traballo e *sistemas represivos contra a impuntualidade e a desobediencia dos traballadores/as, entre outros factores* (Rodríguez Caballero, 2003:137).

En definitiva, o oficio aprendíase maioritariamente no propio lugar de traballo, polo que a demanda de cualificación era escasa ou nula, exceptuando o baixo número de titulados que ocupaban aqueles postos de traballo que requirían coñecementos técnicos máis elevados. Tal e como sinala Gil Rodríguez (2005:320) *a pesar de que este sistema estaba caracterizado pola existencia dun maior número de traballadores/as que contaban cun baixo nivel educativo*, esta situación non tivo unha repercusión negativa na economía, senón todo o contrario. Co posterior desenvolvemento da tecnoloxía no sistema fabril esta situación comezou a mudar e a traer consigo a necesidade de cualificar masivamente aos traballadores/as nas especificidades concretas do posto de traballo.

1.3. FORDISMO, A BUROCRACIA DE WEBER E O TAYLORISMO. A ESPECIALIZACIÓN COMO REFERENTE.

A comezos do século XX, un dos precursores¹⁰ da aplicación do sistema de produción e organización do traballo en *liña de ensamblaxe* á fabricación de automóbiles, Henry Ford, consegue reducir o tempo empregado na montaxe dun chasis de 750min/home en 1913 a 93min/home en 1914 (Fernández-Ríos, 1995:35). En vistas dos beneficios creados a partir deste considerable aumento da produción, a *liña de ensamblaxe* estendeuse como o modelo organizativo máis apropiado para a produción en masa de bens industriais a comezos do século XX.

Aparece así o modelo coñecido como *fordismo*, o cal segundo o propio Ford, estaba baseado nos seguintes principios básicos (Íbidem:36):

1. *Planificación e ordenamento do proceso continuo de produción.*
2. *Racionalización de todo o proceso.*
3. *Análise de todas e cada unha das tarefas nos seus elementos constituíntes.*

Estes tres principios foron tomados como base por Frédéric Winslow Taylor no primeiro cuarto do século XX, para dar forma ao que posteriormente se coñecería como *Scientific Management*¹¹(Management Científico ou Administración Científica).

⁹ No sistema fabril traballaban, ademais dos homes, mulleres e nenos/as. Todos eles en condicións de insalubridade extremas, o cal provocou a aparición de movementos dende distintos ámbitos que pretendían regular o emprego de nenos/as e mulleres para, entre outros aspectos, limitar as horas de traballo e garantir condicións saudables e seguras no posto de traballo. Non foi ata comezos do século XIX cando se comezaron a aprobar en Inglaterra as primeiras leis que trataban de regular o traballo nas fábricas e ata 1874 cando se restrinxiría por primeira vez a xornada de traballo a 10 horas diarias como máximo tolerable para tódalas clases traballadoras.(Rodríguez Caballero, 2003).

¹⁰ A denominada *liña de ensamblaxe* foi aplicada a outras empresas antes de que o fixera Henry Ford na fabricación de automóbiles. Algúns dos exemplos máis antigos son a industria cárnica de Cincinnati (Ohio) e de Chicago (EE.UU) que mediante un sistema de troles elevados unidos por cadeas que se accionaban mediante un sistema enerxético, transportaban as reses sacrificadas dende o lugar de traballo dun operario ata o de outro, *conseguindo así que traballadores que a penas se movían do seu lugar realizasen unha única tarefa a un ritmo imposto pola propia máquina* (Fernández-Ríos, 1995:35).

¹¹ Tamén foi coñecida esta teoría como “enxeñería industrial”, “administración científica” ou “dirección científica”.

Sen embargo, de forma previa a que Taylor pronunciase a súa teoría organizativa, foron outros os autores que reflectiron novidades e aportaron outras perspectivas acerca da organización que, seguindo a mesma liña iniciática de Adam Smith, tamén deben ser tidas en conta pola súa alta incidencia na organización empresarial. Estámonos a referir a autores como Max Weber (1864-1920) ou Henri Fayol (1841-1925). Nas táboas que se mostran a continuación (ver táboas 1.1 e 1.2) podemos apreciar de forma sintética unha aproximación ás propostas de cada un destes autores con respecto á organización do traballo.

Táboa I.1. Os principios básicos da teoría organizativa burocrática de Max Weber. Elaboración propia a partir de Fernández-Ríos (1995:37).

AUTOR	TEORÍA ORGANIZATIVA	PRINCIPIOS BÁSICOS
<p>Max Weber (1864-1920)</p>	<p>A burocracia organizativa¹²</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os seus membros son persoas libres e están sometidos a unha autoridade só para o cumprimento das súas funcións oficiais. 2. Os seus membros están organizados dentro dunha xerarquía de empregos clara e ben definida. 3. Cada emprego contén unha competencia legal ben definida. 4. Todo emprego se vai realizar sobre a base dunha relación contractual 5. Os candidatos a un emprego selecciónanse segundo as súas aptitudes técnicas (concurso, exame ou diploma). Son nomeados e non elixidos. 6. Os membros son remunerados en salario fixo e este vai variar en función do posto ocupado na escala xerárquica. 7. O emprego é a única ocupación profesional dos seus membros. 8. O emprego constitúe unha carreira e a promoción dáse a xuízo dos superiores. 9. O empregado/a non é propietario nin dos medios da organización nin do seu posto (separación función e persoa que a desempeña) 10. O empregado/a está sometido no seu traballo a unha estrita disciplina.

Tanto Weber como Fayol tiveron unha alta incidencia na perspectiva organizativa proposta por Frédéric W. Taylor, o cal foi un paso máis alá propoñendo que sexa a dirección da empresa a máxima responsable de organizar o proceso produtivo: determinar o mellor modo de realizar o traballo; procurar as ferramentas axeitadas e ofrecer incentivos para un mellor rendemento; encargándose tamén da formación do traballador/a. O estudo dos movementos e do tempo eran a base da tamén coñecida como *Administración Científica (Scientific Management)*, teoría baseada en catro principios esenciais (Ibidem: 39): *O estudo científico do traballo; a selección científica e o adestramento do obreiro; interconectar o estudo científico do traballo e a selección científica do traballador/a e procurar unha colaboración estreita entre dirixentes e traballadores/as.*

¹² O propio Weber na súa obra *Economía e sociedade* (1922), establece a existencia de 3 tipos de organizacións: Organizacións do tipo carismático, que se basean nas calidades persoais do líder; Organizacións de tipo tradicional, que se basean nunha autoridade anclada nos usos precedentes e costumes e organizacións burocráticas, que se basean nunha autoridade de tipo racional-legal. Este último tipo de organización é racional segundo este autor porque os medios vanse elixir expresamente para conseguir uns obxectivos explícitos e a autoridade vaise exercer co apoio de normas e procedementos impersoais.

Para este mesmo autor, en estreita relación con estes principios formulados por Taylor na súa obra *Principios da Dirección científica das empresas* publicada 1909 (Taylor, 1969), existen outros que podemos considerar como os principios implícitos do Taylorismo. En concreto, estámonos a referir á división do traballo; o racionalismo; a orde e a harmonía na empresa e na sociedade; o individualismo como valor a fomentar e o produtivismo como obxectivo a acadar. Taylor convértese así nun *promotor da produción e do consumo en masa co que favorecer o desenvolvemento do capital* (Roig Ibáñez, 1996:06).

A pesar de que as achegas de Taylor marcaron boa parte do século XIX en canto á organización do traballo nas empresas¹³, especialmente nas industrias de fabricación masiva, tamén existiron críticas ao modelo que, co paso do tempo, forzaron a necesidade de cambio ao dar lugar a problemáticas derivadas da aplicación extrema dos seus principios¹⁴. Algunhas destas tiñan que ver con aqueles factores que tamén interveñen na vida do ser humano e por ende, no seu desenvolvemento como profesional: os sentimentos, motivacións, emocións ou necesidades

Táboa I.2. Os principios básicos da teoría organizativa administrativa de Henri Fayol.
Elaboración propia a partir de Fernández-Ríos (1995:38).

AUTOR	TEORÍA ORGANIZATIVA	PRINCIPIOS BÁSICOS
<p>Henri Fayol (1841-1925)</p>	<p>A organización administrativa¹⁵</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. División do traballo. 2. Autoridade e responsabilidade. 3. Disciplina. 4. Unidade de mando. 5. Unidade de dirección. 6. Subordinación do interese particular ao interese xeral. 7. Remuneración proporcional aos esforzos realizados. 8. Descentralización axeitada. 9. Principio de xerarquía. 10. Orde material e moral. 11. Equidade, xustiza e boa vontade. 12. Estabilidade do persoal. 13. Iniciativa. 14. Unión do persoal.

Segundo Gil Rodríguez (2005), foi coa aparición do taylorismo cando se introduciu realmente a subordinación da educación á actividade produtiva, dado que se van a trasladar os seus principios -rendemento e eficacia sobre calquera outra consideración- á organización escolar. O mundo educativo vese “invadido” por unha nova corrente que vai impregnar multitude de áreas vinculadas á educación e a pedagogía escolar. Tómase, en palabras de Gimeno Sacristán (1990:03) o taylorismo como esquema-patrón na organización e desenvolvemento do currículo escolar: *A metáfora industrial*

¹³ Algúns dos seguidores de Taylor, como por exemplo, B. Frank ou Lilian M. Gilbreth centráronse no estudo dos tempos e movementos (Fernández-Ríos, 1995:39) co obxectivo esencial de minimizar tempo na produción e chegaron a crear, xunto coas achegas do seu predecesor, un movemento teórico-organizativo que tivo un grande calado nas organizacións empresariais occidentais de principios de século.

¹⁴ Segundo o propio Taylor escribe en 1911, *a produtividade dun operario auméntase medindo os resultados que obtén a intervalos frecuentes por medio dun estándar, comunicándolle os seus progresos e axudándolle se non o logra [...]. A estandarización completa de tódolos detalles e métodos é indispensable para especificar o tempo apropiado no que deberá facerse cada operación, e para insistir en que se faga no tempo asignado* (Taylor, 1911 Cit. en Taylor, 1969).

¹⁵ Fayol pretendía enumerar tódalas operacións que se desenvolven nunha empresa, polo que clasificou tódalas actividades que nela se levaban a cabo (o que el mesmo denomina funcións) en seis grupos: actividades técnicas ou de produción; actividades comerciais; financeiras; de seguridade; contables e administrativas. Pensando nas funcións administrativas da empresa -persoal e dirección- redactou os principios organizativos que se mostran na táboa precedente.

presta os seus valores e o modelo procesual axeitados aos esquemas teórico-prácticos do currículo.

Os conceptos de administración e dirección educativa, calidade e incluso metodoloxía de ensinanza-aprendizaxe mudan para adaptarse ao novo modelo que traslada a perspectiva eficientista do sistema fabril ao sistema escolar. Nace así, en palabras de Gimeno (1990) a pedagogía por obxectivos como plasmación educativa deste modelo que equipara a escola coa fábrica. Na táboa que segue podemos apreciar dunha forma máis concreta algúns dos cambios producidos na escola para adaptala á perspectiva taylorista (ver táboa 1.3).

Táboa 1.3. Relación entre a organización taylorista e a escola eficientista. Fonte: Gimeno Sacristán (1990:06).

FACTORÍA	ESCOLA
<i>Toma unha materia prima.</i>	<i>O neno sen modelar. É o input.</i>
<i>Procura dun produto elaborado.</i>	<i>O adulto como modelo do resultado educativo.</i>
<i>As características do produto as marca o mercado.</i>	<i>A sociedade -o cliente- di o que quere da escola¹⁶.</i>
<i>A materia prima sofre unha serie de transformacións.</i>	<i>O alumno sofre unha transformación cara o estado adulto.</i>
<i>Nesta transformación interveñen operarios, máquinas, etc.</i>	<i>O profesor e os medios educativos transforman ao alumno.</i>
<i>O proceso de produción complexa esixe a división de funcións.</i>	<i>A educación require a achega de diversas funcións.</i>
<i>O departamento de investigación estuda cientificamente o proceso, as variables que interveñen.</i>	<i>O especialista en educación estuda o currículo esixido pola sociedade e os seus condicionamentos.</i>
<i>A xestión científica garante o éxito en termos de eficacia</i>	<i>A xestión científica logrará a educación eficiente.</i>
<i>A racionalización a garante o experto, non o obreiro, que fará o que se lle indique.</i>	<i>A racionalización a garante o experto, non o profesor, que fará o que lle din¹⁷.</i>
<i>A tecnificación do proceso esixe unha coidadosa secuencialización de operacións.</i>	<i>A eficiencia lógrase tecnificando o proceso de forma ordenada, secuencialmente, cun deseño preciso.</i>
<i>O resultado final é a suma das operacións e tarefas parciais.</i>	<i>O obxectivo final é a suma dos obxectivos parciais intermedios.</i>
<i>Esas tarefas e operacións son tanxibles, medibles.</i>	<i>Os obxectivos deben ser observables, medibles, tanxibles.</i>
<i>O importante é o valor material, a utilidade do produto.</i>	<i>O importante é o valor obxectivo do conseguido, non os procesos subxectivos, o “socialmente verdadeiro”.</i>

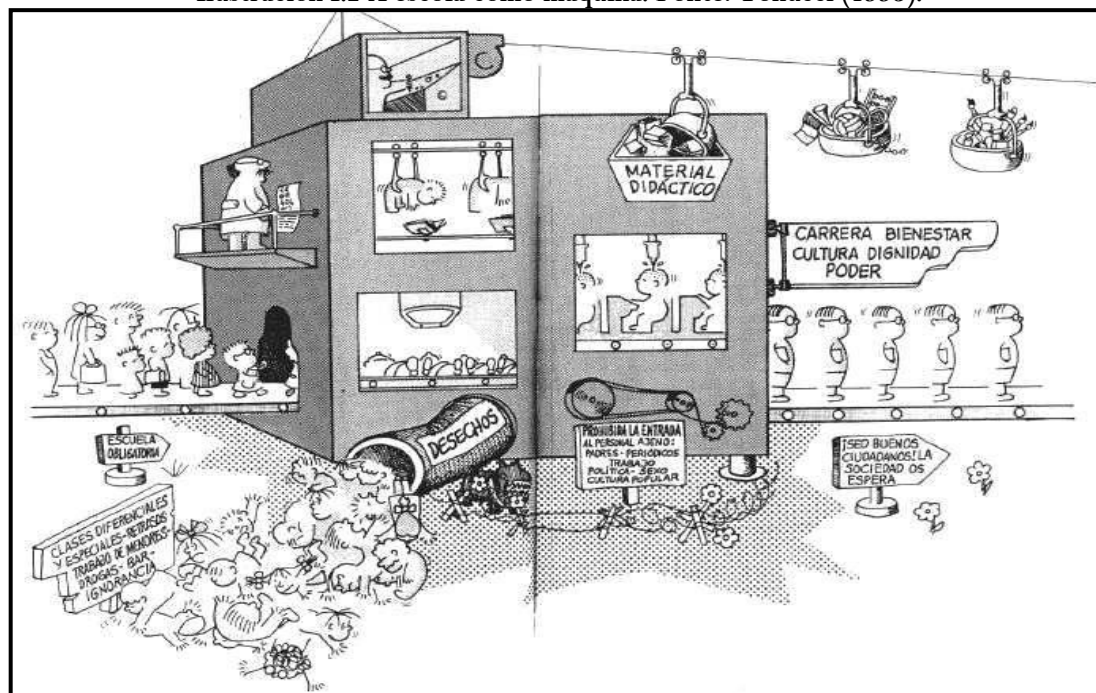
¹⁶ Actualmente segue manténdose esta premisa, sendo a sociedade, a través de distintos grupos de presión, a que pretende adaptar a escola aos seus propios intereses. De aí que se produzan en ocasións, multitude de desavinzas sociais ao tratar de adaptar a educación pública aos intereses de distintos grupos sociais. Algúns motivos de conflito foron a elección da lingua vehicular nos centros educativos públicos de Galicia, habendo grupos de presión a nivel autonómico que avogan polo ensino en galego e outros polo ensino en castelán ou pola ensinanza bilingüe ou incluso trilingüe. Como exemplos, podemos destacar algunhas novas extraídas de distintos xornais cuxos titulares reflicten esta realidade: “Queremos Galego convoca hoxe en Santiago unha manifestación que busca facer historia”, *Galicia Hoxe* do 18/10/2009 ou “La plana mayor del PP arropa la manifestación de Galicia Bilingüe”, *El País* do 09/02/2009 (Pontevedra, 2009).

¹⁷ Neste senso se veñen expresando algún dos autores vinculados ao estudo dos recursos didácticos cando afirman que os materiais en formato impreso (papel) tradicionalmente responden a un modelo educativo conductista, directivo e limitador da autonomía do profesor/a, o cal ve a súa tarefa como docente totalmente (pre)dirixida e orientada. Enténdese baixo estas consideracións, que o modelo subxacente a esta práctica implica a consideración do profesor/a como un técnico que deberá realizar a súa tarefa baixo as prescricións dun/s supostos expertos en educación, que crean os materiais para o seu posterior uso (Area, Parcerisa e Rodríguez, 2010).

<i>Procura de rendibilidade en termos de tempo preciso para lograr o produto.</i>	<i>O método mellor será o máis rápido para conseguir o obxectivo tanxible.</i>
<i>Selección de medios en función do seu custo para producir a calidade esixida ao produto polo mercado.</i>	<i>Os medios elixense polo custo mínimo para lograr a calidade mínima esixida.</i>
<i>Todo o anterior require precisar as normas de calidade ás que se somete o produto elaborado.</i>	<i>Précisase unha norma de calidade que se apreciará na avaliación.</i>
<i>Os produtos que pasan a norma de calidade saen ao mercado, en caso contrario recupéranse se isto é rendible, ou desbótanse.</i>	<i>Os alumnos/as con éxito na avaliación son apreciados pola sociedade. Os que non superan esa norma de calidade recupéranse se hai tempo e recursos¹⁸.</i>
<i>As técnicas de medición obxectiva son un instrumento básico.</i>	<i>Énfase en todo aquilo que é observable e medible, a realidade obxectiva. Énfase nos instrumentos de medida.</i>
<i>Todo ten carácter de medio subordinado ao fin proposto.</i>	<i>O currículo ten un carácter instrumental xustificando pola procura da eficiencia ao conseguir os obxectivos.</i>

En definitiva, tal e como nos facía ver Francesco Tonucci, a escola pasa a ser entendida como unha gran factoría que debe crear persoas cultas e uniformizadas en función das demandas dunha determinada sociedade e modelo económico, neste caso, o capitalismo. Na ilustración que se mostra de seguido aparece reflectida a modo caricaturesco esta perspectiva da organización escolar e, ao mesmo tempo, as consecuencias que isto ten para a institución educativa.

Ilustración I.2 A escola como máquina. Fonte: Tonucci (1993).



As causas da alta incidencia deste modelo na organización e práctica educativa son sintetizadas de forma clara por Guodemar, García Fernández, Rodríguez González e

¹⁸ A taxa actual do que se considera “fracaso escolar” entre a xente nova, tanto en Galicia como en España, volve reiterar este cambio na acción educativa sinalado por Gimeno Sacristán (1990), dado que a maior cantidade de recursos están sendo destinados a aquel alumnado que logra un rendemento académico superior, limitando as accións que se levan a cabo para con aquel alumnado que non é quen de superar satisfactoriamente as sucesivas etapas educativas. Actualmente, as diversificacións curriculares na ESO, as Adaptacións curriculares en Primaria ou os Programas de Cualificación Profesional Inicial son algunhas das iniciativas que se están levando a cabo para tratar de paliar esta situación.

De la Torre (2006:04) e teñen que ver, entre outros aspectos, co feito de que sexa *un modelo simple que se rexe por unha lexislación uniforme e susceptible de ser aplicada a tódolos centros por igual ou tamén coa súa rendibilidade dende a perspectiva da administración educativa*, posto que vai permitir adaptar o sistema ao elevado incremento no número de alumnos/as que se veu producindo a partir dos comezos do século XX nas sociedades occidentais, sen un grande esforzo en aspectos como a edificación, o profesorado ou o material escolar¹⁹.

Así as cousas, mentres que para a educación en xeral, a adaptación ao modelo taylorista non só non produce beneficios, entendidos dende unha perspectiva socioeducativa, senón que pola contra trae consigo a xeración doutro tipo de problemáticas²⁰, para a Formación Profesional en particular significou un dos seus antecedentes inmediatos, sendo responsable da súa consideración como ensinanza necesaria nas sociedades modernas de cara á inserción laboral.

A premisa de cualificar aos empregados aparece, nunha versión incipiente aínda e tal como vimos sinalando, na teoría taylorista do traballo. Sen embargo, non se pode facer unha extrapolación a como comprendemos hoxe en día, conceptualmente, a cualificación. No período taylorista, a industria tiña como esixencia a parcelación máxima do traballo para evitar precisamente, especialistas de oficio (Roig Ibáñez, 1996:10) e limitar a tarefa do traballador/a a unha serie de movementos continuados e mecánicos que funcionasen en conxunto pero non de forma individual. Os operarios/as aprendían a súa labor concreta a partir da repetición diaria da mesma multitude de veces, tratando de obter a optimización do seu trabalo con incentivos externos á produción. A especialización dos empregados/as en tarefas o máis concretas posibles como vía para o mellor funcionamento (máis eficiente) da industria e o aumento da súa produción, pode entenderse sen embargo como a base da cualificación e a competencia profesional nun primeiro momento. Ámbolos dous conceptos van aparecer máis tarde exercendo como ponte entre o traballo e a formación. A sociedade pola súa banda, co obxectivo de acadar altas cotas de inserción laboral, vai avogar de forma incipiente pola necesidade de formar ás novas xeracións en función dunha serie de tarefas concretas que quedan establecidas a partir das novas fábricas e industrias e dos produtos que nelas se manufacturan.

A nivel europeo, os cambios na formación de profesionais, veñen determinados pola aparición de distintos sistemas formativos en función das idiosincrasias de cada un dos países. Aparece así a diverxencia na organización da formación profesional europea: mentres que anteriormente o sistema formativo gremial abarcaba á maior parte dos países, agora cada un deles vai establecer o seu propio modelo formativo. Isto débese en parte, aos diferentes ritmos de industrialización nos diversos países e á influencia de movementos políticos, filosóficos, culturais e relixiosos que se foron desenvolvendo de forma paralela.

¹⁹ En relación con isto cabe sinalar que Taylor é así, a base do paradigma científico-racional entendido como modelo organizativo, tanto da organización escolar como doutras organizacións, dado que, entre outros aspectos, dende esta perspectiva *as organizacións son concibidas como reais e observables, as cales van transmitir un sentido de uniformidade en filosofía, metas e procedementos, debendo ser a actividade que desenvolven propositiva e racionalmente consistente coas mesmas* (González, 1989:47)

²⁰ Os mesmos autores sinalados (Guodemar, García Fernández, Rodríguez González e De la Torre, 2006:04), aluden como algúns dos inconvenientes creados pola adaptación do modelo taylorista á escola, *á homoxenización do alumnado e en consecuencia, a perda da perspectiva da diversidade do alumno* (e por tanto a necesidade de establecer estratexias didácticas adaptadas a estes alumnos); *a conversión do director escolar nun mero xestor ao alonxalo da súa función académica e centralo na administración do centro; a ausencia dun sentido comunitario da escola; a existencia de relacións xerárquicas baseadas só na autoridade ou a obtención de satisfacción por parte de docentes e alumnado baseada en recompensas extrínsecas como o salario ou as calificacións* (rexeitando o concepto de satisfacción obtido a través dun traballo ben feito).

Na táboa 1.4 podemos apreciar a modo de resumo, os distintos modelos formativos que se foron consolidando a partir da Revolución Industrial nos países europeos (Adaptación a partir de Reuter-Kumpmann e Wollschläger, 2004:09), aínda que aqueles que podemos considerar como *clásicos* son o modelo inglés, alemán e francés. A partir destes, a situación da Formación Profesional foi mudando en cada un dos países ata, actualmente, volver a formular a necesidade de establecer vínculos entre os modelos formativos existentes nos países europeos²¹.

Táboa I.4. Modelos de Formación Profesional instaurados a partir da Revolución Industrial en Inglaterra, Francia, Alemaña, Países Baixos e Finlandia²². Fonte: Adaptación de Reuter-Kumpmann e Wollschläger, 2004:09-12).

Estado/ Sistema FP	Organización	Localización	Contidos	Financia mento	Cualificación
Inglaterra	Negóciase coas forzas do mercado: representantes dos traballadores, empresarios e subministradores da FP.	En escolas, empresas e en escolas e empresas.	Os contidos non se preestablecen de antemán, senón que son determinados ou ben, polo mercado, ou ben polas empresas en función do que necesiten producir en cada momento	Aqueles que reciben a FP son os que a terán que pagar, aínda que algunhas empresas financian algúns cursos.	Non existe supervisión nin exames finais que a acrediten a nivel nacional.
Francia	Depende directamente do Estado	En escolas denominadas “de produción	Son establecidos polo Estado en conxunción cos axentes sociais. A formación tende cara coñecementos xerais e teóricos distanciándose da práctica empresarial real.	O Estado financia a FP a un determinado número de solicitantes a partir dunha taxa formativa recadada ás empresas.	Obtense unha certificación estatal que capacita aos mellores titulados para acceder a niveis superiores de formación.

²¹ No apartado adicado á Formación Profesional en Europa, abordaremos aspectos vinculados coa integración dos subsistemas de F.P., a acreditación das competencias profesionais ou a mobilidade dos traballadores/as na Unión Europea. Todas elas necesidades expresadas polos países conformantes para favorecer a empregabilidade e a mobilidade das persoas no século XXI.

²² O modelo español será abordado integramente no apartado seguinte adicado á Formación Profesional Inicial en España e Galicia.

Estado/ Sistema FP	Organización	Localización	Contidos	Financia mento	Cualificación
Alemaña	Cámaras de Oficios organizadas por sectores profesionais.	Modelo dual de formación: alterna entre as escolas profesionais e as empresas en función dun calendario preestablecido.	Empresarios, sindicatos e Estado toman decisións conxuntas acerca dos contidos.	As escolas profesionais son financiadas polo Estado mentres que as propias empresas van asumir os custos da formación que nelas se imparte. Os aprendices teñen un contrato e reciben un salario.	Obtense unha certificación a nivel nacional que acredita para desempeñar esa profesión, así como para acceder a niveis superiores de formación.
Países Baixos	Depende directamente do Estado.	Nas Escolas artesanais e técnicas de xornada completa (<i>ambachtscholen</i>) ou nas que imparten cursos trala xornada laboral (<i>burgeravondschool</i>). Posteriormente e desenvolveuse un sistema dual de formación na escola e no traballo.	O Estado vai ser o que decida sobre os mesmos.	O Estado financia a FP.	
Finlandia	Depende inicialmente das empresas e posteriormente e do Estado	Nas escolas técnicas itinerantes, nas escolas de artesanía e comercio e posteriormente e nas escolas estatais de xornada completa.	Van estar constituídos por coñecementos profesionais e tamén de carácter cívico e son decididos polo Estado en consonancia cos axentes sociais.	O Estado vai financiar a FP.	

Pola súa banda, en España podemos atopar nos inicios da Formación Profesional, dúas fases diferenciadas con respecto ao tipo de centros que se ían creando para atender precisamente á demanda empresarial incipiente. Segundo Rial Sánchez (1997), a partir

de mediados do século XVIII vanse consolidar unha serie de centros que tiñan por obxectivo institucionalizar a formación para o traballo, aparecendo dúas fases diferenciadas, tal como acabamos de comentar. Unha primeira fase vai vir marcada pola aparición de escolas moi globalizadas pero que toman como referente a industria e as artes²³. A segunda fase aparece a partir de 1824, ano no que se crea o Real Conservatorio de Artes, que en 1849 dou lugar á Escola de Belas Artes e aos estudos que levan o seu nome. Esta nova fase vai vir marcada pola tendencia á institucionalización e formalización das ensinanzas encamiñadas á formación de profesionais nunha dobre vertente, teórica e tamén práctica²⁴.

Sen embargo, non sería ata comezos do século XX (1920-1940) cando se comezan a producir as primeiras críticas ao modelo taylorista dende a perspectiva do mundo empresarial, o cal derivou en novas formas de organización do traballo humano. George Elton Mayo (1880-1949) foi un dos primeiros precursores neste senso, ao sinalar, entre outros aspectos, deficiencias organizativas no traballo taylorista vinculadas coa existencia de outros factores esquecidos polo propio Taylor e que inflúen na produtividade dos operarios de forma activa. Este autor propuxo por primeira vez a necesidade de ter en conta que dentro do modelo fabril existen grupos informais que teñen unha alta influencia social sobre os hábitos de traballo e as actitudes que manifesta o operario/a de forma individual, así como que o recoñecemento, seguridade e conciencia de pertencer a un grupo é máis importante para determinar o estado e a produtividade dos obreiros que as condicións físicas do traballo, tan manidas por Taylor.

Neste senso, tal e como afirma Fernández-Ríos (1995:40), as achegas dos estudos de Mayo supuxeron un notable avance na revolución organizacional, por canto:

1. *Incorpora as ciencias do comportamento aos problemas da organización do traballo e das relacións superior-subordinado.*
2. *Fomenta o deseño de equipos e ferramentas tendo en conta a fisioloxía e anatomía humanas, dando lugar a novas disciplinas como a enxeñería de factores humanos e a ergonomía.*

En síntese, os estudos do século XIX deron lugar a innovacións tecnolóxicas que, á súa vez, supuxeron a aplicación de principios científicos á utilización das máquinas na produción. Posteriormente, Taylor, a finais do século XIX e comezos do XX, aplicou tales preceptos aos procesos do traballo dando lugar a toda unha serie de principios organizativos que permaneceron no tempo máis alá da súa época²⁵. Pola súa banda, os estudos de Mayo tamén supuxeron o descubrimento e primeiras aplicacións dos principios científicos ás variables psicosociais do traballo, poñendo de manifesto a importancia do grupo, das relacións superior-subordinado, da rotación nos postos ou nas tarefas, etc. dentro da organización empresarial para, en definitiva, aumentar a produción.

²³ Algúns exemplos, citados polo propio autor, poden ser a *Sociedade Vasca de Amigos do País* creada en 1765; o *Observatorio Astronómico do Reino* creado en 1790 ou a *Nova Escola de Matemáticas, Física, Química, Mineroloxía e Náutica* de Gijón, a cal nace en 1792.

²⁴ Nesa nova fase, este tipo de escolas industriais e artísticas van quedar reguladas polo Plan de Ensinanzas Industriais establecido en 1850 e, posteriormente, polo Decreto do 20 de maio de 1855, polo que se aproba o Plan de Escolas Industriais que vai complementar aos estudos, xa institucionalizados de artes e oficios (Rial Sánchez, 1997).

²⁵ Neste mesmo período temporal é cando nacen unha serie de disciplinas e áreas de investigación vinculadas co estudo dos postos de traballo, a selección do persoal e a adaptación do ser humano ao traballo. Trátase da *psicoloxía experimental e a psicofisioloxía*; a *psicoloxía diferencial*, a *estatística e a psicometría* e a *psicosocioloxía do traballo*. Todas elas *representan a alta influencia que tivo o taylorismo e as propostas de Mayo no mundo organizativo-empresarial* (Roig Ibáñez, 1996:10).

A idea clave deste apartado implica que a educación bebeu da fonte taylorista, tal e como xa sinalamos anteriormente, e a escola pasou a ser un centro creado a imaxe e semellanza da fábrica. O obxectivo era modelar traballadores/as, empregados/as que aprendesen a comportarse no seu transcorrer diario dun xeito similar a como o terían que facer no posto de traballo industrial: sendo constantes e amantes da orde, respectando a autoridade dos superiores de forma incondicional e gardando silencio a menos que sexan inquiridos/as por estes.

Coa introdución das perspectivas que podemos denominar neoindustriais lideradas polos preceptos de Elton Mayo, o traballo deixa de ser considerado exclusivamente na súa versión taylorista e constrúese un concepto de traballo vinculado non tanto coa máquina senón coa persoa e coa súa idiosincrasia. A partir desta constatación, novos cambios sociais van influír na execución do traballo, aparecendo novas alternativas ao constructo que vimos describindo e pasando a ser a flexibilidade a clave do capitalismo postmoderno.

1.4. AS NOVAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN DO TRABALLO HUMANO: O PERÍODO POSTINDUSTRIAL E OS NOVOS REQUERIMENTOS Á FORMACIÓN.

Podemos denominar *período postindustrial* a aquel espazo temporal no que a persoa pasa de ser considerada na empresa unha peza de recambio substituíble, sometida ás esixencias da maquinaria (Trist, Cit. en Castillo,1988), a un compendio de recursos e potencialidades que van máis alá da máquina, esta vez subordinada á persoa, que deben ser aproveitadas pola institución co obxectivo de favorecer o seu funcionamento e o aumento de beneficios. Esta consideración do ser humano como algo máis que outra das máquinas da factoría, aparece determinada, curiosamente, polos avances tecnolóxicos producidos a escala mundial a partir da segunda metade do século XX e, de forma máis pronunciada, nos seus derradeiros trinta anos.

Podemos afirmar de forma reduccionista que a produción en serie vese modificada esencialmente por dous avances que revolucionan a súa organización e que van dar lugar á consideración actual do traballo e aos requirimentos que, dende as empresas, se lle solicitan á formación. Estes dous elementos son, tal como afirma Fernández-Ríos (1995:41), a *automatización* e a *robotización*. Con eles substitúese o traballo manual por máquinas e controis automáticos que van asegurar *a exactitude e a calidade máis alá do que permiten as propias habilidades humanas*. Aumenta así, segundo este mesmo autor, a flexibilidade produtiva tanto en número como en variedade. Esta situación dou lugar a outra “nova organización do traballo” que nesta ocasión, vai proporcionar importancia a aspectos vinculados coa iniciativa, a creatividade, a responsabilidade ou o coñecemento dos traballadores/as en detrimento da realización mecánica e rutineira de accións individualizadas que en conxunto producían un ben.

Por outra banda, a masificación no uso combinado de ordenadores e telecomunicacións vai constituírse como outro factor de cambio no mercado laboral que, xunto coas Tecnoloxías da Información e a Comunicación –de aquí en adiante TIC- vai dar lugar a novas concepcións do traballo, impensables ata ese momento. Estámonos a referir á automatización da oficina, o traballo a distancia ou teletraballo, os horarios flexibles, etc. Hoxe en día de feito, existen multitude de estudos que avalían as vantaxes do uso das Tecnoloxías da Información e a Comunicación (de aquí en diante, TIC) no mundo empresarial e as múltiples posibilidades que, con cada avance tecnolóxico, van

aparecendo²⁶. Algunhas destas vantaxes están relacionadas co aforro en custes, a obtención dun maior volume de información e máis actualizada, así como a posibilidade de levar a cabo simulacións de resultados económico-financeiros en distintos mercados (San José Ruíz de Aguirre, Iturralde Jainaga e Maseda García, 2007).

En función de todo isto, os escenarios de traballo mudan ao mesmo tempo que as condicións nas que este se leva a cabo dentro da organización empresarial. Os obxectivos desta nova empresa van máis alá da *simple* obtención de beneficios, senón que o que se persegue é obter mellores e máis avultadas cifras positivas nos balances anuais. Ademais, a aparición da sociedade rede trae consigo diferenzas substanciais con respecto á época anterior denominada modernidade. Neste senso, concordamos con Bernal Guerrero (2011), en que é máis preciso referirse á época actual como postmodernidade –en lugar de modernidade–, dado que o desenvolvemento tecnoeconómico dou lugar a pautas culturais diferenciadas dos nosos predecesores modernos.

Tódolos cambios que vimos sinalando, dan lugar a unha nova concepción da empresa postmoderna. Tal como sinala Guodemar *et al.*(2006:04), *a flexibilidade vai ser a clave destas novas organizacións para sobrevivir* neste contexto neoliberal onde as trabas espazo-temporais se eliminan. Como consecuencia, as entidades empresariais optan por deslocalizar a produción e as súas estruturas, dando lugar ao que hoxe coñecemos como globalización económica. A influencia deste fenómeno mundial sobre a sociedade foi analizada por multitude de autores ao longo dos últimos anos (Castells, 2000; Martínez e Vega Ruíz, 2001; Vilas, 2004; Serna Mendoza, 2009), aparecendo tanto os seus defensores como os seus detractores. Estes últimos destacan precisamente que este novo modelo económico trouxo consigo, ademais de novas formas de emprego, novas formas de precarización do mesmo. Para Barigüete Garrido (2005) por exemplo, a globalización ven a provocar novas situacións de desigualdade en todo o mundo que, á súa vez, desembocan en distintas crises, entre as que cabe destacar a do emprego. Canto máis medran as multinacionais, máis impoñen as súas condicións laborais, modificando incluso a lexislación de determinados países: a deslocalización, a precariedade e o recorte de salarios e dereitos laborais semellan formar parte tamén da nova sociedade postmoderna.

De forma máis concreta, algúns dos cambios que con esta nova sociedade se introducen no mundo empresarial²⁷ teñen que ver co mantemento de estruturas diversificadas e interrelacionadas, maior frecuencia de cambios e reorganizacións, xestión participativa, incremento da descentralización e interese pola mellora da vida dentro da propia empresa (Guodemar *et al.*, 2006).

En definitiva, tal como apuntaba Fernández-Rios (1995) este novo paradigma organizativo conleva un sistema diferente de valores, outros principios de deseño do traballo, outra concepción e significado do mesmo e unha forma diferente de concibir a organización tanto interna como externa da empresa. Este mesmo autor constrúe unha comparativa entre os modelos Taylorista e Weberiano, propios da sociedade moderna e o novo paradigma organizativo postmoderno propio da sociedade globalizada. Na táboa que segue podemos apreciar aqueles elementos diferenciadores de máis calado (ver táboa 1.5).

²⁶ Podemos citar como exemplos azarosos deste tipo de estudos os elaborados por San José Ruíz de Aguirre, Iturralde Jainaga e Maseda García, A. (2007) ou Iglesias Pradas, Pascual Miguel, Chaparro Peláez e Hernández García (2009) entre outros.

²⁷ Ditos cambios poden ser aplicados esencialmente ás empresas localizadas nos países industrializados, posto que no denominado Terceiro Mundo, as infraestruturas produtivas semellan manter, aínda hoxe, a máxima da produción en masa taylorista.

Táboa I.5. Comparación entre o vello e o novo paradigma organizativo.

Fonte: Fernández-Rios (1995:43).

PRECEPTOS ORGANIZACIONAIS DO VELLO PARADIGMA	PRECEPTOS ORGANIZACIONAIS DO NOVO PARADIGMA
A tecnoloxía é o recurso máis valioso, máis caro e en función do cal se organizan os demais aspectos do sistema.	É necesario optimizar tódolos recursos da organización A tecnoloxía é un recurso máis.
O home está sometido á máquina. Ela esixe e o home responde.	O home libérase da máquina. É el quen a utiliza e non á inversa.
O home é unha peza de recambio facilmente desbotable e substituíble.	O home é un compendio de recursos cada un dos cales haberá de ser desenvolto de modo harmonioso e equilibrado.
As tarefas descompóñense progresivamente en unidades de menor complexidade.	As unidades máis elementais reúnen noutras de orde superior para configurar unidades de actividade que teñan sentido e significado propios.
Esíxense niveis mínimos de cualificación do traballador. Xusto o necesario para executar aquelas unidades de actividade elemental.	Requírese unha cualificación ampla e complexa de cada traballador/a de modo que non só poida desempeñar as actividades que provisionalmente teñen asignadas senón tamén outras diferentes pero relacionadas.
A estrutura organizativa está concibida de acordo a un principio de autoridade e responsabilidade vertical.	O sistema organizativo tamén ten un gran compoñente de verticalidade pero búscanse formas horizontais e participativas.
Unicamente se pretenden conseguir os obxectivos da organización.	Os obxectivos da organización ocupan unha posición fundamental pero simultaneamente procúranse tamén os obxectivos dos seus membros e da sociedade en xeral.
O individuo é o único que conta. Suponse que os efectos da súa actuación só repercutiran positiva ou negativamente nel mesmo.	O grupo é unha unidade de actuación de importancia singular. Modela e regula o comportamento individual e é fonte de satisfacción de importantes necesidades no individuo.

Outro dos elementos que supuxo un cambio esencial no mundo empresarial postmoderno foi o relativamente recente acceso da muller ao mercado laboral²⁸. Esta nova incorporación ao mundo do traballo foi promovida con máis forza durante o século XIX, aínda que neste período se caracterizou por producirse de forma lenta e en condicións de discriminación e dominación²⁹. Non será ata mediados do século XX cando en España se regularice o dereito da muller a participar do mercado laboral e esta se lance masivamente³⁰ a desempeñar postos de traballo remunerados, fóra das

²⁸ A muller en España entra no mercado laboral no século XVIII coas reformas propostas polos Borbóns no período coñecido como *Despotismo Ilustrado* (Gil Galván, 2005), aínda que o único traballo posible para ela nestes tempos era o derivado do ámbito doméstico e sempre baixo a supervisión dun varón, o cal exercía como persoa de dereito con respecto a ela.

²⁹ En España por exemplo, a partir de 1938, *coa chegada da Ditadura Franquista, iníciase unha dura campaña para apartar á muller do ámbito laboral no que comezaba a aparecer* (Gil Galván, 2005:43), impedíndolle traballar a mulleres casadas cuxos ingresos excedían unha determinada cantidade, establecendo un subsidio familiar por número de fillos ou retirando dita axuda se se descubría que a muller traballaba fóra da casa. Ademais, abolíronse as leis que aportaban liberdades á muller e que foran aprobadas pola II República, como a Lei do Divorcio; a Lei de Matrimonios Cívís ou a Lei de Despenalización do Aborto (Mariño Fernández, 2008)

³⁰ Aínda que o emprego feminino teña aumentado de forma substancial nas últimas décadas, é necesario constatar que a nosa intención con esta achega non é afirmar que a situación laboral da muller é equitativa con respecto á do home, dado que multitude de estudos neste senso indican todo o contrario (Mariño Fernández, 2008, entre outros/as). De feito, se constatamos a participación no mercado laboral en función do sexo, podemos apreciar como esta aínda se diferencia segundo o mesmo: Mentres a maior parte da poboación activa en España está conformada por homes, as mulleres parecen estar aínda destinadas a outro tipo de labores distintas do traballo remunerado. Tal

súas tradicionais vinculacións domésticas e reprodutivas. Esta nova situación, trae consigo cambios na organización familiar e tamén na empresarial, a cal coa incorporación da muller absorbe nova man de obra produtiva que, á súa vez, debe xestionar na convivencia cos seus homólogos varóns en canto ás condicións laborais.

Aparecen neste senso, novos requirimentos cara as empresas dende a sociedade, conformándose a flexibilidade como un dos elementos clave para o funcionamento das mesmas. Tal e como xa veñen sinalando distintos autores (Guodemar *et al.*, 2006 ou Moreno Colom, 2010), o paradigma da flexibilidade é o prisma a través do cal se veñen interpretando moitos destes cambios acaecidos no mercado laboral dende a década dos 80. O propio concepto de flexibilidade é unha idea sinxela que formula a posibilidade de adaptar as prácticas laborais ás necesidades sociais e económicas (Recio, 2004), polo debería, en principio favorecer a adecuación ás distintas situacións sociais e persoais dos traballadores/as, así como ás transformacións do mercado. En todo caso, as posibilidades da flexibilidade laboral semellan ser entendidas de maneira diferente por empresarios/as e por traballadores/as, optando cada un destes colectivos por propostas non sempre coincidentes. Miguélez (2004:33) por exemplo, afirma que a flexibilidade pode significar para as empresas *maiores niveis de certeza, así como a posibilidade de dispoñer máis e mellor da forza do traballo*, mentres que para os traballadores/as pode implicar o contrario: *incerteza e unha maior dispoñibilidade cara a empresa*.

Sen embargo, as empresas do século XXI non poden ser meras reproducións das empresas fordistas, senón que están en condicións de empregar esta flexibilidade como parte do que actualmente se coñece como *Plan de Responsabilidade Social Corporativa*³¹. Dita planificación implica que é preciso ter en conta o cambio esencial que sinalamos anteriormente a partir dos estudos de Fernández-Rios (1995): Os obxectivos da organización ocupan unha posición fundamental pero simultaneamente deben procurarse tamén os obxectivos dos seus membros e da sociedade no seu conxunto. En función desta nova premisa, as empresas deben ser coherentes coa sociedade na que viven e contribuír á que esta sexa máis xusta e equitativa.

O seguinte paso sería pois, pasar dunha organización produtivista a unha *organización xaponesa da produción* (Gallart e Bertonecello, 1997:64), é dicir, os traballadores/as pasan a realizar o control de calidade, a organización da empresa lévase a cabo en función do que se coñece como células (ou illas) de produción, aparece a rotación de ocupacións e a aplicación dunha serie de innovacións tanto tecnolóxicas como organizativas: emprego de robots e maquinaria computerizada, control estatístico de procesos, *Kan-ban, just-in.time*³², etc. Todos estes procesos teñen a súa orixe no sistema xaponés denominado *Toyotismo*, o cal introduce unha serie de modificacións no sistema tayloriano-fordiano tradicional que ata mediados do século XX viña levando a cabo a empresa da que se extrae o nome do modelo (*Toyota*). Algunhas das innovacións que se introducen teñen que ver, tal como vimos sinalando, con producir *xusto a tempo* empregando a técnica coñecida como *Kan-Ban* (Caixa de pedidos). Nesta nova concepción da produción as necesidades non as impoñen as previsións e programacións anticipadas formuladas pola dirección da empresa, senón as demandas que, en cada

é así que no segundo trimestre do ano 2013, o sexo feminino conformaba a maior parte da poboación inactiva, concretamente o 59%, mentres que o sexo masculino abarcaba a maior parte da poboación activa (54%) (INE, 2013).

³¹ No capítulo III abordaremos máis en profundidade as implicacións do concepto de Responsabilidade Social Corporativa e a súa vinculación co desenvolvemento e coa FP.

³² O proceso denominado hoxe en día como *Just in time* pode entenderse, segundo McLeod. (2000), como unha unidade de servizo con obxectivos ben definidos, que actúa como custodia, control e abastecemento de materiais e produtos; o almacén físico de produtos que unha organización mantén á man para promover o manexo fluído e eficiente das súas operacións ou a produción das unidades necesarias, nas cantidades necesarias e no momento necesario, para lograr un desempeño cunha variación de cero en tempo de programa.

momento formulan os clientes, iniciando todo o fluxo da produción no momento en que este o esixe (Roig Ibáñez, 1996). Con este sistema, descentralízanse as tarefas de planificación da produción e departamentalízanse os centros de toma de decisións, mantendo o principio de subsidiariedade e desprazando a responsabilidade do control de calidade dun departamento central a cada unha das plantas, seccións e postos.

Estes novos postos deben ser en consecuencia, polivalentes, a diferenza do sistema taylorista caracterizado pola súa escasa articulación. Trátase de que o traballador/a sexa polivalente nas súas tarefas, é dicir, que un só empregado/a poida xestionar as funcións produtivas de execución, reparación, mantemento e tamén de control³³. Esta nova perspectiva empresarial vai chegar ao continente americano, debido ao seu éxito no país nipón, dando lugar ao que posteriormente se coñecerá como *Control da Calidade Total* (*Total Quality Control, TQC*), para posteriormente comezar a implantarse en Europa (McLeod, 2000). Estes sistemas de calidade vanse fundamentar en estratexias de mellora a longo prazo baseadas no factor humano e na importancia da participación de tódolos empregados/as da empresa. Segundo o propio McLeod (2000) os procesos coñecidos como *Just in time* (*Xusto a tempo*) e *Calidade Total (TQC)* van da man e resultaría imposible operar con un sen ter en conta ao outro.

Toda esta nova situación organizacional do mundo empresarial, vai deixar a súa pegada na educación de forma ineludible. Os requirimentos sociais e mercantís mudan: xa non se precisa dun empregado/a unidireccional e cunha única tarefa asignada, senón que se precisa de persoal cualificado e capaz de aplicar solucións creativas ás problemáticas propias da nova *sociedade rede* descrita por Castells (2006). Segundo Guodemar *et al.*, (2006) ao sistema educativo tamén se lle esixen, ante esta nova sociedade, novos modelos de ensinanza-aprendizaxe máis flexibles, é dicir, facilitadores da individualización do proceso de produción. Trataríase de aumentar a versatilidade tanto dos recursos materiais e humanos empregados na educación, como do propio currículo ou dos centros que forman parte do sistema.

Nunha sociedade caracterizada pola necesidade de persoas creativas, con iniciativa e con recursos para solucionar aquelas problemáticas que lle son propias do seu tempo, a institución escolar debe mudar a súa concepción baseada nos principios organizativos industriais de corte Taylorista para adoptar novos modelos de ensino-aprendizaxe que manteñan á persoa no centro do seu proceso educativo. Tal e como sinala o sociólogo francés Alain Touraine³⁴, nos tempos que corren *é preciso pasar dunha escola da oferta a unha escola de demanda, orientada cara ao alumno/a*. Touraine parte de entender a sociedade actual como unha sociedade despersonalizada, no que as institucións socializadoras tenden a desaparecer en favor das necesidades de individualización da produción capitalista³⁵. Polo tanto, a escola non debería exercer exclusivamente esa tarefa socializadora de formación dos traballadores/as senón que debe ser unha finalidade en si mesma. Debe ser unha escola que non estea orientada cara ela mesma, cara os mestres/as ou cara o mercado laboral senón cara o propio alumno/a, cara as súas relacións interpersoais, as situacións sociais nas que vive, as problemáticas culturais das que forma parte, o seu dereito a desenvolverse, etc. Todos estes factores e

³³ Esta nova situación trouxo consigo un cambio na formación requerida aos propios empregados/as. Ponse en práctica tamén dende a empresa Toyota a denominada formación *Multiskill*, tanto no propio posto de traballo como fóra da organización, pero impartidos pola propia empresa. (Roig Ibáñez, 1996:21). A formación no propio posto de traballo (*On-the-job-training*) tivo posibilidades de levarse a cabo empregando un sistema de rotación e alternancia, con postos de traballo co 80% de tarefas comúns.

³⁴ Extraído da entrevista realizada por Casals Cervós (2006) ao propio Touraine para a revista *Cuadernos de Pedagogía*, cuxa ciuita completa pode consultarse no apartado de Referencias Bibliográficas.

³⁵ Trátase polo tanto, de ofrecer unha alternativa educativa que contribúa á inserción laboral da futura forza do traballo, mentres que avoga por formas de relación máis baseadas na colectividade e na participación colexiada na toma de decisións.

outros moitos -a comunicación docente-discente; a orixe social; a condición socioeconómica, etc.) inflúen no propio estudante á hora de desenvolverse e de procurar sentido á sociedade na que vive e ás súas propias posibilidades de integración. Baixo esta consideración, a escola, como institución escolar a partir da cal a sociedade imparte a educación das novas xeracións, debe reformularse e adaptarse á nova situación mundial tanto económica como social. A flexibilidade volver a introducirse como parte esencial da mesma e como factor determinante do éxito de toda a comunidade que a conforma, polo que o sistema organizativo que se lle solicita ás empresas, volve ser solicitado tamén á educación. Tal e como sinala de forma caricaturesca Navarro Perales (2002), *cando o mundo empresarial esbirra, o resto de organizacións, acatárranse*. Seguindo a esta mesma autora, a idea de facer ao alumno/a o centro do proceso didáctico ven determinada pola necesidade de conformar unha escola diferente para unha sociedade diferente.

En coherencia con isto, é xusto afirmar que a escola concibida ao amparo da Modernidade para responder ás súas demandas económicas e industriais, aínda sobrevive en parte, hoxe en día. Daquela eran entendidas *a imaxe e semellanza das institucións fabrís: “producían” alumnos por lotes provintes de grupos establecidos por idade e aos que se lles “aplicaba” para a súa “transformación” un currículo estandarizado organizado en niveis mediante un método de “producción en “cadea” a base de conferencias, leccións maxistras, recitación, preguntas e respostas estandarizadas e traballo persoal. Pero a diferenza das fábricas, as escolas non tiñan por centro ao “produto”, alumno, senón ao “traballador” profesor* (Íbidem:208). Hoxe en día sen embargo, este modelo escolar xa non responde ás necesidades sociais dunha cidadanía cada vez máis influenciada pola eliminación das barreiras espazo-temporais e pola internet.

A educación do mundo postmoderno trae novas esixencias: a aprendizaxe vencellada ás TIC; á cidadanía, á participación política e á responsabilidade social ou novas cualificacións e profesións. Sen embargo, os cambios que se vaian a realizar na escola deben vir tras unha *análise previa de corte crítico* (Íbidem:218) acerca do que estes poden supoñer para as persoas, os futuros cidadáns e traballadores/as que integran a escola, dado que corremos o risco de que a mesma institución escolar facilite a asimilación por parte da poboación de situacións próximas á segregación e á explotación.

En resumo, a teoría educativa centrada nos procesos educativos institucionalizados é propia da modernidade (Zufiaurre, 2007) e, polo tanto responde a unha sociedade que os cidadáns actuais xa non viven nin constrúen. Enfrontarse a un contexto diferente para aquel no que se foi formado, implica a xeración de conflitos nas as relacións interpersoais, no manexo de novos procesos relacionais ou na utilización de mecanismos de participación social. En palabras de Bernal Guerrero (2011:299), a narrativa pedagóxica elaborada con categorías propias do pensamento moderno languidecen porque son *extemporáneas*, ou o que é o mesmo, *non penetran no fondo dos novos escenarios postradicionais deste tempo*. Concorde con esta perspectiva Casado (2009:30) que ademais pon de manifesto que o sistema educativo imperante mata a iniciativa individual e a creatividade das persoas, elementos esenciais para desenvolverse na sociedade rede actual. Mentres que no século XIX os principais problemas organizacionais das empresas estaban vinculados co económico, hoxe en día ese lugar está sendo ocupado progresivamente polas relacións sociais.

Son moitas as voces que, en definitiva, parten da base de que o sistema educativo responde a principios obsoletos e trasnoitados e reclaman un cambio substancial. De forma máis mediática, Sir Ken Robinson é un dos precursores deste cambio co que aquí, en vistas de todo o analizado ata o de agora, concordamos. Este autor, establece

as que el denomina *sete mentiras da escola tradicional*, as cales representan as contradicións do modelo educativo predominante (ver ilustración 1.3).

Ilustración I.3. As sete mentiras da escola tradicional. Fonte: Elaboración propia a partir de Goitia e De Azevedo (2012).

	<p>Se te esforzas no colexio, de maior terás un bo traballo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A extrema impredecibilidade do mundo no que vivimos fai desta unha idea falsa. • Segundo diferentes estudos (Stanley e Danko (1996) entre outros) o éxito na sociedade postmoderna está máis vinculado coa creatividade e a predisposición a correr riscos.
	<p>Todos os que suspenden teñen menos capacidade intelectual que os demais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Síguese dividindo aos alumnos/as entre académicos e non académicos, o que provoca a exclusión de moitos deles/as do sistema. • Este criterio de selección provén da época Ilustrada, polo que non se adapta á nova sociedade.
	<p>Débese clasificar aos nenos/as por idades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • As escolas non son fábricas e os alumnos/as non son produtos. É preciso esquecer a estandarización do ensino por idades e centrarse nas capacidades de cada alumno/a. • A educación debe promover o desenvolvemento dos seres humanos, o cal non é lineal.
	<p>A escola desenvolve a intelixencia de forma integral.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Segundo Robinson o 98% dos nenos/as teñen a capacidade do pensamento diverxente cando entran na escola infantil, mentres que anos despois (ao introducirse no sistema educativo) este pensamento redúcese de forma dramática. • No sistema actual non aparecen distintas respostas a unha mesma pregunta, senón unha única.
	<p>Hai unha epidemia de falta de atención.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para Robinson existe un "sobrediagnóstico" de alumnos/as con déficit de atención. • A sobrestimulación á que actualmente están sometidos os nenos/as impide, en parte, que se poidan ver atraídos polo mundo escolar tal e como este se formula.
	<p>A solución é esixir menos aos alumnos/as.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O obxectivo básico da escola debe ser identificar aptitudes naturais e potenciais. • Débese esixir máis ao colexio e non menos aos alumnos/as.
	<p>A intelixencia mídese cun test.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os test de intelixencia son un invento supremacista. • A clave non é se eres intelixente ou non, senón de que maneira o eres. • A fórmula de Robinson é: talento + paixón = éxito.

O cambio que algúns veñen reclamando na escola, tamén se pode estender, en parte, ao que lle compete á Formación Profesional. A vinculación entre a educación, a ciencia, o progreso e o desenvolvemento (Rubio Mayoral, 2006) e que actualmente deriva nas achegas públicas e privadas ao que se coñece como *Innovación + Desenvolvemento + Investigación* (de aquí en diante I+D+I) ten un papel primordial que xogar dentro do marco da Formación para o Traballo. Precisamente a constatación de que uns países inverten en Formación Profesional máis ca outros semella ser a clave da situación actual de cada un deles. Posto que o que coñecemos como *Segunda Revolución Industrial* (Rubio Mayoral, 2006:42) aparece vinculada á aparición e utilización de novos tipos de enerxía, como a eléctrica, a derivada do petróleo e a procedente da química orgánica

por exemplo, os novos coñecementos que isto require por parte dos traballadores/as conleva tamén cambios nos niveis educativos e culturais, ata o de agora propios da primeira Revolución Industrial.

Os futuros traballadores/as precisan entender o mundo cambiante e impredecible no que nos movemos, ademais de participar da súa sociedade en termos de equidade. O que anteriormente sinalabamos como tedioso e aburrido (Casado, 2009) mundo educativo para os alumnos/as, volve reproducirse no ámbito da Formación Profesional que se imparte dentro do sistema, a cal adoece dunha perspectiva academicista da que se vai desprendendo lentamente.

Sen embargo, ao mesmo tempo, tamén cumpre coas premisas do sistema en canto a crear (“producir”) individuos baixo uns principios alongados da sociedade e especialmente, da organización empresarial actual. Se o principio básico da Formación Profesional é formar ás novas xeracións de traballadores/as cabe preguntarse para que tipo de empresa os estamos formando e cales as empresas que queremos na sociedade. Segundo o *Informe do Grupo de Traballo da International Education sobre a globalización, o Acordo Xeral sobre o Comercio de Servizos (AGCS) e a Formación Profesional* (2007), esta modalidade de ensinanza vese actualmente nunha encrucillada de camiños ao recibir unha serie de presións externas relacionadas coa globalización económica e coa mercantilización da educación. Algúns dos desafíos que este informe reflicte para a Formación Profesional dos nosos días, ten que ver cos velozes cambios tecnolóxicos, a comercialización e privatización da educación ou a desregulación do mercado de traballo. Todos estes factores inflúen nunha Formación Profesional creada para dar sentido á vinculación entre a educación, o desenvolvemento tecnolóxico e o aumento do benestar social.

Dita relación, xa sinalada anteriormente, foi unha das principais causas polas que países como Francia, Alemaña e posteriormente España levasen a cabo fondas transformacións no que se entendía a mediados dos anos 80, por sistemas de Formación Profesional³⁶. Ditas transformacións veñen da man dunha nova concepción da aprendizaxe moi vinculada co cambio que se lle esixe á educación en xeral e que vimos de sinalar coas achegas de Bernal Guerrrero (2011), Casado (2009) ou o propio Ken Robinson. Estas, son a consecuencia de novos procesos educativos que veñen dando os seus primeiros pasos dende comezos da década dos 70. Estámonos a referir por exemplo, á aparición do concepto de *competencia* vinculado inicialmente coa adquisición de coñecementos técnicos e relacionados coa práctica laboral (Mertens, 1996) e posteriormente con aqueles requirimentos xerais que se lle fan ao alumnado neste período postmoderno.

O modelo de *aprendizaxe por competencias* aparece a raíz dos traballos levados a cabo por David McClelland, profesor da Universidade de Harvard. Para el, os tradicionais exames académicos *non garantían nin o desempeño no traballo nin o éxito na vida* (Mertens, 1996:69), o cal vai na liña do sinalado máis tarde por Robinson (En Goitia e De Azevedo, 2012) ao afirmar que uns bos resultados académicos non aseguraban un *bo posto de traballo*. Para McClelland sen embargo, era preciso procurar outras variables –as competencias– que puideran tratar de predicir certo grao de éxito na vida posterior do alumno/a.

Trala aparición deste novo concepto, outros moitos investigadores se lanzaron a realizar estudos para tratar de determinar que factores eran os que influían no posterior éxito profesional dos alumnos/as. Un dos máis significativos foi Richard

³⁶ En apartados posteriores analizaremos a lexislación española e galega en materia de F.P. dende unha perspectiva evolutiva, partindo da Lei Xeral de Educación (1970) e chegando ata os actuais cambios propostos na LOE (2006).

Boyatzis, o cal establece unha primeira conceptualización da competencia como *as características de fondo dun individuo que gardan unha relación causal co desempeño efectivo ou superior no posto* (Boyatzis, 1982). Outros estudos posteriores, viñeron a ampliar este primeiro concepto da competencia dependente do desempeño laboral, para tratar de dar resposta á sociedade rede que sinala Castells (1996), adaptándoo aos distintos niveis e modalidades de ensinanza. Pasouse en definitiva, tal e como apunta Sarramona (2007:33) de *poñer o énfase na aprendizaxe de contidos a poñelo na adquisición de competencias*. Responder polo tanto á cuestión definitoria da competencia é unha tarefa complexa. Existe unha ampla diversidade terminolóxica que xira ao redor do propio termo, o cal aparece vinculado por unha banda, coas habilidades, as capacidades, os logros de aprendizaxe, etc e por outra, cunha serie de calificativos que poden definilo -básicas, clave, xenéricas, comúns, específicas, etc-. O compoñente aplicado sen embargo, é un elemento intrínseco a ela, polo que en síntese, trata de unir aqueles coñecementos, habilidades e actitudes que van a permitir á persoa actuar de forma eficaz ante unha determinada situación.

A competencia vai ser ademais, o factor que se tomará como nexos común entre o mercado laboral e o sistema formativo e a partir do cal se vai a deseñar a Formación Profesional actual. Tal como indicamos, son moitas as definicións da mesma ás que podemos aludir e que poden ser tomadas como válidas (Montmollin, 1971; Instituto Nacional de Emprego –INEM-, 1987; Aubrun e Orifiamma, 1990; Parkes, 1994; Le Boterf, 1998; Organización para a Cooperación e o Desenvolvemento Económico –de aquí en diante, OCDE-, 1999; OIT, 2012), aínda que todos eles coinciden nalgúns puntos esenciais que a definen: Trátase dun conxunto de coñecementos e capacidades dun individuo, as cales están vinculadas co espírito emprendedor, a planificación e a execución de accións de forma autónoma nun posto de traballo. Todo conforme aos niveis esperados no emprego. Ademais, inclúe tamén flexibilidade na transferencia de coñecementos e capacidades dentro da área profesional e tamén noutras afíns. De feito, a Comisión Europea (2004) vai ampliar esta definición á *utilización de forma combinada dos coñecementos, destrezas, aptitudes e actitudes no desenvolvemento persoal, a inclusión e o emprego*. Baixo esta consideración, a competencia vaise a adquirir non só nas accións formativas senón que tamén, e moi especialmente, no propio contexto de traballo. A escola e a empresa, cuxos roles difiren tradicionalmente, contribúen así de forma conxunta a formar as competencias útiles e necesarias para este tempo (Rial Sánchez, 1997).

Vai ser con todo, a cualificación, entendida como a meta da formación -sexa esta desenvolvida nun centro formativo, na propia empresa ou adquirida a partir do desempeño laboral-, a que liga a competencia co sistema formativo. Así as cousas, a secuencia seguida no deseño da Formación Profesional actual é a seguinte: *Tarefa-Competencia-Cualificación*, implicando o primeiro concepto o máis básico e o derradeiro o máis complexo. Queda establecido así, que un conxunto de *tarefas* realizadas conforme ao descrito anteriormente, conforman unha *competencia*, e á súa vez, un conxunto de competencias, concretamente de *unidades de competencia*, conformarán a *cualificación* correspondente a cada profesión³⁷.

A partir da análise do posto de traballo e da cualificación necesaria para desenvolvelo, derívase a formación asociada ao mesmo, isto é, deséñanse os plans de estudos. A novidade respecto de outras modalidades de ensino aparece da man dos denominados *módulos formativos*, ou o que é o mesmo, a *estructuración das ensinanzas en bloques*

³⁷ Actualmente e segundo o Instituto Nacional das Cualificaciones (INCUAL), en España existen 619 cualificaciones ou o que é o mesmo, títulos profesionais, que van conformar o Catálogo Nacional das Cualificaciones.

coherentes de formación asociados a cada unha das unidades de competencia que configuran a cualificación (Instituto Nacional das Cualificacións –de aquí en diante, INCUAL–, 2011). En España, tomando como base a LOXSE (1990) e a Lei Orgánica das Cualificacións e a Formación Profesional (2002), establécense os Reais Decretos e Decretos que desenvolven cada unha das cualificacións ou títulos profesionais, tomando o módulo formativo como unidade organizativa. Co obxectivo de unir todos os módulos nun único documento e para flexibilizar e facilitar a integración dos distintos subsistemas de Formación Profesional –inicial, ocupacional e continua– estrutúrase o *Catálogo Modular de Formación Profesional*, documento no que se recollen tódolos módulos formativos asociados ás diferentes unidades de competencia das cualificacións profesionais (INCUAL, 2011). Vai nacer así, a articulación de todo un Sistema, o das Cualificacións e a Formación Profesional, que trata de vehicular a vinculación formación-emprego de forma específica dentro do contexto español.

En definitiva, a Formación Profesional, entendida agora como unha política activa de emprego, necesaria e útil tanto para formar traballadores/as como cidadás e cidadáns, aparece en España a consecuencia de varias recomendacións internacionais propostas nas décadas anteriores. Xa na propia Declaración Universal dos Dereitos Humanos proposta pola Organización das Nacións Unidas (de aquí en adiante, ONU) (1948), se establecía que a denominada *instrución técnica e profesional deberá ser xeneralizada*, posto que tódalas persoas deben ter dereito á educación. Neste sentido se manifestará posteriormente a Organización das Nacións Unidas para a Educación, a Ciencia e a Cultura (de aquí en adiante, UNESCO) no *Convenio sobre a ensinanza técnica e profesional* que viu a luz en 1989. Engade ademais que esta formación debe *reunir os requisitos técnicos dos sectores profesionais concernidos e tamén ofrecer a educación xeral necesaria para o desenvolvemento persoal e cultural [...] e incluír, entre outras cousas, conceptos sociais, económicos e medioambientais pertinentes para a profesión ou oficio en cuestión*. Xa dende as primeiras propostas de Formación concibida para o traballo, esta debe dar resposta tanto ao mundo técnico como ao persoal e social dos individuos, capacitándoos para a participación e cidadanía activas ao tempo que aumenta a súa empregabilidade.

Neste senso, a *Recomendación relativa á ensinanza técnica e profesional para o século XXI* elaborada tamén pola UNESCO en 1999 e que foi revisada no ano 2001, propón que a ensinanza técnica e profesional debe *constituír un aspecto decisivo do proceso educativo en tódolos países* e en particular:

- a. *Contribuír á consecución das metas da sociedade que son unha maior democratización e **desenvolvemento social, cultural e económico**, actualizando ao mesmo tempo o potencial de tódolos individuos, homes e mulleres, para que participen activamente na definición e a realización deses obxectivos, independentemente da súa relixión, raza ou idade.*
- b. *Contribuír ao coñecemento dos aspectos científicos e tecnolóxicos da civilización contemporánea, de modo tal que homes e mulleres poidan comprender o seu medio ambiente e influír nel, á vez que **asumen unha visión crítica das consecuencias sociais, políticas e ambientais do progreso científico e tecnolóxico.***
- c. *Aportar ás persoas os medios para contribuír, nas súas actividades profesionais e noutras facetas da súa vida, a un **desenvolvemento sustentable e respectuoso co medio ambiente.***

Debe polo tanto, constituírse a Formación Profesional do futuro como un activo indispensable dos pobos e das nacións que promova a educación e formación de cidadáns e traballadores/as que poidan enfrontarse ao mundo do século XXI e tamén á súa mellora. Baixo esta perspectiva, entendemos que estas ensinanzas deben ter en conta novos paradigmas máis alá da visión produtivista. Novas consideracións que, ao

localizarnos no epicentro do sistema capitalista globalizado, deben ser atendidas dende un servizo educativo de carácter público, como é a educación e, dentro desta, o subsistema de Formación Profesional. Aludimos por exemplo á promoción dun determinado tipo de desenvolvemento e de emprego *-Decente³⁸-*, da equidade home-muller, da participación na vida comunitaria e social, do respecto e protección do medio ambiente ou da responsabilidade social corporativa. Acerca destas cuestións e a súa vinculación coa Formación Profesional afondaremos no apartado que segue.

1.5. NOVOS RETOS PARA A FORMACIÓN PROFESIONAL DERIVADOS DA GLOBALIZACIÓN E DA SOCIEDADE REDE.

A sociedade na que hoxe vivimos ten unhas particularidades propias que difiren das coñecidas noutros modelos sociais previos. Dita sociedade, como afirma Castells (1997:154) constitúese como *o resultado de tres procesos interdependentes que se artellaron a partir dos anos setenta: a revolución da tecnoloxía da información; a crise económica tanto do capitalismo como do estalinismo e as súas reestruturacións subseguintes e o florecemento de movementos sociais e culturais, como o antiautoritarismo, a defensa dos dereitos humanos, o feminismo e o ecoloxismo. A interacción de todos estes procesos e as reaccións que desencadearon, crearon unha nova estrutura social dominante, a sociedade rede; unha nova economía, a economía internacional e global; e unha nova cultura, a cultura da virtualidade real. A lóxica inserta nesta economía, nesta sociedade e nesta cultura, subxace na acción social e nas institucións dun mundo interdependente [...].* Na actualidade a creación de riqueza, o exercicio do poder e a creación de códigos culturais pasaron a depender da capacidade tecnolóxica dos individuos e das colectividades.

Sen embargo, esta nova sociedade tamén trae consigo a tendencia a aumentar as desigualdades e a polarización social, en palabras deste mesmo autor (Íbidem: 147), *o crecemento simultáneo tanto do vértice como da base da escala social.* Isto obedece a tres factores:

1. Unha diferenciación fundamental entre traballo autoprogramable e altamente produtivo e o traballo xenérico, prescindible. O primeiro tipo de traballador/a sería aquel que, contando coa formación e contorna organizativo axeitados, poderían en principio, readaptarse aos constantes cambios que se producen nas tarefas relativas aos procesos de produción. Pola contra, o segundo tipo de traballador/a non contaría coa capacidade de readaptación, polo que só é quen de realizar unha única tarefa e en consecuencia, pode ser facilmente reempresado/a.
2. A individualización do traballo que socava a súa organización colectiva, polo que os sectores máis febles da man de obra, quedan abandonados á súa sorte.
3. A desaparición gradual do Estado de benestar baixo o impacto da individualización do traballo, a globalización da economía e a deslexitimación do Estado, privando así dunha rede de seguridade a aqueles que non poden acadala de forma individual.

As ensinanzas de Formación Profesional deben verse obrigadas a abordar tamén aspectos vinculados con esta nova situación, tal e como viñemos sinalando nos apartados anteriores (ver apartados. 1.1-1.5 deste capítulo), posto que este novo modelo social aborda cambios fundamentais no traballo e en consecuencia tamén na propia formación. O papel que o propio Castells (1997) lle atribúe á educación neste

³⁸ O termo *emprego decente* é introducido por Juan Somavía, Director Xeral da Organización Internacional do Traballo (OIT) na Memoria que realizou en 1999 para referirse a un tipo de emprego digno que respecte os dereitos laborais das persoas, así como ás oportunidades de emprego, a protección social e o diálogo social (Somavía, 1999).

século XXI é primordial, posto pode entender como a clave para poder ter opcións a integrarse no mercado de traballo e por ende, na sociedade. Sen embargo, a vinculación entre a Formación Profesional e o aumento da riqueza non é medible de forma doada. Middleton, Ziderman e Van Adams (1993) atribúen á confusión en torno á definición da propia formación nos distintos países e á ausencia de datos, a ineficacia dos dispares intentos de medir a contribución da formación ao crecemento económico³⁹. Neste senso, para mellorar a propia Formación Profesional, estes autores apostan por:

- Fortalecer a educación primaria e secundaria.
- Fortalecer as prácticas profesionais no sector privado.
- Mellorar a efectividade e eficiencia da Formación Profesional pública.
- Poñer en práctica estratexias vinculadas coa equidade na formación.

Sen embargo, a pesar de que as dúas primeiras achegas teñen unha relevancia crecente nos países industrializados, non semella dárselle a mesma importancia ás dúas estratexias posteriores. A efectividade da Formación Profesional pasa polo aumento das cotas de inserción laboral e a equidade semella ser un tema menor dentro do propio currículo proposto polas autoridades educativas, o cal ten como consecuencia a obsesión polos resultados e o desinterese pola educación das actitudes non só ante o traballo, senón tamén para a cidadanía crítica. Neste senso, a economía global semella ser unha traba, dado que a educación que se promove dende o sistema público parece estar ao servizo da individualización á que aludía Castells (1997), cando realmente o seu deber é promover unha sociedade máis xusta en termos equitativos e polo tanto, máis participativa e crítica.

Tal e como xa sinalábamos en apartados anteriores en voz de Barigüete Garrido (2005), a globalización ven a provocar novas situacións de desigualdade en todo o mundo que, á súa vez, desembocan en distintas crises, entre as que cabe destacar a do emprego. Ditas crises non se limitan só ao ámbito financeiro, senón que, tal como temos ocasión de comprobar en España, en tódolos sectores da economía. A Formación Profesional non pode nin debe quedar á marxe desta realidade que impregna á cidadanía e que condiciona o desempeño laboral. A súa aposta debe ser firme pola mellora da calidade na formación –e tamén nas condicións laborais–, o que implica mellores profesionais e tamén mellores cidadáns.

A intervención estatal no modelo de Formación Profesional é imprescindible, tal e como veñen sinalando estudos como o realizado por Clarke e Winch (2007), no que analizaron os sistemas formativos de Alemaña, Francia e Gran Bretaña. Destacan especialmente que goberno británico só intervén como un mero supervisor no sistema de Formación Profesional, situación que o converte, segundo os datos analizados, no modelo máis socialmente inxusto. Pola contra, no caso alemán e francés, a administración estatal é determinante para definir as políticas e os programas de Formación Profesional, na estruturación do mercado laboral e no establecemento de relacións entre o capital e o traballo. Esta achega ven a responder ás tendencias actuais liberalizadoras que optan pola idea de desvincular a Formación Profesional do sector público e ofertala de forma maioritaria dende o sector privado. A propia UNESCO (2009a) no seu *Informe de seguimento da Educación Para Todos no mundo do ano 2009 (2009 EFA Global Monitoring Report)* móstrase especialmente crítica ante o feito de que as necesidades da Formación Profesional sexan gañar en optatividade e competitividade, argumentando que estas dúas variables teñen a capacidade de reafirmar as desigualdades entre o alumnado, tanto no seu acceso como no súa

³⁹ A Teoría do Capital Humano (TCH), á cal aludiremos máis especificamente no Capítulo III, incide precisamente na contribución da educación ao aumento da produtividade e da marxe de beneficio empresarial.

capacidade de finalización satisfactoria do período formativo. En relación con isto, King (2011) nun traballo presentado para o Informe de seguimento da estratexia *Educación para Todos (EFA Global Monitoring Report)* do ano 2012, ofrece 8 propostas para fortalecer a Formación Profesional dentro da Axenda da *Educación para Todos (Education For All, EFA)* proposta pola UNESCO.

1. *Clarificar conceptualmente as competencias.*
2. *Entender o desenvolvemento das competencias para a redacción da pobreza.*
3. *Favorecer un ambiente que propicie a adquisición de formación profesionalizadora.*
4. *Formar tamén nos sectores informais ou non organizados.*
5. *Propiciar as escolas de Formación Profesionalizadora.*
6. *Mellorar o seguimento das metas a curto prazo da Formación Profesional, apuntando así, cara as metas a longo prazo.*
7. *Aumentar o financiamento global da Formación Profesional.*
8. *Identificar a situación que ocupa a poboación xuvenil máis pobre nas políticas globais de desenvolvemento de competencias.*

Todas estas grandes medidas están pensadas dende a perspectiva de favorecer unha educación inclusiva e para todos/as a nivel global, tomando en especial consideración a Formación Profesional. A pretensión segue sendo construír á construción de sociedades socialmente inclusivas pero tamén dotadas de dinamismo social e económico. Neste senso, ábrense outras metas para a FP ás que tamén debemos aludir:

- Favorecer a inclusión e o desenvolvemento de competencias da poboación para o desempeño dunha labor profesional.
- Atender ás demandas de persoas cualificadas dos mercados laborais.
- Formar cidadáns críticos e coñecedores da realidade mundial e tamén local na que viven.
- Formar cidadáns responsables coas desigualdades sociais que lles atinxen directamente, como a inequidade home-muller; o respecto polos dereitos laborais ou polo medio ambiente.

Destacamos estas tres últimas desigualdades sociais como aquelas que consideramos máis próximas á realidade da Formación Profesional e que tamén deben promoverse dende o propio mundo empresarial, intimamente ligado con ela. Trataríase de fomentar un modelo concreto de empresario/a, aquel que Navarro, Torres López e Garzón Espinosa (2011:99) definen, reivindicando a súa existencia minoritaria da sociedade española. Estámonos a referir a empresarios/as que *traten de innovar, de atopar acordos cos seus traballadores/as para repartirse as ganancias da produtividade de maneira que ningún se empobreza nin se poña en perigo a vida da empresa, que favorezan a participación e as mellores condicións de traballo posibles para todos/as, que eviten a discriminación e a desigualdade, que entendan que a procura do beneficio debe facerse necesariamente compatible co respecto ao medio ambiente, á xustiza social e ao interese colectivo e que entendan que o éxito dunha empresa non pode consistir en dar simples “pelotazos” senón en poñer en marcha proxectos comúns que creen riqueza para satisfacer as necesidades humanas e o maior volume de emprego posible.*

En definitiva, de favorecer a posta en marcha e cumprimento dende a empresa, do tan manido Plan de Responsabilidade Social Corporativa (de aquí en diante, RSC), pero non como un instrumento propagandístico máis que resulte falaz a ollos da sociedade, senón como un elemento real e eficaz que represente o compromiso da empresa para coa sociedade e a contorna. Partimos aquí do suposto de que a empresa non só debe beneficiarse a si mesma senón que ademais disto, os seus beneficios deben estenderse a

toda a sociedade, da cal toma os recursos que transforma para xerar produtos ou servizos consumibles por terceiros.

O papel da Formación Profesional a este respecto ven da man do fomento do autoemprego, aspecto ao que actualmente se lle presta especial atención⁴⁰, pero que debe ter en conta tamén a especial situación mundial na que vivimos e a responsabilidade dos empresarios/as, como calquera outro cidadán, para con ela. Xa anteriormente temos aludido a esta cuestión cando puxemos de manifesto o cambio organizacional vivido polo mundo empresarial, apoiándonos nas propostas de Fernández-Rios (1995). Agora os obxectivos da organización ocupan unha posición fundamental pero de forma simultánea tamén o fan os obxectivos dos seus membros e da propia sociedade en xeral.

A Organización Internacional do Traballo (OIT) alude especificamente a esta mesma meta, ao definir o que considera *traballo decente*. Un novo concepto que, en palabras da propia organización (OIT, 2008), *resume as aspiracións da xente durante toda a súa vida laboral. Significa contar coas oportunidades dun traballo que sexa produtivo e que produza un ingreso digno, seguridade no lugar de traballo e protección social para as familias, mellores perspectivas de desenvolvemento persoal e integración na sociedade, liberdade para que a xente exprese as súas opinións, organización e participación nas decisións que afectan ás súas vidas e igualdade de oportunidade e trato para tódalas mulleres e homes*. Este novo concepto de traballo, aparece a colación do modelo de crecemento económico neoliberal que impregna o mundo globalizado e que xera grandes desigualdades, especialmente con respecto aos traballadores/as. É por iso que a concepción do traballo decente é institucionalizada a partir da *Declaración da Organización Internacional do Traballo sobre a xustiza social para unha globalización equitativa* (OIT, 2008), aínda que xa se viña desenvolvendo por esta mesma organización dende 1999. Esta concepción do traballo convértese na base das estratexias de desenvolvemento propostas por distintos organismos internacionais, establecendo a propia OIT unha liña estratéxica de traballo a prol dun emprego que teña en conta os valores fundamentais de liberdade, dignidade humana, xustiza social, seguridade e non discriminación, como esenciais para un desenvolvemento sustentable no plano económico e tamén no plano social.

Na situación actual, a Formación Profesional non pode quedar á marxe da necesidade de promover unha sociedade con maiores cotas de benestar, dado que o papel do desenvolvemento das competencias é vital no plano da superación das desigualdade sociais. Tal e como apunta Adams (2011:01) *para superar as necesidades de aprendizaxe da xente nova e tamén dos adultos sénior é preciso propiciar un acceso equitativo aos programas de formación en competencias para a vida e para o traballo*. A Formación Profesional debe capacitar para o desempeño dunha profesión, pero tamén para a integración na sociedade de forma activa e para o alcance de maiores cotas de desenvolvemento persoal.

Un dos aspectos desiguais que afecta de forma preocupante a estas ensinanzas, en tanto que semella converterse nunha *reproducción* daquilo que ocorre no mundo do traballo e por ende, na sociedade en xeral, é a equidade entre os xéneros. En Galicia de feito, tense realizado ao respecto unha tese de doutoramento (Mariño Fernández, 2008) que analiza o acceso en función do xénero ás distintas familias profesionais e as posteriores inequidades existentes no propio contexto aula e tamén no posto de traballo. De forma

⁴⁰ Dende a Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (Xunta de Galicia) veñen poñéndose en marcha nos últimos anos, programas de fomento do autoemprego como por exemplo *FPPPlus* ou *EduEmprende*. Ambos tiñan como obxectivo esencial favorecer a creación de empresas e a iniciativa por parte da xente nova que cursa ciclos formativos na nosa comunidade autónoma. No sitio web da propia Consellería é posible atopar máis información respecto destes programas.

previa, outros estudos tamén analizaron a perspectiva de xénero na elección vocacional do alumnado, tanto no caso galego (Méndez Lois, 1999) como a nivel español (Borja, Fortuny e Pujol, 1991), destacando todos eles que se trata dun elemento que condiciona a elección do alumnado. O propio Instituto Estatístico da UNESCO (*UNESCO Institute of Statistics, UIS*) (2006:63) chegou a esta mesma conclusión con respecto ás distintas rexións do mundo analizadas: existe *sobre-representación* feminina naquelas familias profesionais consideradas socialmente como *propias das mulleres*, e *infra-representación*, naquelas que serían consideradas como *propias dos homes*.

Por outra banda, outros estudos realizados a nivel estatal, confirman a existencia de estereotipos de xénero vinculados coa formación e co traballo ou a ocupación a desempeñar por uns e por outras. Colás Bravo e Villaciervos Moreno (2007:53) mostran nun estudio levado a cabo na comunidade andaluza, como os adolescentes dan por feita a existencia dunha diferenciación de capacitación en función do xénero: as mozas estarían máis capacitadas para as carreiras de letras y o coidado das persoas, mentres que os mozos, o estarían para as carreiras técnicas e de ciencias. Outro estudo levado a cabo por Vázquez Alonso e Manassero Mas (2009) acerca dos patróns actitudinais da vocación científica e tecnolóxica en alumnos/as de secundaria, indica que os mozos puntúan máis alto en 3 das variables analizadas da seguinte maneira: ser científico, estudar máis ciencia na escola e ter un traballo tecnolóxico. As mozas pola contra, puntúan máis baixo que os mozos nas tres variables anteriores e de forma especial na última relativa ao traballo de tipo tecnolóxico.

En definitiva, semella que as asociacións entre o xénero e o mundo do traballo e da formación seguen estando vixentes na nosa sociedade de forma moi marcada, especialmente nos adolescentes e na xente nova -protagonistas principais da F.P. impartida dende o sistema educativo-. Esta cuestión é de especial relevancia dado que, en xeral a calidade na educación camiña da man da comprensividade e do acceso equitativo á mesma. Para Ferrández Arenaz (2002) os indicadores da calidade educativa propostos no *Quinto Cumio de Xefes de Estado Latinoamericanos* (1995), teñen que ver precisamente con isto:

1. *Formación de base sólida que garanta as aprendizaxes posteriores e a formación para o traballo.*
2. *Igualdade de oportunidades en todo o proceso de educación permanente.*
3. *Formación para a promoción participativa social.*
4. *Administración e xestión eficiente do currículo.*

A Formación Profesional actual debe pois, avanzar nesta senda tratando de aproximarse máis ás concepcións da sociedade actual, das súas problemáticas experimentadas tanto por traballadores/as como polos propios cidadáns comprometidos e conscientes para co seu tempo. A problemática medioambiental, a participación activa na vida social e democrática, o respecto polos dereitos laborais dos traballadores/as, as novas aplicacións TIC e a vinculación coa I+D+I, a disxuntiva de xénero na formación e nas distintas ocupacións, a aparición de novos nichos de emprego -e a capacidade de crear formación para os mesmos-, a consolidación de emprendedores/as cunha fonda responsabilidade social que sexan quen de trasladala ás súas empresas ou a flexibilización do propio currículo en función das necesidades dos territorios, entre outras, poden ser algunhas das alternativas de futuro que as ensinanzas de Formación Profesional deben asumir como propias para avanzar pola senda dun modelo de desenvolvemento que, como comprobaremos máis adiante, pode denominarse *humano e sustentable*.

2. A FORMACIÓN PROFESIONAL DO SISTEMA EDUCATIVO EN EUROPA, ESPAÑA E GALICIA: ANTECEDENTES E ORDENACIÓN ACTUAL.

2.1. A FORMACIÓN PROFESIONAL EN EUROPA. O CAMIÑO CARA A CONVERXENCIA.

Todo proceso educativo ten por obxectivo formar aos individuos humana, científica e socialmente (Pont Barceló, 1989) para un determinado modelo de sociedade, polo que a institución educativa vai tratar de socializar ás persoas para que estas se desenvolvan de forma eficiente como adultas baixo determinados criterios. No contexto socioeconómico occidental capitalista que aparece a partir da Revolución Industrial, a satisfacción das necesidades básicas vai pasar a depender directamente da obtención dun emprego asalariado e, en consecuencia, de capital físico para entrar no círculo do consumo de masas. A institución educativa pola súa banda, vai adoptar unha posición determinada con respecto ao traballo e a partir da mesma vai desenvolver a súa actividade socializadora. Ademais, se o que se intenta é formar persoas para o gozo dunha vida adulta plena, é preciso ter en conta que o traballo vai ser unha parte esencial da mesma.

Aparece así a vinculación entre a educación e o traballo cunha nova fórmula educativa: a Formación Profesional. Esta nova modalidade vai contar con características propias e diferenciadas, posto que nace tratando de dar resposta ás necesidades de man de obra cualificada no contexto da sociedade capitalista. Tal e como xa sinalamos en apartados anteriores, o sistema gremial constitúese como a orixe da actual Formación Profesional en Europa, evolucionando ata os actuais sistemas formativos propios de cada país. A partir da constatación desta diverxencia, comézase a falar do aumento das posibilidades de inserción e desenvolvemento que pode conlevar camiñar no sentido contrario, isto é, cara a converxencia dos modelos europeos de FP. Ante un sistema socioeconómico e cultural cada vez máis global, onde as distancias representan un obstáculo menor, Europa precisa facer viable a constatación da formación recibida nos distintos países, así como a transferencia e intercambio de coñecementos duns a outros. Neste senso, as políticas de educación e formación van ocupar progresivamente un lugar máis central no seo da Unión Europea, aínda que os cambios nos sistemas formativos van vir precedidos, como é habitual, polos cambios políticos e socioeconómicos.

En 1953 o organismo reitor da Comunidade Europea do Carbón e o Aceiro (CECA)⁴¹ vai emitir un informe no que revela a necesidade de formular programas educativos conxuntos a nivel europeo, xa que, entre outras cousas, isto *permitiría mellorar a seguridade profesional da industria mineira do momento* (Reuter-Kumpmann e Wollschläger, 2004:14). O programa de cooperación conxunta en materia de Formación Profesional estívoise desenvolvendo a partir de 1953 e dou lugar á posterior creación dunha “Comisión Permanente de Formación Profesional” na cal ían participar os responsables destas ensinanzas dos Estados Membros da CECA. Tres anos despois –en 1957–, Alemaña, Francia, Italia, Bélxica, Luxemburgo e Holanda asinan o Tratado de Roma de creación da Comunidade Económica Europea (de aquí en adiante CEE) e a Comunidad Europea da Enerxía Atómica (de aquí en diante, EURATOM). Neste

⁴¹ A Comunidade Europea do Carbón e o Aceiro (CECA) foi un organismo internacional creado a partir de 1950 para a regulación dos sectores do carbón e o aceiro daqueles estados membros. Promovida polo entón Ministro de Relacións Exteriores Francés, Robert Schuman, e por Jean Monnet, a CECA foi o precedente da Comunidade Europea conformada inicialmente por Francia, Alemaña Occidental, Italia, Bélxica e Luxemburgo. Co Tratado de Roma en 1957 engadiuse Holanda e asinou o convenio de creación da Comunidade Económica Europea (CEE) e Euratom.

mesmo documento (CEE, 1990) fórmulase a creación dunha política común de Formación Profesional, entendida esta como un instrumento clave para o desenvolvemento das economías nacionais (Art. 128º). A partir deste momento, vanse presentar distintos tratados e acordos⁴² que van ter este obxectivo como un reto a conseguir dentro do que, posteriormente, sería a Unión Europea (UE). A CEE propón no citado Tratado de Roma (CEE, 1990) a libre circulación de traballadores/as no territorio común como elemento de mellora do desenvolvemento económico e social, polo que a Formación Profesional pasou a ser entendida como unha premisa para a aplicación desta medida dentro do territorio europeo (Reuter-Kumpmann e Wollschläger, 2004).

En 1965 asínase o Tratado de fusión da CEE, a CECA e EURATOM, o cal vai entrar en vigor no ano 1967, pasando a considerar ás tres comunidades citadas co único nome de Comunidade Europea (CE)⁴³. A partir desta unión van ir nacemento progresivamente distintos organismos e institucións que teñen como obxectivo o traballo nun determinado campo de forma conxunta a nivel de toda Europa. Un destes organismos é o *Centro Europeo para o Desenvolvemento da Formación Profesional* (de aquí en diante, CEDEFOP), creado en 1975 baixo a consideración da necesidade dunha política común de Formación Profesional (CEDEFOP, 2013a). Para levar a cabo esta política común era necesario desenvolver investigacións conxuntas, difundir información ou promover iniciativas destinadas a facilitar un sistema común de FP, todas elas, funcións atribuídas ao recentemente creado CEDEFOP. A Formación Profesional sempre se caracterizou pola súa vinculación directa coa sociedade e co traballo, polo que no CEDEFOP debían estar presentes todos aqueles axentes sociais que interpretan algún papel no desenvolvemento da mesma: representantes dos gobernos e das organizacións empresariais e sindicais de tódolos Estados membros e tamén da propia Comisión da Unión Europea⁴⁴.

Ante este primeiro impulso da política común de Formación Profesional, representado no CEDEFOP como catalizador desta inxerencia, a partir de 1986 comezan a poñerse en marcha os primeiros programas de acción en materia de Formación Profesional. Especial mención merece neste senso o programa “Leonardo Da Vinci”, xa que pode ser entendido como o *banco de ensaios para as innovacións no ámbito da formación permanente* (Íbidem:16). Este programa trata de establecer canles de unión entre aqueles axentes que traballan, directa ou indirectamente, aspectos vinculados coa Formación Profesional: centros educativos, empresas, cámaras de comercio, etc. procedentes dos distintos países que conforman a Unión Europea. Foméntase deste xeito, a mobilidade con respecto aos traballadores/as, así como a súa mellor capacitación profesional a través das innovacións que se establecen neste contexto común.

Outro fito de especial relevancia con respecto á Formación Profesional a nivel europeo é a creación en 1995 da *Fundación Europea da Formación*. Esta institución ten como obxectivo contribuír ao desenvolvemento dos sistemas de Formación Profesional daqueles países que poden ser considerados *extraeuropeos*. Trátase daqueles países candidatos á adhesión á Unión Europea, así como algúns países dos Balcáns

⁴² Podemos destacar o Tratado de Maastricht -1992- ou o Cumio de Lisboa -2000-, como dous dos fitos máis relevantes en canto ás políticas de Formación Profesional no contexto da Unión.

⁴³ Sen embargo, non será ata 1992, co Tratado de Maastricht, cando se conforme o que hoxe coñecemos como Unión Europea, superando así o obxectivo meramente económico inicial e construíndo unha comunidade de carácter político-social.

⁴⁴ No Capítulo III abordaremos máis en profundidade a constitución do CEDEFOP e aquelas accións que, dende se impulsan dende este organismo para fomentar o desenvolvemento dos territorios en relación coa FP. Faremos o propio con outros Programas e Institucións Europeas vencelladas á FP, dos que neste apartado tan só se realiza unha primeira introducción –Programa Leonardo Da Vinci ou Fundación Europea da Formación por exemplo–.

Occidentais, Europa Oriental e Asia Central. A Fundación tería como misión asistilos e apoialos na reforma e modernización dos seus sistemas de Formación Profesional, colaborando ao mesmo tempo, co CEDEFOP.

Unha vez establecidas as institucións que van traballar pola consolidación e aumento progresivo da Formación Profesional a nivel da Unión Europea, é preciso establecer a estratexia a seguir e o papel que vai xogar esta modalidade formativa na construción sociopolítica de Europa. Merece especial mención neste senso, a *Estratexia de Lisboa*, establecida no Cumio celebrado no ano 2000 nesta cidade portuguesa. Neste acordo é onde se vai ratificar un dos obxectivos máis ambiciosos e tamén, máis manidos na bibliografía especializada: converter a Europa na *economía baseada no coñecemento máis competitiva e dinámica do mundo, capaz de conseguir un crecemento sostido con traballo e cohesión social* (Consello da Unión Europea: 2000).

A ambición do obxectivo proposto trae consigo a necesidade de transformación da economía europea, así como unha *modernización*, en palabras de Lorente e Torres (2010:169), *do Estado de Benestar e dos sistemas educativos europeos*, dado que a Unión Europea (de aquí en diante, UE) debería ser no ano 2010 líder mundial en termos de calidade educativa. Sen embargo, cabe destacar que o feito de eludir o principio de subsidiariedade, establecido de forma previa no Tratado de Masstricht (1992) con respecto á Estratexia de Lisboa, implica para autores como Ertl (2006) un retroceso en canto ao proceso de homoxeneización das políticas formativas que, ata o de agora, se mantíñan como plena responsabilidade dos Estados membros.

No Consello Europeo de Estocolmo no ano 2001, os obxectivos propostos teñen que ver con *mellorar a calidade e a eficacia dos sistemas de ensinanza e formación na Unión Europea; facilitar o acceso de tódolos cidadáns aos mesmos e abrilos á realidade en xeral* (Consello da Unión Europea, 2001). Recoñécese abertamente a relación da Formación Profesional coa cohesión social europea e coa construción dunha economía baseada no coñecemento e na capacitación laboral. De forma posterior, no Consello celebrado en Barcelona no ano 2002 vaise corroborar a consideración das políticas de educación e formación como instrumento para a promoción do emprego, asumindo de novo os mesmos obxectivos xa formulados en Estocolmo un ano antes e propoñendo para acadalos un *Método Aberto de Cooperación* (Informe do Consello Educación ao Consello Europeo, 2001)⁴⁵. Neste mesmo Cumio vaise adoptar o Programa de Traballo *Educación e Formación 2010* coa finalidade de acadar os devanditos obxectivos educativos de Lisboa. Dito programa consta de 13 medidas concretas a desenvolver en cada un dos Estados membros por cada un dos obxectivos propostos anteriormente, as cales pretenden establecer unha axenda de traballo de cara á súa consecución, así como dar un paso máis na construción da converxencia europea en materia de FP.

Neste contexto de reformas, celébrase tamén no 2002 e en Copenhague unha reunión dos Ministros vinculados á Formación Profesional coa Comisión Europea da que vai resultar a *Declaración de Copenhague* (Resolución do Consello Europeo do 19 de decembro de 2002). Previamente, no ano 2001, tivera lugar en Bruxas unha reunión dos Directores Xerais de Formación Profesional e axentes sociais para establecer como ían contribuír estas ensinanzas á consecución dos obxectivos estratéxicos propostos no

⁴⁵ O *Método Aberto de Cooperación* (MAC) consiste na integración dos axentes rexionais e locais, os interlocutores sociais e a sociedade civil de cada un dos países membros no establecemento duns obxectivos comúns e compartidos, vinculados cos xerais descritos anteriormente, así como unha estratexia de medición dos progresos de cada país. Deberán establecerse unha serie de indicadores ou niveis de referencia coa finalidade de facilitar a aprendizaxe mutua e unha rendición de contas, aínda que sen impoñer un proceso determinado a seguir. Podemos afirmar entón, que este método, o cal xa fora empregado anteriormente pola Unión Europea tralo Tratado de Ámsterdam (TUE, 1997), pode caracterizarse como un medio regulador feble, xa que, tal e como indicamos, o principio de subsidiariedade queda restrinxido no caso da Estratexia de Lisboa.

Cumio de Lisboa. Esta reunión dou lugar un ano despois á aprobación da denominada *Declaración de Copenhague* por 31 países, entre os cales se atopan tanto membros da UE como candidatos a formar parte da mesma naquel momento e tamén aqueles que conforman o Espazo Económico Europeo⁴⁶. Nesta Declaración vanse concretar, seguindo a Lorente e Torres (2010), os obxectivos de cooperación europea no ámbito da Formación Profesional.

Dado que ambas reunións van abordar a Formación Profesional en Europa como medio para a construción dunha economía baseada no coñecemento, ambas van conformar o que se coñece como *Proceso de Bruxas-Copenhague*. Este proceso vaixe centrar en *crear un contexto europeo de cooperación voluntaria en materia de Formación Profesional, coa finalidade de fomentar a confianza mutua, a transparencia e o recoñecemento de competencias e cualificacións, creando unha base para aumentar a mobilidade e facilitar o acceso á formación permanente* (Declaración de Copenhague, 2002).

Ata o de agora, podemos comprobar como a nivel europeo o obxectivo é camiñar cara unha converxencia en materia de Formación Profesional que facilite a mobilidade e transferencia de coñecementos entre os propios Estados membros e tamén entre estes e outros que conforman a súa contorna próximo. Sen embargo, as declaracións de obxectivos deben traer consigo a avaliación da consecución dos mesmos, así como do propio proceso e dos axentes intervintes. Quizais é este o que podemos considerar un dos puntos febles da historia recente da Formación Profesional en Europa, dada a carencia de procedementos de avaliación das medidas concretas establecidas para a consecución dos obxectivos. A evolución da Formación Profesional europea caracterízase pois, por unha serie de avances e retrocesos que se desenvolven de forma lenta e tediosa, dadas as trabas administrativas e burocráticas para a introdución dos cambios nos aparatos educativos estatais.

Unha primeira análise neste senso, lévanos a analizar o Comunicado de Maastricht do ano 2004 como un primeiro documento de revisión da consecución das propostas establecidas previamente na Declaración de Copenhague (2002). A avaliación realizada conclúe que os avances en canto á situación existente no ano 2000 (Cumio de Lisboa) teñen que ver coa mellora da imaxe e visibilidade da Formación Profesional no contexto da Unión Europea, a pesar de que se destaca a nivel nacional que os sistemas de FP, as institucións e as empresas deben contribuír en maior medida e de forma conxunta ao alcance dos obxectivos de Lisboa. Por outra parte, sinálase a necesidade de que se produza un maior avance na construción do mercado de traballo común, así como un incremento da transparencia, calidade e confianza mutua entre os países. Tal e como indicamos anteriormente, o avance lento semella ser unha característica propia da evolución recente da Formación Profesional en Europa, dado o establecido no Informe Intermedio Conxunto do Consello e da Comisión *Educación e Formación 2010* no ano 2004. Neste documento vaixe facer unha revisión do grao de consecución dos obxectivos do *Proceso de Bruxas-Copenhague*, destacando especialmente a escasa participación e implicación no mesmo dalgúns estados membros e a lentitude na aplicación a nivel nacional das políticas activas para o emprego e de reforma dos sistemas educativos e Formación Profesional o que repercute, á súa vez na construción dunha *economía baseada no coñecemento*. Tal e como xa indicamos noutra ocasión (Rial Sánchez e Rego Agraso, 2010), destaca especialmente a existencia dunha fenda cada vez maior entre os Estados europeos do norte e do sur, o cal trouxo consigo que os

⁴⁶ O Espazo Económico Europeo (EEE) é un acordo polo que se permite a participación no mercado interior da Unión Europea a algúns países que non están adheridos á mesma. Deste xeito, o acordo está asinado polos 27 países membros da Unión Europea, así como por Islandia, Liechtenstein e Noruega (todos eles membros da Asociación Europea de Libre Comercio- AELC) (UE, 1998).

obxectivos propostos en Lisboa non chegaran a cumprirse no prazo previsto. Cabe sinalar aquí algúns dos aspectos que a propia Comisión *Educación e Formación 2010* destacaba en negativo a este respecto na Comunicación realizada no ano 2003:

- O nivel educativo do conxunto dos europeos segue manténdose en cotas entendidas como insuficientes. Só o 75% dos mozos/as de 22 anos remataron o ciclo superior da ensinanza secundaria, mentres que o obxectivo proposto para o ano 2010 sería acadar o 85%.
- A participación dos mozos/as en procesos de educación e formación permanente segue sendo moi baixa. Mentres que o obxectivo proposto era acadar a participación na formación permanente do 15'5%, as cifras no ano 2003 sitúanse por debaixo do 10%.
- Os datos relativos ao fracaso escolar non melloran o suficiente. Un de cada 5 alumnos/as abandona o sistema educativo de forma prematura e sen o título da ensinanza obrigatoria, cando o obxectivo sinalado era que esta situación se producise só nun de cada 10 alumnos/as.
- Existen unha escaseza de persoal docente de proporcións considerables. Espérase que dende o ano 2004 ata o 2015 sexa preciso contratar a máis dun millón de profesores/as, dado o incremento das xubilacións e o envellecemento da poboación.

En vistas desta situación e da comunicación realizada acerca das carencias que, a nivel de Formación Profesional, semella ter a Unión Europea e os seus socios, vanse poñer en marcha varias iniciativas que teñen como finalidade avanzar na consecución dos obxectivos de Lisboa e Copenhague, así como aumentar a velocidade á que se producen os cambios. Algunhas das propostas que merecen ser destacadas precisamente polo seu aporte á consecución dunha converxencia europea en materia de Formación Profesional, van ser as que se citan a continuación (Rial Sánchez e Rego Agraso, 2010):

- *O Marco Común para a Transparencia das Cualificacións Profesionais Europass*. Trátase dun conxunto de 5 documentos de formato único europeo no que se sinalan as cualificacións e competencias profesionais dunha determinada persoa. Este dossier representa unha das medidas concretas que pretenden reforzar a transparencia, mellorar a transferibilidade e facilitar a valoración dos resultados de aprendizaxe. Tal e como indica Muniozgueren Lezcano (2007) está composto por:
 - *O Curriculum Vitae Europass*.
 - *Pasaporte de linguas europeas*.
 - *Documento de mobilidade Europass*.
 - *Suplemento Europass ao título/certificado*.
 - *Suplemento Europass ao título superior*.
- A recomendación proposta ao Parlamento e ao Consello Europeo en abril do 2008 para a creación dun *Sistema Europeo de Créditos para a Ensinanza Técnica e Formación Profesional* (ECVET). Dito sistema ten como obxectivo contribuír ao recoñecemento de competencias e cualificacións no contexto europeo. Pensado baixo as mesmas consideracións e principios do Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), a diferenza con este radica na non consideración da carga de traballo como concepto central nestes ECVET. Coa posta en marcha deste sistema o cidadán podería transferir cualificacións e as

súas correspondentes certificacións dentro dun país a outro no mesmo territorio da Unión.

- Outra das propostas realizadas alude á creación dun *Marco Común de Garantía da Calidade para a Ensinanza Técnica e Formación Profesional (CQAF)*, é dicir, un instrumento común de avaliación e revisión da calidade das ensinanzas profesionalizadoras que trataría de involucrar aos axentes sociais no proceso.
- A derradeira das propostas é a creación e consolidación dun *Marco de Cualificacións do Espazo Europeo (EQF)*, o cal propón o recoñecemento das cualificacións en toda a Unión Europea. Con el, os/as cidadáns poderán facer uso con pleno dereito das distintas oportunidades formativas existentes a nivel europeo, independentemente do seu país de procedencia. Melloraríase así a transparencia entre os sistemas educativos e entre as persoas e as súas cualificacións, dado que tanto os empregados/as como os empregadores/as poderían identificar interconexións, sinerxías e solapamentos entre a oferta existente no seu propio sector e entre outros. Vanse establecer 8 niveis de cualificación profesional en función dunha serie de coñecementos, destrezas e competencias, aos cales deberían estar adaptados os sistemas de cualificacións de cada un dos países antes do ano 2011.

Con todas estas propostas Europa quere camiñar cara a construción dun mercado laboral comunitario, facilitando a mobilidade, tanto de traballadores/as como de estudantes e formadores/as dentro do territorio. Obtemos así unha primeira resposta á que foi, segundo Gairín (2009:197), *unha constante dende o inicio da andadura europea: o recoñecemento de títulos e a creación dun sistema de correspondencia das cualificacións.*

Aínda así, os obxectivos propostos para o ano 2010 cumpríronse de forma parcial (Rial Sánchez e Rego Agraso, 2010), posto que a pesar de todas estas iniciativas, algunhas delas aínda non foron lexisladas e postas en funcionamento, deixando a marxe de actuación fóra do prazo previsto. O Marco das Cualificacións do Espazo Europeo (EQF) foi adoptado polo Parlamento e o Consello Europeos do 23 de abril de 2008, emitindo unha Recomendación⁴⁷ a tódolos Estados para aliñar os seus sistemas de cualificacións, polo que xa podemos afirmar que comezou a dar os seus primeiros pasos. De igual modo, o *Europass* tamén entrou en vigor no ano 2005⁴⁸, polo que tamén obtemos un avance no que respecta á transparencia das cualificacións e as competencias. Cada un dos cidadáns europeos ten a posibilidade de presentar as súas competencias nun formato similar e comprensible en tódolos países da Unión, co cal se dou un paso máis na mellora da mobilidade europea. Agora ben, aínda é preciso traballar na distribución e masificación do uso do *Europass* entre os empregados/as e empregadores/as, tanto a nivel español como a nivel europeo, incidindo nas súas vantaxes e tamén nas posibilidades de recoñecemento das competencias profesionais nos os distintos países.

⁴⁷ De forma previa a esta Recomendación, a Conferencia de Ministros europeos de Educación Superior celebrada en Bergen en maio do 2005, tomou a decisión de adoptar un marco de cualificacións propio para o Espazo Europeo de Educación Superior, polo que tódolos países tiveron que comprometerse a construír un Marco de Cualificacións propio para a Ensinanza Superior, que sexa compatible á súa vez co Europeo. No caso de España este Marco de Cualificacións para a Educación Superior vai aparecer no ano 2011 coa promulgación do Real Decreto 1027/2011, do 15 de xullo, polo que se establece o Marco Español de Cualificacións para a Educación Superior (BOE 03/08/2011).

⁴⁸ O *Europass* ten a súa orixe na Decisión Núm. 2241/2004/CE do Parlamento Europeo e do Consello do 15 de decembro de 2004, relativa a un marco comunitario único para a transparencia das cualificacións e competencias.

A diferenza destas dúas iniciativas que acabamos de mencionar, tanto o *Sistema Europeo de Transferencia de Créditos para a Formación Profesional* (ECVET) como o *Marco Común de Garantía da Calidade para a Ensinanza Técnica e Profesional* (CQAF) se atopaban nas súas fases preliminares e *en estado de construción* (Lorente e Torres, 2010:174-175) no ano 2010. A introdución e aplicación en España por exemplo, do Sistema ECVET ten carácter voluntario, ao igual ca no resto de países participantes, e a súa implantación gradual estaba prevista, de ser o caso, a partir do ano 2012. Ata esta data, non se tiña previsto ningún avance neste senso, tal e como se mostra na recomendación do Parlamento Europeo e do Consello relativa á creación deste Sistema publicada no ano 2009⁴⁹. Cabe indicar sen embargo, que con respecto ao CQAF construíuse *un modelo común, un sistema de supervisión e unha serie de indicadores que, en conxunto, constitúen un instrumento de medida* (Loney, 2004:23) da calidade en FP. Ademais, no posterior Comunicado de Helsinki (2006), volve subliñarse a necesidade de avanzar no marco común dunha cultura de mellora da calidade da Educación e a FP, polo que se vai desenvolver o denominado *European Quality Assurance*, ou *Marco de referencia para a Educación e a Formación* (EQAVET), como unha medida que trata de axudar aos diferentes estados a mellorar os seus sistemas de FP mediante o desenvolvemento daquelas referencias europeas que son comúns (Morales Lozano, 2010). Sen embargo, o propio CQAF aínda non fora adoptado polo Consello e Parlamento Europeo no ano 2011- data prevista para a súa entrada en vigor-, polo que non cumpriu os prazos previstos para a súa posta en marcha.

En síntese, o comunicado de Helsinki (2006) pon de manifesto dúas das necesidades claras da Formación Profesional a nivel europeo: aumentar a inversión económica e acadar as reformas propostas no Proceso de Copenhague. En consecuencia, as prioridades propostas teñen que ver con:

1. *Levar a cabo políticas centradas na mellora do atractivo e a calidade da educación e a Formación Profesionais.*
2. *Desenvolver novas ferramentas comúns para a Formación Profesional.*
3. *Reforzar a aprendizaxe mutua.*
4. *Contar coa participación de tódalas partes interesadas.*

En todas estas prioridades se presta atención á vinculación entre a Formación Profesional e o seu contexto próximo. Por exemplo, por unha banda alúdese á necesidade de anticiparse ás competencias requiridas polos mercados laborais e de atender ás necesidades das pequenas e medianas empresas e por outra, a que é preciso fomentar a participación activa -para o cal é preciso crear vías que a materialicen-entre as partes interesadas, especialmente os interlocutores sociais e as organizacións sectoriais a escala nacional pero tamén rexional e local.

A necesidade de anticipar futuros niveis de cualificación co obxecto de preparar aos traballadores/as para os novos empregos da sociedade da información e do coñecemento é un aspecto recorrente noutros documentos elaborados pola Unión Europea. Exemplo disto é a Resolución do Consello Europeo do 15 de novembro de 2007, relativa a novas cualificacións para novos empregos ou a constatación por parte do mesmo órgano, o 13 e 14 de marzo de 2008, do feito de que *para que Europa triúnfese nun entorno mundializado, son requisitos esenciais investir máis e con maior eficacia en capital humano e creatividade durante toda a vida das persoas* (Consello da Unión Europea, 2008).

⁴⁹ Estámonos a referir á Recomendación do Parlamento Europeo e o Consello do 18 de xuño de 2009 relativa á creación do Sistema Europeo de Créditos para a Educación e Formación Profesionais (ECVET). Diario Oficial da Unión Europea 2009/C 155/02

Revélase así, a necesidade de aumentar a dotación económica e a eficiencia da inversión na formación de novos profesionais. O Consello solicitou ademais á Comisión que realizara unha avaliación xeral acerca das futuras necesidades en materia de competencias en Europa proxectadas ata o ano 2020.

Por outra banda, na liña de aplicación do Proceso de Copenhague, establecéronse novos proxectos de actuación no período 2008-2010 que quedaron formulados no coñecido como *Comunicado de Burdeos* o 05 de decembro de 2008. Vólvese a insistir entón en que é preciso (*Diario Oficial da Unión Europea*, 24/01/2009):

1. *Implantar a nivel nacional e a nivel europeo os instrumentos e dispositivos de cooperación sobre educación e formación profesionais (EFP)*
2. *Mellorar a calidade e o atractivo dos sistemas de educación e formación profesionais.*
3. *Desenvolver os vínculos entre a educación e a formación profesionais e o mercado laboral.*
4. *Reforzar as formas de cooperación europea.*

O terceiro dos puntos sinalados, encerra aspectos vinculados con elaborar mecanismos de prospección centrados no emprego e nas cualificacións a nivel nacional e europeo. Trataríase de ter en conta as flutuacións do mercado laboral e de determinar futuros déficits de cualificacións a curto e medio prazo. Esta premisa implica a posta en marcha dende os países membros dunha FP que podemos caracterizar como *proactiva*, é dicir, que a Administración, sendo consciente da situación tanto da Formación Profesional como dos distintos mercados laborais para os que se cualifica á man de obra, tome a iniciativa nunha serie de accións que teñan por obxectivo xerar maior eficacia no sistema. Para levar a cabo estas medias, volve incidirse na necesidade de aumentar a inversión tanto de carácter público como privado nestas ensinanzas.

Cabe sinalar que, a partir da propia Declaración de Copenhague (2002) establecéronse unha serie de principios comúns con respecto á Formación Profesional en Europa. Outro deses acordos foi o favorecemento do recoñecemento e validación da educación non formal e informal no seo da Unión, aínda que o feito de que a adopción dos mesmos teña un carácter voluntario ía dar lugar, en palabras de Tejada (2008:21), á *constitución de sistemas de recoñecemento, pero sen establecer ningún específico*. Aspecto que se ven comprobando ao longo desta última década, polo que os grandes obxectivos non se traducen en accións concretas con aplicabilidade práctica senón que permanecen como declaracións de intencións que a pesar de ser moi loables, non manteñen un programa de execución concreto que deban seguir tódolos países membros da UE nun período determinado.

Con todo, a contribución da FP ao alcance dos obxectivos propostos en “Educación e Formación 2010” é de especial importancia, dado o papel xogado pola mesma na consecución, á súa vez, dos obxectivos da Estratexia de Lisboa 2010 (Rial Sánchez e Rego Agraso, 2010a). Sen embargo, en vistas da lentitude e retraso que ata o de agora, se ven demostrando na consolidación dun Espazo Europeo de Formación Profesional, coincidimos con Muniozguren Lezcano (2007) cando afirma que é preciso confeccionar Plans de Acción Local e Rexional para a educación e a Formación Profesional en converxencia co emprego, os cales deberían estar elaborados por tódolos axentes sociais implicados, tomando como marco os obxectivos europeos e nacionais a este respecto. Todo isto aparece xa recollido na Estratexia *Educación e Formación 2020*, polo que o podemos considerar como unha das tarefas pendentes da Unión Europea con respecto á Formación para o Traballo.

No marco do coñecido como Comunicado de Bruxas (2010) destácase o papel xogado polo Proceso de Copenhague para aumentar a sensibilización sobre a importancia da educación e formación profesionais en cada país e no contexto da Unión, posto que ademais de dar cabida ao desenvolvemento de ferramentas comúns como as sinaladas anteriormente -Europass; Marco Europeo das Cualificacións; Sistema Europeo de Créditos para a Educación e Formación Profesionais; Marco de Referencia Europeo de Garantía da Calidade na Educación e Formación Profesionais-, foi quen de mudar a perspectiva baseada exclusivamente na aprendizaxe a un enfoque baseado nos resultados palpables de todo o proceso. O cal, puido, á súa vez, dar lugar á consolidación de sistemas nacionais de cualificacións considerados permeables e flexibles. A pesar de todo isto, tamén se indica que é preciso vincular en maior medida a educación e Formación Profesional con outras políticas, especialmente coas sociais e do emprego. Neste senso, semella lóxico que se inclúan os obxectivos en materia de Educación e Formación Profesional propostos na Declaración de Copenhague (2002) no marco da *Estratexia Educación e Formación 2020* e, en consecuencia, como parte esencial dos dous obxectivos básicos da Estratexia global *Europa 2020*, a saber:

- Reducir para o ano 2020 a porcentaxe de abandono escolar por debaixo do 10%.
- Elevar para ese mesmo ano, ao 40% como mínimo a porcentaxe de persoas de entre 30 e 34 anos que finalizan a ensinanza superior ou equivalente.

Segundo o Comunicado de Bruxas (2010) os países participantes deben fixarse os seguintes obxectivos específicos que serán revisados no ano 2014 en aras de acadar os propostos anteriormente a nivel xeral:

1. *Facer da educación e a Formación Profesional Inicial unha opción de aprendizaxe atractiva.*
2. *Fomentar a excelencia, a calidade e a adecuación tanto da educación e Formación Profesional Inicial como da Educación e Formación Profesional Permanente.*
3. *Propiciar o acceso flexible á formación e ás cualificacións.*
4. *Elaborar unha formulación estratéxica da internacionalización da Educación e Formación Profesional Inicial e da Educación e Formación Profesional Permanente e promover a mobilidade internacional.*
5. *Incentivar a innovación, a creatividade e o espírito empresarial, así como a utilización das tecnoloxías da información e a comunicación (Tanto na educación e Formación Profesional Inicial como na educación e Formación Profesional Permanente).*
6. *Educación e Formación Profesional Inicial e Educación e Formación Profesional Permanente para tódolos cidadáns.*
7. *Maior intervención das partes interesadas na Educación e Formación Profesional e maior difusión ao público dos logros da cooperación europea neste ámbito.*
8. *Xestión coordinada dos instrumentos europeos e nacionais dende o punto de vista da transparencia, o recoñecemento, o control da calidade e a mobilidade.*
9. *Intensificar a cooperación entre a actuación no ámbito da Educación e Formación Profesional e outros ámbitos de actuación pertinentes.*
10. *Mellorar a calidade e as posibilidades de comparación dos datos para a actuación da UE no ámbito da Educación e Formación Profesional.*
11. *Aproveitar o respaldo da UE.*

Vólvese incidir na necesidade de favorecer a vinculación entre a Formación Profesional e o mercado laboral, ademais de mecanismos que garantan a calidade dos diversos sistemas de cualificacións dos países membros. Favorecendo en última instancia, a mobilidade de traballadores/as cualificados e tamén dos propios estudantes. Tamén se entende a Formación Profesional como un mecanismo activo de loita contra o

desemprego, insistindo especialmente na necesidade de reducir o abandono escolar prematuro -sen cualificación algunha- que leva afectando en Europa a 76 millóns de persoas entre 25 e 64 anos (Comunicado de Bruxas, 2010). Sublíñase así, a tendencia xa sinalada por Barrigüete Garrido (2005:560-562) de que a presión do capital para contar cun excedente de man de obra cualificada provoca a elevación constante do nivel das cualificacións requirido. Segundo este mesmo autor, a media que os Estados foron desenvolvendo a ensinanza pública para satisfacer a necesidade de man de obra socializada e pouco remunerada -no Comunicado de Bruxas (2010) tamén se sinala a tendencia á polarización do emprego, con salarios cada vez máis elevados para as persoas cualificadas e máis baixos para aqueles que non o están- o nivel medio de instrución dos desempregados/as aumenta. A raíz da constatación desta situación, o Comunicado sinala que os cambios tecnolóxicos aumentan a demanda de traballadores/as con cualificacións altas e medias a expensas daqueles menos cualificados/as. Posteriormente, noutro apartado, o propio comunicado indica que para paliar esta situación, a Formación Profesional debe contribuír ao dobre obxectivo de *favorecer as posibilidades de emprego e crecemento económico por un lado e de responder ás necesidades sociais máis amplas, especialmente o fomento da cohesión social, por outro*. Semella importante pois, establecer medidas tanto nun senso como noutro para dar cabida a ambos obxectivos na consecución da *Estratexia Europa 2020*. De feito, no Informe conxunto de 2012 do Consello e a Comisión sobre a aplicación do marco estratéxico para a cooperación europea no ámbito da educación e a formación (ET 2020) “Educación e Formación nunha Europa intelixente, sustentable e inclusiva”, vólvese incidir nesta cuestión para o período 2012-2014. Trataríase en definitiva, de que cada un dos países membros aborden aqueles problemas específicos que lles son prioritarios. No caso de España destácase que debe atallar as altas cotas de abandono escolar por unha banda e a aprendizaxe permanente e a vinculación entre a formación e as capacidades que require o mercado de traballo por outra.

Os obxectivos esenciais a acadar entre os anos 2012 e 2014 estaban relacionados con facer da mobilidade e a aprendizaxe permanente unha realidade; mellorara a calidade e a eficiencia da educación e a formación; o fomento da equidade, a cohesión social e a cidadanía activa e a mellora da creatividade e a innovación, incluído o espírito emprendedor, en tódolos niveis educativos. Con respecto a este último propósito, incídese en que é preciso prestar atención ás competencias transversais clave, á ensinanza do emprendemento, á alfabetización electrónica e mediática e con contornas de aprendizaxe innovadoras. Ademais, fórmulase que é interesante que as Administracións públicas de FP establezan asociacións con empresas, institucións de investigación e tamén coa propia sociedade civil. Este aspecto está vinculado coa creación de redes de cooperación entre institucións co obxectivo esencial de promover novos métodos de organización da aprendizaxe e de adquisición de competencias de forma eficaz.

Podemos afirmar neste contexto, que a liña de traballo da Comisión e o Consello Europeos ía encamiñada a facer da Formación Profesional unha alternativa flexible, atractiva e inclusiva para tódolos cidadáns. Ademais, a partir da creación de redes e do traballo conxunto preténdese consolidar un modelo formativo vinculado co mercado laboral e coas competencias requiridas por este, sen esquecer que debe ser tamén promotor da cohesión social. En definitiva, as ferramentas nadas no marco do Proceso de Copenhague iniciado no 2002, teñen como finalidade última a creación de vínculos entre os países membros no tocante á Formación Profesional e facilitar a mobilidade dos traballadores/as e a súa inserción laboral. De igual xeito, preténdese incidir na necesidade de que cada un dos países aborde aquelas problemáticas vinculadas á formación que lle atinxen máis directamente, co obxectivo de obter un

Marco Europeo de Formación Profesional eficiente e adaptado ás necesidades dos mercados laborais.

En conclusión, podemos afirmar que os comezos da Formación Profesional nacen e permanecen sempre vinculados ao mundo do traballo, xa dende a hexemonía dos sistemas gremiais, pasando polo papel xogado na Revolución Industrial e na consolidación da economía neoliberal globalizadora. A situación actualmente non dista moito desta realidade: a formación debe seguir estreitamente vinculada ao emprego a través dunha relación bidireccional e de retroalimentación entre ambos contextos. A consideración actual ademais, formula a necesidade de incidir na converxencia dos distintos sistemas formativos e de cualificacións europeos ata a consolidación dunha única proposta que de cobertura ás necesidades de mobilidade que demandan tanto estudantes como traballadores/as e formadores/as no contexto globalizado, aínda que sen esquecer as prioridades da FP vinculadas cos territorios onde se desenvolve e coa educación para unha cidadanía activa.

2.2. EVOLUCIÓN LEGAL EN ESPAÑA E GALICIA DA FORMACIÓN PROFESIONAL.

Afondando na situación da FP en España e Galicia, existen dous referentes legislativos contemporáneos que puxeron as bases da actual Formación Profesional aos cales pretendemos aludir no presente apartado. Referímonos por unha banda, á Lei Orgánica de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOXSE) do ano 1990 e por outra a Lei Orgánica das Cualificacións e a Formación Profesional (de aquí en diante, LOCFP) do ano 2002. Ambas supuxeron un cambio profundo no modelo formativo que predominaba ata ese momento, tentando dignificar e achegar a formación ao mercado laboral e por ende, aumentar as cotas de inserción. Sen embargo, antes de afondar no que supuxo unha ou outra ordenación legislativa, é preciso destacar unha serie de antecedentes que actuaron como precursores en España do que actualmente entendemos por Formación Profesional no sistema educativo.

2.2.1. OS ANTECEDENTES DA FORMACIÓN PROFESIONAL ACTUAL: DO ACORDO ECONÓMICO E SOCIAL Á LEI DE CUALIFICACIÓNS (1984 -2002).

A partir dos anos 80, comeza a tomar forma en España unha perspectiva diferenciadora que mantiña que a Formación Profesional debía ser unha parte importante das políticas activas de emprego, cando ata ese momento e segundo a regulación da Lei Xeral de Educación (1970) estaba concibida como a vía pola que debían camiñar aqueles que non ían continuar no sistema educativo regrado e abandonaban prematuramente os seus estudos⁵⁰.

Froito dun amplo proceso de diálogo, en 1984 asínase o **Acordo Económico e Social** (de aquí en diante, AES), coa participación do Goberno e os distintos axentes sociais⁵¹, nun período no que o desemprego estaba moi presente no mercado laboral español⁵²,

⁵⁰ Coa Lei Xeral de Educación (1970) podían acceder á Formación Profesional tanto aquelas persoas que obtiñan o título da Ensinanza Xeral Básica (EXB), é dicir, o graduado escolar, como aqueles que non o facían. Provocábase así que a Formación Profesional fose maioritariamente a vía elixida por aqueles que non continuaban no sistema.

⁵¹ Neste caso estaban representados polas seguintes organizacións: o goberno; a Confederación Española de Organizacións Empresariais (de aquí en diante, CEOE); a Confederación Española de pequena e mediana empresa (de aquí en diante, CEPYME) e o sindicato Unión Xeral de Traballadores (de aquí en diante, UXT).

⁵² Un ano despois de terse asinado o AES, publícase en 1985 o Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP) especialmente destinado á Formación das persoas desempregadas. Este Plan estivo regulado polo Real Decreto 631/1993, do 3 de Maio e vixente ata o ano 2007. Dito Plan tiña como obxectivo regular as subvencións do

polo que nace coa finalidade principal de converterse nun instrumento para a creación de emprego. Para isto, algúns dos obxectivos que se formulan con respecto á Formación Profesional son renovar os contidos e ampliar a oferta formativa existente, entendendo por primeira vez de forma explícita a Formación Profesional como unha medida de política activa de emprego. Establécese no AES, que para operativizar a Formación Profesional era preciso acadar as seguintes premisas (Ferrer Dufol, 2002):

- *Incrementar substancialmente a investigación acerca do mercado de traballo.*
- *Incorporar aos axentes sociais, empresarios/as e traballadores/as aos obxectivos e actuacións da Formación Profesional.*
- *Integrar a Formación Profesional nos programas de emprego.*
- *Coordinar a oferta pública e privada neste campo.*

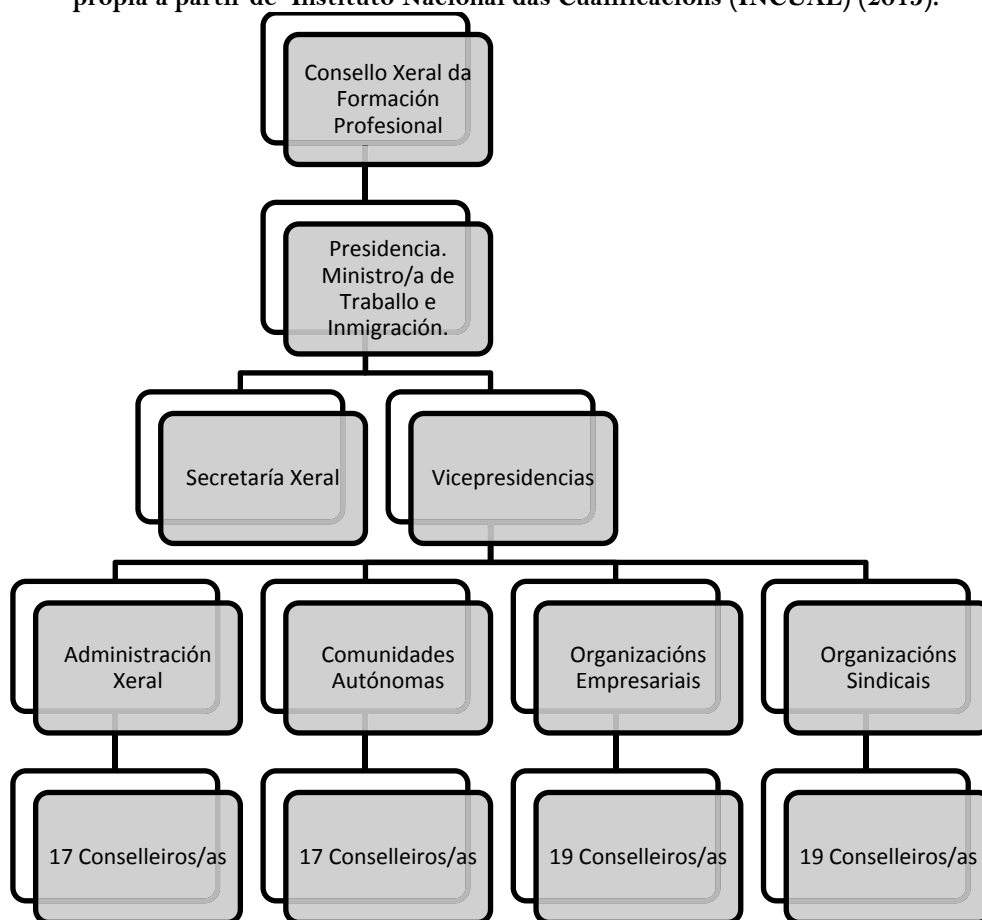
Segundo este mesmo autor (2002:33), este acordo significou *a conversión do diálogo social nun dos piares fundamentais da política de Formación Profesional en España*. Tal é así que, mantendo este primeiro acordo como marco, en 1986 créase no seo do Ministerio de Trabajo e Asuntos Sociais, **o Consello Xeral da Formación Profesional**⁵³. Inicialmente, as Comunidades Autónomas non formaban parte deste consello, polo que nalgúns territorios naceron Consellos Autonómicos, os cales aportarían tamén unha perspectiva rexional á organización da Formación Profesional. Non será sen embargo, ata 1997 cando se promulga unha nova lei referente ao Consello Xeral da Formación Profesional, que da cabida ás Comunidades Autónomas como membros do mesmo. Segundo esta nova lexislación⁵⁴, o Consello Xeral de Formación Profesional constitúese como un órgano tripartito formado por representantes do tecido empresarial, sindical e das Administracións públicas, que terá como misión principal o asesoramento ao goberno en todo o relativo á Formación Profesional. Trátase polo tanto, dunha institución de carácter consultiva composta actualmente por 77 membros organizados tal e como se aprecia a continuación (ver ilustración 1.4):

Goberno central para favorecer e fomentar a cualificación profesional principalmente dos traballadores/as desempregados. Actualmente as accións da Administración central para este mesmo obxectivo están reguladas pola Lei 56/2003 do 16 de decembro, do Emprego (BOE 17/12/2003)

⁵³ Este órgano nace coa promulgación da Lei 1/1986, do 7 de xaneiro, pola que se crea o Consello Xeral da Formación Profesional, modificada máis tarde pola Lei 19/1997, de 9 de Xuño.

⁵⁴ Lei 19/1997, do 9 de Xuño, pola que se modifica a Lei 1/1986, do 7 de xaneiro.

Ilustración I.4. Organigrama do Consello Xeral da Formación Profesional. Fonte: Elaboración propia a partir de Instituto Nacional das Cualificacións (INCUAL) (2013).



No ano 1990 vaise publicar a Lei Orgánica de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOXSE), a cal supuxo un cambio estrutural na organización da Formación Profesional que se impartía dende o sistema educativo, así como o inicio dunha nova consideración social destas ensinanzas. Analizaremos máis en profundidade as implicacións da LOXSE(1990) para a FP en apartados posteriores, pero cabe sinalar aquí que supuxo un paso intermedio entre a creación do Consello Xeral de FP e a aparición do **I Programa Nacional de Formación Profesional** (1993-1996), elaborado por este mesmo órgano e co que se pretendía reorientar as ensinanzas de Formación Profesional cara á consecución de varios obxectivos, entre eles, a implantación dun sistema de cualificacións profesionais, que se conformara como base da oferta formativa. Deuse un primeiro paso neste sentido coa creación da *Unidade Interministerial para as Cualificacións Profesionais*, a pesar de que a esta iniciativa seguíronlle outras enmarcadas neste mesmo programa, tales como a elaboración do Catálogo de Títulos Profesionais, así como do Repertorio de Certificados de Profesionalidade. Con todo, este programa non acadou tódolos obxectivos previstos, a pesar de consolidarse como un instrumento de renovación da Formación Profesional, xa que *a coordinación entre os dous Ministerios* encargados de xestionar a Formación Profesional na época -Ministerio de Educación e de Traballo e Asuntos Sociais- *era claramente insuficiente* (Ferrer Dufol, 2002:34). Tamén chama especialmente a atención, o feito de que neste programa só se consideren dous subsistemas de Formación Profesional: a Formación Profesional Inicial e a Formación Profesional Ocupacional. Con respecto á Formación Profesional Continua, tiñase asinado xa de forma previa á publicación do I Programa Nacional de FP, os **I Acordos Nacionais de Formación Continua**, nos cales se incluía esta modalidade como o terceiro dos subsistemas de

Formación Profesional. Sen embargo, non deu tempo a incluíla no Programa Nacional do ano 1993, a pesar de que estes acordos tiveron validez dende este mesmo ano ata 1996.

Táboa I.6. Liñas de actuación establecidas no Acordo de Bases sobre política de FP para o subsistema de FP Inicial. Fonte: FORCEM (1997-2000).

- *Mellorar o ritmo de implantación da reforma, [...] para que actúe como elemento dinamizador do sistema produtivo.*
- *Desenvolver os servizos de orientación profesional [...].*
- *Auspiciar unha administración flexible das unidades de competencia e das prácticas profesionais [...]*
- *Estender a modalidade de Formación Profesional regulada a distancia, así como en horario nocturno [...]*
- *Actuar de modo flexible en canto á estruturación e programación da oferta para grupos específicos de poboación [...]*
- *Potenciar a incorporación de especialistas ao desenvolvemento e avaliación dos módulos prácticos nun itinerario formativo [...].*
- *Potenciar os centros de innovación e desenvolvemento da formación, con fins de mellorar a calidade do ensino [...].*
- *Adeguar os recursos humanos e de infraestrutura actuais ás novas esixencias.*
- *Desenvolver Comisións de Formación Profesional por Comunidades Autónomas ("Comisións Autonómicas), para garantir a participación dos axentes sociais [...].*

Manténdonos neste marco de diálogo social e tendo en conta que en 1996 chegaban ao fin os prazos de vixencia do I Programa Nacional e tamén dos I Acordos de Formación Continua, asináronse novos pactos entre as administracións e as organizacións sindicais e empresariais. Especialmente relevantes foron o **Acordo de bases sobre política de Formación Profesional** e o **Acordo tripartito sobre Formación Continua**, asinados en 1996⁵⁵. Neste último establécense os obxectivos principais que debería formular posteriormente o **II Plan Nacional de Formación Profesional**, ademais dunha serie de medias, orientadas cara cada un dos subsistemas, que deberán desenvolverse no período que segue ao asinamento do acordo. Con respecto á Formación Profesional Inicial, as liñas de actuación que se establecen neste acordo foron as recollidas na táboa 1.6. A Formación Continua tamén se ve incluída como o terceiro subsistema de Formación Profesional no futuro II Plan Nacional. Ademais, tras enumerar as liñas de actuación que lle serían propias a este subsistema no marco do devandito Acordo de Bases, establécese que os criterios xerais deberán operativizarse mediante o **Acordo Tripartito da Formación Continua** e o **II Acordo Nacional de Formación Continua** (BOE 01/02/1997), que terá vixencia dende 1997 ata 2002.

Tamén se alude no Acordo de Bases á futura consolidación dun Instituto Nacional de Cualificacións Profesionais e á súa necesidade baseada na variabilidade tan ampla que sofren as distintas cualificacións no mercado de traballo. Prevese pois, a creación deste organismo, o cal terá entre as súas funcións, actualizar constantemente os contidos das distintas ofertas formativas. O II Plan Nacional de FP vai ser o promotor do nacemento deste novo órgano no ano 1999.

⁵⁵ Ambos foron ratificados polo goberno e as comunidades autónomas xunto cos sindicatos máis representativos (UXT e CC.OO), a CEOE e a CEPYME. Posteriormente sumárase ao Acordo de Bases a Confederación Intersindical Galega (CIG).

O II PLAN NACIONAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL.

En 1998 sae á luz, promovido polo Consello Xeral da FP, o **II Plan Nacional de Formación Profesional**, que establece cales van ser os obxectivos e medidas a levar a cabo no ámbito da Formación Profesional nos vindeiros 4 anos -o período de duración abrangue dende 1998 ata 2002-. Este novo Plan defínese como un instrumento ao servizo da mellora das cualificacións e da oferta formativa, tratando de promover a dignificación social destas ensinanzas, entre outras metas. Na súa configuración existen dous referentes prioritarios: por un lado o Cumio Extraordinario de Emprego celebrado en Luxemburgo no ano 1997, que propoñía o establecemento de plans de carácter plurianual; e por outro, as directrices establecidas pola Unión Europea con respecto ao aprendizaxe ao longo da vida, polo que se trata de propoñer medidas para conseguir a integración efectiva dos tres subsistemas de Formación Profesional -incluíndo esta vez á Formación Continua-.

Coa finalidade de atender ás necesidades formuladas, o II Plan Nacional de Formación Profesional, propón unha serie de obxectivos básicos que son os que deberán guiar o camiño a seguir e as medidas a desenvolver neste ámbito (ver táboa 1.7).

Táboa I.7. Outros obxectivos propostos no II Plan Nacional de FP Fonte: **II Plan Nacional de FP (Ministerio de Trabajo e Asuntos Sociais –de aquí en diante, MTAS-, 1999)**

- **Obxectivo I.** Creación dun sistema nacional de cualificacións coa participación das Comunidades Autónomas que permita a formación ao longo da vida, a través da integración dos tres subsistemas de Formación Profesional.
- **Obxectivo II.** Profesionalizar para a inserción a través das empresas.
- **Obxectivo III.** Desenvolver un sistema integrado de formación e inserción profesional.
- **Obxectivo IV.** Garantir a calidade da Formación Profesional. A súa avaliación e seguimento.
- **Obxectivo V.** Promover o Marco e dimensión Europea da Formación Profesional.
- **Obxectivo VI.** Programar a oferta a grupos con necesidades específicas.

O primeiro e, por ende, un dos mais significativos, alude á *Creación dun sistema nacional de cualificacións coa participación das Comunidades Autónomas que permita a formación ao longo da vida, a través da integración dos tres subsistemas de Formación Profesional.*

Tratábase de establecer un Sistema de cualificacións que tivese a integración dos subsistemas como meta prioritaria, é dicir, dito Sistema debería promover na medida do posible, o aumento das posibilidades de realizar formación equivalente en calquera dos tres subsistemas. A unidade que posteriormente se empregará para tratar de equiparar estas tres formas de obter competencias, vai ser o módulo profesional. A integración refírese esencialmente ao ámbito da oferta formativa que debe estar recollida nun *catálogo integrado modular de formación asociado ao sistema de cualificacións* (MTAS, 1999).

Dentro das medidas propostas no II Plan para que estas intencións se convertesen en realidade, está a creación do **Instituto Nacional das Cualificacións** (de aquí en diante INCUAL) como organismo vehiculador das mesmas. Será o propio Consello Xeral da FP o encargado de formular esta proposta de creación ao goberno, tendo como prazo dous meses dende a publicación do plan, polo que neste mesmo ano 1999, nace o INCUAL mediante Real Decreto⁵⁶. Neste documento o INCUAL é presentado como un instrumento técnico dependente do Consello Xeral da FP, quen determinará cales

⁵⁶ Falamos do Real Decreto 375/1999, do 5 de marzo, polo que se crea o Instituto Nacional das Cualificacións.

van ser as súas funcións. Sen embargo, dende o ano 2004⁵⁷, o INCUAL depende organicamente da Secretaría Xeral de Educación, que pertence actualmente ao MECD. Na táboa 1.8, recolleamos as funcións que lle foron atribuídas ao INCUAL no II Plan Nacional de Formación Profesional.

Táboa I.8. Funcións do INCUAL establecidas no II Plan Nacional de FP (1998-2002). Fonte: MTAS (1999).

FUNCIÓNS ESTABLECIDAS PARA O INCUAL NO II PLAN NACIONAL DE FP (1998-2002).
1. <i>Propoñer o establecemento e a xestión do Sistema Nacional de Cualificacións Profesionais.</i>
2. <i>Establecer criterios para definir os requisitos e características que deben reunir as cualificacións profesionais para ser incorporadas ao Sistema Nacional de Cualificacións Profesionais.</i>
3. <i>Establecer unha metodoloxía de base para identificar as competencias profesionais.</i>
4. <i>Propoñer un sistema de acreditación e recoñecemento profesional.</i>
5. <i>Establecer o procedemento que permita corresponsabilizar ás Axencias ou Institutos de Cualificacións das Comunidades Autónomas, aos axentes sociais, tanto na definición do Catálogo de Cualificacións Profesionais, como na actualización das demandas sectoriais.</i>
6. <i>Establecer criterios para regular os métodos básicos que deben observarse na avaliación da competencia e no procedemento para a concesión de acreditacións polas Autoridades competentes.</i>
7. <i>Propoñer os procedementos para establecer modalidades de acreditación de competencias profesionais do Sistema Nacional de Cualificacións Profesionais.</i>
8. <i>Desenvolverá actividades esencialmente técnicas da formación profesional referidas tanto ao ámbito nacional como ao comunitario, tales como: estudos, informes, análises comparativas, recompilación de documentación, dotación bibliográfica, seminarios científicos.</i>
9. <i>Facilitar as interrelacións funcionais entre as actividades formativas dos diferentes subsistemas de Formación Profesional e das titulacións e certificados que xeren cos Sistemas de Clasificación Profesional.</i>
10. <i>Realizar as tarefas necesarias para o establecemento dun marco de referencia da programación xeral de tódolos subsistemas.</i>

Ademais destas funcións, que posteriormente se trasladarían case de forma literal ao Real Decreto regulador do INCUAL, vánselle engadir catro máis coa promulgación do mesmo. Así, as novas funcións que a partir do ano 2004 tamén asumirá este Instituto e que persisten nos nosos días, son:

- *Apoiar a posta en marcha e expansión do novo contrato para a formación, concibindo un modelo de desenvolvemento formativo que potencie o carácter cualificante que lle outorga a Lei⁵⁸.*
- *Mellorar o deseño e contido dos certificados de profesionalidade; así, facilitaranse as homologacións e correspondencias entre estes e as unidades de competencia (asociadas a módulos de títulos profesionais da Formación Profesional Regrada inicial).*
- *Propoñer, a través do Consello Xeral de Formación Profesional, a definición do alcance dos módulos de Formación Profesional Ocupacional, con vistas á súa capitalización, mediante o correspondente certificado de profesionalidade, para o traballador que os curse.*

⁵⁷ Mediante a publicación do Real Decreto 1553/2004, do 20 de xuño polo que se desenvolve a estrutura orgánica básica do Ministerio de Educación e Ciencia.

⁵⁸ Refírese á Lei Orgánica 5/2002 do 19 de xuño das Cualificacións e a Formación Profesional (BOE 20/06/2002)

- *Realizar propostas sobre a certificación de accións de formación continua, con relación ao Sistema Nacional de Cualificacións, mediante a súa integración no Sistema de Certificados Profesionais, tanto en termos xurídicos como operativos.*

O II Plan Nacional de FP tamén establece a creación de Observatorios Profesionais como segunda medida para acadar a consolidación do Sistema Nacional de Cualificacións. Dentro do propio INCUAL aparece así, un **Observatorio Nacional de Cualificacións** que deberá traballar en cooperación cos demais Observatorios sectoriais e territoriais para consolidar unha base de datos das cualificacións existentes e da evolución que estas seguen. Os obxectivos que se lle propoñen dende este II Plan Nacional, son os seguintes:

- *Establecer os procedementos e convenios necesarios que aseguren a cooperación e o fluxo recíproco de información entre 105 observatorios profesionais diferentes. Ditos convenios contemplarán a participación dos axentes sociais e definirán as especificacións técnicas da información a proporcionar e recibir, así como os seus contidos mínimos.*
- *Proporcionar información sobre a evolución da demanda e oferta das profesións, ocupacións e perfís no mercado de traballo, tendo en conta tamén, entre outros, os sistemas de clasificación profesional xurdidos da negociación colectiva.*

O Observatorio das Cualificacións que terá o INCUAL será pois, o encargado de xestionar a información obtida dende os observatorios sectoriais, ademais de realizar pola súa conta, novos estudos e valoracións da evolución das profesións e ocupacións. Con todo o indicado ata agora, podemos afirmar que a organización do INCUAL está baseada no funcionamento coordinado de distintas áreas, entre as cales estaría este Observatorio profesional que vimos mencionando, así como outras de investigación acerca do Sistema Nacional de Cualificacións, de deseño das cualificacións e de información e xestión dos recursos. Os demais obxectivos do II Plan Nacional de FP deben acadarse empregando os medios organizados no Sistema Nacional das Cualificacións.

Tendo en conta a temática que nos ocupa, debemos deternos nos obxectivos que este novo Plan de FP establece especificamente de cara á Formación Profesional do sistema educativo. Ditos obxectivos e medidas aluden esencialmente ao aumento da dotación económica para este tipo de formación –tal e como se viña reivindicando dende a UE-, aínda que tamén á posta en valor dos recursos humanos e do investimento na formación dos mesmos como mecanismo de mellora da calidade de vida e do desenvolvemento das sociedades.

Na táboa 1.9 podemos ver tódolos obxectivos propostos con respecto á Formación Profesional Inicial, así como algunhas das medidas que ao mesmo tempo se mencionan para levalos a cabo.

Táboa I.9. Obxectivos propostos para a Formación. Fonte: II Plan Nacional de Formación Profesional (MTAS, 1999).

OBXECTIVOS PARA A FP INICIAL E ALGUNHAS MEDIDAS PARA LOGRALOS.	
<i>OBXECTIVO 1. Desenvolver unha FP Inicial/Regrada de calidade que favoreza a súa dimensión profesionalizadora.</i>	
	<i>Promover mecanismos de mutua integración do subsistema de Formación Profesional inicial/regrada cos demais subsistemas [...]</i>
	<i>Propoñer criterios para deseñar as probas previstas polo artigo 53.4 da LOXSE para o acceso e obtención dos títulos de Formación Profesional.</i>
	<i>Avanzar na regulación da matrícula por módulos nas ensinanzas da Formación Profesional regrada para facilitar a formación ao longo da vida.</i>
	<i>Ampliar as modalidades de Formación Profesional inicial/regrada, a distancia, semipresencial e en horario nocturno [...].</i>
<i>OBXECTIVO 2. Promover experiencias de innovación para a súa aplicación xeneralizada na nova FP Inicial/Regrada.</i>	
	<i>Facilitar o coñecemento, a difusión de experiencias innovadoras e materiais de apoio ao profesorado [...].</i>
<i>OBXECTIVO 3. Incentivar a cualificación dos recursos humanos como factor prioritario de transformación e mellora da FP Inicial/Regrada.</i>	
	<i>Desenvolver o marco normativo para facilitar as estancias do profesorado en empresas do sector e a incorporación de especialistas do ámbito laboral para impartir Formación Profesional Específica.</i>
<i>OBXECTIVO 4. Dotar de recursos materiais axeitados aos obxectivos do programa</i>	
	<i>Mellorar a xestión [...] dos recursos materiais [...] e que poidan ser empregados alternativamente en ofertas formativas de distintos subsistemas de Formación profesional [...].</i>
	<i>Propor medidas incentivadoras ás empresas, para a cesión de uso ou depósito de equipamentos e medios didácticos [...].</i>
<i>OBXECTIVO 5. Potenciar os Programas de Garantía Social previstos no artigo 23.2 da LOXSE e incrementar a súa oferta relacionándoos coas políticas de formación e emprego.</i>	
	<i>Estender de forma significativa a oferta, cuantificándoa de forma axeitada [...] e elaborando un mapa estatal de necesidades [...].</i>
	<i>Definir os perfís profesionais destes programas cunha metodoloxía análoga á empregada na Formación Profesional Específica [...].</i>
	<i>Establecer a certificación da formación e a súa relación coas acreditacións profesionais, [...] para favorecer o acceso aos ciclos formativos de grao medio.</i>

Esencialmente, trátase de conseguir encaixar a Formación Profesional na formación ao longo da vida, proporcionando novos e máis flexibles accesos á mesma, dotándoa de medios suficientes e re-cualificando de forma permanente ao persoal docente. Así pois, propóñense medidas para facilitar o acceso das persoas adultas a esta modalidade de formación, para dotar aos centros do material axeitado e tamén de formas de optimización dos recursos existentes, para potenciar os programas de garantía social⁵⁹ e o seu achegamento á metodoloxía de deseño da formación proposta para os ciclos. Todo isto conleva ademais, a necesidade de adecuar a oferta formativa á demanda social e á previsión de emprego estimada no mercado laboral, é dicir, se o obxectivo xeral da Formación Profesional do sistema educativo, tal e como establece este II Plan, é *ofrecer cualificacións profesionais que garantan a empregabilidade dos titulados* (MTAS, 1999), enténdíase necesario incrementar as relacións existentes entre a formación e as contornas laborais.

⁵⁹ Actualmente denominados Programas de Cualificación Profesional Inicial (LOE, 2006)

Este II Plan Nacional de FP supuxo un pulo importante para esta modalidade de formación, xa que nel se propoñen novas medidas de carácter innovador que sinalarán o camiño a seguir por esta formación nos 4 anos seguintes a 1998. Ao mesmo tempo, entendeuse este Plan como un eixo coordinador de tódalas accións de FP que tiñan lugar no territorio, polo que unha das súas metas era achegar máis os distintos subsistemas de formación entre eles para, ao fin e ao cabo, conseguir que sexa posible empregar unha única unidade de medida das cualificacións⁶⁰. Só deste xeito se podería lograr unha confluencia das distintas modalidades de FP e achegarnos cada vez máis á integración. Avógase pois, pola consolidación dun sistema integrado que sexa o instrumento que de *respuesta aos problemas de cualificación e formación profesional da poboación activa, das organizacións de das empresas* (Íbidem: 258).

Neste documento tamén se fai fincapé na necesidade de aumentar a coherencia entre a oferta formativa que se imparte e a demanda de cualificacións profesionais existente no mercado, para o que se require dunha revisión constante das mesmas, así como da evolución das distintas cualificacións. Póñense en definitiva, os cimentos das funcións que posteriormente realizará o INCUAL e, dentro deste, o Observatorio Nacional das Cualificacións. De igual modo, existen outras medidas que se fomentaron mediante este II Plan e que merecen ser citadas aquí, como por exemplo *a proposición da adecuación dos certificados de profesionalidade, a potenciación dos servizos de orientación ou o recoñecemento da dimensión europea que debe ter a nosa Formación Profesional* (Ídem), as cales tiveron tamén unha alta relevancia na construción da Formación Profesional actual.

Na ilustración 1.5 podemos apreciar un cadro resumo dos acontecementos que se produciron en España en relación coa FP, dende 1984 -cando se asina o Acordo Económico e Social- ata 1999, cando se crea o INCUAL.

Ilustración I.5. Cadro resumo dos acontecementos relevantes vinculados coa Formación Profesional en España dende 1984 ata 1999. Fonte: Elaboración propia.



⁶⁰ Neste caso, estamos a falar das unidades de competencia e, por extensión, dos módulos profesionais, constituídos como unidade formativa, que deberá ser a mesma en cada un dos subsistemas.

A LOXSE (1990): PRECURSORA DO ACTUAL MODELO DE FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL.

A Lei orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de ordenación xeral do sistema educativo, supuxo unha das reformas máis relevantes que se teñen dado no sistema educativo español en décadas. No que respecta á Formación Profesional regrada, trátase de adaptala un pouco máis, alomenos nas intencións, ao mundo produtivo, concedéndolle un carácter diferenciado con respecto ás demais etapas do sistema, tanto na súa estrutura como organización. Son moitos os cambios que se producen con esta nova lexislación, tanto que incluso hoxe en día se manteñen a meirande parte das súas propostas. Relevante semella tamén o feito de que esta reforma fose unha das primeiras en implantarse de forma experimental, antes de ser promulgada na lei orgánica correspondente. Sen embargo, os resultados da mesma non foron publicados e, polo tanto, coñecidos, ata tempo despois da promulgación da propia lei. Queda polo tanto, carente de sentido a experimentación, dado que os resultados obtidos non se tiveron en conta para facer modificacións na propia lexislación antes da súa entrada en vigor.

Noutra publicación anterior (Rego Agraso, 2009) temos abordado en profundidade o período experimental da reforma LOXSE (1990), polo que nesta ocasión centrarémonos en describir de forma sintética aqueles aspectos máis relevantes da mesma en relación coa FP, para posteriormente e de forma cronolóxica analizar a lexislación subseguinte.

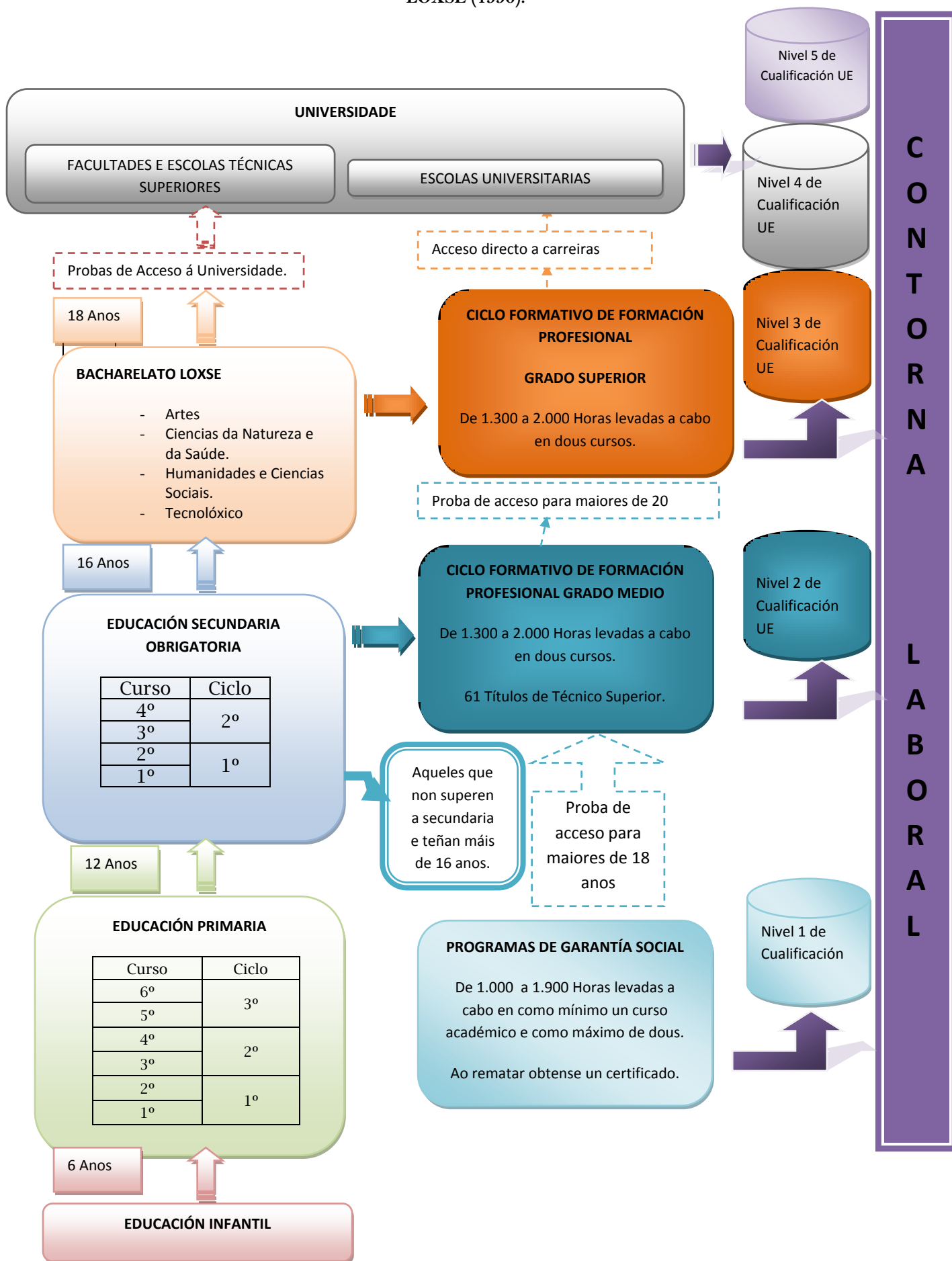
1. A Formación Profesional na LOXSE (1990) e no Plan de Reforma da FP.

A reforma que se establece da Formación Profesional aparece referenciada no capítulo IV do Título I da Lei á que vimos aludindo. Establécese entón, que estas ensinanzas van comprender por un lado á Formación Profesional de base -que será adquirida por tódolos alumnos/as na Educación Secundaria Obrigatoria (LOXSE, 1990)- e por outro a Formación Profesional de carácter específico, organizada en ciclos formativos de grao medio e superior⁶¹. Tamén hai que ter en conta a inclusión dentro desta última -FP Específica- dos subsistemas de Formación Profesional ocupacional e continua. O artigo 30.1º define así, a Formación Profesional como *o conxunto de ensinanzas que, dentro do sistema educativo, [...] capacitan para o desempeño cualificado das distintas profesións, incluíndo tamén, aquelas outras accións que, dirixidas á formación continua nas empresas e á inserción e reinsertión laboral dos traballadores, se desenvolvan na formación profesional ocupacional que se regulará coa súa normativa específica*. Ambas ofertas deberán estar coordinadas polas Administracións públicas responsables, neste caso, a educativa e a laboral.

Encaixando a Formación Profesional dentro do que se coñece como *Educación Permanente* e fomento da aprendizaxe autónoma (Artigo 2.1º da LOXSE, 1990), enténdese que as ensinanzas reguladas por esta lei, formarán parte daquelas de carácter xeral, é dicir, do sistema educativo, o cal, á súa vez, vai quedar establecido tal como aparece na ilustración 1.6. A Formación Profesional de grao medio estará incluída na Educación Secundaria, xunto coa Educación Secundaria Obrigatoria (ESO) e o Bacharelato. Mentres, a Formación Profesional de grao superior formará parte dos estudos superiores.

⁶¹ A FP de base está referida á inclusión no currículo obrigatorio da ensinanza secundaria, de medidas relevantes nos aspectos xerais da formación técnica, co obxectivo de prolongar e mellorar a calidade das ensinanzas secundarias e de paliar en certa medida o nesgo excesivamente academicista que caracterizaba tódalas ensinanzas nese momento. A FP específica alude á adquisición por parte dos alumnos/as daquelas *habilidades e coñecementos relativos a unha profesión, agrupados estes por afinidade formativa* (Martínez Usarralde, 2002:63).

Ilustración I.6. Organigrama do sistema educativo. LOXSE (1990) Fonte: Elaboración propia a partir da LOXSE (1990).



No artigo 4.3º sinálase que serán as propias Administracións Educativas as encargadas de establecer o currículo en todas e cada unha das modalidades do sistema educativo, dos cales se extraerán as ensinanzas mínimas.

A finalidade desta modalidade de formación queda establecida no artigo 30.2º, cando se afirma que esta será *a preparación dos alumnos para a actividade nun campo profesional* (LOXSE, 1990). Fálase entón, de formación para o emprego e da súa necesaria polivalencia e flexibilidade, tomando en consideración os sucesivos cambios que veñen afectando ao desempeño profesional nas últimas décadas. Esta Formación Profesional incluírá así, tanto á Formación Profesional de base, como á Formación Profesional específica de grao medio e superior. A primeira será impartida aos alumnos/as que cursen a Educación Secundaria Obrigatoria e o Bacharelato (artigo 30.3º), contribuíndo así a que o este último minimizase a súa función propedéutica de cara á Universidade, ampliando as posibilidades do alumno/a na elección dos seus futuros estudos.

Por outra banda, esta lei insta a Formación Profesional organizada en ciclos formativos de grao medio e superior, conformados modularmente e cunha duración variable. Deste xeito, vanse constituír en áreas de coñecemento teórico-prácticas, que manteñen como referencia os campos profesionais. No artigo 30.5º establécese que a Formación Profesional específica deberá, entre outros aspectos, facilitar na medida do posible a incorporación dos mozos/as á vida activa, contribuír á formación permanente e atender ademais ás demandas de cualificación que se vaian presentando dende o sistema produtivo.

Será no artigo 31.1º e 31.2º onde se establecerá que para acceder aos ciclos formativos de grao medio deberase estar en posesión do título de Graduado en Educación Secundaria e para acceder aos ciclos formativos de grao superior, do título de Bacharelato. Así mesmo, para cursar determinados ciclos formativos, será necesario ter superado previamente determinadas materias relacionadas co sector ou ámbito correspondente no Bacharelato. Trátase de promover deste xeito a coherencia entre os niveis educativos e o bo aproveitamento dos estudos aos que se pretende acceder, eliminando a posible dobre titulación que existía ao finalizar a Educación Xeral Básica (EXB). Dáse un primeiro impulso así, á consideración social da Formación Profesional que, a partir da promulgación desta lei dá un troco radical.

Se trala realización dun ciclo de grao medio, o alumno/a pretende acceder ao Bacharelato poderá facelo, establecéndose as oportunas validacións entre unhas ensinanzas e outras (artigo 31.4º). Sen embargo, na LOXSE (1990) establécese outra forma de acceder á Formación Profesional específica para aqueles casos nos que non se cursen tódalas ensinanzas previas requiridas. Trátase da consolidación de **probos de acceso** reguladas polas propias administracións educativas. Segundo o artigo 32.1º será necesario ter 20 anos para acceder aos ciclos formativos de grao superior mediante esta vía, sendo preciso que o interesado/a acredite a súa madurez con respecto aos obxectivos da ESO ou do Bacharelato, segundo o caso.

Con respecto ao profesorado que vai impartir a Formación Profesional específica, no artigo 33.1º establécese que se lles esixirá os mesmos requisitos de titulación que aos profesores de ensino secundario. Isto inclúe o mesmo curso ao que se refire o artigo 24.2º desta mesma lei, é dicir, o coñecido como Curso de Aptitude Pedagóxica (CAP). Sen embargo, no artigo 33.2º apúntase que para determinadas áreas ou materias

poderase contratar a profesores/as que se atopen desenvolvendo a súa actividade no ámbito laboral, mantendo con estes profesionais contratos temporais⁶².

Un aspecto relevante para o tema que nos ocupa neste traballo de investigación, aparece reflectido no artigo 34.1º desta Reforma, posto que se sinala que a programación dos ciclos formativos deberá adaptarse, na medida do posible, ás necesidades e posibilidades de desenvolvemento do contorno socioeconómico dos propios centros. Semella pois, que se pretende outorgar á participación dos axentes sociais na planificación e ordenación da Formación Profesional unha importancia inexistente ata este momento. Sen embargo, co paso do tempo, esta formulación non foi máis que unha declaración de intencións que non se viu materializada en accións reais e concretas.

Por outra banda, tendo en conta a importancia da formación práctica, os ciclos formativos organizaranse, segundo o artigo 34.2º, en dúas fases: unha de carácter teórico e outra de carácter práctico. Tamén se establecen indicacións con respecto á metodoloxía didáctica da FP Específica, insistindo en que esta deberá favorecer no alumno/a a capacidade, tanto de aprender por si mesmo, como de traballar en equipo, sen esquecer a integración de contidos científicos, tecnolóxicos e organizativos.

A pesar de que o goberno central será o encargado de establecer tanto os títulos de Formación Profesional como as ensinanzas mínimas de cada un deles (artigo 35.1º), estas deberán constituír unha base para que cada unha das Comunidades Autónomas complete a formación ofertada tratando de axeitar estes estudos ás súas características socioeconómicas. Sen embargo, a pesar de contar con algunhas diferenzas organizativas entre Comunidades Autónomas, non podemos afirmar que sexan realmente significativas, polo que as adaptacións ás propias necesidades expresadas polos centros ou polos Institutos Autonómicos das Cualificacións foron, en certa medida, pouco visibles.

Dous anos despois da publicación da LOXSE (1990) o Ministerio de Educación e Ciencia (de aquí en diante, MEC) impulsa o *Plan de Reforma da Formación Profesional* co obxectivo de desenvolver en profundidade todo o establecido con respecto a estas ensinanzas na devandita lei orgánica.

Un dos aspectos máis destacados do mesmo é a alusión por primeira vez nun texto ministerial á futura existencia do Catálogo Nacional de Títulos de FP. Segundo Jato Seijas (1998:236), con este proceso pretendíase:

1. *Proporcionar unha garantía de validez dos títulos profesionais de Formación Profesional tanto no territorio estatal como europeo.*
2. *Prestar atención ás demandas e necesidades que o sistema produtivo lle fai á Formación Profesional e establecer cales van a ser os procedementos a seguir para manter unha relación constante e de retroalimentación entre as titulacións e a evolución das distintas profesións no sistema produtivo.*

Ademais, este plan reconstrúe dalgunha maneira a estrutura da Formación Profesional, xa que o modelo de profesionalidade que se manexa pasa de estar baseado nun posto de traballo concreto e no concepto de ocupación, a ter como elemento principal a cualificación, asociada esta a un perfil profesional. Pasamos así, de falar de postos de traballo a falar de competencias profesionais, promovendo tamén esta perspectiva dende o Real Decreto 676/1993 do 07 de Maio que establece as directrices xerais sobre os títulos e as correspondentes ensinanzas mínimas de Formación Profesional (*BOE 22*

⁶² Estes profesionais, poderán ademais impartir docencia no Bacharelato de forma excepcional e en materias optativas relacionadas coa súa experiencia profesional.

/05/1993). Xa no propio preámbulo podemos comprobar que o obxecto do mesmo é *establecer esa estrutura común da ordenación académica dos títulos profesionais e das súas correspondentes ensinanzas mínimas*. Para realizar esta tarefa foron consultadas as Comunidades Autónomas e os sectores implicados, tal e como xa se establecía na propia LOXSE (1990). O proceso de establecemento das ensinanzas mínimas da Formación Profesional lévase a cabo tendo en conta que esta vai estar máis orientada de cara á consecución de competencias profesionais do que o estivo ata o de agora, afondando así na súa finalidade profesionalizante. Só encadrándonos neste marco inicial, podemos aludir aos novos conceptos que xurden desta terminoloxía e que xa se especifican neste texto legal. Referímonos a conceptos como: *competencia profesional*⁶³, *unidade de competencia*⁶⁴, *capacidades profesionais*⁶⁵ ou *módulo profesional*⁶⁶. Todos eles traen consigo unha nova concepción do que vai representar a Formación Profesional a partir de agora e da maneira en que se pretende que esta se achegue ao sistema produtivo a través dun sistema que conte con procedementos e medidas que poidan trasladar as aprendizaxes do sector laboral ao educativo e viceversa.

Por outra banda, nesta normativa tamén se establecen as disposicións necesarias que deberán incluír os futuros Reais Decretos que se promulgarán para cada un dos títulos profesionais. Un dos aspectos máis relevantes neste senso, aparece reflectido no artigo 10º cando se indica que para cada ciclo formativo deberá incluírse a seguinte información no Real Decreto que o regule:

- a) *Os obxectivos xerais do ciclo.*
- b) *Os módulos profesionais necesarios.*
- c) *A duración total do ciclo.*
- d) *Os obxectivos, expresados en termos de capacidades, e os criterios de avaliación básicos dos módulos profesionais do ciclo.*
- e) *Os contidos básicos dos módulos profesionais asociados a unha unidade de competencia, dos módulos profesionais de base ou transversais e do módulo profesional de formación e orientación laboral.*

As administracións deberán ter especialmente en conta as *necesidades de desenvolvemento económico e social e de recursos humanos da estrutura produtiva do territorio da súa competencia educativa e a adaptación ao entorno dos centros docentes que impartan ensinanzas profesionais* [...]. Trátase dunha afirmación interesante para a nosa investigación, xa que se trataría de favorecer unha maior adaptación dos ciclos formativos á contorna produtiva e socioeconómica de cada territorio, proporcionándolles unha posibilidade real de converterse nun motor de inserción sociolaboral. Sen embargo, cabe destacar que non se apreciou medida concreta algunha para lograr cumprir este artigo 13.1º.

⁶³ A efectos do Real Decreto 676/1993, do 7 de maio, enténdese por competencia profesional *o conxunto de coñecementos, habilidades, destrezas e actitudes, adquiridos a través de procesos formativos ou da experiencia laboral, que permiten desempeñar e realizar roles e situación de traballo requiridos no emprego.*

⁶⁴ A efectos do Real Decreto 676/1993, do 7 de maio, enténdese por unidade de competencia *un conxunto de capacidades profesionais.*

⁶⁵ A efectos do Real Decreto 676/1993, do 7 de maio, as capacidades profesionais, comprenden *as propiamente técnicas, as de cooperación e relación co entorno, as de organización das actividades de traballo, as de comprensión dos aspectos económicos, así como as de adaptación aos cambios que se producen no traballo.*

⁶⁶ A efectos do Real Decreto 676/1993, do 7 de maio, establécese no artigo 3, o que se entende por módulo profesional: *unha unidade coherente de formación profesional específica, que está asociada a unha ou varias unidades de competencia, ou ben ás finalidades ás que se refire o parágrafo b do artigo 1 da presente lei: comprender a organización e características do sector correspondente, [...] os mecanismos de inserción [...], a lexislación laboral básica [...], os dereitos e obrigas [...] e adquirir os coñecementos necesarios para traballar en condicións de seguridade e previr os posibles riscos derivados da situación de traballo.*

De forma posterior comezaron a publicarse os Reais Decretos correspondentes a cada un dos 112 títulos de Formación Profesional existentes no noso país nese momento e que apareceron reflectidos no Catálogo de Títulos de Formación Profesional⁶⁷ (MEC, 1997).

2. Implicacións da LOXSE 1990) na evolución da FP do sistema educativo.

A modo de conclusión pretendemos aquí abordar algúns dos aspectos máis relevantes para a Formación Profesional que viñeron marcados a partir da instauración da LOXSE (1990) en España. Con ela, tratouse de conseguir por un lado, dignificar a Formación Profesional, ata o momento moi desprestixiada e pouco valorada, e por outro, achegar esta etapa do ensino ao mercado de traballo baixo as indicacións propostas dende a Unión Europea.

Un dos grandes cambios introducidos pola LOXSE (1990) incumbe á diferenciación de dúas modalidades de Formación Profesional complementarias: a **Formación Profesional de Base** e a **Formación Profesional Específica**. A primeira delas, supuxo un cambio en profundidade, tendo en conta a longa tradición altamente academicista existente ata o momento. Supuxo así, a introdución no currículo da Educación Secundaria –tanto na obrigatoria como no Bacharelato– unha serie de contidos técnicos e habilidades comúns ás diferentes familias profesionais existentes. Pretendíase (Jato Seijas, 1998:230) *dotar ao alumno/a dunha formación polivalente e común tendo en conta os distintos campos da Formación Profesional Específica*. Por ende, a Formación Profesional adquire unha nova dimensión revalorizada, xa que se entende que na educación común de tódolos estudantes debe estar incluída unha parte básica da mesma. Estes cambios no currículo víronse materializados no Real Decreto que establece as ensinanzas mínimas da Educación Secundaria Obrigatoria⁶⁸.

Sen embargo, tamén existen voces críticas que aluden a unha *difuminación progresiva* desta Formación Profesional de base na implementación ou mesmo xa no texto da propia lei (Farriols, Francí e Inglés, 1994:119). Tralas boas intencións mostradas tanto no Proxecto de reforma das ensinanzas técnico-profesionais (MEC, 1988), como no Libro Branco da reforma un ano despois (MEC, 1989b), a realidade mostrou que non era tan doado rematar co academicismo imperante en tódalas etapas educativas. Os currículos establecidos para a ESO e o Bacharelato non supoñen un achegamento ao mundo produtivo nin tampouco acollen obxectivos de transición á vida activa, aspecto característico da Formación Profesional de Base. Para os autores citados, a materia de *Tecnoloxía* na ESO e a modalidade do Bacharelato que leva a mesma denominación, non foron suficientes para a consolidación real no sistema educativo da Formación Profesional de Base. Ao mesmo tempo, dando por existente esta modalidade de FP, afianzouse quizais unha excesiva especialización da FP Específica, mantendo o academicismo imperante, tanto na Educación Secundaria Obrigatoria, como no Bacharelato.

⁶⁷ Ademais da normativa xa citada, trala publicación da LOXSE (1990) e deste derradeiro Real Decreto ao que xa aludimos, aparecen outros necesarios tamén para a consolidación do modelo de Formación Profesional que se pretendía instaurar. Entre eles, podemos destacar os seguintes, xa que aluden especialmente á ordenación destas ensinanzas: o Real Decreto 733/1995, do 5 de maio, sobre expedición de títulos académicos e profesionais correspondentes ás ensinanzas establecidas na Lei Orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (*BOE* 02/06/1995) e o Real Decreto 777/1998, do 30 de abril, polo que se desenvolven determinados aspectos da ordenación da Formación Profesional no ámbito do sistema educativo (*BOE* do 08/05/1998). Ao mesmo tempo que se trataba de implantar esta nova Formación Profesional, fóronse sucedendo novas normativas que ían regulando distintos aspectos, ademais dos xa mencionados.

⁶⁸ Falamos do Real Decreto 1007/1991 de 14 de xuño, polo que se establecen as ensinanzas mínimas correspondentes á Educación Secundaria Obrigatoria. (*BOE* 26/07/1991).

Por outra banda, a FP Específica debería ter sido entendida (Jato Seijas, 1998:232) como *a ponte entre a Formación Profesional de Base e a formación dentro do propio posto de traballo ou Formación Continua*. Foi así concibida como un instrumento para a inserción dos titulados/as no mercado de traballo, xa que non se trata só de dar saída a aqueles alumnos/as que non superan a Educación Básica, senón que estes deben ter o apoio necesario para titularse e empregala como substrato da propia formación específica. Coincidimos neste senso con Camas Roda (2007) en que un dos maiores logros desta Reforma foi a estruturación destas ensinanzas en módulos profesionais, co obxectivo de ordenar a adquisición por parte dos estudantes, de competencias profesionais para a cobertura das necesidades de cualificación do sistema produtivo. Convertíase así ao módulo profesional e á unidade de competencia asociada a este, na fórmula de “medida” e valoración das aprendizaxes adquiridas, independentemente do subsistema no que se adquiriu a formación cursada.

Como vimos sinalando, dótase á Formación Profesional dunha nova perspectiva que non fixo senón achegala ao mercado de traballo e ás necesidades que dende el se lle requirían aos futuros profesionais. Ademais, deuse un primeiro paso na unificación da certificación dos coñecementos que posúen ou van posuír os profesionais, polo que supuxo un paso máis na integración dos subsistemas de Formación Profesional. Posteriormente pasouse a agrupar os módulos relativos á FP Inicial en **ciclos formativos** que, poden ser definidos segundo Jato Seijas (1998:232), como *a ensinanza e a formación dun conxunto de coñecementos e habilidades que constitúen un bloque coherente de Formación Profesional Específica, e que completan a formación necesaria para exercer unha profesión. Ou dito doutro modo, [...] a parte da Formación Profesional Específica asociada ao perfil dun determinado Título profesional*.

Esta nova organización da Formación Profesional supuxo varias melloras, unha delas foi a elaboración dos títulos profesionais atendendo á competencia profesional que se determina en cada perfil, evitando a superposición de perfís profesionais que se producía coa organización por módulos exclusivamente. Ao mesmo tempo, tamén se avanzou na estruturación da formación, xa que a propia configuración por módulos integrou nunha mesma unidade á perspectiva teórica e práctica, mentres que anteriormente os contidos, case na súa totalidade teóricos, estaban configurados por áreas. Foi posible deste xeito, acreditar separadamente cada un dos módulos formativos, facilitando a integración dos tres subsistemas de Formación Profesional e propiciando a obtención dos títulos dunha forma máis flexible.

As empresas van xogar tamén un papel crucial no desenvolvemento desta nova Formación Profesional, xa que por un lado tiveron moito que ver na elaboración dos perfís profesionais existentes nese momento e, por outro, parte da Formación Profesional Inicial vaise cursar nos propios centros de traballo, dando a posibilidade de coñecer o funcionamento e a estrutura do sector industrial concreto no que o alumno/a vai desenvolver a súa profesión. Esta colaboración entre os centros educativos e de traballo, materializouse mediante os denominados acordos de colaboración. Ambos se comprometen a formar aos alumnos/as en cada un dos contextos que lle son propios, creando así un vínculo entre a teoría e a práctica na formación e entre o sistema educativo e laboral.

A pesar de tódalas bondades que supuxo a LOXSE (1990) para a revalorización e o desenvolvemento da Formación Profesional, tamén existen unha serie incoherencias ou aspectos especialmente mellorables, que merece a pena destacar. Un dos máis significativos alude a que *o principio de educación permanente*, inspirador da propia Reforma, *non se vai levar a cabo a tódolos seus efectos* (Camas Roda, 2007:75) debido en parte, á conceptualización da formación como un mero instrumento profesionalizante

cando, en función deste principio, as necesidades persoais e sociais teñen unha importancia relevante. Isto implica que na propia formación se deben incluír ademais daqueles aspectos de aprendizaxe técnica, outros valores de tipo sociocultural que teñan como finalidade que a persoa sexa cada vez máis autónoma, creativa e teña capacidade de iniciativa, de responsabilidade, de solidariedade, etc. Outra das razóns polas que o principio de educación permanente queda desdibuxado ten que ver coa ausencia de inclusión doutras ensinanzas, que a pesar de ser consideradas como Formación Profesional, non quedan reguladas por esta lei, nin incluídas dentro da oferta do sistema educativo. Non se crea polo tanto, un sistema real e integrado de Formación Profesional, a pesar de que sería inxusto non recoñecer que se poñen as bases iniciais para dotalo de sentido.

Froito precisamente deste momento iniciático con respecto á nova **terminoloxía** propia da Formación Profesional, unha das críticas que lle podemos facer á LOXSE (1990) ten que ver con que, tanto no propio texto da lei como nos documentos normativos que a desenvolven, os termos empregados e a súa relación entre eles vai ser un tanto ambigua (Fariols, Francí e Inglés, 1994). Por exemplo, non se diferencian claramente nalgúns Deseños Base dos Títulos (DBT), as realizacións e as capacidades profesionais. Ocorre o mesmo entre as realizacións e as capacidades terminais e entre os criterios de realización e os criterios de avaliación. Todo isto ocorre, sen que poidamos esquecer que no Real Decreto 676/1993 do 7 de Maio, ao que aludimos no apartado anterior, se establecían os significados comúns que se lle ían atribuír a cada termo vinculado coa FP. Afortunadamente, de forma posterior estableceuse unha terminoloxía máis transparente, delimitándose especificamente cada un dos conceptos aos que se alude. Vinculado a isto, aparece outra problemática engadida, que responde ás carencias que, a nivel formativo, poden ter os profesionais do ensino con respecto a esta nova concepción da formación profesional baseada en competencias. A posta en marcha da LOXSE (1990) non supuxo, en moitos casos, cambios nas metodoloxías de ensino empregadas polo persoal docente da Formación Profesional, senón que foi posible seguir actuando practicamente de igual xeito que antes da Reforma.

Por outra banda, non vai ser con esta lexislación coa que se estableza un mecanismo de recoñecemento daquelas aprendizaxes adquiridas de forma informal. Non se promove un sistema de validación e recoñecemento de competencias profesionais, a pesar de deixar a porta aberta a este proceso cando se inclúe no artigo 30.1º á Formación Profesional ofertada polo sistema educativo e á formación ocupacional. Sen embargo, unha primeira solución a esta problemática viría a posteriori coa Lei Orgánica 5/2002, de 19 de xuño, das cualificacións e a Formación Profesional (*BOE 20/06/2002*), quedando a LOXSE (1990) *como un glosario de novos termos que a case nada comprometía realmente* (Camas Roda, 2007:75).

Ademais, existían bastantes diferenzas entre o número de horas dos ciclos formativos da mesma familia profesional, independentemente do seu nivel de cualificación. As oscilacións ían dende as 1.300 ás 2.000 horas, polo que se podía intuír unha problemática á hora de establecer e xestionar a ordenación do propio sistema, xa que por exemplo dous ciclos formativos que van a conducir a unha cualificación de nivel II, non deberían ser tan diferentes no número de horas de formación. Na mesma orde de cousas, tamén é interesante destacar que o módulo transversal que se impartía nos ciclos de grao superior denominado *Relacións no Entorno de Traballo (RET)*, non tivo o seu equivalente nos ciclos de grao medio. Isto implicaba que os ciclos de grao superior foron considerados como unha *Escola de Mandos Intermedios* (Fariols, Francí e Inglés, 1994:145), é dicir, formábase aos/as técnicos superiores para desempeñar postos de responsabilidade dentro da empresa, mentres que se da por suposto que un técnico (de grao medio) non vai necesitar este tipo de formación transversal, posto que non se

espera que ascenda na empresa, que chegue a ter responsabilidades ou ben, que deba manter relacións na contorna da empresa máis alá da exclusividade do seu posto. Ocorre algo similar co módulo de *Formación e Orientación Laboral (FOL)* que, a pesar de estar implantado tanto nos ciclos de grao superior como nos de grao medio, faiño cunha diferenciada carga horaria⁶⁹. Segundo Farriols, Francí e Inglés (1994) trátase dun contrasentido, xa que a formación de base dos técnicos superiores é máis elevada e ademais teñen unha idade maior, polo que se lles presupón unha madurez tamén maior á hora de coñecer e poñer en práctica os contidos do módulo de *FOL*. Podemos entender con todo isto que se trataba de promover ao técnico superior revalorizando esta formación, mais tal e como se propón faríase un tanto a costa da Formación Profesional de grao medio, que tendeu a ser menos valorada.

Tamén é preciso indicar que para a debida integración dos tres subsistemas de Formación Profesional, sería preciso establecer realmente as vías de validación dos módulos da Formación Inicial e a Formación Ocupacional, xa que só así se podía flexibilizar o sistema formativo e facilitar o acceso á oferta dos distintos colectivos. Ademais, sería tamén interesante que o ciclo formativo de grao medio tivera algunha conexión cos ciclos formativos de grao superior, sen a necesidade de ter que pasar obrigatoriamente polo Bacharelato. A existencia das probas de acceso é unha medida aceptable pero sofre unha certa desvirtuación cando esixe a madurez con respecto aos obxectivos do Bacharelato, quedando a parte da validación da experiencia moi reducida, xa que é pouco habitual que coa idade de realización das probas establecidos na LOXSE (1990), os alumnos/as poidan xustificar a suficiente experiencia como para validar materias dun ciclo superior. Esta situación non vai mudar en España ata a publicación do segundo Real Decreto de desenvolvemento da Formación Profesional proposto a partir da LOE (2006)⁷⁰.

A pesar de todo isto, a LOXSE (1990) supuxo un avance no relativo á consideración social da Formación Profesional Inicial adocendo ao mesmo tempo, dunha carencia financeira considerable. Con todos os cambios introducidos propúxose un orzamento moi insuficiente que dificultou a posta en marcha do novo sistema e puxo en entredito a calidade do mesmo. Os medios cos que se contaron para instaurar a nova Formación Profesional específica foron escasos, polo que a mellora das instalacións dos centros de ensino e dos materiais que neles se empregan seguiu sendo unha tarefa pendente. Neste mesmo senso, ante a Reforma fíxose necesario introducir cambios na xestión dos centros, dado que aumentou considerablemente o traballo burocrático a desenvolver polas propias institucións de ensino: desenvolver os novos currículos dos ciclos, establecer e manter unha relación fluída coas empresas, etc. Ante esta situación, os centros precisarían ou ben, un aumento nos recursos humanos cos que conta, ou ben poñer en marcha mecanismos de redacción e simplificación das tarefas a desenvolver de tipo burocrático ou administrativo. O excesivo tempo que o persoal docente, especialmente os membros do equipo directivo, adican a resolver este tipo de cuestións, incide directamente no tempo destinado á planificación da súa propia docencia e á introdución de aspectos innovadores na mesma. Tal e como afirmaban De la Torre *et al.* (1998:106) *a natureza estrutural do sistema escolar está conectada directamente co burocratismo e coa centralización, obstáculos que caracterizan o inmovilismo*, tanto do sistema como dos propios individuos.

⁶⁹ Así, nos ciclos de grao superior este módulo tería unha duración de 60 horas, mentres que para os ciclos de grao medio van ser 30.

⁷⁰ Estámonos a referir ao R.D. 1147/2011, do 29 de xullo, polo que se establece a ordenación xeral da formación profesional do sistema educativo (BOE 30/07/2011), no cal se establece, entre outras cousas, a existencia de cursos de formación que dan acceso directo, unha vez superados entre os ciclos formativos de grao medio e os de grao superior e entre os programas de cualificación profesional inicial e os ciclos de grao medio.

Por último, aínda que non menos importante, especialmente en relación ao tema que nos ocupa neste traballo, debemos aludir a outra das emendas propostas á LOXSE (1990) por Farriols, Francí e Inglés (1994). Estes autores aluden a que sería preciso no momento de publicarse a Reforma, acompañala dunha ordenación territorial da oferta de Formación Profesional Específica, co obxectivo de que non se produzan masificacións de determinadas familias profesionais en detrimento doutras naqueles territorios nos que estas poden ser de especial interese. En definitiva, esta *prospección territorial* debería realizarse tendo en conta o desenvolvemento local e rexional do emprego e das cualificacións en cada unha das localidades onde se van a impartir ciclos formativos. Este aspecto quedou especialmente ensombrecido, tanto na LOXSE (1990) como na lexislación posterior de FP, posto que aínda hoxe, os criterios de localización dos ciclos formativos non semellan estar o suficientemente claros, nin tampouco responder ás necesidades dos mercados laborais comarcais ou locais.

Con todo, é preciso indicar que o deseño e a estruturación da Formación Profesional que se realiza coa LOXSE (1990), trae consigo unha renovación da mesma que se achega máis á realidade das necesidades do mercado produtivo. Só deste xeito, se pode manter e controlar a especial vinculación que ten a Formación Profesional co emprego e coa economía, a pesar de que, como en tódolos procesos de Reforma, existen posibilidades de mellora.

A FORMACIÓN PROFESIONAL SEGUNDO A LEI DE CUALIFICACIÓN.

A posta en marcha do II Plan Nacional de Formación Profesional, ao que xa aludimos, trouxo consigo unha serie de medidas, entre elas a creación do INCUAL e dos Institutos de Cualificacións Autonómicas. Ante o nacemento destas novas institucións dependentes das Administracións públicas, aparece a necesidade de promulgar unha lei específica que regule os tres subsistemas que nese momento compoñen a Formación Profesional. Nace así a Lei Orgánica 5/2002, do 19 de xuño, das Cualificacións e a Formación Profesional (*BOE* 20/06/2002). Como xa indicamos anteriormente, algunhas das propostas que se realizaban dende o II Plan Nacional non se deron acadado no período temporal previsto inicialmente (1998-2002), polo que se ve necesario promulgar unha lei específica de FP que trate, nalgunha medida, de enmarcar dende o punto de vista lexislativo as accións que a partir deste momento se levarán a cabo neste ámbito.

Esta nova lei que vai asumir como principios esenciais *a igualdade e a participación* (Rial Sánchez, 2009:79). A igualdade vai estar referida esencialmente ao deseño de vías de acceso equitativas cara a Formación Profesional, mentres que a participación vai aludir esencialmente aos axentes sociais e á súa colaboración no deseño e implantación dos distintos subsistemas. Tendo en conta estes dous principios reitores, vaise crear o que actualmente se coñece como *Sistema Nacional de Cualificacións e Formación Profesional*.

Os referentes legais que sustentan esta lei e que se sinalan na súa exposición de motivos son varios, podendo destacar neste senso, o artigo 27º da Constitución que establece o dereito á educación e o artigo 40º que insta ás Administracións a fomentar a formación e a readaptación profesional dos traballadores/as. Enténdese así a Formación Profesional non só como un sistema que fomenta a extensión do dereito á educación, senón como un *mecanismo de acceso ao emprego*. Na mesma exposición de motivos, exprésase a necesidade, aínda vixente, de achegar a formación ao mercado de traballo, polo que se asume que a primeira debe estar sempre adaptada ás necesidades do segundo, garantindo unha correspondencia real entre as cualificacións profesionais (froitó da Formación) e o mercado de traballo no que se van desenvolver. Outra

lexislación que regulou esta situación de correspondencia de forma previa a esta lei de cualificacións, foi, por un lado, a Lei 51/1980, do 8 de outubro, Básica do emprego, e por outro, a Lei 8/1980, do 10 de marzo, Estatuto dos Traballadores⁷¹. A primeira alude á necesidade de tomar como obxectivo da política de emprego a consecución dun maior grao de transparencia do mercado de traballo, empregando para iso a formación e orientación profesional. Do mesmo xeito, o Estatuto dos Traballadores/as considera á Formación Profesional como un dereito intrínseco dos mesmos.

Ao mesmo tempo, as ofertas públicas de Formación Profesional deberán manter a súa adecuación ao mercado de traballo, mais mantendo sempre a mirada fixa tamén noutros temas que poderíamos denominar *transversais*, e que estarían constituídos esencialmente pola ensinanza das Tecnoloxías da Información e a Comunicación (TICs), os idiomas da Unión Europea e a prevención de riscos laborais. Con esta lei tamén vai a xurdir unha nova tipoloxía de centros formativos: os denominados *Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP)*, que se regularán de forma máis pormenorizada nos Reais Decretos posteriores.

1. A estruturación do Sistema Nacional das Cualificacións e a Formación Profesional.

A finalidade básica desta lei orgánica foi a ordenación do propio *Sistema Nacional Integrado de Formación Profesional, Cualificacións e Acreditación*. Incídese especialmente en que este Sistema debe estar baseado nunha estrutura coordinada con carácter equivalente entre os distintos subsistemas. Constitúese así, a educación ao longo da vida como un dos obxectivos prioritarios tamén da Formación Profesional, propiciando que tódalas accións propostas dende o devandito Sistema estean en consonancia coas políticas de emprego e co fomento da libre circulación de traballadores/as. Proponse un vínculo permanente entre a formación e o emprego, entendendo á primeira como unha medida propia das políticas activas de emprego.

Será no artigo 2.1º cando se defina o Sistema Nacional de Cualificacións e FP como *o conxunto de instrumentos e accións necesarias para promover e desenvolver a integración das ofertas de formación profesional, a través do Catálogo Nacional de Cualificacións profesionais, así como a avaliación e acreditación das correspondentes competencias profesionais, de forma que se favoreza o desenvolvemento profesional e social das persoas e se cubran as necesidades do sistema produtivo*. Mantendo esta definición como marco, establécense os 6 principios básicos polos que se vai rexer este Sistema Nacional de Cualificacións (artigo 2.3º), tal e como podemos ver na ilustración 1.7:

⁷¹ BOE 14/03/1984. Posteriormente este texto legal foi reelaborado quedando reflectido no Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo, polo que se aproba o texto refundido da Lei do Estatuto dos Traballadores. (BOE 29/03/1995)

Ilustración I.7. Principios básicos do Sistema Nacional de Cualificacións. Fonte: Lei Orgánica das Cualificacións e a Formación Profesional (2002).

PRINCIPIOS BÁSICOS DO SISTEMA NACIONAL DE CUALIFICACIÓNS

- 1. A FP estarça orientada tanto ao desenvolvemento persoal e ao exercicio do dereito ao traballo como á libre elección de profesión ou oficio e á satisfacción das necesidades do sistema produtivo e do emprego ao longo da vida.*
- 2. O acceso, en condicións de igualdade de tódolos cidadáns, ás diferentes modalidades da FP*
- 3. A participación e cooperación dos axentes sociais cos poderes públicos nas políticas formativas e de cualificación profesional.*
- 4. A adecuación da formación e as cualificación aos criterios da Unión Europea en función dos obxectivos do mercado único e a libre circulación de traballadores.*
- 5. A participación e cooperación das diferentes Administracións públicas en función das súas respectivas competencias.*
- 6. A promoción do desenvolvemento económico e a adecuación ás necesidades territoriais do sistema produtivo.*

O derradeiro dos principios sinalados alude especificamente a que a Formación Profesional debe cumprir un papel na promoción do desenvolvemento dos territorios e que debe adecuarse ás necesidades produtivas dos mesmos. Aspecto que, como tristemente ven ocorrendo a cotío na lexislación española, non verá un desenvolvemento real a posteriori. Para lograr dar unha resposta social convincente ante as finalidades establecidas para a Formación Profesional era necesario establecer ao par, unha serie de instrumentos e accións que consigan operativizalas. Estes instrumentos, que pasarán a formar parte do Sistema Nacional de Cualificacións e Formación Profesional (SNCF), poden resumirse nos seguintes (artigo 4º):

1. A creación dun Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais cunha estrutura modular.
2. A posta en marcha do procedemento de recoñecemento, avaliación, acreditación e rexistro das cualificacións profesionais.
3. A información e orientación no tocante á Formación Profesional e ao emprego.
4. Unha avaliación e mellora constante da calidade do Sistema Nacional de Cualificacións e da Formación Profesional.

Certamente formuláronse unha serie de metas moi ambiciosas, mais os instrumentos definidos para conseguir facelas realidade, non o son menos. Destaca especialmente a creación do Catálogo Nacional de Cualificacións como órgano de ordenación das Cualificacións, tanto procedentes da Formación Profesional regrada como da ocupacional e continua. A responsabilidade da coordinación deste complexo SNCFP vai recaer na Administración Xeral do Estado, manténdose o Consello Xeral da Formación Profesional como un órgano de participación dos axentes sociais e con carácter meramente consultivo con respecto ao Goberno (artigo 5º). Dependente deste Consello Xeral aparece o INCUAL que, xa creado en 1999, deberá ser o encargado de definir, elaborar e manter actualizado o recién creado Catálogo. Dito instrumento estará constituído por tódalas cualificacións identificables no mercado laboral, así como pola súa formación asociada. Á súa vez, esta formación vaise organizar de forma modular, polo que nace ao mesmo tempo, o Catálogo Modular da Formación Profesional. Ambos Catálogos deberán permanecer estreitamente vinculados e actualizados (artigo 7.2º).

Posteriormente, establécese o que se vai entender por *Cualificación Profesional*, definición xa especificada anteriormente, e por *Competencia Profesional*. Esta última é concibida como o *conxunto de coñecementos e capacidades que permitan o exercicio da actividade profesional conforme ás esixencias da produción e o emprego*. Clarifícanse deste modo, dous conceptos que van ser clave na lexislación que se vai desenvolver de forma posterior a esta lei e tamén na literatura contemporánea en España.

Ao respecto do sistema de recoñecemento, avaliación, acreditación e rexistro das propias cualificacións, nesta lei establécese que os títulos de Formación Profesional e os certificados de profesionalidade van ser os responsables de acreditar ante a sociedade as cualificacións profesionais de quen os posúa (artigo 8.1º). Neste senso, para avaliar e acreditar as competencias profesionais adquiridas por medio da experiencia laboral ou vías non formais de aprendizaxe, establécense unha serie de instrumentos, o cal vai representar un paso moi importante para o alcance do obxectivo da educación ao longo da vida e a integración dos subsistemas.

Neste novo sistema, non só van estar representadas as titulacións da Formación Profesional regrada, senón que as ocupacións tamén terán o seu lugar. O recoñecemento de ditas competencias vaise poder realizar a pesar de que non sexan as suficientes como para completar un título de Formación Profesional ou certificado de profesionalidade, dado que a acreditación poderá ser parcial e acumulable, para posteriormente poder completar a formación e obter a titulación correspondente.

Baixo o amparo desta lei vai cambiar en parte a concepción actual da Formación Profesional en España, entendendo por esta (artigo 9º), *o conxunto de accións formativas que capacitan para o desempeño cualificado das diversas profesións, o acceso ao emprego e a participación activa na vida social, cultural e económica. Inclúe as ensinanzas propias da formación profesional inicial, as accións de inserción e reinserción laboral dos traballadores/as, así como as orientadas á formación continua nas empresas [...]*. A diferenza do que ocorría no artigo 30º da LOXSE (1990)⁷², agora a Formación Profesional tamén debe contribuír a que os cidadáns que a cursen, por un lado accedan ao emprego e por outro, sexan quen de participar activamente na sociedade a tódolos niveis. Recóllese así, a necesidade de formar traballadores/as, pero tamén cidadáns de pleno dereito. De igual modo, nesta ocasión tamén se vai incluír claramente o terceiro subsistema de FP –a formación continua– como parte integrante desta nova definición da FP, en contraposición ao que ocorrera no caso do I Plan Nacional de FP e na propia LOXSE (1990).

O nacemento dunha nova modalidade de centros de Formación Profesional tamén ten cabida a partir da promulgación desta lei. Estámonos a referir aos *Centros Integrados de Formación Profesional*, os cales, quedan definidos como (artigo 11.4): *aqueles que impartan tódalas ofertas formativas ás que se refire o artigo 10.1 da presente lei*, é dicir, oferta pertencente a cada un dos tres subsistemas –inicial, ocupacional e continua–. Estes novos centros dependerán de forma conxunta dos dous Ministerios encargados de xestionar cadanseu ámbito da Formación Profesional: O Ministerio de Educación e Cultura e o Ministerio de Traballo e Asuntos Sociais da época. A súa dirección, baixo as ordenanzas desta lei, será nomeada por libre designación pola Administración, tras unha consulta aos órganos colexiados dos centros. Este aspecto será profundamente criticado, aludindo esencialmente á falla de transparencia e democracia interna.

De tódolos xeitos, vai ser o goberno o encargado de establecer os requisitos que deberán cumprir os centros para impartir as ensinanzas de FP, posto que a creación,

⁷² Lembremos que neste artigo 30º da LOXSE (1990) se define a Formación Profesional como *o conxunto de ensinanzas que, dentro do sistema educativo [...], capaciten para o desempeño cualificado das distintas profesións*.

homologación, autorización e xestión dos mesmos (artigos 11.1º e 11.2º) depende das Administracións. A pesar disto, ábrese tamén a porta ás empresas e outras institucións, para que poidan impartir Formación Profesional financiada con fondos públicos, o cal trae consigo unha ampliación da propia oferta de FP. Por outro lado, a investigación e innovación en Formación Profesional, vaise desenvolver mediante a creación dunha rede de centros de referencia nacional, os cales estarán distribuídos por cada unha das comunidades autónomas. Estes mesmos centros de referencia, van poder propoñer accións dirixidas tanto a estudantes, traballadores/as -ocupados ou desempregados-, empresarios/as e formadores/as.

Con respecto a aqueles grupos sociais que manifestan especiais dificultades de inserción laboral, esta lei reafirma a necesidade de adaptar a oferta formativa ás súas demandas e carencias específicas. Trátase de facilitar a integración social e a inclusión dos grupos máis desfavorecidos (artigo 12.1º), empregando a Formación Profesional como instrumento. Promóvese así, a oferta de módulos independentes asociados ao devandito Catálogo Nacional das Cualificacións Profesionais, co obxectivo de favorecer o proceso de formación ao longo da vida, tal e como se establece no artigo 12.2º da propia lei. Tamén van existir dentro da oferta formativa, accións non asociadas ao Catálogo Nacional de Cualificacións, proporcionándolle así á FP máis amplitude, a pesar de que isto provoca que as competencias adquiridas mediante esta vía non poidan ser acreditadas ata que sexan incorporadas ao mesmo (artigo 13.2º).

Preténdese ao mesmo tempo, dar un novo pulo á Orientación profesional como motor da propia FP e instrumento para a mellora da calidade da ensinanza. Establécense dúas finalidades principais para a Información e Orientación Profesional: por unha banda, informar sobre as oportunidades de acceso ao emprego e de validación e acreditación das competencias profesionais e por outra, asesorar sobre a oferta formativa e os distintos itinerarios que se poden seguir, ao igual que sobre a mobilidade profesional (artigo 14º). Neste servizo de Orientación deberán coparticipar as Administracións públicas, tanto educativas como laborais, ademais dos axentes sociais vinculados á mesma. Os destinatarios/as abarcan ao mesmo tempo un amplo abano de colectivos (artigo 15.2º): alumnos/as; familias; traballadores/as sen emprego; traballadores/as con emprego e sociedade en xeral.

Tamén se aborda nesta lei, todo o relativo á calidade do propio Sistema e aos procesos de avaliación. Enténdese a calidade do SNCFP baixo a consideración do mesmo como eficaz, é dicir, a finalidade da avaliación do Sistema vai ser a constatación da utilidade do mesmo. Dita utilidade enténdese na lei como a corroboración da súa adecuación ao mercado de traballo. Por esa razón, a avaliación do sistema deberá comprobar a adaptación permanente do mesmo ás necesidades expresadas dende o emprego (artigo 16º).

Por último, das disposicións adicionais e finais, destaca especialmente a terceira, na que se establece que tódalas ensinanzas públicas de Formación Profesional deberán prestar atención ás áreas seguintes de forma transversal: TIC; idiomas dos países da Unión Europea; traballo en equipo; prevención de riscos laborais e consideracións prioritarias polas directrices da Unión Europea. Desta forma, enténdese que certos ámbitos deben ser considerados no marco de toda Formación Profesionalizadora, mantendo ao mesmo tempo, conexión constante coas esixencias dun mercado laboral inserido nunha sociedade da información e do coñecemento.

2. Implicacións da Lei Orgánica das Cualificacións e a Formación Profesional (2002).

A Lei Orgánica das Cualificacións e da FP foi unha das achegas máis relevantes con respecto á consolidación do Sistema Nacional de Cualificacións, xa que, entre outros aspectos, foi unha norma nacida da participación dos axentes sociais. Sen embargo, existen moitas críticas á mesma, que se foron dando quizais, a partir dunha declaración de motivos ambiciosa, aínda que reiterativa con respecto aos Plans e Acordos sobre FP xa ratificados anteriormente.

Unha das principais críticas que se lle fixeron aos Programas Nacionais de FP foi o feito de que sexan *programas incumplidos case na súa totalidade* (Blas Aritio, 2004:13). Do mesmo xeito e posto que a LOCFP eleva a rango de lei o proposto polo Acordo Nacional sobre a Formación Profesional (1996), moitas foron as voces que tildaron o documento da LOCFP de *mais do mesmo*, posto que non parecía establecerse novidades en canto ao xa proposto para o desenvolvemento da Formación Profesional en España. A pesar de todo, esta lei constituíu o marco regulador das accións a desenvolver na Formación Profesional, tanto dende as competencias do Ministerio de Educación como dende as do seu homólogo de Traballo, tomando como referencia básica a integración dos tres subsistemas. A pesar de que o idóneo neste caso fose que a organización e xestión do SNCFP dependese da mesma institución, evitando así incoherencias creadas a partir da duplicidade de tarefas e cargos.

A continuación destacaremos sen embargo, catro das achegas que, ao noso entender, serían as máis relevantes da promulgación da LOCFP (2002).

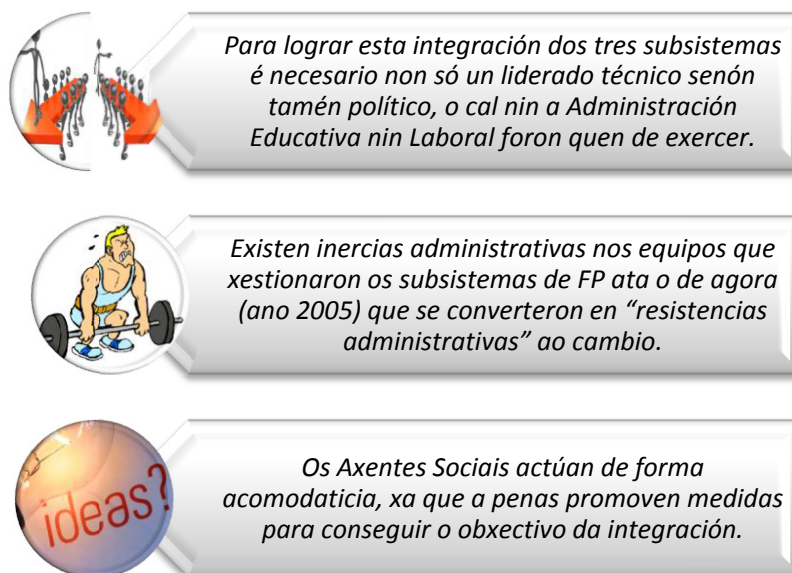
Inicialmente podemos aludir á creación por primeira vez en España, dun **Sistema Nacional de Cualificacións Profesionais** con identidade propia, que vai a constituírse como *marco das distintas cualificacións demandadas dende o sistema produtivo* (Mira Lema, 2003:339), así como da súa formación correspondente. Estas cualificacións e a formación asociada van estar recollidas, a partir da promulgación desta lei, nun **Catálogo Nacional das Cualificacións Profesionais**. Este documento vai recoller aquelas cualificacións identificadas no sistema produtivo, así como a formación necesaria para acadalas. Os procesos formativos que de aquí se deriven, deberán ser un reflexo da actualización constante da que serán obxecto as cualificacións profesionais, establecendo unha vinculación directa entre formación e profesión. A consolidación do Sistema e do Catálogo Nacional das Cualificacións Profesionais supuxo pois, unha porta aberta a un maior desenvolvemento da FP, mantendo o camiño da vinculación directa entre a formación e o sistema produtivo. Cobra sentido así, a denominación da Formación Profesional como Formación para o Traballo.

De tódolos xeitos, e sen menosprezar as boas intencións da lei neste senso, é preciso indicar que nos artigos 7º e 8º, nos cales se aproba a estrutura e contido do Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais e os requisitos necesarios para iniciar o procedemento de recoñecemento e acreditación das competencias, non se fai máis que reiterar o xa mencionado ao respecto no II Programa Nacional de FP. Indícase que o órgano responsable de realizar esta tarefa vai ser o INCUAL, obviando alusión algunha a como iniciar e desenvolver este proceso, nin ao papel que van ter que xogar as comunidades autónomas no mesmo. Aparece así, unha *indefinición sobre o quen, como e cando se van implementar os obxectivos, accións e procedementos* que constitúen o Sistema Nacional de Cualificacións e da FP (Blas Aritio, 2004:15). Esta é outra das razóns polas que algúns autores acusan a esta lei de inmovilista e pasiva á hora de promover novas iniciativas para seguir avanzando no ámbito da Formación Profesional. Xa anteriormente, trala creación do INCUAL en 1999 -un dos poucos proxectos finalizados do II Programa Nacional de FP- e a constatación de que este non realiza

ningunha labor máis alá da publicación de cadernos e folletos informativos ata o ano 2003, supuxo un decaemento das expectativas postas sobre a Formación Profesional e a súa evolución en España. Isto debeuse en parte, a que, tal e como apunta Blas Aritio (2005:8), o INCUAL *estivo “hibernando” catro anos* e de aí nace o apuro dos expertos e axentes sociais por comezar a cambiar a Formación Profesional e tratar de empregar para isto tódolos instrumentos existentes, entre eles e con máis motivos ca ningún, o propio INCUAL.

Despois do ano 2003 e trala publicación da LOCFP (2002), o INCUAL inicia a elaboración das cualificacións profesionais e con ela unha extraordinaria labor de concreción da formación requirida para cada unha delas. Dáse así un pequeno paso cara a integración dos tres subsistemas de Formación Profesional, necesidade xa sinalada na devandita lei. Sen embargo, no desenvolvemento legislativo posterior á mesma, volvemos percibir a promulgación de Reais Decretos dende o Ministerio de Traballo e dende o Ministerio de Educación sen unha aparente relación entre eles. Mantense unha diferenciación específica entre os distintos subsistemas de FP: aqueles xestionados baixo a competencia do Ministerio de Traballo -esencialmente Formación Ocupacional e Continua- e aqueloutros baixo a competencia do Ministerio de Educación – FP do sistema educativo-. Chama a atención, cando menos, o feito de que dende que se propuxo por primeira vez o obxectivo da integración no I Programa Nacional de FP en 1993, aínda non se teña avanzado o suficiente neste eido, especialmente trala promulgación da propia LOCFP (2002). Algunhas das razóns que explicarían esta situación segundo Blas Aritio (2005:9) poden apreciarse na ilustración 1.8:

Ilustración 1.8. Razóns que explican o estancamento no obxectivo da integración. Fonte: Blas Aritio (2005).



Por outra banda, a creación de Observatorios das Cualificacións no sistema produtivo que determinen a *data de caducidade* das mesmas e o momento de actualizalas e adaptalas ás esixencias do mercado laboral, é unha das reivindicacións que se lle fan á lei, en orde ao desenvolvemento do seu artigo 7º, debendo especificarse tamén nos documentos legislativos posteriores, *a maneira en que os novos contidos nados nas empresas van a ser asumidos polo Sistema de Formación Profesional* (Del Castillo Rodríguez, 2003:347). O Observatorio Nacional das Cualificacións foi creado no ano 1999 como unha das áreas de actuación do INCUAL, mais ao mesmo tempo, trala

publicación da LOCFP (2002) pídeselle que tódolos axentes sociais teñan cabida na actualización das profesións, atendendo especialmente ás organizacións empresariais e tamén a outros organismos públicos tanto locais como autonómicos.

Así pois, o deseño deste Sistema Nacional de Cualificacións Profesionais, tamén deixa entrever unha certo espírito centralizador (Martínez Usarralde, 2002) xa que por exemplo, a elección dos directores/as dos centros será realizada polas Administracións, alongando aos Consellos Escolares desta labor que viñan desempeñando ata o de agora. Ao mesmo tempo, na propia lei tamén se alude ás competencias que van desenvolver os organismos centrais, mais óbvianse as competencias que van a desempeñar neste ámbito as Administracións Autonómicas ou locais.

Unha segunda proposta interesante que fai esta lei, refírese aos **procesos de recoñecemento, avaliación, acreditación e rexistro das cualificacións profesionais**, especialmente daquelas competencias adquiridas por medio da experiencia laboral ou de aprendizaxes non formais. Enténdese que a formación é unha vía de acceso á cualificación, pero non a única. Existen moitas formas de adquirir unha cualificación profesional, as cales poden estar máis relacionadas coa experiencia laboral que cos centros de ensino. Grazas a esta nova achega, establécese un marco para a valoración e recoñecemento de moitos traballadores/as que exerceron a súa labor nun campo ocupacional concreto durante o tempo suficiente como para considerarse profesionais do sector.

Sen embargo, semella que o procedemento de recoñecemento e avaliación das cualificacións profesionais, non está o suficientemente desenvolto nin tampouco se establecen claramente cales son os criterios que o condicionan. Non se alude directamente á posibilidade de crear un Sistema de Recoñecemento, Avaliación e Certificación da competencia profesional nin a como se podería desenvolver este nun futuro. Só se sinala no artigo 4.1ºb que existirá un procedemento de avaliación, certificación e rexistro das cualificacións profesionais, entendido este como un instrumento do Sistema Nacional de Cualificacións e FP e que será o Goberno o encargado de establecer os requisitos para levar a cabo a avaliación e certificación das competencias (artigo 8.4º). Deste xeito, este sistema queda reducido, tal e como afirma Blas Arítio (2003:393) a un *procedemento e uns requisitos que fixara no seu día o Goberno*. Do mesmo xeito, tampouco parece lóxico que a Administración estableza estes procedementos para a validación dos títulos, xa que a *oferta dos títulos xa vai dispoñer duns requisitos e procedementos propios de acreditación e avaliación* (Íbidem: 394).

Por outra banda e mantendo a perspectiva da integración dos subsistemas, para outros autores como Parra Abad (2005), o obxectivo a conseguir no desenvolvemento desta lei orgánica é consolidar un documento acreditativo único das competencias profesionais dos traballadores/as, independentemente da vía empregada para chegar a eles. Para lograr esta meta, este autor (2005:7) propón a necesidade de asignarlle a mesma credibilidade aos certificados de profesionalidade que aos Títulos da FP regrada, así como que estes poidan acreditar co mesmo valor os resultados da aprendizaxe non formal ou experiencial. Sen dúbida, trátase dunha meta moi ambiciosa que tería que acadarse posteriormente mediante o desenvolvemento da propia lei orgánica, a pesar de que non se aludira a esta cuestión de forma directa neste texto legal. Do mesmo xeito, Martínez Usarralde (2002) sinala como a lei establece tres conceptos de formación, dúas administracións diferentes e tres formas de financiamento para as mesmas. Esta situación mostra unha ausencia de plans e proxectos comúns, o que deriva nun retraso á hora de incentivar e promover o traballo conxunto e a integración. Sería preciso que a lei propuxese fórmulas para de traballo en equipo, ademais de crear organismos que manteñan, dentro das súas responsabilidades

o deseño de procedementos de achegamento entre institucións, non só a nivel administrativo, senón tamén curricular.

Como terceiro aspecto significativo da LOCFP (2002), podemos destacar a creación do **Sistema de Información e Orientación**, xa que con el se lle presta a esta cuestión a atención que merece para crear un Sistema eficaz de Cualificacións Profesionais. A información e a orientación enténdense como un dos piares fundamentais sobre os que se quere mover Formación Profesional e o mundo das ocupacións, polo que se lle adica un título a establecer o marco regulador desta actividade. Dito Sistema de Información e Orientación vai perseguir a finalidade de informar aos cidadáns sobre o acceso ao emprego, sobre as posibles vías de recoñecemento da competencia profesional e tamén sobre a oferta formativa existente a nivel inicial, ocupacional ou continua. Terase en conta a elaboración de itinerarios especializados en cada caso que se presente, o cal conleva unha nova perspectiva da Orientación máis personalizada e atenta ás necesidades individuais dos colectivos cos que se traballa. Por outra banda, segundo Mira Lema (2003:340) *o aspecto máis diferenciado deste novo Sistema de orientación vai ser a relación que se propón establecer entre o entorno da formación e das políticas activas de emprego*. Esta aposta pola Orientación e Información ao cidadán ven marcada pola intención de facer chegar a cualificación á maior parte da poboación, facilitando así a súa integración sociolaboral, ademais da mobilidade dos traballadores/as e estudantes.

Do mesmo xeito, tamén se trataría de achegar a oferta formativa a aqueles colectivos con maior dificultade para a inserción. No propio proceso de recoñecemento e acreditación das competencias profesionais, a orientación e información ao cidadán cobra especial importancia, xa que vai xogar un papel significativo á hora de dirixir ás persoas por aqueles itinerarios que as leven a conseguir acreditar a súa experiencia ou formación en forma de cualificacións profesionais. Sen embargo, a pesar das boas intencións iniciais, os procesos de recoñecemento e acreditación das competencias profesionais, aínda teñen, hoxe en día, un longo camiño por diante á hora de achegarse aos colectivos de destinatarios e promover o acceso ao sistema. Neste senso, botouse en falta un maior investimento para que este servizo de orientación e información tivese un maior impacto, especialmente na poboación activa non cualificada.

O cuarto aspecto que destacamos como caracterizador desta lei, alude a que a **avaliación e a posta en marcha de todo este proceso é un reflexo da iniciativa de mellora constante que debe ter todo Sistema Nacional de Cualificacións Profesionais**, o cal aparece promulgado no título V da LOCFP (2002). Esta avaliación da calidade vai ter como finalidade, por unha banda, dar lugar a unha garantía de que as accións levadas a cabo son eficaces, e por outra, constatar a adecuación de ditas accións ás necesidades do mercado laboral. Aparece así, sen embargo, unha das indefinicións da propia lei, xa que non se establece na mesma que organismos, e dependentes de que Ministerio, van levar a cabo esta avaliación. Do mesmo xeito, é preciso indicar que é o que entendemos por avaliación, xa que a utilidade desta especificación viría dada en parte, polas repercusións que os seus resultados terían no sistema.

É útil indicar que se vai realizar unha avaliación porque senta as bases necesarias para levala a cabo e dálle a este proceso a importancia que, sen dúbida, merece. Sen embargo, vese necesaria máis precisión na definición dos conceptos e dos procesos. Tal e como indica López Romito (2003:27) *os procedementos e prácticas de avaliación deben deseñarse tendo en conta unha perspectiva holística* e, polo tanto, faise necesario o establecemento dun Sistema de Avaliación. Este Sistema debe formular, entre outros factores, cales van ser as metodoloxías, técnicas e instrumentos que se van a empregar na mesma, así como o persoal e órganos institucionais encargados de levala a cabo.

López Romito (2003:31) propón as seguintes liñas orientadoras un ano despois da promulgación de dita lei:

- *Superar a existencia dos subsistemas como compartimentos estancos.*
- *Superar a obsolescencia dos conceptos na propia formulación do Sistema Nacional de Formación.*
- *Arbitrar mecanismos básicos para determinar o Sistema de Avaliación.*
- *Definir estándares que garantan a calidade no proceso e asegurarse de que se introducen e se aplican.*
- *Establecer o formato institucional dos Órganos encargados da Avaliación do Sistema [...].*

Por último, só cabe destacar outras das críticas maioritarias que se lle realizaron a esta LOCFP (2002). Referímonos ao modelo de financiamento da reforma da FP, xa que os 183.000 millóns de pesetas presupostados ata o ano 2006 foron considerados insuficientes (Martínez Usarralde, 2002). A mesma autora tamén alude á carencia de atención que se lle presta na lei á formación do persoal docente de Formación Profesional e dos formadores/as nos módulos de Formación en Centros de Traballo (de aquí en diante, FCT). Estes dous aspectos unidos -a falla de financiamento e de formación- puideron ter parte de responsabilidade en que o desenvolvemento da lei non se atope á altura das intencións e obxectivos expresados na mesma.

3. Epílogo cronolóxico da LOCFP (2002): a LOCE e os Reais Decretos posteriores.

De forma posterior á Lei de Cualificacións e da FP (2002) comezaron a sucederse os Reais Decretos que a desenvolveron, ao tempo que, co cambio de goberno apareceu outra lei orgánica que volvía a introducir cambios relativos tanto á Formación Profesional como ao Emprego. Estámonos referindo á Lei Orgánica 10/2002, do 23 de decembro, de Calidade da Educación (LOCE), a cal a pesar de ser publicada non chegou a entrar en vigor pola posterior implantación da LOE (2006).

Esta lexislación modificou varios aspectos relativos á organización das distintas ensinanzas, mais con respecto á Formación Profesional Inicial ou Específica mantivo a ampla maioría das disposicións da LOXSE (1990) e da LOCFP (2002). Os cambios propostos pola LOCE (2002) estaban baseados en cinco eixos fundamentais, aos cales se alude no seu propio preámbulo:

1. *Impulsar os valores do esforzo e da esixencia persoal. Promover unha cultura do esforzo.*
2. *Orientar o sistema educativo cara os resultados.*
3. *Establecer unha configuración flexible do sistema educativo en función das diferenzas individuais dos alumnos/as, dando pé a diferentes traxectorias.*
4. *Atraer e manter na profesión docente aos mellores estudantes e profesionais, mellorando a consideración social do profesorado.*
5. *Desenvolver a autonomía dos centros e a súa responsabilidade en canto aos logros de bos ou malos resultados por parte dos alumnos/as.*

Tendo en conta estas bases fundamentais, enténdese a calidade como unha característica vinculada esencialmente aos resultados académicos, polo que se volve organizar o sistema educativo orientado cara a obtención de ditos resultados. Esencialmente aparecen modificacións con respecto á ordenación da Educación Secundaria e do Bacharelato, establecéndose probas de avaliación diagnóstica ao remate, tanto da Primaria como da Secundaria (artigos 18º e 30º, respectivamente) e

unha proba xeral do Bacharelato, sen a cal non se podería optar ao correspondente Título académico.

Con respecto á Educación Secundaria tamén aparecen cambios no referente á instauración de itinerarios conformados por distintas materias: por un lado, no terceiro curso da ESO o alumno/a podería elixir entre realizar o itinerario tecnolóxico ou o científico- humanístico, e por outro, xa no cuarto curso da ESO, aparecen os itinerarios tecnolóxico, científico e humanístico, como tres especializacións diferenciadas. Ao mesmo tempo, este cuarto curso da ESO é denominado *Curso para a orientación académico e profesional postobligatoria*, sendo o equipo orientador o encargado de elaborar un *Informe de Orientación Escolar* para cada un dos alumnos/as do centro que se atopen nesta situación.

Por outra banda, aparecen por primeira vez os *Programas de Iniciación Profesional* (artigo 27º), os cales estarían dirixidos a alumnos/as con 15 ou 16 anos que non opten por cursar ningún dos itinerarios sinalados anteriormente para a ESO. Estes Programas estaban integrados por contidos relativos á formación básica por unha banda, e módulos profesionais asociados a unha cualificación do Catálogo Nacional de Cualificacións, por outra. Terían unha duración de 2 cursos académicos e a súa superación daría lugar á obtención do Título de Graduado en ESO. Os cambios con respecto ao Bacharelato aparecen en torno á implantación da Proba xeral do Bacharelato ao remate do mesmo, como requisito *sine qua non* se obterá o correspondente título. Ademais, redúcense as modalidades do Bacharelato a tres: Artes; Ciencias e Tecnoloxía e Humanidades e Ciencias Sociais.

As alusións que se fan á Formación Profesional Inicial na propia lei son mínimas e non aparecen ata o capítulo VI do Título I. En concreto, no artigo 38º descríbense as condicións de acceso aos ciclos formativos mantendo as propostas LOXSE (1990), é dicir, para cursar un ciclo formativo de grao medio será necesaria a obtención do título da ESO e para cursar un ciclo formativo de grao superior é preciso o Bacharelato. No caso de non contar con estas titulacións, tamén será posible acceder aos ciclos mediante a superación dunha proba. Por outra banda, tamén se da un paso máis no referente á validación da experiencia cando se afirma que os alumnos/as que superaran os módulos profesionais dun Programa de Iniciación Profesional ou sexan quen de acreditar experiencia laboral no campo en cuestión, estarán exentos da realización de probas relativas á acreditación das capacidades profesionais. No caso do acceso aos ciclos superiores só se estarán exento/a de realizar esta proba exclusivamente no caso de acreditar experiencia profesional, sendo a idade mínima para realizala os 20 anos. Do mesmo xeito, aquelas persoas que superen tódalas materias do Bacharelato terán que acceder aos ciclos de grao superior mediante unha proba que valore as súas capacidades. Aqueles alumnos/as que posúan o título de Técnico e desexen acceder a un ciclo superior deberán superar a proba mencionada anteriormente, na cal se valorará a súa madurez con respecto aos obxectivos do Bacharelato, sendo a idade mínima para realizala os 18 anos.

No artigo 39º establécese que a Administración poderá asinar convenios con outros centros non públicos para que impartan ciclos formativos, mantendo o programa xeral da ensinanza. No Título III (*Da aprendizaxe permanente. Ensinanzas de persoas adultas*), vólvese vólvese aludir á Formación Profesional Inicial, cando se fala do acceso das persoas adultas ás ensinanzas non obrigatorias. Concretamente, no artigo 54.5º establécese que a Administración deberá organizar probas para a obtención dos títulos de Formación Profesional.

En síntese, podemos afirmar en concordancia con García Fraile (2006:44) que *a LOCE (2002) mantivo unha vinculación clara coa ordenación do sistema educativo que realizou a*

LOXSE(1990), mais establecía rupturas con respecto á linguaxe pedagóxica empregada e á estruturación dos niveis dentro do propio sistema.

De forma posterior á promulgación da LOCFP (2002) e da LOCE (2002), sucedéronse diversos Reais Decretos que regularon varios dos ámbitos da Formación Profesional Inicial. En función da súa importancia de cara á consolidación do Sistema Nacional das Cualificacións e a FP, consideramos que deben ser mencionados neste traballo os seguintes:

- *Real Decreto 942/2003, do 18 de xullo, polo que se determinan as condicións básicas que deben reunir as probas para a obtención dos títulos de Técnico e Técnico Superior en Formación Profesional Específica. (BOE 31/07/03).*
- *Real Decreto 1128/2003, do 5 de setembro, polo que se regula o Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais. (BOE 17/09/03) modificado posteriormente polo Real Decreto 1416/2005, do 25 de novembro. (BOE 03/12/05).*
- *Real Decreto 362/2004, do 5 de marzo, polo que se establece a ordenación xeral da formación profesional específica. (BOE 26/03/04).*

Quizais dos 3, o máis relevante e o que especifica aqueles cambios que as lexislacións anteriores –LOXSE (1990) e LOCFP (2002)- pretendían introducir no sistema, é o R.D. 362/2004. Aínda así, merece a pena destacar respecto do R.D. 1128/2003 – o cal foi modificado no 2005-, a definición das familias profesionais existentes en España (ver ilustración 1.9) e dos elementos que constitúen tanto as cualificacións, como as unidades de competencia nos currículos dos ciclos formativos.

Ilustración I.9. Familias profesionais establecidas no anexo I do R.D. 1128/2003, do 5 de setembro polo que se regula o Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais modificado polo R.D. 1416/2005, do 25 de novembro. Fonte: Elaboración propia a partir dos RR. DD. citados.



Por outra banda, no artigo 5º (capítulo III) do R.D. 362/2004 vanse establecer as ensinanzas comúns que deberán formar parte de cada ciclo formativo e que aluden esencialmente aos seguintes aspectos:

- Obxectivos xerais.

- Módulos que compoñen a formación asociada a cada cualificación, de acordo co Catálogo Modular de FP.
- Módulos formativos asociados coa orientación laboral.
- Obxectivos de cada un dos módulos expresados en termos de capacidades, os seus criterios de avaliación e contidos necesarios para superalos, así como a súa duración en horas.
- Módulo de Formación en Centros de Traballo, especificando a súa duración en horas.

Ao mesmo tempo, aos contidos transversais propostos na LOCFP (2002) para tódolos ciclos formativos –prevención de riscos laborais; coñecemento e manexo das Tecnoloxías da Información e da Comunicación e coñecemento de alomenos un idioma dos Estados membros da Unión Europea- vanse engadir as ensinanzas relativas á promoción do autoemprego e a xestión de empresarial no sector profesional correspondente.

Merece a pena ademais, destacar especialmente, o artigo 13.1º do capítulo IV, xa que alude directamente á necesidade de ter en conta a realidade socioeconómica do territorio para elaborar e implementar os currículos dos diversos ciclos formativos. Van ser as distintas administracións, as encargadas de valorar e adaptar os distintos currículos en función das perspectivas de desenvolvemento económico e social, *mantendo como finalidade principal, que estas ensinanzas respondan en todo momento, ás necesidades de cualificación dos sectores socioproductivos do seu entorno*. Esta última referencia abre unha porta á necesidade de manter a Formación Profesional o máis preto posible do mundo produtivo máis próximo ao centro educativo.

A partir destes Reais Decretos que vimos sinalando, comeza a sucederse a incorporación de novas cualificacións ao Catálogo Nacional, así como a súa formación asociada ao Catálogo Modular⁷³. Outra lexislación relevante que aparece no período que vai dende a promulgación da Lei Orgánica de Cualificacións e Formación Profesional no ano 2002 ata que ocorra o mesmo coa Lei Orgánica de Educación no ano 2006 vai ser a seguinte:

- A Lei 56/2003, do 16 de decembro, do Emprego (*BOE 17/12/2003*)
- Real Decreto 1558/2005, polo que se regulan os requisitos básicos dos Centros Integrados de Formación Profesional (*BOE 30/12/2005*).

Ambas normas, lexislan aspectos moi diferenciados e manteñen un rango tamén distinto, pero as dúas introducen cambios na organización básica da Formación Profesional. Por unha banda, a Lei do Emprego do ano 2003, trata de organizar de forma agrupada as políticas de emprego levadas a cabo por distintas administracións co obxectivo de paliar o desemprego existente na sociedade, intensificando as medidas de colocación. Trátase polo tanto, tal e como se establece no preámbulo da propia lei de *incrementar a eficiencia do funcionamento do mercado de traballo e de mellorar as oportunidades de incorporación ao mesmo*. Alúdese así, á necesidade colaborativa de que as administracións actúen de forma conxunta e coordinada para favorecer a inserción laboral.

⁷³ Estas novas cualificacións aparecen recollidas por exemplo no R.D 295/2004, do 20 de febreiro, 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 (*BOE 09/03/2004*). No ano 2005 tamén aparecen outras cualificacións e se actualizan algunhas das xa propostas no R.D. anterior mediante o Real Decreto 1087/2005, do 16 de setembro (*BOE 05/10/2005*).

Sen embargo, esta lei tamén tivo críticas debido á súa incerteza e falla de concreción nalgúns aspectos relacionados coas medidas para paliar o desemprego. Jáuregui (2003:9) alude por exemplo, á *ausencia de integración da empresa e dos centros de Formación Profesional no conxunto do sistema das políticas de emprego*. Sería pois necesario, crear mecanismos para asegurar, entre outras cousas, que os centros de FP sexan unha parte máis activa nas políticas de formación e inserción laboral.

Con respecto ao Real Decreto 1558/2005 relativo aos centros integrados (BOE 30/12/2005), cabe indicar que con esta norma se regulan por primeira vez a nova modalidade de centros de Formación Profesional creados a partir da Lei das Cualificacións (2002). Estes novos centros están pensados para constituírse como un espazo de cooperación, diálogo e xestión conxunta entre o sistema de FP e a contorna produtiva sectorial (López –Fuensalida, 2007). Para realizar as funcións que lle son propias, os centros integrados deben desenvolver convenios con empresas, institucións e outras entidades para o mellor aproveitamento das infraestruturas e recursos dispoñibles. Outra característica distintiva destes centros alude aos seus órganos de goberno, que serían o Consello Social e o Claustro de Centro Integrado⁷⁴. Chama a atención especialmente a composición do Consello Social, xa que nel conflúen a administración educativa, os integrantes do propio centro e as organizacións empresariais e sindicais, todos eles presididos polo Director/a e o secretario/a. Refléctese así a importancia da participación dos axentes sociais á hora de deseñar e programar accións formativas de carácter integrador e que teñen como finalidade a inserción laboral. Sen embargo, mantense a designación administrativa do director/a, polo que o papel do Consello Social vese reducido a un mero consultor, cuxa opinión poderá ser ou non tida en conta pola dirección do centro.

2.2.2. OS ANTECEDENTES EN GALICIA (1990-2006). A CREACIÓN DO INSTITUTO GALEGO DAS CUALIFICACIÓNS E A IMPLANTACIÓN DOS CICLOS FORMATIVOS.

A FP EN GALICIA TRALA PUBLICACIÓN DA LOXSE (1990)

Trala publicación da LOXSE (1990) a nivel estatal, foron moitas as variables que mudaron na ordenación autonómica da Formación Profesional, tendo en conta que en materia de FP Inicial as competencias están transferidas. Concretamente, na lexislatura 1998-2001 o goberno da Xunta de Galicia *presentou perante os axentes sociais un Plan de Crecemento e Emprego* para Galicia (Mira Lema, 1998:45), no cal xa se considera á FP como unha liña na política activa de emprego. Especificamente, enténdese como un recurso para a mellora da ocupabilidade dos desempregados no noso territorio. Neste Acordo tamén se afirma, por parte da Xunta de Galicia e dos representantes empresariais e sindicais, que o obxectivo prioritario vai ser o desenvolvemento total en Galicia do II Programa Nacional de FP. É aquí onde comezou a fraguarse a creación do Consello Galego de FP e do Instituto Galego das Cualificacións, chegando os asinantes a ese acordo.

Dada esta nova situación, comézase a artellar o *Sistema Galego de Cualificacións Profesionais* e en 1999 créase o devandito Consello Galego de Formación Profesional⁷⁵,

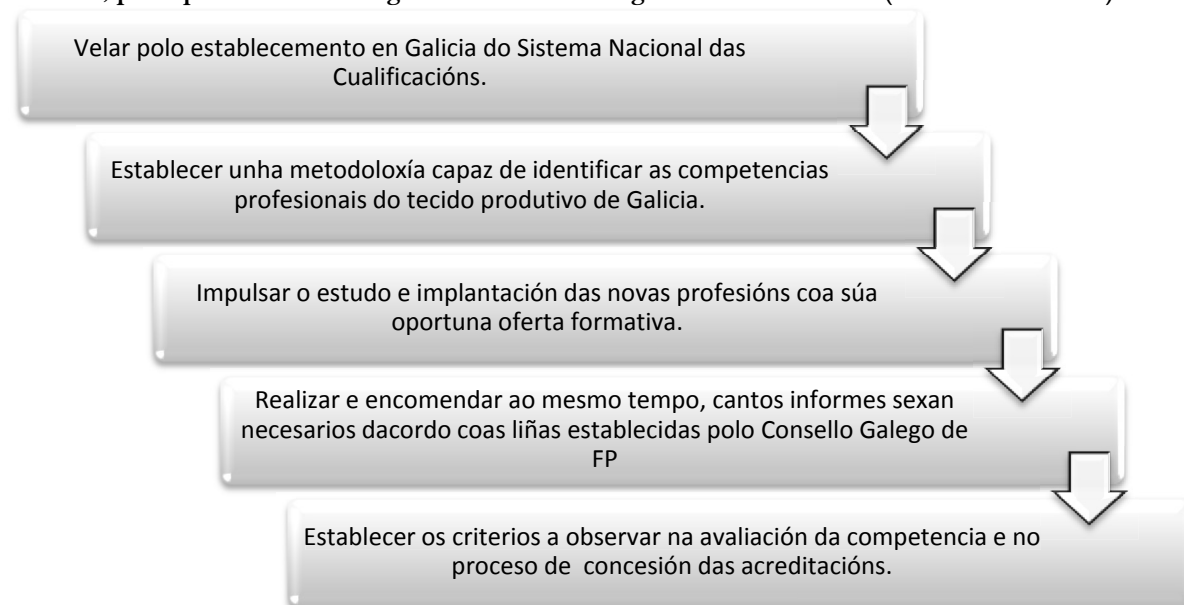
⁷⁴ Nos demais centros de Ensino Secundario e Profesional habería un Consello Escolar e un Claustro de profesores.

⁷⁵ Este Consello créase mediante o Decreto 110/1999, do 8 de abril, polo que se crea e regula o Consello Galego de Formación Profesional (DOG 05/05/1999), o cal deroga o Decreto 223/1994, do 7 de xullo, polo que se regula o Consello Xeral de Ensinanzas Técnico-Profesionais (DOG 18/07/1994).

o cal ven a substituír ao Consello Galego de Ensinanzas Técnico-Profesionais. Este novo órgano vai depender da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e exercer funcións de asesoramento e consulta para con esta, en todo o referente á Formación Profesional. Conformado por representantes das Consellerías de Educación e Traballo e das organizacións empresariais e sindicais, entre as súas competencias, estarán a elaboración dos plans galegos de Formación Profesional, a realización de informes acerca da oferta existente na comunidade e das programacións e accións de FP levadas cabo. O Decreto polo que se crea este Consello será modificado no ano 2003 trala aparición no ámbito estatal da Lei Orgánica de Cualificacións e FP (2002). O cambio máis relevante alude ao aumento das competencias do propio Consello e á creación dunha Unidade Técnica de Apoio ao mesmo⁷⁶. Así, o obxectivo principal que ten este organismo é coordinar tódalas accións de Formación Profesional que se leven a cabo no territorio autonómico de Galicia.

De forma case simultánea á creación do Consello Galego de Formación Profesional publícase no Diario Oficial de Galicia (*DOG*) o Decreto 93/1999, do 8 de abril, polo que se crea e se regula o Instituto Galego das Cualificacións (*DOG* 19/04/1999). Trátase dun órgano de carácter máis técnico que será o brazo executor das disposicións e liñas de traballo aprobadas polo Consello. A diferenza do mesmo, o Instituto Galego das Cualificacións vai depender administrativamente da Consellería de Familia, Promoción de Emprego, Muller e Xuventude⁷⁷. Dito Instituto vai contar, tal e como se establece no artigo 2.2.º do devandito Decreto, cun Observatorio cunha base de datos que deberá promover a coordinación con outros Observatorios territoriais e tamén cos sectores produtivos. As funcións que deberá desempeñar este Instituto Galego das Cualificacións quedaron establecidas e permanecen vixentes hoxe en día. Podémolas apreciar na ilustración 1.10.

Ilustración I.10. Funcións do Instituto Galego das Cualificacións. Fonte: Decreto 93/1999, do 8 de abril, polo que se crea e se regula o Instituto Galego das Cualificacións (*DOG* 19/04/1999).

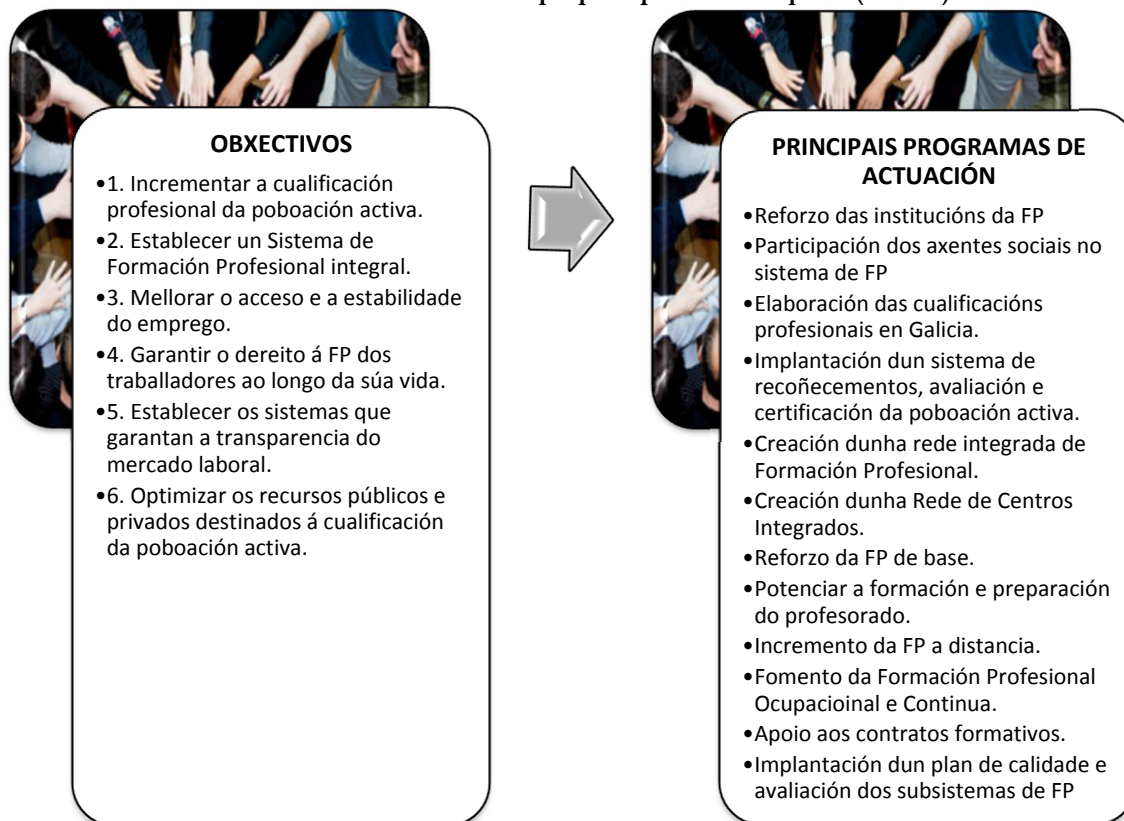


⁷⁶ Estes cambios teñen efecto trala promulgación do Decreto 214/2003, do 20 de marzo, polo que se modifica o Decreto 110/1999, do 8 de abril, polo que se crea e regula o Consello Galego de Formación Profesional (*DOG* 14/04/2003).

⁷⁷ Actualmente esa mesma consellería pasou a denominarse Consellería de Traballo e Benestar e o Instituto Galego das Cualificacións é unha Subdirección Xeral adscrita á Dirección Xeral de Formación e Colocación da Consellería citada.

En definitiva, o Instituto Galego das Cualificacións deberá velar en Galicia pola consolidación e mellora permanente do Sistema Nacional das Cualificacións Profesionais, xa que tanto o propio instituto como o Consello Galego de FP foron creados ao abeiro do II Programa Nacional de FP. Precisamente co obxectivo de desenvolver o devandito Programa nace o *I Plan Galego de Formación Profesional (2002-2006)*.

Ilustración I.11. Obxectivos e Programas de actuación do I Plan Galego de Formación Profesional. Fonte: Elaboración propia a partir de Vaquero (2003:4).



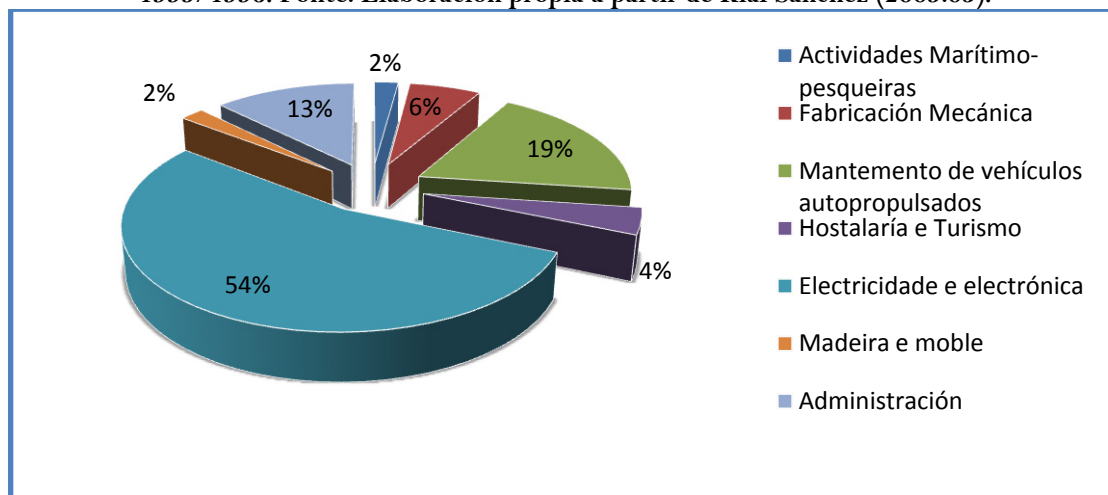
Igualmente, na ilustración 1.11 podemos ver os obxectivos que se formulaban neste plan e os principais programas de actuación habilitados. Realmente trátase duns obxectivos moi ambiciosos, xa que a finalidade vai ser acadar o máximo grao de desenvolvemento do Sistema Galego de Cualificacións. Sen embargo, semellan ser moitas propostas para darlles cabida unicamente en catro anos. De feito, moitos dos programas de actuación que se citan non van chegar a facerse realidade, xa que están definidos dunha forma moi abstracta e sen especificar realmente os mecanismos a través dos cales se van poñer en marcha. A pesar de todo, este plan supuxo un primeiro pulo para desenvolver unha maior e mellor integración dos subsistemas de FP existentes e un marco amplo para a instauración dos novos títulos de Formación Profesional derivados da LOXSE (1990).

Para establecer a planificación e distribución da oferta de FP Específica, decidiuse tomar a comarca como ámbito territorial de referencia (Mira Lema, 1998:31), tendo así en conta a regulación do territorio establecida polo mapa comarcal de Galicia⁷⁸. A pretensión é lograr unha sincronía entre o territorio económico e administrativo e as medidas de carácter educativo, logrando casar a formación coa inserción. Entre os anos

⁷⁸ O mapa comarcal de Galicia aparece definido e regulado polo Decreto 65/1997, do 20 de febreiro, polo que se aproba definitivamente o Mapa de Desenvolvemento Comarcal de Galicia (DOG 03/04/1997)

1993 e 2002 foise constatando en Galicia a progresiva desaparición da Formación Profesional regulada pola antiga Lei Xeral de Educación (1970) a favor da implantación dos novos ciclos formativos LOXSE(1990). Estes *apareceron no panorama galego no ano académico 1995/1996* (Rial Sánchez, 2005:2) sendo a oferta existente de 60 ciclos, dos cales 48 eran de grao medio e 12 de grao superior. As familias profesionais ás que pertencían tamén eran moi poucas en comparación coas existentes hoxe en día, xa que o abano estaba formado unicamente por 7. A continuación podemos ver a distribución existente dos ciclos de grao medio en función da familia profesional de pertenza no ano académico 1995/1996 (ver gráfico 1.1).

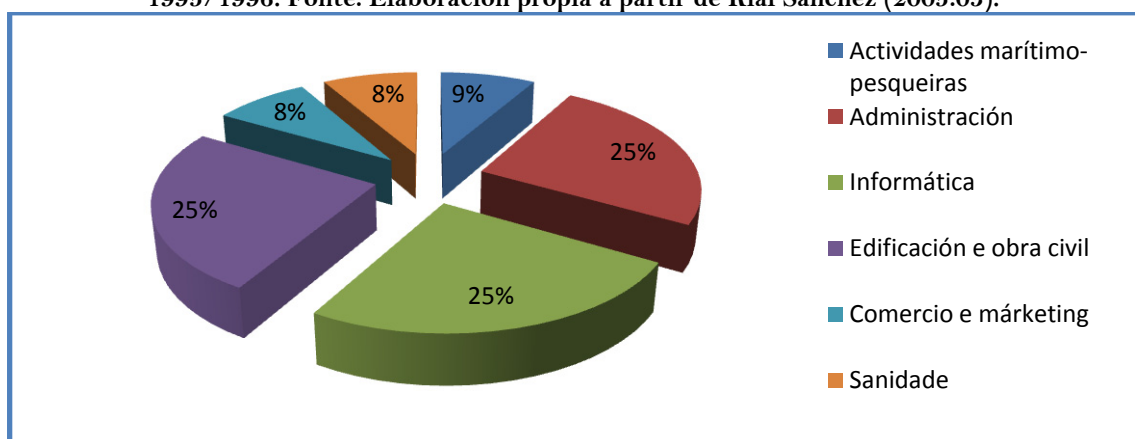
Gráfico I.1. Distribución dos ciclos formativos de grao medio por familias profesionais no ano 1995/1996. Fonte: Elaboración propia a partir de Rial Sánchez (2005:03).



Cabe destacar a maioritaria presenza de ciclos pertencentes á familia de Electricidade e Electrónica (54%), seguidos polos que estarían incluídos na familia de Mantemento de Vehículos Autopropulsados (19%) e Administración (13%).

Polo que respecta aos ciclos de grao superior, a distribución segundo as familias profesionais queda recollida no gráfico 1.2.

Gráfico I.2. Distribución dos ciclos formativos de grao superior por familias profesionais no ano 1995/1996. Fonte: Elaboración propia a partir de Rial Sánchez (2005:03).

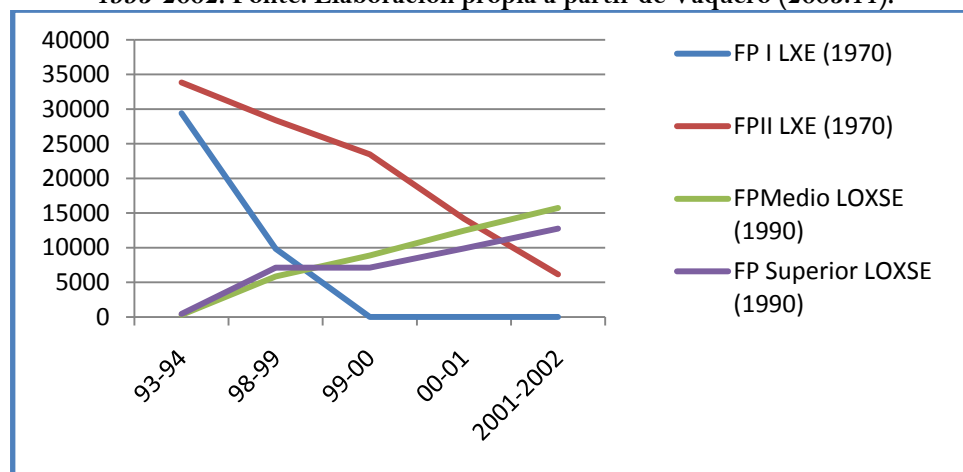


Destacamos a tripla existencia de familias con idéntica representación: Informática, Edificación e obra civil e Administración, todas elas con cadanseu 25% dos ciclos. En menor medida aparecen as restantes familias profesionais, destacando especialmente as Actividades marítimo-pesqueiras cun 9% dos ciclos impartidos na comunidade. As familias profesionais non son as mesmas que no caso dos ciclos de grao medio,

coincidindo só as de Actividades marítimo-pesqueiras e Administración en ámbolos dous. Ademais, o número de familias vese reducido no caso dos ciclos de grao superior, xa que son só 6 as que comprenden algún ciclo que se este levando a cabo ao inicio da posta en marcha da LOXSE (1990).

Deste xeito, das 22 familias profesionais existentes no momento en España, en Galicia só se estaban levando a cabo 11. Posteriormente, no ano 1996/1997 aumenta considerablemente a oferta, xa que en total pasan a levarse a cabo 138 ciclos formativos no conxunto do territorio. En consecuencia, aumenta o número de familias profesionais, destacando sen embargo as ausencias de ciclos procedentes das familias de Actividades agrarias, Industrias Alimentarias, Têxtil e Vidro e Cerámica. Esta evolución no número de ciclos ofertados foise dando de forma progresiva ano a ano, chegando no 2000/2001 a ter en funcionamento 318 ciclos de grao medio e 245 de grao superior pertencentes ás 22 familias profesionais existentes. Con respecto ao número de alumnos/as a evolución foi tamén en aumento paulatinamente dende 1993 ata o ano académico 2001/2002 cando se acadan os case 15.800 alumnos/as nos ciclos de grao medio e os 12.700 nos ciclos de grao superior (ver gráfico 1.3).

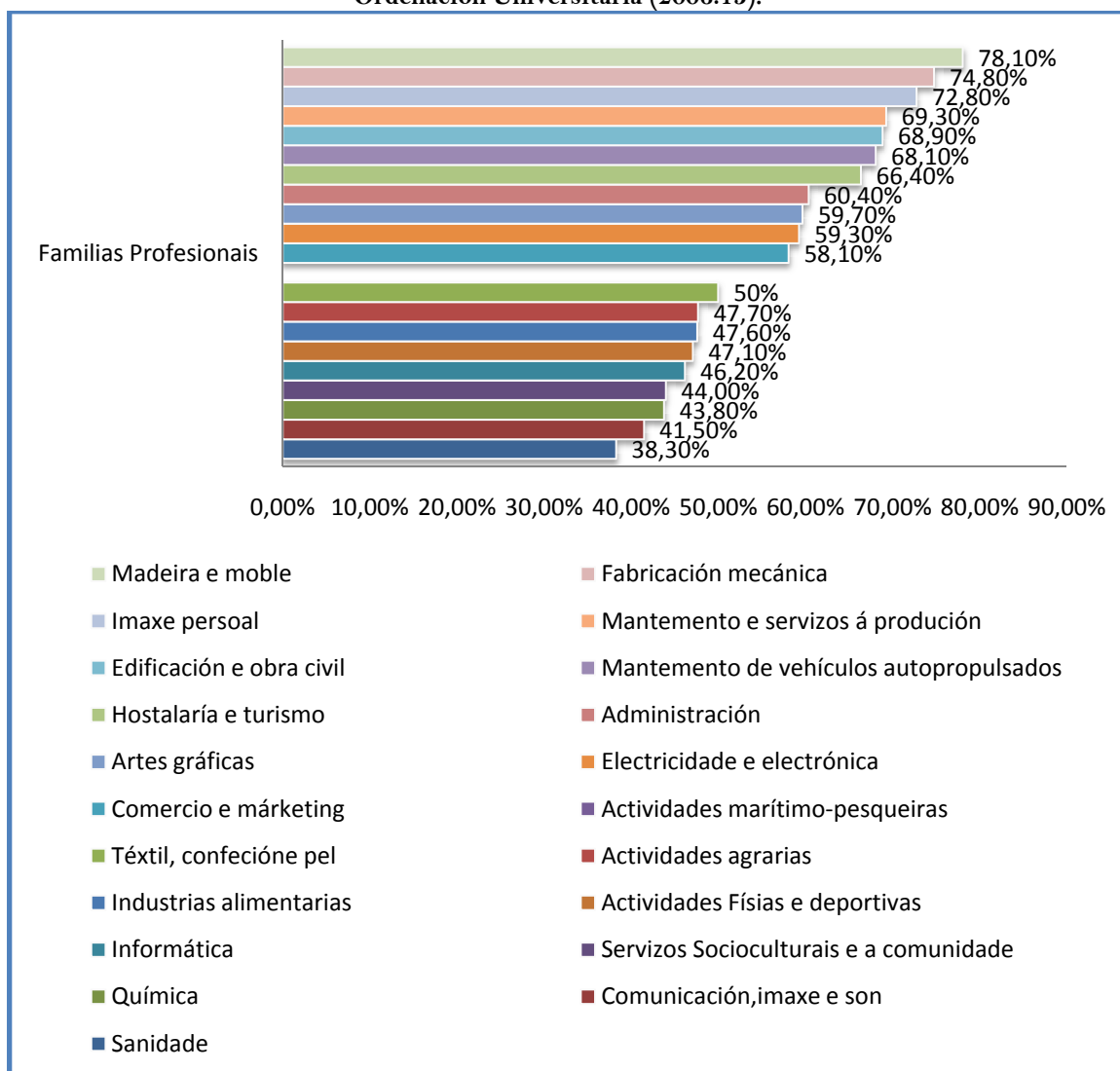
Gráfico I.3. Evolución do número de alumnos/as de Formación Profesional de grao medio e superior en función das modalidades impostas pola LXE (1970) e LOXSE (1990) no período 1993-2002. Fonte: Elaboración propia a partir de Vaquero (2003:11).



Tal como podemos ver, progresivamente vaise reducindo o número de alumnos/as que cursan FP I e FP II reguladas pola LXE (1970), xa que ambas liñas manteñen un decrecemento constante ata o ano 2001/2002. De feito deixan de desenvolverse no ano 1999/2000, tal e como se constata coa caída total do número de alumnos/as en FP I. A FPII vai tamén en descenso máis non tan acusado, chegando a desaparecer completamente en anos posteriores. Ás liñas correspondentes ás modalidades de FP de grao medio e superior dependentes da LOXSE (1990) ocórrelles o contrario: o número de alumnos/as en cada unha delas vai aumentando progresivamente dende a súa implantación, mantendo un número máis elevado os ciclos de grao medio.

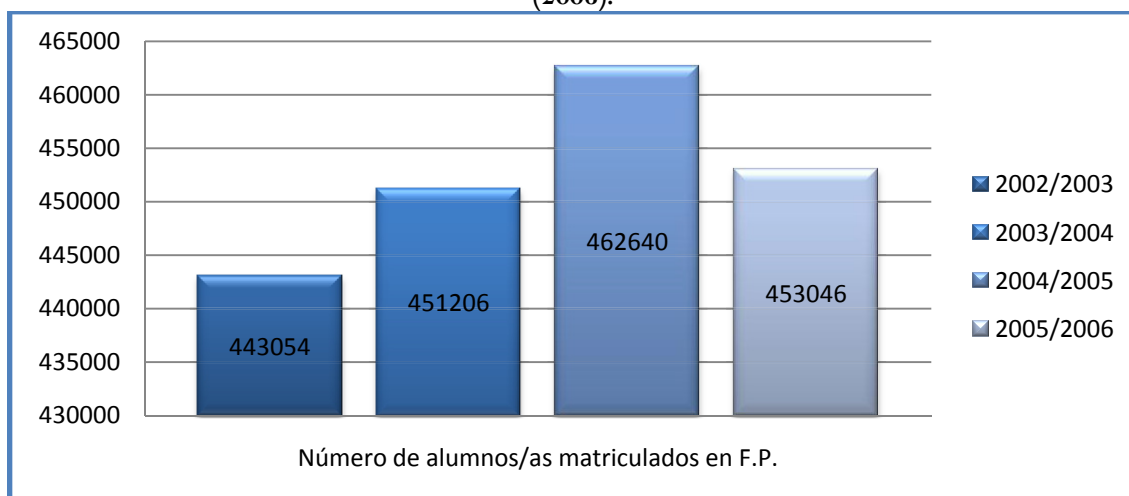
Por outra banda, coa publicación da LOCFP no ano 2002 comezáronse a realizar novos proxectos para valorar o estado da Formación Profesional en Galicia. Destacan especialmente os estudos que analizan a inserción laboral dos titulados/as nos novos ciclos de Formación Profesional, entendendo a inserción como un dos obxectivos inescusables e avanzando un paso máis na vinculación formación-emprego. No gráfico 1.4 podemos observar as taxas de emprego de cada unha das familias profesionais existentes no ano académico 2003/2004.

Gráfico I.4. Taxa de inserción dos titulados en FP en Galicia no ano académico 2003/2004 ao remate dos estudos. Fonte: Elaboración propia a partir de Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (2006:13).



Tal e como podemos ver, a inserción laboral en tódolos ciclos formativos ao seu remate supera o 30% dos titulados/as, sendo os que atopan traballo con máis facilidade os procedentes das familias de Madeira e moble (78'1%), Fabricación mecánica (74'80%) e Imaxe persoal (72'80%). Pola contra, as tres familias profesionais que menos inserción acadan neste ano académico son Sanidade (38'30%), Comunicación, Imaxe e Son (41'50%) e Química (43'80%). Quizais influído por estas taxas de inserción laboral, dende este 2002 ata a aparición da LOE (2006), o número de alumnos/as da Formación Profesional non deixou de medrar de forma progresiva (ver gráfico 1.5).

Gráfico I.5. Evolución do número de alumnos/as matriculados en ciclos de Formación Profesional no período 2002-2006. Fonte: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (2006).



Cabe constatar sen embargo, a baixada de matrículas experimentada no ano 2005/2006, xa que o número de alumnos/as decrece con respecto a anos anteriores. Neste mesmo ano é publicada a LOE (2006), polo que os currículos e as diferentes normativas comezan a mudar de novo. En apartados posteriores abordaremos a introdución de ditos cambios en función da normativa ata debuxar a situación actual da ordenación das ensinanzas de Formación para o Traballo en España e Galicia.

2.2.3. A ORDENACIÓN DA FP DO SISTEMA EDUCATIVO EN ESPAÑA E GALICIA NA ACTUALIDADE. A LEI ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (2006).

Coa promulgación da Lei Orgánica de Educación (2006) conséntase a existencia de diversos e abundantes cambios no sistema educativo español en períodos moi curtos de tempo. Nace esta nova lexislación, co obxectivo de forzar a coexistencia de equidade e calidade no sistema educativo de forma progresiva. Actualmente -ano académico 2013/2014- é a lei que segue en vigor e que regula a nivel macro as ensinanzas non universitarias⁷⁹.

Parecía necesario no ano 2006, ampliar as oportunidades de aprendizaxe para todos e todas, independentemente da clase social, sexo, idade, etc., así como favorecer que ditas oportunidades teñan uns altos índices de calidade para obter mellores resultados por parte do alumnado. Révelase así, a calidade e a equidade como dous dos principios esenciais da LOE (2006). Os cambios introducidos no sistema educativo mediante esta lei, non son tan amplos como se podía pensar, xa que se manteñen moitos dos aspectos xa iniciados coa LOXSE (1990). García Fraile (2006: 45) fai referencia a algúns dos principios que van delimitar a estrutura lexislativa da norma e, ao mesmo tempo, establecerse como base do sistema educativo español a partir de agora:

- *Considerar a educación como o medio máis axeitado para favorecer a construción da personalidade da xente nova.*
- *Proporcionar unha educación de calidade a todos e todas, independentemente do nivel do sistema educativo no que se atope.*

⁷⁹ A Lei Orgánica para a Mellora da Calidade Educativa (LOMCE) aprobada recentemente en Consello de Ministros ten prevista a súa implantación parcial no ano académico 2014/2015.

- *Principio de esforzo compartido: Para lograr todo o proposto é necesario que traballen de forma conxunta e corresponsable os alumnos/as, a familias, os centros educativos, o profesorado e as Administracións no seu conxunto.*
- *Compromiso cos obxectivos educativos propostos dende a Unión Europea, centrados en favorecer a converxencia dos sistemas nacionais de educación e formación.*
- *Para construír unha verdadeira sociedade do coñecemento é necesario proporcionar aos mozos/as tanto os coñecementos necesarios como as competencias básicas (ensinar a facer e ensinar a aprender).*

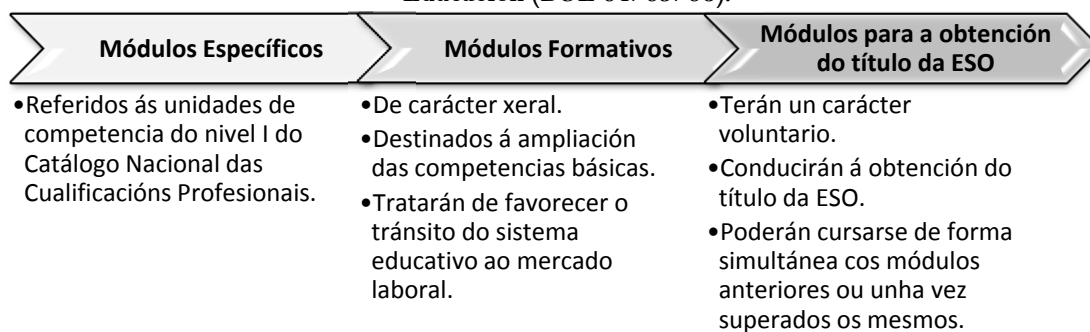
Con respecto á Formación Profesional en concreto, a presente lei non modifica aspectos realmente relevantes, simplemente trata de flexibilizar os accesos á mesma e de comezar a facer posible o tránsito entre a formación e o traballo ao longo da vida de forma bidireccional. Polo demais, a estrutura esencial da FP organizada en ciclos formativos de grao medio e superior permanece tal e como o estableceron inicialmente a LOXSE (1990) e posteriormente concretou a LOCFP (2002). Ao mesmo tempo, a LOCE (2002) queda derogada, tal e como se establece na disposición derogatoria única da propia LOE (2006).

1. A Formación Profesional Inicial na Lei Orgánica de Educación (2006).

A Formación Profesional como ensinanza non universitaria é obxecto de regulación por parte da presente lei e tamén, de todas as leis de ordenación do sistema educativo propostas anteriormente, tal e como puidemos comprobar ao longo destas páxinas. Vai ser no Título I *-As ensinanzas e a súa ordenación-*, onde se van recoller a ampla maioría das regulacións relativas á Formación Profesional Inicial, desenvolvendo a ordenación dos ciclos formativos no seu capítulo V.

Sen embargo, xa previamente no capítulo III relativo á Educación Secundaria Obrigatoria, aparecen as primeiras alusións á mesma. Destacamos esencialmente, os novos *Programas de Cualificación Profesional Inicial*, remarcando o carácter continuísta con respecto á LOCE (2002) que propoñía a aparición dos Programas de Iniciación Profesional. Neste caso, modifícase a súa denominación, así como a idade mínima para o acceso aos mesmos, que pasa de 15 a 16 anos, podendo darse o primeiro caso como excepción e coa condición de estaren obrigados ditos alumnos/as a cursar os módulos para a obtención do graduado en Educación Secundaria. Do mesmo xeito que se establecía na lexislación anterior, estes Programas están destinados a alumnos/as que, coa idade indicada anteriormente non obtiveran o Título de graduado en ESO e, ao mesmo tempo, sexan menores de 21 anos. Pasan a estar conformados por 3 tipos de módulos (ver ilustración 1.12), a diferenza dos 2 que establecía a LOCE (2002).

Ilustración I.12. Tipos de módulos que conforman os Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Fonte: Elaboración propia a partir da Lei Orgánica 2/2006, do 3 de Maio, de Educación (BOE 04/05/06).



Tal e como pode apreciarse, os alumnos/as teñen agora a posibilidade de cursar os módulos que os conducen á obtención do título de graduado en ESO de forma voluntaria, aspecto que anteriormente non se contemplaba. Ao mesmo tempo, establécese que os módulos específicos estarán referidos a unidades de competencia do nivel I do Catálogo Nacional das Cualificacións Profesionais, cando anteriormente o nivel estaba identificado pero non acreditado. Deste modo, os PCPI quedan englobados dentro da Formación Profesional do sistema educativo, xa que capacitan para a obtención dunha cualificación de nivel I, recoñecida no Catálogo anteriormente citado. A pesares disto, na propia lei non se recoñecen estes Programas como parte da Formación Profesional, xa que esta aparece reflectida noutro capítulo, englobando unicamente aos ciclos formativos de grao medio e superior⁸⁰. No artigo 30.5º establécese que a oferta de PCPI vai adoptar modalidades diferenciadas, mais non se especifica cales van ser. Pola contra, si se alude a que na posta en marcha dos mesmos van ter cota de participación varios axentes sociais: os propios centros educativos, as corporacións locais, asociacións profesionais, organizacións non gobernamentais e entidades empresariais e sindicais. Todos eles baixo a coordinación da Administración Educativa. Vai ser esta mesma ou, no seu caso, as correspondentes comunidades autónomas, as encargadas de regular os PCPI e de ofertalos a través da rede de centros públicos e privados concertados.

A ordenación dos ciclos de Formación Profesional Inicial establécese nos artigos que van dende o 39º ao 44º, abordando os seus principios reguladores, os obxectivos, as condicións de acceso, o contido e organización da oferta, a avaliación e a administración dos títulos e das validacións. Deste xeito, a LOE (2006) mantén a mesma definición de Formación Profesional que xa se establecera na LOCFP (2002) e na LOCE (2002)⁸¹. Inclúese tamén dentro da FP: a Formación Profesional Inicial, as accións de inserción e reinserción laboral e a Formación continua. Xa non se alude á división da FP en varios subsistemas -inicial, ocupacional e continua-, senón que se trata de conceptualizar estas ensinanzas dunha forma máis global. Tal e como indica Homs (2005:07), na LOE (2006) *xa non se fala dos tres piares [...] da Formación Profesional [...], acorde coa nova regulación que de forma inminente reorganizará a actualmente chamada formación ocupacional e continua*⁸². A regulación establecida nesta lei só alude á Formación Profesional Inicial, a cal ten por finalidade principal a preparación dos alumnos/as para desempeñar a súa actividade laboral nun campo profesional, así como facilitar a adaptación dos mesmos e propiciar o seu desenvolvemento persoal e social (artigo 39.4º). Do mesmo xeito que se veu facendo ata o momento, mantense a organización en ciclos formativos de grao medio e superior que, á súa vez, van dar lugar á FP de grao medio e superior. As cualificacións para as cales estarán orientados os ciclos deberán referirse ao Catálogo Nacional das Cualificacións Profesionais. Previamente, no artigo 3.5º, establécese que a Formación Profesional de grao superior

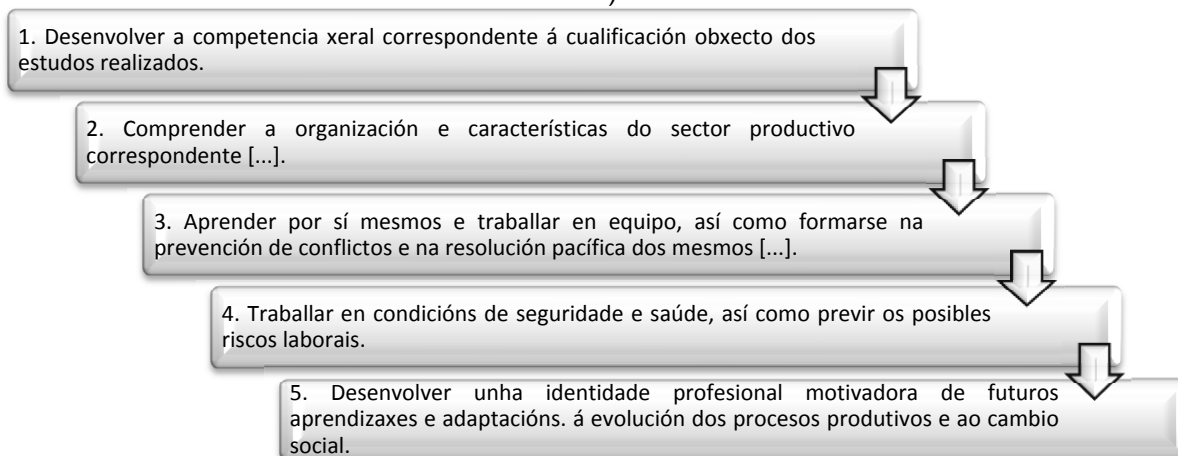
⁸⁰ Anos despois, no Real Decreto 1147/2011, do 29 de xullo, polo que se establece a ordenación xeral da Formación Profesional do Sistema Educativo (BOE 30/07/2011) vaise promulgar que as ditas ensinanzas van estar compostas por: os módulos profesionais específicos dos programas de cualificación profesional inicial; os ciclos formativos de grao medio e grao superior e os cursos de especialización (art. 4º).

⁸¹ Trataríase do *conxunto de accións formativas que capacitan para o desempeño cualificado das diversas profesións, o acceso ao emprego e a participación na vida social, cultural e económica* (artigo 39.1º).

⁸² A regulación á que alude Homs (2005) vaise materializar, por un lado, co Real Decreto 1538/2006, do 15 de decembro, polo que se establece a ordenación xeral da formación profesional do sistema educativo e por outro, co Real Decreto 395/2007, do 23 de marzo, polo que se regula o subsistema de formación profesional para o emprego. O primeiro deles, ao que aludiremos en apartados posteriores de forma máis extensa, modifica a denominación atribuída á Formación Profesional Inicial por *Ensinanzas de Formación Profesional no sistema educativo*. Ao mesmo tempo, o segundo Real Decreto mencionado denominaría *Formación profesional para o emprego* aos anteriormente coñecidos como subsistema de formación ocupacional e subsistema de formación continua.

vai constituír parte da Educación Superior, polo que deben ser entendida como tal. Con respecto aos obxectivos xerais que deberán servir como guía da Formación Profesional Inicial, van aparecer referidos exclusivamente aos alumnos/as, especificando que estes deberán adquirir *as capacidades que lles permitan*:

**Ilustración I.13. Obxectivos da Formación Profesional reflectidos no artigo 40º da LOE (2006).
Fonte: Elaboración propia a partir da Lei Orgánica /2/2006, do 3 de Maio, de Educación (BOE 04/05/06)**



Por outra banda, as condicións de acceso a estas ensinanzas non varían en exceso con respecto ás propostas na LOXSE(1990) e LOCE (2002). Mantense a titulación da ESO para o acceso aos ciclos formativos de grao medio e o Bacharelato para o acceso aos ciclos de grao superior (artigo 41.1º) e establécese unha proba para todos aqueles que carezan dos requisitos anteriores. A idade mínima para a realización desta proba redúcese no caso do acceso a ciclos medios de 18 (LOCE, 2002) a 17 anos, e no caso do acceso a ciclos superiores, de 20 a 19 anos ou, incluso 18 acreditando estar en posesión dun título de Técnico relacionado co ciclo ao que se desexa acceder. Estarán exentos de parte ou da totalidade da realización destas probas aquelas persoas que superaran un PCPI, un ciclo formativo de grao medio, posúan un certificado de profesionalidade relacionado ou acrediten unha determinada experiencia laboral no sector.

Un aspecto novo en relación con estas probas aparece reflectido no artigo 41.5º, onde se indica que as Administracións educativas *poderán programar e ofertar cursos destinados á preparación das probas para o acceso á formación profesional*. Sen embargo, estes cursos estarán destinados só a aquelas persoas que teñan superado un PCPI e desexen acceder a un ciclo de grao medio ou a aquelas que tendo superado un ciclo de grao medio desexen acceder a un ciclo superior. A calificación que obteñan os aspirantes nestes cursos deberá terse en conta na configuración da nota final da proba de acceso. A consolidación dos mesmos –que non chegou a facerse efectiva- tería dado un impulso moi forte en prol da equidade no acceso á FP, xa que proporciona unha formación preliminar á realización das probas de acceso, facilitando así a superación das mesmas. Ademais, tendo en conta que se trataría de persoas con cualificacións do nivel I ou II, vese necesaria a existencia deste curso de preparación que servirá previsiblemente, como apoio e guía para a superación das devanditas probas.

No artigo 42º alúdese ao contido e organización da oferta de FP de grao medio ou superior indicando, como ven sendo habitual, que esta oferta vai estar programada polas Administracións Educativas, contando sempre coa colaboración dos axentes económicos e sociais implicados, así como coas corporacións locais. Reitérase que no

currículo destas ensinanzas vai estar incluída unha fase de *formación práctica nos centros de traballo, da que quedará exento quen acredite experiencia laboral* ao respecto (artigo 42.2º). Esta formación é a que xa está establecida como Módulo de Formación en Centros de Traballo (FCT) a proposta da LOXSE (1990). Ao mesmo tempo, a FP deberá ampliar os seus contidos e prover a integración daqueles de índole científica, tecnolóxica e organizativa.

Alúdese por outra banda, á necesidade de que os alumnos/as adquiran os coñecementos e capacidades das áreas establecidas *na disposición adicional terceira da Lei 5/2002, do 19 de xuño das Cualificacións e da FP*, é dicir que nos propios ciclos formativos se traballen aspectos transversais vinculados con (LOCFP, 2002): TIC; idiomas dos países da Unión Europea; traballo en equipo; prevención de riscos laborais e aquelas contempladas ao respecto na normativa da Unión Europea.

A avaliación tamén queda sinalada de forma moi brweve, xa que só se alude a que esta se realizará en función dos módulos profesionais e para superar un ciclo formativo será necesario contar cunha avaliación positiva en todos os que o compoñen. Séguese así unha liña continuísta con respecto á lexislación anterior.

Por último e con respecto aos títulos outorgados trala realización destes estudos, podemos indicar que non existen cambios ao respecto: os alumnos/as que superen un ciclo de grao medio recibirán por parte das Administracións Educativas o título de Técnico e aqueles que superen un ciclo de grao superior, recibirán o título de Técnico Superior. Ditos títulos darán acceso directo ao Bacharelato no caso do Técnico e á Universidade no caso do Técnico Superior, sendo as posibles validacións reguladas polo goberno (art. 44.3º). Do mesmo xeito, aqueles alumnos/as que non superen a totalidade dos módulos recibirán unha certificación académica daqueles superados, con efectos parciais e acumulables ata a superación da totalidade do ciclo. Péchase así o capítulo relativo á Formación Profesional, establecendo moi poucos cambios con respecto ao que xa estaba regulado previamente e botando en falta a consideración dos PCPI como parte da Formación Profesional Inicial.

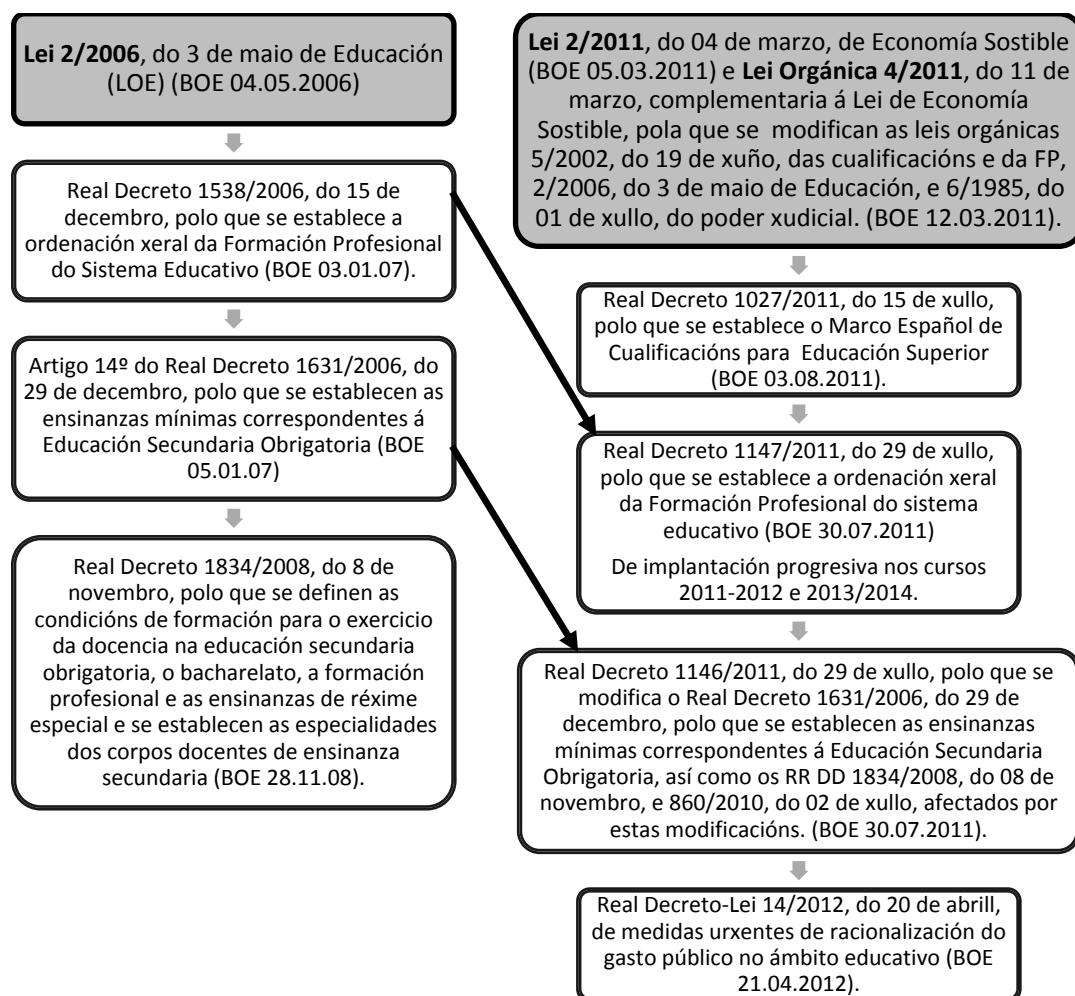
No artigo 95º do Título III relativo ao Profesorado, establécese que para impartir docencia na Formación Profesional serán necesarios os mesmos requisitos que os establecidos para os profesores/as de Educación Secundaria e Bacharelato, é dicir, o título de licenciado, enxeñeiro, arquitecto ou equivalente, así como unha formación pedagóxica e didáctica de nivel de posgrao. Esta tamén é unha novidade con respecto á situación anterior na que só se requiría a superación do Curso de Aptitude Pedagóxica. Agora o obxectivo é adaptarse ao Espazo Europeo de Educación Superior (de aquí en diante, EEES), tal e como se establece no artigo 100º da propia LOE (2006), especialmente no que respecta á formación pedagóxica e didáctica do profesorado. Tamén chama a atención o feito de que se poidan incorporar como docentes aqueles profesionais non titulados pero que exerzan a profesión en cuestión, para impartir determinados módulos, sendo a vinculación con estes profesionais realizada en réxime laboral ou administrativo.

En definitiva, esta lei propuxo cambios facilitadores dunha maior flexibilidade no acceso ao sistema de FP Inicial, ademais de promover o acceso á cualificación por parte daqueles mozos/as que non superaron a ESO no seu día. Trátase de proporcionar oportunidades de ida e volta dende o sistema educativo ao traballo, facilitando a incorporación alternativa a un sistema ou outro, ou incluso, a ambos ao mesmo tempo. A LOE (2006) tamén trouxo consigo un incremento de medidas de

atención á diversidade, dando por exemplo a posibilidade de comezar cos plans de reforzo dende o 1º curso da Educación Primaria. Ademais, propóñense os Programas de diversificación curricular na ESO para aqueles alumnos/as con máis dificultades, así como os PCPI, mantendo nestes a oportunidade de que o alumno/a poida cursar módulos que o conduzan á obtención da titulación en ESO. Outro aspecto relevante alude á vinculación dos PCPI con cualificacións de nivel I do Catálogo Nacional de Cualificacións e FP, xa que deste xeito perséguese *abrir expectativas de formación e cualificación, evitando o abandono dos estudos de forma temperá e facilitando o acceso á vida laboral* (Escamilla e Lagares, 2006:140). Quizais se bota en falta unha maior especificación das distintas modalidades que van poder adoptar este tipo de programas, para coñecer de antemán como van a organizarse unha vez implantada a devandita lei, aínda que isto tamén proporcionaría a oportunidade ás Comunidades Autónomas de adaptar os PCPI ás súas necesidades particulares. Con todo, esta opción de maior adaptabilidade non tivo os resultados previstos, posto que determinadas rixideces do sistema permanecen aínda nos propios PCPI.

De forma posterior á publicación da LOE no ano 2006, fóronse sucedendo diferentes normativas que deron lugar a unha maior concreción da devandita lei orgánica. Sen embargo, a partir do ano 2008 comeza a facer efecto en España unha crise económica global, cuxas consecuencias a nivel social perduran actualmente no noso país e aínda provocan cambios na lexislación. Esta nova situación impulsou a aparición de novos Reais Decretos que se traduciron en cambios no sistema de Formación Profesional Inicial. Atopámonos neste senso, con dous bloques de lexislación que regulan a Formación Profesional, tomando a LOE (2006) como referente. Na ilustración 1.14 podemos apreciar por unha banda, aquela normativa que se deriva da mesma, e por outra, aquela que se publica a partir dos cambios introducidos nesta Lei Orgánica e na LOCFP (2002) no ano 2011. En función desta dobre vía lexislativa imos organizar a análise que realizaremos a continuación en dous apartados diferenciados: un que aborda o primeiro tramo lexislativo (2006-2011) e outro que recolle as achegas e cambios máis salientables con respecto á Formación Profesional a partir do ano 2011 e ata a actualidade (ano 2013).

Ilustración I.14. Normativa vinculada coa Formación Profesional Inicial derivada da LOE (2006) e da Lei Orgánica 4/2011 complementaria á Lei de Economía Sostible. Fonte: Elaboración propia.



Abordaremos tamén de forma sintética as propostas para a FP sinaladas no Anteproxecto de Lei Orgánica para a Mellora da Calidade Educativa (LOMCE), a coñecida como *Lei Wert*, que xa foi aprobada en Consello de Ministros e que en principio, vai ser implantada no ano 2014.

2. Lexislación derivada da LOE (2006) (I): Os RR DD para a ordenación da Formación Profesional, familias profesionais e títulos (2006-2011).

A continuación ímonos referir especialmente a aquelas normas que van regular a ordenación da Formación Profesional impartida dende o sistema educativo. Esencialmente, ímonos centrar:

- Real Decreto 1538/2006, do 15 de decembro, polo que se establece a ordenación xeral da Formación Profesional do Sistema Educativo (BOE 03/01/07)⁸³.

⁸³ A pesar de que este Real Decreto se atopa derogado polo Real Decreto 1147/2011, do 29 de xullo, polo que se establece a ordenación xeral da Formación Profesional do sistema educativo (BOE 30/07/2011), optamos por analízalo igualmente, dado que por unha banda, o R.D. 1147/2011 vaise aplicar no ano actual académico 2013/2014, en función da derradeira normativa publicada polo Ministerio, que aplaza a súa implantación ata esa data. Referímonos ao Real Decreto-Lei 14/2012, do 20 de abril, de medidas urxentes de racionalización do gasto público

- Artigo 14º do Real Decreto 1631/2006, do 29 de decembro, polo que se establecen as ensinanzas mínimas correspondentes á Educación Secundaria Obrigatoria (BOE 05/01/07)
- Real Decreto 1834/2008, do 8 de novembro, polo que se definen as condicións de formación para o exercicio da docencia na educación secundaria obrigatoria, o bacharelato, a formación profesional e as ensinanzas de réxime especial e se establecen as especialidades dos corpos docentes de ensinanza secundaria (BOE 28/11/08).

A primeira das normas –o R.D. 1538/2006– pretendía constituírse na ferramenta para o desenvolvemento da FP proposta na LOE (2006), ampliando algúns aspectos establecidos na mesma, pero tamén deixando ás Comunidades Autónomas certo marxe de actuación.

Xa no preámbulo atopamos a primeira circunstancia destacable con respecto ao proposto na LOE (2006) e tamén na LOCFP (2002). Trátase da definición que se realiza das ensinanzas de Formación Profesional, a cal, mantendo unha liña continuísta coas dúas leis marco sinaladas, vai máis alá afirmando que conforman esta modalidade educativa o *conxunto de ciclos formativos de grao medio e de grao superior, que teñen como finalidade preparar aos alumnos e alumnas para a actividade nun campo profesional e facilitar a súa adaptación ás modificacións laborais que poidan producirse na súa vida, así como contribuír ao seu desenvolvemento persoal e ao exercicio da cidadanía democrática.*

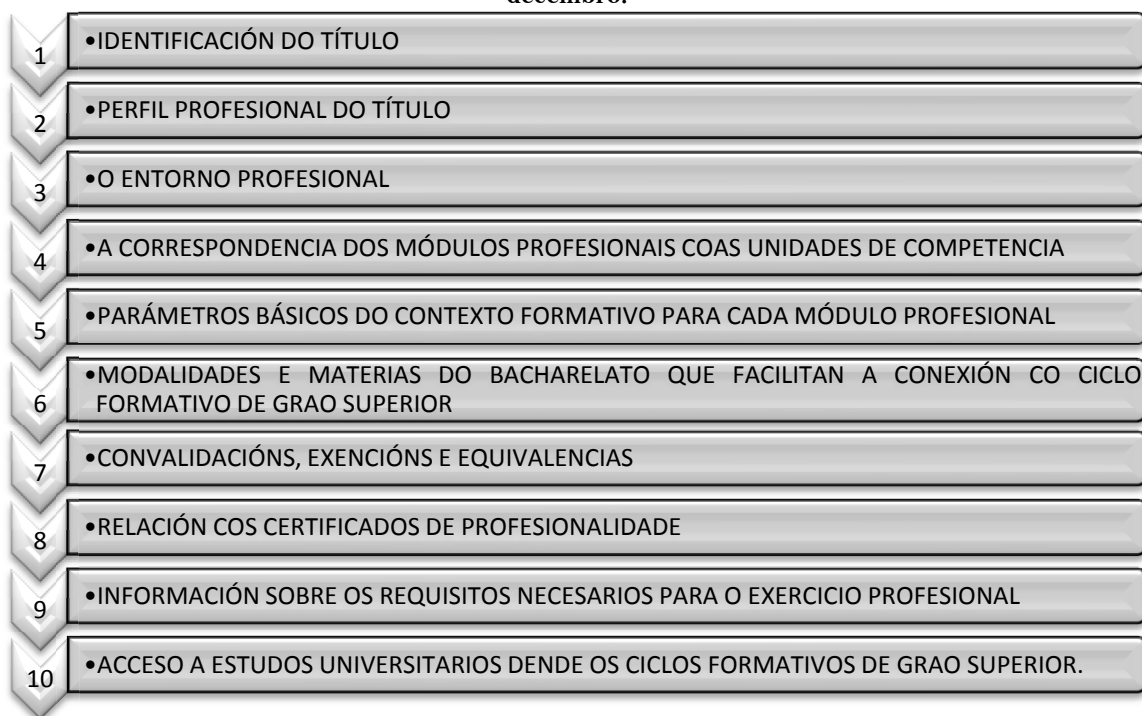
Implica isto, por unha banda unha restrición na consideración da Formación Profesional, dado que só incluíría aos ciclos formativos e por outra, unha ampliación no seu senso educativo, ao pretender formar profesionais e cidadáns de forma simultánea. Tamén deixa de empregarse o termo *Formación Profesional Inicial* para pasar a denominarse *Ensinanzas de Formación Profesional no sistema educativo*. Trátase dun cambio de nomenclatura que é preparatorio para unha nova consideración da FP, especialmente, dada a inminente publicación do R.D. 395/2007, do 23 de marzo, polo que se regula o subsistema de Formación para o Emprego. Nesta nova norma os subsistemas anteriormente coñecidos como formación ocupacional e continua, pasarán a converterse nun só: o subsistema de Formación para o Emprego. Só existirían así, dous subsistemas de Formación Profesional: as ensinanzas de FP que se ofertan dende o sistema educativo e o subsistema de FP para o Emprego.

No Capítulo I deste R.D. volve repetirse esencialmente o que xa previamente foi establecido mediante a LOE (2006) con respecto ao concepto, finalidade e obxecto das ensinanzas de Formación Profesional. Sen embargo, prodúcense algunhas modificacións que merecen ser destacadas xa que, por unha banda engadíronse novos obxectivos con respecto ás citadas ensinanzas e, por outra, incorporáronse os principios propostos na Lei 51/2003, do 2 de decembro, de igualdade de oportunidades, non discriminación e accesibilidade universal das persoas con discapacidade (BOE 03/12/2003), cando se afirma que, dende estas ensinanzas se vai fomentar a igualdade efectiva de oportunidades entre homes e mulleres (artigo 3.2º). Os novos obxectivos que se engaden aos xa recollidos na LOE (2006) (ver ilustración 1.13) teñen que ver co logro por parte dos alumnos/as das competencias consideradas prioritarias pola LOCFP (2002), e cuxos contidos se veñen mencionando reiterativamente na lexislación anterior. Referímonos ás TIC, idiomas da UE ou prevención de riscos, entre outras.

no ámbito educativo (BOE 21/04/2012). En consecuencia, entendemos que o Real Decreto 1538/2006 segue vixente ata que poida ser aplicable a nova lexislación.

A pesar de que de forma global, os ciclos formativos quedan establecidos tal e como estaban ata o de agora -organizados en ciclos de grao medio e superior que dan lugar aos títulos de Técnico e Técnico Superior-, si aparecen certos cambios que poden resultar de interese, un dos cales queda reflectido na seguinte afirmación (artigo 4.5º.a): *Os títulos responderán ás necesidades demandadas polo sistema produtivo e aos valores persoais e sociais para exercer unha cidadanía democrática.* Ponse así, de manifesto a necesidade de que os títulos teñan unha dobre vertente encamiñada por un lado, á súa vinculación directa co sector produtivo e por outro, á consolidación do desenvolvemento persoal e social do individuo, o cal se deberá plasmar na súa participación activa como cidadán dunha sociedade democrática. Outro aspecto non contemplado ata o momento, refírese á necesidade de que o deseño dos ciclos formativos permita, entre outras cousas, a capitalización da formación adquirida mediante diversas vías de aprendizaxe, esencialmente vías non formais como a experiencia profesional (artigo 4.5º.f). Ao mesmo tempo, establécese unha nova organización para a estrutura que deberán ter todos e cada un dos títulos que posteriormente promulgarán as Comunidades Autónomas, diferenciada da proposta na LOXSE (1990) (ver ilustración 1.15).

Ilustración I.15. Estrutura que deben ter os títulos de formación profesional segundo o R.D. 1538/2006, do 15 de decembro, polo que se establece a ordenación xeral da formación profesional do sistema educativo (BOE 03/01/2007). Fonte: R.D. 1538/2006, do 15 de decembro.



Outro elemento novo ten que ver cos certificados de profesionalidade e a subdivisión da acreditación da competencia en elementos máis elementais que a unidade de competencia. Tal e como se proporá no artigo 9.2º os módulos profesionais poderán ser divididos en unidades formativas de menor duración, susceptibles de ser certificadas. Deste xeito, en cada un dos títulos deberá plasmarse a relación que van ter estes cos certificados de profesionalidade.

Mantense a ordenación anterior con respecto aos módulos de Formación en Centros De Traballo (FCT), mais introdúcese o denominado *módulo profesional de proxecto*, o cal se vai incorporar ao currículo dos ciclos formativos de grao superior e estará determinado polas características da actividade laboral correspondente. Trátase de integrar, tal e como se propón no artigo 12.2º, as capacidades e coñecementos da

totalidade do ciclo cursado, xa que para acceder a este derradeiro módulo será preciso contar cunha avaliación positiva en tódolos anteriores, incluído o módulo de Formación en Centros de Trabajo.

Co obxectivo de definir como vai ser a formación en cada un dos módulos do ciclo para posteriormente certificar a súa adquisición, neste R.D. establécense aqueles aspectos que, na posterior promulgación dos títulos de FP, deberán estar presentes ao describir cada un deles:

- Denominación e código.
- Obxectivos expresados en resultados de aprendizaxe.
- Criterios de avaliación.
- Contidos básicos do currículo descritos en termos de procedementos, conceptos e actitudes.
- Orientacións pedagóxicas.
- Duración en horas do módulo e equivalencia en créditos (só nos ciclos de grao superior).
- Condicións mínimas de espazo, equipamentos e profesorado para a súa implantación.

Por outra banda, tamén se trata de incorporar nun ou varios módulos específicos, formación dirixida a coñecer aspectos relacionados coa orientación, relacións laborais e desenvolvemento do espírito emprendedor, quedando isto especificado no artigo 13.1º e 13.2º do presente Real Decreto, seguindo as instrucións da LOCFP (2002) e da LOE (2006).

A avaliación será por módulos profesionais, tomando como referencia os criterios para cada un deles e os obxectivos xerais do ciclo. Chama a atención o feito de que o alumnado con algunha discapacidade teña dereito a que as súas avaliacións sexan axeitadas ás adaptacións metodolóxicas das que foron obxecto de forma previa. Algo aparentemente lóxico, pero que non foi mencionado en ningunha lexislación anterior sobre a Formación Profesional.

Aquelas persoas que non superen o ciclo formativo na súa totalidade, van obter un certificado académico dos módulos profesionais superados que vai surtir efecto como acreditación parcial acumulable. Vólvese reiterar así a vontade de recoñecemento das cualificacións profesionais, aínda que non sexan as relativas a un ciclo completo.

Con respecto ao currículo das ensinanzas de Formación Profesional establecidas no Capítulo IV, unicamente imos destacar o artigo 18º denominado *Adaptación ao entorno socioproductivo*. Establécese con el, que as Administracións educativas deberán ter en conta no momento de organizar o currículo de cada un dos títulos, *a realidade socioeconómica do territorio da súa competencia, así como as perspectivas de desenvolvemento económico e social, coa finalidade de que as ensinanzas contesten en todo momento ás necesidades de cualificación dos sectores socioproductivos do seu entorno, sen prexuízo da mobilidade do alumnado*. En consecuencia, podemos entender que se demanda unha adaptación á contorna socioproductiva das ensinanzas de Formación Profesional, polo que as Administracións encargadas do desenvolvemento do currículo dos novos títulos deberán ter en conta o territorio ao que vai dirixido e as súas características produtivas. Aspecto este que, cando menos en Galicia, adoece dunha falta de adaptación á contorna socioproductiva comarcal e local dos centros onde se imparten os ciclos formativos. Non parecen existir cambios que camiñen nesta dirección, dado o

limitado papel que exercen os concellos e as asociacións comarcais no que respecta á educación regrada.

Por outra banda, a matrícula nos ciclos poderá realizarse de forma total ou parcial, facilitando así a compatibilización da formación con outras actividades, xa sexan de índole laboral ou doutra natureza. Do mesmo xeito, o artigo 20.3º establece que a oferta de Formación Profesional poderá constituírse en réxime presencial ou a distancia. Esta é unha novidade, xa que ata o momento, nunca se formulara a posibilidade de impartir os módulos de Formación Profesional a distancia. Sen dúbida sería un avance, xa que facilitaría o acceso á Formación Profesional por parte de moitos e moi diferentes colectivos, dando un paso máis cara o aumento da cualificación da poboación. Con respecto ao acceso, mantense o establecido na lexislación anterior, incluída a LOE (2006), polo que se poderán cursar estas ensinanzas ou ben cos títulos correspondentes, ou ben, a través da superación dunha proba. A calificación final desta proba realizarase mediante media aritmética das notas que obtén o/a aspirante en cada unha das partes da proba, tendo en conta, no caso de que o alumno/a o fixera, a calificación obtida no curso de preparación á proba de acceso. Isto significaría que nalgúns centros estaría prevista a implantación deste cursos, mais consideramos que sería produtivo establecer cales van ser as condicións dos mesmos e a que tipo de alumnos/as vai estar destinado. Sen embargo, non se volve a aludir á caracterización do curso de preparación das probas de acceso en todo o R.D.

Por último, no Capítulo X establécense cales van ser os centros habilitados para ofertar Formación Profesional dentro do sistema educativo e os requisitos que estes deberán ter. Ditos centros van ser os seguintes:

- Centros públicos e privados concertados autorizados pola Administración.
- Centros de Referencia Nacional⁸⁴.
- Centros Integrados de Formación Profesional.

En definitiva, trátase dun R.D. bastante aperturista xa que inclúe, entre outras cousas, novas modalidades de Formación Profesional -presencial ou a distancia-; a consideración da experiencia profesional como unha vía máis de aprendizaxe que debe ser recoñecida; a consideración de que os títulos que se creen por parte das Comunidades Autónomas deben ter en conta a contorna socioproductiva das mesmas e as posibilidades reais de inserción laboral do alumnado ou a opción de subdividir os módulos profesionais en varias unidades formativas inferiores, facilitando así a certificación das competencias e dando a posibilidade de poder chegar a obter un título de Formación Profesional mediante a superación das probas correspondentes. Sen embargo, bótase especialmente en falta a regulación dos Programas de Cualificación Profesional Inicial, ata o momento entendidos como alleos ao sistema de FP do sistema educativo. Sería interesante poder constatar e regular abertamente os PCPI dende un R.D. coma este, especificando tamén as vías de acceso aos ciclos formativos a partir da superación destes programas.

Ao mesmo tempo, ampliar a regulación existente con respecto ao curso para a superación das probas de acceso aos ciclos medios ou superiores aparece como unha necesidade máis, dado que é necesario determinar quen os vai impartir, quen pode ser destinatario/a dos mesmos e en que tipoloxía de centros se tiñan previsto poñer en marcha.

⁸⁴ Lembremos que no artigo 11º da LOCFP (2002) se establecía esta nova modalidade de centro de FP e as características que debían cumprir para ser considerados como tales.

A pesar de que neste traballo defendemos a tese de que a FP do sistema educativo está conformada actualmente polos ciclos formativos e tamén polos PCPI, non afondaremos na organización destes últimos programas de forma rigorosa. Tan só imos aludir ao artigo 14º do R.D. 1631/2006 que regula as ensinanzas mínimas da ESO para determinar os seus obxectivos básicos e aqueles ámbitos que van conformar o seu desenvolvemento nos centros.

Así pois, no devandito artigo 14º establécese que a finalidade destes programas vai ser: *favorecer a inserción social, educativa e laboral dos mozos/as maiores de 16 anos [...] que non obtiveran o título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria*. Trátase neste senso, de promover unha mellor atención a este colectivo en risco de exclusión e proporcionarlles alomenos unha cualificación profesional de nivel I, acreditable e validable posteriormente de cara á superación dalgúns módulos de Formación Profesional de grao medio. Este tipo de certificados de profesionalidade serían expedidos posteriormente, aos que o soliciten, pola Administración laboral. Tal e como xa se indicou previamente, existirán tres tipos de módulos: específicos, formativos e voluntarios para a obtención do graduado en Educación Secundaria⁸⁵. Estes últimos van estar organizados en torno a tres ámbitos: ámbito de comunicación, ámbito social e ámbito científico-tecnolóxico (ver ilustración 1.16).

Ilustración I.16. Materias agrupadas por ámbitos que se cursarán nos módulos para a obtención do graduado en ESO nos PCPI. Fonte: Artigo 14.8º do R.D. 1631/2006, do 29 de decembro, polo que se establecen as ensinanzas mínimas correspondentes á Educación Secundaria Obligatoria (BOE 05/01/2007)

ÁMBITO DE COMUNICACIÓN	ÁMBITO SOCIAL	ÁMBITO CIENTÍFICO-TECNOLÓXICO
<ul style="list-style-type: none"> •Lingua Castelá e literatura. •Lingua cooficial e literatura. •Primeira lingua estranxeira. 	<ul style="list-style-type: none"> •Ciencias Sociais. •Xeografía e Historia. •Educación para a cidadanía •Aspectos de percepción recollidos en Educación Plástica e Música. 	<ul style="list-style-type: none"> •Ciencias da Natureza. •Matemáticas. •Tecnoloxías. •Aspectos relacionados coa saúde e o medio natural recollidos en Educación Física.

En xeral, podemos indicar que se trata dunha normativa moi ampla, xa que deixa ao libre albedrío de cada comunidade autónoma a ordenación real destes novos Programas de Cualificación Profesional Inicial, especialmente as distintas modalidades en que se van impartir. Sen embargo coa LOE (2006) e con este R.D. tamén se da un paso adiante responsabilizando á Administración educativa da oferta formativa dirixida a aqueles mozos/as que non lograron acadar a ESO, baleiro que deixara a LOXSE (1990) e que despois tratou de paliar coa implantación dos Programas de Garantía Social.

Sen embargo, os PCPI van seguir convivindo con alternativas proporcionadas por outras Administracións, como poden ser as Escolas Taller ou outro tipo de proxectos, polo que autores como Herrera (2005:27) consideran que un obxectivo prioritario debe ser *integrar nos mesmos PCPI aos distintos axentes sociais e administracións que desenvolven accións no marco da promoción laboral ou académica da xente nova*. Trataríase de ofrecer un único programa modular de carácter flexible que estivera baseado na metodoloxía

⁸⁵ Segundo o artigo 14.6º do presente R.D. os módulos para a obtención do título de graduado en ESO van ter carácter obrigatorio para aqueles alumnos/as que, previa avaliación psicopedagóxica, se matriculen nun PCPI con 15 anos.

en alternancia, xa que 10 anos despois da implantación dos Programas de Garantía Social, chegamos á conclusión de que unha das motivacións destes mozos/as ven representada polo mundo do traballo. Non é factible polo tanto, dados os obxectivos do programa, que este se basee nos mesmos principios academicistas que non lograron que ditos alumnos/as acadasen o título da Educación Secundaria Obrigatoria. A metodoloxía en alternancia deberá ser un referente á hora de instaurar estes PCPI no sistema educativo, xa que só así se poderán lograr obxectivos laborais -os alumnos/as vense motivados por exercer unha profesión e ser útiles na mesma -e académicos- trala consecución dos primeiros éxitos, poden vir os seguintes de cara a mellorar a súa cualificación mediante o acceso a ciclos formativos de grao medio-.

Por ultimo, no R.D. 1834/2008 vaise abordar a función docente nas ensinanzas non universitarias, establecéndose dous cambios relevantes con respecto ao persoal docente de FP: por unha banda, propóñense as distintas especialidades do corpo de docentes técnicos de Formación Profesional e por outra, alúdese á necesidade de estar en posesión do correspondente título de Máster que acredite a formación pedagóxica e didáctica necesaria para exercer a docencia nestas ensinanzas. Este Máster vai substituír ao denominado *Curso de Aptitude Pedagóxica* que se viña considerando como necesario ata o de agora para acceder á docencia na Educación Secundaria e na Formación Profesional. Deste xeito, este R.D. trata de acollerse ao acordado na Orde ECI/3858/2007, do 27 de decembro, pola que se establecen os requisitos de verificación dos títulos universitarios oficiais que habiliten para o exercicio das profesións de profesor de Educación Secundaria Obrigatoria e Bacharelato, Formación Profesional e Ensinanzas de Idiomas (*BOE 29/12/2007*). Establécese ao mesmo tempo, unha nova relación de especialidades docentes para a Formación Profesional, aínda que non van ser só os profesores técnicos de FP os encargados de impartir docencia nos ciclos formativos ou nos PCPI, senón que os funcionarios dos corpos de catedráticos de ensino secundario e de profesores de ensino secundario, tamén van estar habilitados para impartir estas ensinanzas, así como os mestres nos Programas de Cualificación Profesional Inicial.

En definitiva, podemos afirmar que o desenvolvemento da Formación Profesional a partir da LOE (2006) mantén na súa maior parte as disposicións xa lexisladas pola LOXSE (1990), aínda que tamén introduce novidades, especialmente vinculadas coa LOCFP (2002) que pretenden dotar ao sistema de máis flexibilidade que, á súa vez, permita ampliar o acceso á cualificación por parte da poboación en xeral. De tódolos xeitos, o grao de implantación nos territorios dalgunhas das iniciativas aquí propostas adoecen, como ven sendo habitual na lexislación educativa española, dun proxecto moi ambicioso mais sen financiamento suficiente.

3. Lexislación derivada da LOE (2006) (II): A crise económica e a nova lexislación sobre a FP do sistema educativo (2011-actualidade).

A partir do ano 2011 comezan a introducirse cambios no sistema de Formación Profesional do sistema educativo que, en principio, teñen como finalidade a aceleración da inserción laboral e o alcance de maiores cotas de cualificación por parte dos cidadáns. Todo isto debido á precipitación do proceso denominado como crise económica que afectou de maneira substancial a España a partir do ano 2008, aumentando a destrución emprego de forma masiva, o cal desembocou nunha cifra de paro de 5.3 millóns ao remata do 2011 (“La destrucción de empleo se desboca” en *El País*, 28 de xaneiro de 2012- Gómez, 2012-).

Unha das medidas que se puxeron en marcha polo, naquel momento, goberno socialista foi a promulgación da Lei 2/2011, do 04 de marzo, de Economía Sostible (BOE 05/03/2011), a cal, segundo o seu título preliminar, tiña como obxectivo *introducir no ordenamento xurídico as reformas estruturais necesarias para crear condicións que favorezan un desenvolvemento económico sostible*. Polo que á temática deste traballo respecta, esta nova lei avoga no seu artigo 3º pola *extensión e mellora da calidade da educación e impulso da formación continua* e o *fortalecemento e garantía do Estado Social* como dous dos principios que deben rexer a política estatal a partir de agora. De feito, no seu capítulo VII aborda directamente os obxectivos que se establecen para a Formación Profesional, a súa calidade e a participación dos interlocutores sociais na mesma, entre outros aspectos. Nas finalidades por exemplo, non establece diferenzas significativas con respecto ao xa regulado na LOE (2006) e na LOCFP (2002). En todo caso, merece a pena destacar o recoñecemento explícito de que é preciso achegar máis a oferta formativa ao sistema produtivo (art.72º.a⁸⁶) e tamén ampliar e flexibilizar en maior medida dita oferta para que un maior número de persoas poidan acceder a ela (arts. 72ºb e 72ºf) e polo tanto obter unha cualificación profesional.

Por outra banda, no artigo 73º alúdese á calidade no sistema de Formación Profesional, destacando especialmente que o goberno favorecerá a mobilidade de estudantes, profesorado e axentes sociais implicados, dentro do novo Marco Nacional de Cualificacións⁸⁷. A participación dos interlocutores sociais ven a considerarse un aspecto fundamental para o incremento da calidade do sistema de Formación Profesional, polo que se lle adica o artigo 74º da lei que vimos abordando. Nela establécese que *as administracións educativas e laborais de cada Comunidade Autónoma promoverán a participación de tódolos axentes implicados co fin de adecuar a oferta de formación ás necesidades da sociedade e da economía no ámbito territorial correspondente*. Para levar a cabo este precepto vese necesario crear e regular unha serie de mecanismos de participación que ían ser os encargados de (art.74º.2):

1. *Realizar un seguimento das actividades dos centros que realicen dita oferta integrada, asegurando a calidade e o rendemento dos servizos.*
2. *Detectar as necesidades de formación xerais e específicas das empresas e dos traballadores/as locais, tanto dos asalariados como dos autónomos.*
3. *Trasladar ás administracións educativas e laborais competentes as necesidades de formación, a efectos da súa inclusión na programación da oferta formativa nos correspondentes ámbitos territoriais.*

Xa por último, nesta lei tamén se trata de impulsar unha máis estreita colaboración entre as administracións educativa e laboral e as empresas, aludindo nas finalidades esenciais á realización de prácticas en alternancia por parte dos alumnos/as de ciclos formativos, PCPI ou do subsistema de Formación para o Emprego. Sen embargo, a novidade esencial ven da posibilidade que abre esta lexislación á impartición de módulos profesionais de calquera destas modalidades formativas nas instalacións das propias empresas, ou ben de que as propias entidades laborais poidan empregar as instalacións dos centros educativos para desenvolver actividades de formación. Tamén se abre ao profesorado de Formación Profesional a opción de realizar estancias

⁸⁶ En concreto literalmente sinalase que é preciso *Facilitar la adecuación constante de la oferta formativa a las competencias profesionales demandadas por el sistema productivo y la sociedad, mediante un sistema de ágil actualización y adaptación del Catálogo Nacional de las cualificaciones profesionales y de los títulos de formación profesional y certificados de profesionalidad*

⁸⁷ Este novo marco vaise facer realidade a partir do Real Decreto 1027/2011, do 15 de xullo, polo que se establece o Marco Español de Cualificacións para Educación Superior (BOE 03/08/2011).

temporais nas empresas do sector, propiciando así a súa actualización e formación continua.

Outro aspecto novo desta lei é o feito de permitir o desenvolvemento conxunto por parte de institucións públicas e empresas dos denominados proxectos de innovación, é dicir, os centros de Formación Profesional e as empresas poderán promover proxectos estratéxicos de forma conxunta construíndo para isto, *contornas académicas e profesionais dirixidos ao desenvolvemento dun modelo económico sostible baseado no coñecemento, a mellora da innovación, o fomento da iniciativa emprendedora e o respecto medioambiental* (art.75.4º). Estes proxectos poderán estar financiados total ou parcialmente polas empresas implicadas e contar co visto e prace da administración correspondente.

Con respecto aos equipamentos e instalacións docentes dirixidas á Formación Profesional, indícase no artigo 76º que as inversións correspondentes á construción, adquisición ou adaptación de ditos recursos poderán proceder tanto das administracións educativas como laborais, os concellos ou as empresas privadas interesadas. Ábrese así a porta á introdución de novos inversores na formación, así como a unha maior flexibilidade no que respecta ás posibilidades de formular e desenvolver actividades formativas.

Para facer efectiva esta nova regulación, promúlgase pouco tempo despois, a Lei Orgánica 4/2011, do 11 de marzo, complementaria á Lei de Economía Sostible, pola que se modifican as leis orgánicas 5/2002, do 19 de xuño, das cualificacións e da FP, a 2/2006, do 3 de maio de Educación, e 6/1985, do 01 de xullo, do poder xudicial. (BOE 12/03/2011). De feito así se establece nos artigos 1º -Modificación da LOCFP(2002)- e 2º-Modificación da LOE (2006)-.

Con respecto aos cambios propostos no artigo 1º, merece a pena destacar unha serie de novidades a introducir na organización da Formación Profesional do sistema educativo:

- A creación de **cursos de especialización cunha certificación académica** para complementar as competencias dos que xa dispoñan dun título de Formación Profesional (art.1.3º).
- A oferta de ensinanzas de Formación Profesional deberá construírse coa colaboración das Administracións educativa e laboral, as corporacións locais e os axentes sociais e económicos. Merece a pena destacar especialmente o interese por *ter en conta a realidade socioeconómica do territorio da súa competencia, as propias expectativas dos cidadáns, a demanda de formación, así como as perspectivas de desenvolvemento económico e social, coa finalidade de realizar unha oferta que responda ás necesidades de cualificación das persoas*. (art. 1.4º).
- O conxunto de centros de Formación Profesional constituirán unha rede que estará composta por institucións de distinto tipo, quedando todas elas englobadas na devandita **Rede de Centros de Formación Profesional**. Estámonos referindo a: *Centros integrados públicos e privados concertados de Formación Profesional; Centros públicos e privados concertados do sistema educativo que ofertan Formación Profesional; Centros de Referencia Nacional; Centros públicos do Sistema Nacional de Emprego; Centros privados acreditados do Sistema Nacional de Emprego que ofertan Formación Profesional para o Emprego*. Por outra banda, establécese que se comezará o procedemento para que os centros autorizados a impartir Formación Profesional do sistema educativo, que reúnan os requisitos necesarios, poidan impartir tamén Formación Profesional para o emprego. (art. 1.7º)

- Engádese, ao mesmo tempo, unha nova proposta á disposición adicional sexta da LOCFP (2002) relacionada coa **Formación Profesional a distancia**. En concreto, trátase de poñer en marcha dita modalidade educativa aplicada ás ensinanzas de Formación Profesional, permitindo a existencia dunha oferta modular completa ou parcial que se poderá desenvolver en réxime presencial, a distancia ou de forma mixta. ademais, ponse en marcha unha plataforma a distancia en todo o Estado dependente das Administracións públicas a partir da cal se poderán impartir módulos correspondentes a ciclos medios, superiores ou vinculados aos certificados de profesionalidade (art.1.8º).
- Por último, engádese unha disposición adicional sétima á LOCFP (2002) que aborda a necesidade de impulsar o **recoñecemento das competencias profesionais**. Daráselle pois, prioridade á acreditación de competencias relacionadas cos sectores de crecemento (aqueles que xeren emprego), as que queiran ser acreditadas por persoas desempregadas e sen cualificación, ás pertencentes a sectores nos que exista algunha regulación que obrigue aos traballadores/as a posuír unha acreditación formal para acceder ou manter o emprego. En consonancia con isto, preténdese que as Administracións Públicas promovan as accións formativas necesarias para que aquelas persoas que participaran no proceso de avaliación poidan cursar os módulos necesarios para completar a súa acreditación conseguindo un título de Formación Profesional (art.1.9º).

Polo que respecta ao artigo 2º, correspondente á modificación que se lle realiza á LOE (2006) destacan os cambios realizados na organización do cuarto curso da ESO, o cal pasa a estar composto polas seguintes materias obrigatorias: *Educación Física; Educación ético-cívica; Ciencias Sociais, Xeografía e Historia; Lingua castelá e literatura e lingua cooficial e literatura; Matemáticas e primeira lingua estranxeira*. Coñecementos vinculados coa *comprensión lectora, a expresión oral e escrita, a comunicación audiovisual, as tecnoloxías da información e a comunicación e a educación en valores* deberán traballarse en tódalas áreas (art.2.1º). Por outra banda, tamén se modifica o apartado 1 do artigo 30º da LOE (2006) referido aos Programas de Cualificación Profesional Inicial e a aqueles alumnos/as que non obteñan o título da ESO. Con respecto a estes últimos, a partir de agora ao alumnado que abandone a escolaridade obrigatoria sen o título correspondente á mesma, proporcionaráselle un certificado no que constarán os anos cursados e o seu nivel de adquisición das competencias básicas, sendo posible determinar que partes da proba libre para a obtención do devandito certificado teñen xa superadas. Ata o momento deberían presentarse á proba na súa totalidade, independentemente das competencias que xa tiveran adquiridas (art. 2.2º).

E para rematar, esta lei complementaria promove na súa Disposición Adicional Primeira a colaboración entre a Formación Profesional Superior e a Ensinanza Universitaria, a través da creación de *contornas integradas de educación superior*. Trataríase de aproveitar recursos e infraestruturas que se poden empregar de forma compartida dentro do que se entende actualmente por Educación Superior, creando así unha contorna de formación superior *vinculado ás necesidades da economía local e localizados nos campus universitarios*. Están pensados para crear vínculos entre o tecido produtivo, a universidade, a Formación Profesional e os organismos agregados co obxectivo de *crear innovación científica e empresarial*.

A partir desta lei orgánica 4/2011 promulgáronse unha serie de Reais Decretos que teñen por obxectivo desenvolver a nivel legislativo os cambios propostos na mesma. A continuación abordaremos aqueles que afectan de maneira prioritaria á Formación Profesional:

- Real Decreto 1027/2011, do 15 de xullo, polo que se establece o Marco Español de Cualificacións para Educación Superior (*BOE* 03/08/2011).
- Real Decreto 1146/2011, do 29 de xullo, polo que se modifica o Real Decreto 1631/2006, do 29 de decembro, polo que se establecen as ensinanzas mínimas correspondentes á Educación Secundaria Obrigatoria, así como os Reais Decretos 1834/2008, do 08 de novembro, e 860/2010, do 02 de xullo, afectados por estas modificacións. (*BOE* 30/07/2011).
- Real Decreto 1147/2011, do 29 de xullo, polo que se establece a ordenación xeral da Formación Profesional do sistema educativo (*BOE* 30/07/2011).

Tanto o R.D. 1027/2011 como o R.D. 1146/2011, aluden a aspectos vencellados coa Formación Profesional do sistema educativo, mais fano de forma tanxencial ou regulando aspectos ligados a unha determinada modalidade de ensino dentro da FP – os ciclos de grao superior ou ben os PCPI-. O caso do R.D. 1147/2011 é ben distinto, posto que introduce unha máis flexible e anova regulación da FP do sistema educativo que non se tiña dado nunca no contexto español. Por esa razón, aludiremos de forma sintética ás dúas primeiras normas para pasar a analizar de forma máis extensa os cambios introducidos co R.D. 1147/2011.

O R.D. 1027/2011 que regula o Marco Español de Cualificacións para a Educación Superior ten a súa orixe na Recomendación feita a tódolos estados polo Parlamento Europeo e o Consello, o 23 de abril de 2008, acerca da creación dun Marco Europeo de Cualificacións para a Educación Superior. O obxectivo prioritario polo tanto vai ser avanzar cara á converxencia europea en materia de Formación Profesional. Ben é certo que o Marco Español das Cualificacións (de aquí en diante, MECU) aínda non se atopa totalmente consolidado, mais o Marco Español das Cualificacións para a Educación Superior (de aquí en diante, MECES) adiantase a este co seu nacemento, tratando de cumprir así, coas propostas acordadas de cara ao EEES:

Segundo o MECD (2012a) o MECES vai ser útil porque:

- *Permite a clasificación, comparabilidade e transparencia das cualificacións da Educación Superior.*
- *Facilita a mobilidade dentro do Espazo Europeo de Educación Superior e no mercado laboral internacional.*
- *Establece catro niveis de aprendizaxe: Técnico/a Superior, Grao, Máster e Doutor/a.*
- *Representantes do mundo universitario, sindicatos, estudantes e Comunidades Autónomas participaron na súa elaboración.*

En efecto, este novo MECES vai favorecer a flexibilidade formativa e tamén informativa no que respecta á obtención de cualificacións profesionais superiores, aínda que se establece de forma previa á construción do MECU, cando este xa debería estar comezando a consolidarse⁸⁸. De forma sintética, este R.D. 1027/2011 ten por obxecto (art.1º) a descrición do MECES, cuxa finalidade é permitir a clasificación, comparabilidade e transparencia das cualificacións da educación superior no sistema educativo español. A esencia desta norma reside na consideración formal do que podemos entender como ensinanzas que conforman a Educación Superior e a clasificación das mesmas por niveis. Estámonos referindo: á *enseñanza universitaria*; ás *enseñanzas artísticas superiores*; á *Formación Profesional de grao superior*; ás *enseñanzas profesionais de artes plásticas e deseño de grao superior* e ás *enseñanzas deportivas de grao superior*. Todas elas, á súa vez, clasifícanse en 4 niveis: 1. Técnico/a Superior; 2. Grao; 3. Máster e 4. Doutor/a.

⁸⁸ Lembremos que o MECU trata de recoller todas as cualificacións existentes no estado español, referíndose a tódolos niveis educativos e mantendo a aprendizaxe ao longo da vida como idea central de todo o proceso.

Polo que respecta á Formación Profesional, só podemos aludir ás ensinanzas conducentes á cualificación de Técnico/a Superior, é dicir, do nivel 1 da enseñanza superior. As ensinanzas que levarían á obtención deste título quedan compostas pola Formación Profesional de grao superior; as ensinanzas profesionais de artes plásticas e deseño de grao superior e as ensinanzas deportivas de grao superior. Finalmente, a polémica xerada pola non consideración das ensinanzas profesionais de artes plásticas e deseño como ensinanzas de grao por parte do Ministerio de Educación español, queda saldada coa súa inclusión neste nivel 1 de cualificación da Educación Superior, dado que previamente unha sentenza do Tribunal Supremo anulou a posibilidade de que ditas ensinanzas puideran ser consideradas un Grao⁸⁹, e polo tanto do nivel 2 de cualificación establecido neste Real Decreto. Isto obrigou ao goberno a modificar o Real Decreto polo que se regulan as ensinanzas artísticas⁹⁰, tratando así de adaptarse ao sentenciado xuridicamente, pero deixando sen cualificación concreta aos alumnos/as de ditas ensinanzas, ata a publicación do Real Decreto ao que nos referimos nestas páxinas que os considera Técnicos/as Superiores.

Dita cualificación debe ter unha serie de características que lle son propias e que quedan reflectidas no artigo 5.2º:

- *Ter demostrado posuír coñecementos especializados nunha área profesional ou de estudo, con comprensión crítica para a integración e transferencia de saberes, así como para o desenvolvemento da creatividade, a iniciativa persoal e o espírito emprendedor.*
- *Aplicar e integrar os coñecementos artísticos, tecnolóxicos ou deportivos na definición e desenvolvemento de procedementos de traballo, no ámbito artístico ou laboral, de forma autónoma e con responsabilidade de coordinación e supervisión do traballo técnico.*
- *Posuír a capacidade de analizar a información necesaria para avaliar e dar resposta a situacións previstas e non previstas, mediante a procura de solucións fundamentadas, creativas, innovadoras dentro dun campo de estudo ou profesional.*
- *Ser quen de comunicar os seus coñecementos, ideas, habilidades e actividades en contextos profesionais aos seus iguais, supervisores, clientes e persoas baixo a súa responsabilidade.*
- *Posuír as estratexias de aprendizaxe necesarias para avanzar na súa formación de maneira autónoma, con madurez para innovar na súa aplicación e progresar na aprendizaxe e formación a niveis superiores.*

En definitiva, podemos afirmar que este Marco de Cualificacións non deixa de ser unha adaptación requirida polo Parlamento e o Consello Europeos coa finalidade de facer plausible o denominado Espazo Europeo de Educación Superior en todo o territorio da Unión. Polo que respecta a España, este novo MECES clarifica as consideracións que se teñen dos distintos niveis de cualificación e informa a todos os axentes implicados sobre o que se espera do alumnado en cada un dos mesmos. Sen embargo, consideramos que neste senso pode ser que tivera máis prioridade a elaboración e publicación do MECU, dado que englobaría os niveis do MECES e ademais, engadiría todas aquelas ensinanzas que conducen á obtención dunha cualificación en España. Polo seu carácter global e de referencia para tódalas titulacións, independentemente do nivel ao que pertenzan, consideramos que a publicación do MECU debe constituírse nunha prioridade para o Ministerio, dado que actualmente o sistema educativo español

⁸⁹ Así apareceu publicado en distintos medios de comunicación. Neste caso mostramos a achega da Cadena Ser (Ruíz, 2012).

⁹⁰ Referímonos ao Real Decreto 596/2007, 04 de maio, polo que se establece a ordenación xeral das ensinanzas profesionais de artes plásticas e deseño (BOE 25/05/2007) e ao Real Decreto 1614/2009, do 26 de outubro, polo que se establece a ordenación das ensinanzas artísticas superiores reguladas pola Lei Orgánica 2/2006, do 03 de maio, de Educación (BOE 27/10/2009).

adoece da falta dunha radiografía xeral que recolla tódalas ensinanzas que o conforman e dunha clasificación das mesmas transferible a nivel de toda Europa.

Polo que respecta ao R.D. 1146/2011 que modifica a regulación da Educación Secundaria Obrigatoria previamente establecida no R.D. 1631/2006, tan só cabe aludir aos cambios propostos nos Programas de Cualificación Profesional Inicial. Modifícase así o artigo 14º do Real Decreto 1631/2006, establecéndose que os PCPI están destinados a todos aqueles alumnos/as maiores de 15 anos (ou que os cumpran no ano de inicio do programa) que non cumpriran, nin teñan visos de facelo pola vía ordinaria, os obxectivos da Educación Secundaria Obrigatoria⁹¹.

Sen embargo, o cambio máis relevante probablemente sexa o que alude ao tipo de certificado que obterán os alumnos/as en función do grao de superación do programa, dándose a partir de agora as seguintes posibilidades (art.2.10º):

- Certificado de profesionalidade de nivel 1 en función dos módulos específicos superados.
- Certificado académico que permita o acceso ao Ciclo formativo de grao medio da especialidade correspondente se supera os módulos obrigatorios.
- Certificado do PCPI e de Graduado en ESO se supera tódolos módulos do programa (obrigatorios e voluntarios).

Establécese así, unha pasarela directa entre o PCPI e o ciclo medio da mesma especialidade, sen ter que obter necesariamente o graduado en Educación Secundaria en si mesmo, a pesar de que co acceso a ciclo medio xa se lle daría por validado. Ademais, a partir de agora serán as Administracións Educativas as encargadas de solicitar ás Laborais, previa instancia do alumno/a interesado, o certificado de profesionalidade correspondente en caso de superar os módulos profesionais do PCPI (art.2.11º)⁹².

Por último, engádese un novo elemento ao dossier de documentos que levaría ao alumno/a que abandone o centro sen o título da ESO, ademais de modificar a estrutura dos xa existentes. En caso de non superar os obxectivos da secundaria, os alumnos/as recibirán pois, un certificado oficial sobre a súa escolaridade e o nivel de adquisición das competencias básicas, ademais dun informe orientador sobre as súas opcións académicas e profesionais (art.3º). Téntase propiciar deste xeito, a obtención do título da ESO e/ou dunha cualificación por parte da maior parte da poboación en idade escolar, facilitando os trámites burocráticos para volver a reincorporarse ao sistema, en caso de que finalmente opten por saír do mesmo.

O R.D. 1147/2011 pola súa banda, vai establecer a ordenación xeral da FP do sistema educativo introducindo modificacións de certo calado no desenvolvemento destas ensinanzas. Marca así, un cambio significativo no que respecta á regulación da FP Inicial en España, a pesar de que coa promulgación do Real Decreto–lei 14/2012 se retrasa a súa implantación ata o ano académico 2014/2015, cando a previsión sinalada na propia norma era comezar a aplicarse no curso 2012/2013 -sendo posible anticiparse ao 2011/2012 naqueles casos que se considere-. Con todo, imos analizar as novas propostas legislativas desta norma, facendo fincapé naqueles cambios que se

⁹¹ Será o equipo docente encargado da súa avaliación o que propoña que o alumno/a forme parte dun PCPI, pero deberá contar cun informe ao respecto do equipo de orientación, o acordo do alumno/a, dos seus pais ou tutores/as e a aprobación da dirección do centro.

⁹² Ata o de agora era o propio interesado/a o que debía dirixirse á Administración Laboral para solicitar a validación do certificado emitido polas autoridades educativas por un certificado de profesionalidade, polo que esta medida simplifica os trámites de cara ao alumnado e fai máis factible que este/a deixe o centro co seu certificado de profesionalidade baixo o brazo.

introducen dentro do propio sistema educativo en relación coa Formación Profesional. Podemos sintetizar ditos cambios tal como segue:

- Modifícase o ata o de agora se viña considerando como Formación Profesional do sistema educativo e esta pasa a entenderse como *o conxunto de accións formativas que teñen por obxecto a cualificación das persoas para o desempeño das diversas profesións, para a súa empregabilidade e para a participación activa na vida social, cultural e económica* (art.1º). Agora a Formación Profesional do sistema educativo ten, entre outras finalidades, cualificar ás persoas para a actividade profesional e apoiar o desenvolvemento económico do país, así como facilitar a adaptación aos cambios profesionais e contribuír ao desenvolvemento persoal e ao exercicio dunha cidadanía democrática (art.2º).
- Maniféstase por primeira vez nos principios e obxectivos xerais da Formación Profesional, a necesidade de ter en conta a promoción da igualdade efectiva de oportunidades, especialmente entre homes e mulleres (art.3.2º). Ven a incidirse así nas excesivas diferenzas no acceso á formación e na sectorización dalgúns familias profesionais en función de estereotipos de xénero (Mariño Fernández, 2008). Ademais, tamén se pon énfase na atención ás persoas con discapacidade que opten por cursar estudos de Formación Profesional, propoñendo como principio reitor a dotación dos recursos necesarios e a accesibilidade universal (art.3.3º).
- Por primeira vez nun Real Decreto de ordenación da Formación Profesional se inclúen os módulos profesionais específicos dos PCPI como parte integrante da mesma, así como os ciclos de grao medio e superior e o que partir de agora se coñecerá como *cursos de especialización* (art. 4º).
- Por primeira vez tamén se establece que as ensinanzas de Formación Profesional se terán que organizar para permitir a conciliación da aprendizaxe con outras actividades e responsabilidades (art.5.2º).
- Permítese impartir os módulos pertencentes a ciclos formativos en unidades formativas de menor duración, as cales poderán ser certificables e acumulables ata obter a certificación do módulo completo (art. 6.2º).
- Con respecto ao currículo faise fincapé en que as Administracións Educativas terán en conta, *a realidade socioeconómica do territorio da súa competencia, así como as perspectivas de desenvolvemento económico e social, coa finalidade de que estas ensinanzas respondan en todo momento ás necesidades de cualificación dos sectores socio-productivos do seu entorno, contando para isto coa participación dos interlocutores sociais* (art.8.3º). Os centros pola súa banda, aplicarán os currículos establecidos pola Administración, pero deberán ter en conta *as posibilidades formativas do seu entorno* (art.8.4º).
- Os currículos a partir de agora deberán incluír, ademais dos apartados establecidos no Real Decreto 1538/2006, unha prospectiva no sector ou sectores do título correspondente (art. 9º.d).
- Aparecen unha nova vía de acceso aos ciclos formativos, tanto de grao medio como superior: os cursos de acceso. Para acceder a un ciclo medio por esta vía, os alumnos/as que non teñan a ESO deberán superara un curso específico, requiríndose que, polo menos teñan 17 anos no momento de inicialo. Tamén será posible acceder a un ciclo superior sen contar co Bacharelato e superando un curso específico, pero para isto o alumno/a deberá contar cun título de técnico medio (art.15º e 18º). Os cursos para acceder a ciclos medios terán unha duración mínima de 600 horas, centrándose na adquisición das competencias básicas da ESO e organizado en torno aos mesmos ámbitos que os PCPI: ámbito de comunicación; ámbito social e ámbito científico-tecnolóxico (art.16º). No caso daqueles cursos que den acceso a ciclos superiores, estes deberán contar con alomenos 700 horas de duración e dúas partes: unha común -desenvolverá como

mínimo os obxectivos do Bacharelato referidos á lingua castelá e estranxeira- e outra específica, conformada por dúas opcións: ciencia e tecnoloxía e humanidades e ciencias sociais. En cada unha delas desenvolveranse dúas materias. Para realizar este curso será preciso, como xa indicamos, estar en posesión do título de Técnico en Formación Profesional (art.19º).

- Ao mesmo tempo, a proba de acceso a ciclos medios pasa a estar determinada polo devandito curso: o currículo a superar será o establecido para o mesmo e estará conformado polos tres ámbitos xa citados, conformándose a proba en 3 partes (art.17º). O mesmo ocorre coa proba de acceso a ciclos superiores: pasa a estar baseada no curso de acceso e conformada por 2 partes: unha común e outra específica. Para realizar esta proba será necesario contar con 19 anos cumpridos ou 18, no caso de acreditar ter o título de técnico medio (art.20º). Mantense a posibilidade de eliminar partes das probas de acceso en función da formación e experiencia profesional do aspirante (art.21.6º).
- Aparecen novos tipos de módulos profesionais que deberán levarse a cabo nas ensinanzas de Formación Profesional do sistema educativo, quedando todos eles recollidos tal como segue (art.22º): *Módulos asociados a unidades de competencia do Catálogo Nacional das Cualificacións; Módulo de Formación e Orientación Laboral; Módulo de Empresa e Iniciativa Emprendedora; Módulo de Formación en Centros de Traballo e Módulo de proxecto* -só para ciclos de grao superior-.
- Incorpóranse cursos de especialización destinados a titulados/as en ciclos medios e superiores. O obxectivo dos mesmos é favorecer a especialización, a adquisición de competencias complementarias e a promover a aprendizaxe ao longo da vida. As Administracións promulgarán os currículos destes novos cursos de especialización a partir dos Reais Decretos correspondentes, os cales tamén especificarán que títulos de Formación Profesional darán acceso a cada un deles (art.27º).
- Créase tamén a base para a organización por parte da Administración Educativa de outros programas formativos destinados a aquelas persoas que, con 17 anos cumpridos, abandonaron o sistema educativo sen ningunha cualificación profesional (art.28º). Estarán compostos por algúns dos módulos profesionais dos títulos de Formación Profesional ou dos PCPI asociados a unidades de competencia. Poderán levarse a cabo ademais, en dúas modalidades: nun centro docente autorizado pola Administración educativa ou en alternancia coa actividade empresarial (art.30º). Estes últimos serán destinados especialmente para aquelas persoas que contan cun contrato de traballo, un contrato para a formación, unha bolsa de formación en empresas ou entidades públicas ou a condición de voluntario de acordo coa lexislación vixente (art.31º). Para que poida desenvolverse será preciso subscribir un convenio entre a empresa e a Administración Educativa coa Administración Laboral, contando o alumno/a cun titor no centro docente e outro na empresa (art.31º).
- Polo que respecta ao Catálogo de títulos de Formación Profesional do sistema educativo, establécese que este *deberá responder ás competencias profesionais requiridas polos diferentes sectores produtivos e contribuirá ao desenvolvemento económico a nivel nacional, autonómico e local*. Dito Catálogo estará conformado polos títulos de Formación Profesional de grao medio, de grao superior e os cursos de especialización(art.33º).
- As Administracións educativas poderá, a partir de agora, ofertar a formación correspondente aos ciclos formativos de forma completa ou parcial e, naqueles módulos profesionais nos que sexa posible, realizarse de forma presencial ou a distancia. Por outra banda, tamén será posible ofertar módulos profesionais incluídos en títulos e asociados a unidades de competencia a persoas con

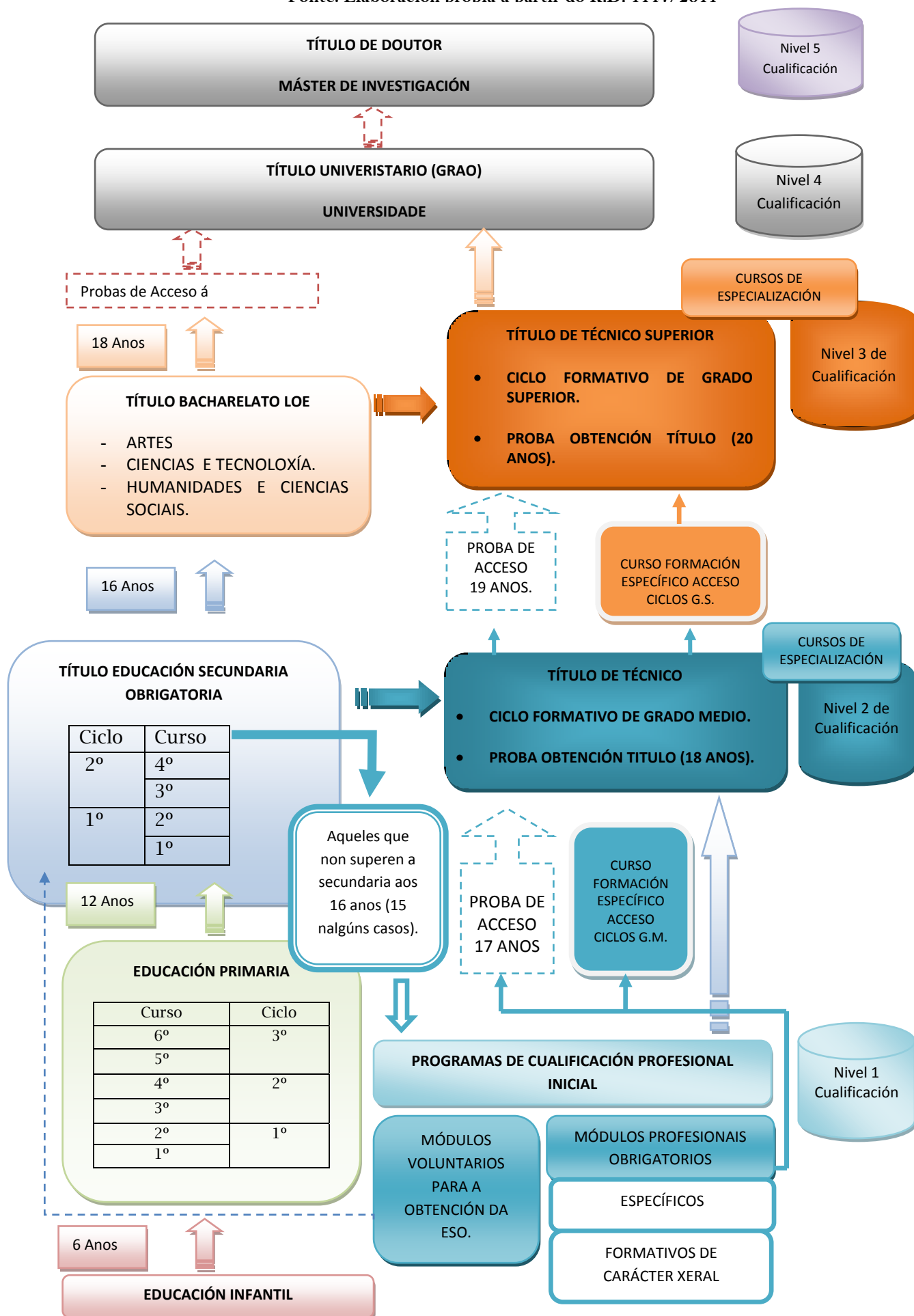
experiencia laboral que non cumpran as condicións establecidas para o acceso a ciclos formativos. Poderán ofertarse en réxime presencial ou a distancia e serán acumulables para a obtención dun título de formación profesional (arts.41º e 42º).

- No art. 44º establécese que as Administracións educativas deberán establecer os requisitos para impartir nas empresas accións formativas destinadas a facilitar aos traballadores/as maiores de 18 anos a obtención dun título de Formación Profesional e no 45.3º establécese unha nova tipoloxía de centros que poderá impartir de forma simultánea Formación Profesional do sistema educativo e Formación Profesional para o emprego e que non teñen porque ser necesariamente Centros Integrados de Formación Profesional, como ata o de agora.
- Créase unha plataforma de Formación Profesional a distancia que ten como obxectivo esencial, permitir que se poidan cursar ciclos formativos de grao medio e superior de forma non presencial, así como desenvolver aquela formación complementaria requirida para as persoas que inician procesos de avaliación e acreditación de competencias profesionais adquiridas mediante a experiencia laboral. Nesta modalidade poderán ofertarse tamén os módulos profesionais dos títulos asociados a unidades de competencia para a súa acumulación e posterior obtención dun título completo e os cursos de acceso a ciclos de grao medio e superior (art. 49º).
- Por último, no título VII referido á Calidade da Formación Profesional do sistema educativo vaise establecer un Marco de Referencia de Garantía da calidade na Formación Profesional o cal, en coherencia co Marco de Referencia Europeo de Garantía da calidade, deberá converterse nun instrumento de supervisión e mellora da calidade en Formación Profesional. Créase ao mesmo tempo, unha Rede de calidade na formación profesional do sistema educativo que terá, entre outras, a finalidade de propoñer estratexias e coordinar accións e medidas de planificación, desenvolvemento e avaliación conducentes á mellora da calidade do ensino e dos servizos da Formación Profesional (arts.57º e 58º).

En definitiva, esta nova lexislación introduce cambios de maior calado co obxectivo de flexibilizar en maior medida o sistema, promovendo a súa extensión entre amplas cotas de poboación. Introdúcense modificacións que cambiarían o esquema do sistema educativo LOXSE (1990), tal e como podemos apreciar na ilustración que segue (especialmente se a comparamos coa 1.6), onde reestruturamos o modelo en función deste Real Decreto.

Ilustración I.17. Organigrama do sistema educativo LOE (2006) trala publicación do R.D. 1147/2011.

Fonte: Elaboración propia a partir do R.D. 1147/2011



Sen embargo, tamén é preciso sinalar algúns aspectos que, xa dende a publicación do proxecto de Lei Orgánica de economía sostible e da súa Lei Complementaria, semellan constituírse como elementos que lonxe de mellorar o sistema, o entorpecen e lle restan coherencia interna. Blas Arítio (2010a) xa facía unha crítica considerable a este respecto, cando sinalaba por exemplo, que o articulado referido á nova Rede de aseguramento da calidade en Formación Profesional non é o suficientemente explícito a nivel técnico, senón que se queda nunha declaración de intencións a nivel político.

Por outra banda, con respecto á planificación da Formación Profesional alúdese a que esta será desenvolvida coa participación das corporacións locais e dos interlocutores sociais e económicos. Algo que leva sendo recorrente na lexislación sobre Formación Profesional e que, realmente xa aparece reflectido coa existencia do Consello Xeral da Formación Profesional e dos seus homólogos nas Comunidades Autónomas, aínda que o seu funcionamento non foi sempre o máis axeitado para promover unha planificación conxunta da oferta formativa que responda ás necesidades sociais. Quizais unha alternativa sería establecer vías de participación das corporacións locais e interpretar as súas demandas formativas en consonancia cos propios sectores empresariais que compoñen o territorio.

Por último, só nos resta alertar acerca dos cambios que promoven que un alumno/a poida acceder aos ciclos formativos de grao medio e superior sen ter acadados os obxectivos da ESO e o Bacharelato respectivamente. Habería que ver como se desenvolven os cursos de acceso a ciclos formativos nos centros de ensino e se realmente serían equivalentes á obtención do título da ESO ou do Bacharelato, en función do caso. Sería óptimo proporcionarlle ao alumnado ambas titulacións -de forma similar ao que ocorre cos PCPI-. Se as aprendizaxes acadadas polo alumno/a non responden aos obxectivos propios das ensinanzas que lle darían acceso a ciclos, estamos correndo o risco (Ídem) de volver a establecer a *dobre vía* de acceso á Formación Profesional que tratou de eliminar a LOXSE (1990) e que desprestixiou en grande medida estas ensinanzas. Para este mesmo autor tamén é relevante destacar a necesidade de incorporar o Sistema Nacional de Cualificacións Profesionais e Formación Profesional (SNCFP) á negociación colectiva, é dicir, establecer as cualificacións propostas no devandito sistema como criterio necesario para o acceso ás diferentes categorías profesionais. Só así a poboación activa se motivará para adquirir estas cualificacións e o SNCFP poderá desenvolverse en profundidade e ter unha utilidade real para os traballadores/as.

Merece a pena destacar en positivo a autorización de todos aqueles centros que, en función da súa organización e recursos, van a poder acoller non só as ensinanzas de Formación Profesional do sistema educativo, senón tamén aquelas accións englobadas na Formación Profesional para o emprego. Amplíase así os tipos de centros que se van encargar de impartir esta formación, dado que ata o de agora só o podían facer os Centros Integrados de Formación Profesional. Esta medida supón un gran paso para promover a integración dos subsistemas e aproveitar os recursos de forma máis eficiente. Os profesores/as tamén obteñen a través da Lei Complementaria á Lei de Economía Sostible, habilitación para poder compatibilizar a docencia a alumnos/as de Formación Profesional Inicial con aqueles outros da Formación para o emprego, tanto empregados/as como desempregados/as. Neste senso, que poidan desprazarse ás propias empresas para impartir alí formación destinada á adquisición e mellora da cualificación por parte dos traballadores/as, implica unha ruptura coa tradicional separación entre o sistema educativo e o produtivo, o cal repercute non só na calidade da docencia, senón tamén na propia planificación docente e en definitiva, no currículo.

A tendencia da Formación Profesional en España no momento de producírense estes cambios segue sendo á alza, probablemente incentivada polo momento de crise económica acentuada, posto que a poboación, en xeral, prioriza a empregabilidade a unha formación humanística máis ampla pero con menos posibilidades de inserción. Así o poñen de manifesto os datos resaltados polo MECD (2013) no sitio web institucional adicado integramente á Formación Profesional. Segundo esta fonte, o número de alumnos/as matriculados en Formación Profesional, fronte a outras ofertas, incrementouse dende o ano 2009/2010 un 6'4% con 568.962 matriculados/as no ano seguinte (2010/2011). O incremento máis elevado ven da man da Formación Profesional a distancia, a cal se facía moi necesaria como instrumento de flexibilización e universalización do sistema. Segundo o propio Ministerio, ao redor de 30.947 novos alumnos/as iniciaron os seus estudos na FP a distancia no ano 2010/2011. Prevese que esta cifra siga en aumento ao longo dos próximos anos. A maioría dos alumnos/as matriculados en FP cursan un ciclo medio no ano 2009/2010, en concreto o 51'7%, mentres que o 48'3% restante o fai nun ciclo de grao superior. Do mesmo xeito, as familias profesionais máis demandadas no conxunto do Estado son: *Administración e Xestión; Sanidade e Electricidade e Electrónica*, todas elas con fonda tradición dentro do conglomerado de ensinanzas de Formación Profesional. Con todo, podemos afirmar que a Formación Profesional en España vai aumentando progresivamente o número de alumnos/as, sobre todo debido á introdución de novas modalidades formativas.

De forma posterior, co cambio de goberno, no ano 2012 publícase o Real Decreto-Lei 14/2012, do 20 de abril, de medidas urxentes de racionalización do gasto público no ámbito educativo (*BOE* 21/04/2012), o cal vai afectar en profundidade a tódalas ensinanzas, incluída a Formación Profesional. A partir de aquí abordaremos os cambios propostos con esta nova lexislación e analizaremos a nova proposta ideolóxica que a enmarca. En relación con isto, en xullo do 2012 publícase na web do MECD, as propostas para o *anteproxecto de lei orgánica para a mellora da calidade educativa* (MECD, 2012b), novo proxecto lexislativo promovido polos conservadores, agora no goberno, e cuxas achegas con respecto á Formación Profesional tamén abordaremos a continuación.

4. Cambios lexislativos previstos en España en materia de FP: RD-Lei 14/2012 e o Anteproxecto da LOMCE.

A ideoloxía política do partido gobernante en consonancia coa crise económica provocada a nivel internacional e a esixencia europea de estabilidade orzamentaria e redacción do déficit español, trouxo consigo a aparición dos denominados “recortes” en tódolos aspectos vinculados co Estado de benestar e os dereitos sociais acadados a educación, sanidade e seguridade social. Polo que respecta á educación e, particularmente á Formación Profesional do sistema educativo, publícase o Real Decreto-Lei 14/2012 para conseguir unha pretendida racionalización do gasto público en educación. Sen embargo, cando nos referimos a “racionalizar”, estamos falando, segundo a Real Academia Española (RAE, 2013) de *organizar a produción ou o traballo de maneira que aumente os rendementos ou reduza os custes co mínimo esforzo*. O que podemos ver neste Real Decreto-Lei límitase, polo que respecta ao seu título I referido á ensinanza non universitaria, a adoptar medidas de redución do gasto público en educación, medidas como por exemplo, aumentar o ratio de alumnos/as por aula (art.2º), aumentar a xornada lectiva docente (art.3º) e ampliar o prazo para a incorporación de profesorado interino de substitución cando se produzan baixas laborais nos centros (art.4º). Este tipo de accións pouco ou nada teñen que ver coa

mellora da eficiencia do sistema, senón cunha simple redución orzamentaria que, como non pode ser doutra maneira, influirá na calidade da educación de forma directa⁹³.

Con respecto á Formación Profesional, o artigo 5º propón o retraso na implantación do Real Decreto 1147/2011 ata o ano académico 2014/2015, cando estaba previsto no propio texto lexislativo que estes cambios se fosen producindo a partir do 2012/2013. Esta decisión volve incidir no recorte sufrido polo gasto público en educación, dado que a súa non aplicación neste momento implica un aforro considerable para o Ministerio de Educación, Cultura e Deporte. Sen embargo, tamén trae consigo o retraso na posta en marcha de medidas que, unha vez formuladas legalmente, deben ser postas en práctica co obxectivo de flexibilizar as ensinanzas de Formación Profesional e de promover a súa universalización. De tódolos xeitos, o feito de que se implante este Real Decreto no ano 2014/2015 sería un mal menor en comparación con que non chegase a ver a luz, decisión que polo momento non estamos en condicións de descartar en vistas do anteproxecto de Lei orgánica que publicou o Ministerio de Educación, Cultura e Deporte na súa páxina web en xullo de 2012. Este novo *anteproxecto de lei orgánica para a mellora da calidade educativa*, lonxe de estar marcado exclusivamente pola traxectoria económica, non deixa de representar un modelo educativo cargado dunha forte ideoloxía conservadora.

Esta nova proposta de Lei orgánica aparece estruturada a partir dunha serie de *puntos de partida* que establece as fortalezas e debilidades do sistema (MECD, 2012b), estas últimas aparecen en maior número que as primeiras, o cal leva a propoñer unha serie de obxectivos xerais acompañados de datos en relación con cada un deles e unha serie de medidas para acadalos. Máis alá das fortalezas⁹⁴, o que o goberno pensa que é preciso arranxar no sistema educativo español redúcese a 5 aspectos:

1. *Os resultados internacionais desfavorables no informe PISA.*
2. *A baixa taxa que remata a ESO.*
3. *A alta taxa que abandona de forma prematura o sistema educativo.*
4. *A baixa taxa de alumnos/as excelentes.*
5. *As diferenzas entre as comunidades autónomas.*

Para atallar esta situación, tómanse como principios fundamentais a igualdade de oportunidades, o feito de que tódolos estudantes posúen talento e que o sistema educativo debe ofrecerlles as traxectorias máis adaptadas a eles e que a reforma deberá ser gradual, sensata e sostible no tempo. Chama especialmente a atención o segundo dos principios, posto que ata o de agora non se tiña abordado unha cuestión dese tipo na lexislación educativa española. A idea en si mesma resulta congruente coas achegas clásicas da educación vinculadas coa especialización e a atención individualizada dos alumnos/as, sen embargo no posterior desenvolvemento do anteproxecto atopamos un enfrontamento entre a opcionalidade e as avaliacións ou probas restritivas, entre abrir un abanico de opcións para atender ás demandas do alumnado e restrinxir a súa

⁹³ O aumento da ratio por aula non pode senón debilitar e obstaculizar a atención individualizada de cada alumno e, en consecuencia a motivación do profesorado e os resultados académicos dos alumnado. O aumento da xornada lectiva provoca, en última instancia, a eliminación de prazas docentes públicas e en consecuencia, unha peor atención ao alumnado, especialmente a aquel con dificultades específicas de aprendizaxe. Por último, o retraso na substitución de profesorado de baixa de ata 10 días, implica serios trastornos nos centros educativos durante ese período no que os alumnos/as a cargo do docente en cuestión non contan coa súa presenza. O resto dos docentes deberá turnarse para atender a ese alumnado, deixando de lado as súas obrigas cos seus propios alumnos/as e forzando a aqueles a cargo do profesor/a de baixa a ir mudando de mestre cada día ata que apareza o profesor/a interino. Moito peor será a situación se os docentes que solicitan a baixa nun centro son máis de un.

⁹⁴ Sínálase que o sistema educativo español acadou cotas cercanas ao 100% de escolarización entre os 3 e os 16 anos; unha redución nas derradeiras décadas na porcentaxe de persoas que non acadan a ESO (pásase do 46'6% ao 8'9%); una mellora na proporción de mulleres que rematan a ESO e un sistema xeral de bolsas e axudas ao estudo consolidado en función da situación económica das familias e dun mínimo de rendemento académico do alumnado.

elección a escoller entre unha *ensinanza académica* (Bacharelato e Universidade) e *ensinanza aplicada* (Formación Profesional). Nas táboas que se mostran a continuación, podemos apreciar os obxectivos xerais formulados e as medidas que se propoñen para conseguilos a partir da promulgación desta nova lei orgánica (ver táboas 1.10; 1.11 e 1.12).

Táboa I.10. Obxectivos e medidas propostas no anteproxecto de Lei Orgánica para a mellora da calidade educativa (I). Fonte: MECD (2012b)

OBXECTIVO	MEDIDAS
1. Reducir a taxa de abandono educativo temperá/ Mellorar a taxa de poboación que acada a ESO.	1. Anticipación da elección de itinerarios en ESO: <ul style="list-style-type: none"> - 3º ESO: Elección de materias optativas e entre matemáticas de iniciación ao bacharelato ou á Formación Profesional. - 4º ESO ou curso de iniciación: elección de ensinanzas académicas (iniciación ao bacharelato) ou aplicadas (iniciación á FP). 2. Atención individualizada segundo o perfil en ESO: <ul style="list-style-type: none"> - Programas de mellora da aprendizaxe e o rendemento de 2 anos, en 2º e 3º da ESO, para alumnos/as con dificultades de aprendizaxe. - Programas de cualificación profesional inicial de 2 anos: tras cursar 3º da ESO (excepcionalmente 2º da ESO, os maiores de 15 anos), para alumnos/as con dificultades de adaptación ou grave risco de abandono escolar. 3. TIC para reforzo.

A aparición de itinerarios non ten porque ser algo necesariamente negativo, senón que ao contrario pode resultar beneficioso para o obxectivo que se pretende acadar. Sen embargo, a exclusividade na elección favorece a segregación en función do rendemento dos alumnos/as, é dicir, establecer un 4º curso da ESO de iniciación ao bacharelato ou de iniciación á Formación Profesional, condiciona en grande medida o futuro do alumnado. As matemáticas de 4º da ESO non poden variar en función de se o alumnado vai cursar Formación Profesional ou Bacharelato, porque neste senso, podemos preguntarnos que cambios se introducen en ambos currículos?, Vanse eliminar contidos nunha para engadirlos a outra?

Con respecto á atención individualizada segundo o perfil en ESO, coincidimos en que o mantemento de programas de diversificación curricular -ata o momento eran denominados así- é positiva para conseguir menores cotas de abandono da ESO sen titulación. Aumentar o número de anos dos programas de cualificación profesional inicial (de 1 a 2), eliminando a finalidade intrínseca de favorecer a obtención do título da ESO por parte dos alumnos/as, semella contribuir pola contra, a esta segregación do alumnado á que aludimos antes.

Táboa I.11. Obxectivos e medidas propostas no anteproxecto de Lei Orgánica para a mellora da calidade educativa (II). Fonte: MECD (2012b).

OBXECTIVO	MEDIDAS
<p>2. Mellorar os resultados de rendemento dos alumnos/as nas comparativas internacionais (Informe PISA).</p>	<p>Racionalizar a oferta educativa, reforzar materias instrumentais. Mellorar o nivel de coñecemento en materias prioritarias.</p> <p>1. Primaria, ESO e Bacharelato:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aumentar a carga lectiva en materias instrumentais: linguas, matemáticas, ciencias. <p>2. ESO e Bacharelato:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Impartir menos materias por curso. - ESO: reducir o número de itinerarios a 2 (ensinanzas aplicadas ou de iniciación á FP e ensinanzas académicas ou de iniciación ao Bacharelato). - Bacharelato: Ampliar o número de vías alternativas a 5 (ciencias e enxeñería; ciencias da saúde; humanidades; artes e ciencias sociais). <p>Aumentar a autonomía dos centros educativos.</p> <p>1. Separación de funcións: equipo directivo as decisorias, consello escolar as consultivas.</p> <p>2. Dirección de centros públicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autonomía de xestión para desenvolver accións de calidade. - Valoración da experiencia previa. - Igualdade de condicións entre profesores/as do centro e externos. <p>3. Recoñécense plenamente os Bacharelatos internacional e europeo.</p> <p>4. Accións de calidade en cooperación Estado-CCAA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Especialización curricular, funcional ou por tipoloxía dos alumnos/as: centros bilingües, formación do profesorado, recursos TIC, mellora do rendemento, etc. - Planificación estratéxica por obxectivos. - Autonomía para a xestión do persoal e económica dos centros. - Rendición de contas. <p>Avaliacións nacionais externas. Sinalar o logro dos obxectivos de cada etapa.</p> <p>1. Avaliacións de final de etapa externas e de ámbito nacional.</p> <p>2. Primaria</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliación final con 2 probas: de competencias básicas e consecución de obxectivos (con efectos individuais) e de coñecementos (sen efectos individuais). - A non superación da proba de competencias básicas e consecución de obxectivos supón, en caso de que o alumno/a non teña repetido curso na Primaria, a repetición de 6º. En caso de ter repetido, pasa á ESO pero cun informe que recomende medidas de apoio e reforzo. <p>3. ESO</p> <ul style="list-style-type: none"> - É necesario superar a avaliación final para acceder ao Bacharelato e á FP: probas diferentes pero a elección de itinerario en 4º da ESO non é decisiva: por norma xeral o alumnado que teña optado por un itinerario presentarase ás probas do mesmo, pero poden presentarse a unha ou a outra segundo decidan. - Para obter o título da ESO será preciso superar tódalas materias da etapa ou superar a avaliación final, tendo superado certo número de materias. - Ao remate de 3º da ESO haberá unha proba de diagnóstico (sen efectos académicos). - Ao final de cada curso o alumno/a recibirá un consello orientador no que o quipo docente recomendará o itinerario máis axeitado ou os programas de mellora da aprendizaxe e rendemento ou de cualificación profesional. <p>4. Bacharelato</p> <ul style="list-style-type: none"> - Será necesario superar a avaliación final para obter o título de Bacharelato. - A nota final: 60% media das calificacións no Bacharelato + 40% avaliación final. - O certificado obtido pola superación de tódalas materias, sen superar a avaliación final terá só efectos académicos para acceder ao grao superior de FP.

Por outra banda, este goberno semella poñer o énfase na mellora dos resultados académicos en función das probas realizadas na elaboración do Informe PISA, avaliación segundo a cal os alumnos/as españois reciben menos horas de Matemáticas e Lectura que a media da OCDE.

En función de esta análise fórmulanse as medias vinculadas co obxectivo de mellorar o nivel de coñecemento das materias consideradas prioritarias: linguas, ciencias e matemáticas, así como a implantación de probas finais ao remate de cada etapa vinculadas con aquelas realizadas no Informe PISA, posto que o argumento para implantalas alude a que os países con este tipo de reválidas acadan, en termo medio, mellores resultados na devandita proba que os que non as teñen. Ao sobreforzo que supón a realización deste tipo de probas, súmaselle no caso do Bacharelato, o feito de que se non se supera non se obterá a certificación académica para acceder á universidade, pero si para acceder á Formación Profesional. Esta nova diferenciación entre os requisitos de acceso a unhas e outras ensinanzas volve poñer de manifesto que para cursar Formación Profesional, aínda que sexa de grao superior, non é necesario ser igual de *excelente* en canto ao rendemento que para acudir á universidade, o cal implica un retroceso na consideración social destas ensinanzas, aspecto que tanto custou cambiar a partir da propia LOXSE (1990) e que aínda actualmente non se pode afirmar que estea superado na súa totalidade. En definitiva, o modelo de educación que aquí se propón retoma a instrución como elemento esencial da escola, presenta a necesidade de segregar ao alumnado en función dos seus coñecementos, entendendo que aqueles que non acaden un determinado nivel deben cursar Formación Profesional, mentres que os demais deberán acudir á Universidade.

Táboa I.12. Obxectivos e medidas propostas no anteproxecto de Lei Orgánica para a mellora da calidade educativa (III). Fonte: MECD (2012b).

OBXECTIVO	MEDIDAS
3. Mellorar a empregabilidade.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Programas de cualificación profesional <ul style="list-style-type: none"> - Pasan de 1 ano (e un 2º ano voluntario) a 2. - O seu obxectivo xa non é obter o título da ESO senón preparar ao alumno/a para o mercado de traballo e ofrecerlle unha mínima cualificación profesional. 2. Acceso dende Programas de Cualificación Profesional á FP de grao medio, e de FP de grao medio a grao superior: o alumno/a deberá superar unha proba de admisión que realizará o propio centro de FP. 3. Outros proxectos normativos: <ul style="list-style-type: none"> - FP dual: Modelo baseado nun incremento sensible da formación nas empresas do sector (superior ao 33% do tempo)[...]. Desenvolverase por Real Decreto. - Desenvolvemento do Marco Español de Cualificacións (MACU) [...].Desenvolverase por Real Decreto.

A vinculación que se realiza entre unha maior autonomía dos centros, exclusivamente en canto aos resultados obtidos polos alumnos/as -non así con respecto á modificacións do currículo ou á xestión económica- coa mellora do rendemento dos alumnos/as, basease de novo nos medios realizados a partir do Informe PISA 2009. O exercicio democrático que ata o de agora viñan practicando os centros ao xestionarse a través do Consello Escolar, queda con este anteproxecto limitado, posto que o Consello escolar

pasa a ter unha función meramente consultiva, sendo o director/a o encargado de tomar as decisións que lle afectan ao centro. Director/a, que pode ser elixido en función da súa experiencia previa e sen ser docente do centro ao que optaría para o cargo. Isto implica unha nova consideración da labor directiva e a incidencia en que é preciso que o director/a teña máis autoridade á hora de xestionar o centro. Sen embargo, tódolos centros estarán obrigados a render contas, aínda que, moi probablemente, unicamente dos resultados académicos obtidos polos alumnos/as.

Aínda así, o obxectivo que pon o énfase no papel da Formación Profesional do sistema educativo é o que alude á mellora da empregabilidade dos estudantes. Neste senso, introdúcense máis horas no módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT), en concreto este deberá comprender non menos do 33% do horario lectivo total dos ciclos formativos. Esta medida non ten porque ser necesariamente negativa, sen embargo hai que ter en conta que a tipoloxía de empresa española ten pouco ou nada que ver co modelo de formación dual que se exporta, neste caso de Alemaña. Un contexto formativo que pretenda formar cidadáns, non só traballadores/as, debe ter en conta unha equilibrada proporción entre a formación recibida na propia empresa e aquela outra aportada no centro educativo.

Posto que este novo aumento das horas de formación nas empresas se vai desenvolver por Real Decreto, podemos sobreentender que a aplicación do 1147/2011 que vimos de analizar vai quedar suspendida, posto que se promulgará outro no seu lugar. Con respecto ao acceso a ciclos formativos de grao medio e superior sen ter os requisitos correspondentes, neste anteproxecto só se sinala que se realizará mediante probas nos propios centros de FP. Queda por determinar se os cursos para o acceso que propoñía o Real Decreto 1147/2011 finalmente acabarán vendo a luz. Por último e de forma complementaria, neste anteproxecto tamén se formulan os seguintes obxectivos a acadar en aras dunha mellora da calidade do sistema educativo:

- *Mellorar a taxa comparativa de alumnos/as excelentes.*
- *Tramitación paralela ao estatuto do docente non universitario⁹⁵.*
- *Intensificar o uso das TIC.*
- *Mellorar a aprendizaxe das linguas estranxeiras.*

En definitiva, este anteproxecto de lei xa conta cun amplo sector da comunidade educativa en contra, antes da súa transformación en Lei Orgánica. Así o demostran diversos exemplos publicados en prensa acerca da devandita lexislación, acusándoa de segregadora e nalgúns casos, *trasnoitada*, propia de mediados do século XX. Así se pon de manifesto no artigo de Flotats (2012) no diario *Público* titulado: *Wert última la reforma educativa de la segregación*. Neste mesmo texto, Mariano Fernández Enguita califica a reforma do goberno do PP de inxusta e retrógrada, argumentando que *o mundo acomodado e avanzado postergou a segregación a esas idades porque era inxusta, xa que deixaba fóra aos alumnos/as de orixe máis humilde, que tiveran menos tempo de adaptarse ás esixencias da escola e menos recursos para facelo; porque era ineficaz, xa que ao seleccionar antes de tempo, seleccionaba mal, cando aínda non poden saberse as capacidades que poderá desenvolver un neno/a; e porque era ineficiente, porque supoñía o desperdicio dunha grande reserva de talento do que un país non pode prescindir nunha economía global do coñecemento. Había ampla evidencia disto cando se abandonaron os sistemas segregados (dende os 60 e antes) e hai moita máis agora.*

⁹⁵ De forma paralela a este proxecto de lei, estase traballando na elaboración dun Estatuto do profesor/a docente non universitario, o cal, seguindo o mesmo documento que estamos analizando, pretende a *dignificación da profesión dos docentes*, regulando o acceso á función pública docente, a carreira docente, a provisión de postos de traballo, os dereitos e deberes dos docentes, a autoridade do profesor, etc.

Noutra orde de cousas, os cambios que se foron producindo no modelo estatal de Formación Profesional a través da LOE (2006) e os Reais Decretos de aplicación na actualidade que vimos de sinalar, contextualizan a situación que se vai desenvolver en Galicia. Trataremos a continuación, de afondar un pouco máis na mesma, partindo das últimas regulacións publicadas.

5. Decretos e ordes derivados da LOE (2006) e da LOCFP (2002) que regulan a Formación Profesional en Galicia.

Coa promulgación da LOE no ano 2006 apareceu nova lexislación na nosa comunidade autónoma que ía encamiñada a adaptar o sistema de Formación Profesional ás disposicións da mesma, así como ás propostas da LOCFP (2002). Este desenvolvemento da LOE (2006) en Galicia trouxo consigo a aparición dunha serie de decretos e ordes, os cales foron dando forma a unha serie de modificacións especialmente relevantes neste nivel do sistema educativo, así como adaptacións pensadas inicialmente para o noso contexto autonómico.

Desta lexislación máis actual ímonos centrar naquelas normas que, pola súa temática específica, regulan de forma xeral as ensinanzas de Formación Profesional que se imparten dende o sistema educativo galego. Dentro desta análise podemos agrupar a normativa en dous bloques temporais diferenciados: por unha banda aquela que se publica e aplica no período 2007-2009, e por outra a que aparece a partir do ano 2010 e en adiante. A lexislación enmarcada nesta última etapa sería aquela que actualmente permanece en vigor a expensas de que se promulguen novas ordes e decretos a partir dos cambios introducidos pola propia Lei Orgánica de Mellora da Calidade Educativa (LOMCE).

Nesta análise tomaremos en consideración as ordes que regulan os Programas de Cualificación Profesional Inicial na nosa comunidade, mais non nos deteremos neles na mesma proporción que o faremos respecto da lexislación vinculada cos ciclos formativos. De igual modo, trataremos de constatar en que medida se acadaron os obxectivos propostos no I e II Plan Galego de FP, poñendo especial énfase nos retos propostos neste último para os anos 2008-2010. Na ilustración 1.18 podemos ver un esquema organizativo da lexislación que abordaremos a continuación, diferenciando os dous bloques temporais aos que nos vimos referindo⁹⁶.

⁹⁶ Na lexislación referida aos ciclos formativos dentro do período 2010-2012 ímonos centrar na normativa que aparece referenciada na ilustración 1.18 debido a que o que aquí se pretende é debuxar a imaxe actual da ordenación da Formación Profesional en Galicia, sen afondar en aspectos concretos como a admisión ou as instrucións de desenvolvemento para un ano académico concreto. De tódolos xeitos para introducirse nestas temáticas máis concretas é preciso consultar normas como: A Orde do 12 de xuño de 2012 pola que se actualiza a oferta de ciclos formativos polo réxime ordinario, por curso completo e en modalidade presencial, en centros públicos da Comunidade Autónoma de Galicia para o ano académico 2012-2013 (*DOG* 15/06/2012); a Orde do 13 de xuño de 2012 pola que se actualiza a oferta modular polo réxime de persoas adultas nas modalidades presencial, semipresencial e a distancia de ciclos formativos de formación profesional en centros públicos da Comunidade Autónoma de Galicia para o ano académico 2012-2013 (*DOG* 15/06/2012); a Resolución do 12 de xuño de 2012, da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, pola que se determinan os prazos e se ditan instrucións no procedemento de admisión do alumnado nos centros docentes sostidos con fondos públicos para impartir ciclos formativos de formación profesional de graos medio e superior en réxime ordinario e para as persoas adultas para o curso académico 2012-2013 (*DOG* 18/06/2012) ou a Resolución do 30 de xullo de 2012, da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, pola que se ditan instrucións para o desenvolvemento dos ciclos formativos de formación profesional inicial no curso 2012-2013 (*DOG* 10/08/2012). Polo que se refire aos PCPI, ímonos excluír da análise a Resolución do 31 de xullo de 2012, da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, pola que se determinan os prazos de admisión do alumnado nos centros docentes sostidos con fondos públicos que impartan programas de cualificación profesional inicial e se ditan instrucións para o seu desenvolvemento no curso académico 2012/13 (*DOG* 20/08/2012).

Ilustración I.18. Normativa reguladora da Formación Profesional do sistema educativo en Galicia entre os anos 2007 e 2012. Fonte: Elaboración Propia.

2007-2009	2010-2012
<p>•CICLOS FP</p> <ul style="list-style-type: none"> •Orde do 28 de febreiro do 2007 pola que se regula o módulo profesional de formación en centros de traballo da formación profesional inicial, para o alumnado matriculado en centros educativos da Comunidade Autónoma de Galicia (DOG 08.03.07) •Orde do 23 de abril de 2007 pola que se regulan o desenvolvemento dos ciclos formativos de formación profesional, en réxime ordinario e para as persoas adultas, e as probas libres para a obtención dos títulos de técnico e técnico superior. (DOG 07.05.07) •Orde do 30 de xullo de 2007 pola que se regula a avaliación e a acreditación académica do alumnado que cursa as ensinanzas de formación profesional inicial. (DOG 09.08.07) <p>•PCPI</p> <ul style="list-style-type: none"> •Orde do 13 de maio de 2008 pola que se regulan os programas de cualificación profesional inicial na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG 23.05.08). •Orde do 31 de xullo de 2008 pola que se establece a oferta de módulos obrigatorios de programas de cualificación profesional inicial en centros públicos na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG 18.08.08). 	<p>•CICLOS FP</p> <ul style="list-style-type: none"> •Decreto 114/2010, do 01 de xullo, polo que se establece a ordenación xeral da Formación Profesional do sistema educativo de Galicia (DOG 12.07.2010). •Orde do 5 de novembro de 2010 pola que se establece, con carácter experimental, a ordenación da formación profesional inicial polo réxime para as persoas adultas nas modalidades a distancia e semipresencial (DOG 11.11.2010). •Orde do 12 de xullo de 2011 pola que se regulan o desenvolvemento, a avaliación e a acreditación académica do alumnado das ensinanzas de formación profesional inicial. (DOG 15.07.2011) <p>•PCPI</p> <ul style="list-style-type: none"> •Orde do 13 de xullo de 2011 pola que se regulan os programas de cualificación profesional inicial na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG 21.07.2011). •Orde do 26 de xullo de 2012 pola que se establece a oferta de programas de cualificación profesional inicial en centros públicos da Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG 13.08.2012).

a. Lexislación que regula a FP en Galicia (I): 2007-2009.

A primeira orde que alude á FP do sistema educativo a partir das determinacións LOE (2006) é aquela publicada o 28 de febreiro de 2007 que recolle a ordenación do módulo profesional de Formación en Centros de Traballo (FCT). Esta primeira orde aparece así, para regular un dos aspectos máis relevantes do currículo da propia Formación Profesional Inicial. A tal efecto, os módulos FCT son entendidos como *un bloque coherente de formación profesional que se desenvolve en empresas ou institucións en situacións reais de traballo. Este módulo ten carácter obrigatorio en tódolos ciclos formativos e desenvolverase procurando aplicar as competencias profesionais adquiridas nos centros educativos, complementadas con aquelas previamente identificadas entre as actividades produtivas do centro de traballo* (art. 2º). Trátase de regular a formación práctica que deberán realizar tódolos alumnos/as de Formación Profesional, independentemente do ciclo formativo que cursen, tomando o contexto empresarial ou de traballo como referente situativo para a súa aprendizaxe.

Con respecto á programación do módulo, esíxese por parte do centro educativo, en concreto, do titor/a do mesmo e do responsable do centro de traballo, a confección dun *plan individualizado*. No devandito Plan van aparecer reflectidas tódalas actividades formativo-productivas que deberá realizar o alumno/a no seu período de FCT, así como os seguintes elementos (artigo 5.2º):

- *Capacidades terminais ou obxectivos mínimos a acadar polo alumno/a co módulo FCT.*
- *Actividades formativas que favorecerán a adquisición da competencia do título.*
- *Actividades formativo-productivas identificadas como tales en función das capacidades terminais da competencia profesional do título.*
- *Avaliación correspondente a cada unha das capacidades terminais descritas.*

Este plan individualizado semella constituírse nun instrumento de planificación do módulo e de seguimento do mesmo, no cal se establecerán para cada alumno/a os obxectivos ou capacidades que deberá adquirir coas actividades formativo-productivas. Ademais destas propostas formuladas no plan individualizado, a avaliación do alumno/a vaise facer mediante outro instrumento: a carpeta de seguimento e avaliación da FCT. Esta carpeta é de obrigatoria xestión por parte dos centros educativos (artigo 8.1º) e deberá ser o propio alumno/a o encargado do seu cumprimento ao longo do período de desenvolvemento da FCT. Os documentos que deberán formar parte dela son: *Identificación da carpeta;* *Plan individualizado;* *Follas semanais para o seguimento da actividade e Validación do contido da carpeta pola secretaría do centro.*

O período de realización da FCT vai estar suxeito á superación de tódolos módulos anteriores e vaise levar a cabo de xeito ininterrompido. A súa duración vai depender das horas relativas a cada ciclo formativo, mais de forma ordinaria vai abarcar entre 3 e 6 meses (artigo 6.4º), nos cales o horario dos alumnos/as se vai adaptar ao do centro de traballo.

Por outra banda, na propia LOE (2006) establecíase que aqueles alumnos/as que puideran acreditar unha experiencia laboral considerable, quedarían exentos da realización da FCT. Este aspecto aparece regulado no artigo 9º desta orde, indicando que se deberá achegar a documentación correspondente á certificación de traballo a tempo completo durante polo menos, un ano ou ben, no caso de contratos a tempo parcial, os días de cotización deberán ser equivalentes a un ano a tempo completo (artigo 9.5º). Do mesmo xeito, o traballo deberá estar estreitamente vinculado cos estudos que se están realizando e a resolución do centro ao respecto producirase de forma posterior á entrega da documentación, podendo delimitar a exención do módulo FCT total ou parcialmente.

Nesta orde tamén aparecen reflectidas as funcións que deberán cumprir o director/a do centro, o coordinador/a da FCT, o titor/a responsable da FCT e as Administracións Educativas con respecto ao desenvolvemento do módulo de FCT, as cales aparecen representadas na ilustración 1.19. É especialmente relevante neste senso, que non se aluda en ningún momento ás funcións que deberá cumprir o/a responsable do centro de traballo con respecto ao alumno/a, xa que vai ser este o encargado/a de desenvolver as actividades formativo-productivas propostas no plan individualizado. Ademais, previamente estableceuse que dito plan deberá estar realizado polo titor/a da FCT e polo responsable do centro de traballo, sen embargo, non se lle atribúe na orde esta función directamente nin tampouco outras de carácter formativo ou doutra índole.

Ilustración I.19. Funcións dos distintos axentes dependentes da Administración educativa na realización dos módulos FCT. Fonte: Elaboración propia a partir da Orde do 28 de febreiro de 2007 pola que se regula o módulo profesional de formación en centros de traballo da FP Inicial para o alumnado matriculado en centros educativos da Comunidade Autónoma de Galicia.

Funcións Director/a do centro educativo
<ul style="list-style-type: none">•Acreditar ante a delegación provincial a existencia de convenios.•Asinar os convenios específicos coas empresas.•Certificar os documentos acreditativos da realización da FCT.•Promover a relación cos centros de traballo.
Funcións Coordinador/a da FCT
<ul style="list-style-type: none">•Supervisar e dirixir o programa FCT.•Encargarse da relación das empresas por delegación da dirección.•Controlar e valorar as actividades realizadas polos titores/as dos ciclos ou Programas de Cualificación Profesional Inicial. Deberá convocar unha reunión mensual con eles cando menos.•Elaborar o convenio de colaboración.•Difundir o programa formativo a nivel interno e externo.•Procurar e seleccionar as empresas co apoio do titor/a.•Outras determinadas pola Administración.
Funcións Titor/a da FCT
<ul style="list-style-type: none">•Elaborar o programa formativo do módulo en colaboración co responsable do centro de traballo.•Avaliar e cualificar o módulo FCT, tendo en conta o informe presentado polo responsable do centro de traballo.•Manter contactos periódicos co responsable do centro de traballo.•Atender no centro educativo aos problemas de aprendizaxe que presenta o alumno.•Informar sobre as peticións de validación e exención.•Informar ao seu alumnado do programa formativo de FCT a realizar en cada empresa.•Extraer datos e conclusións que realimenten as actividades.•Proporcionar datos para a avaliación global do programa.
Funcións Administración Educativa
<ul style="list-style-type: none">•Promover a celebración de convenios marco con empresas.•Conformar un banco de datos sobre empresas colaboradoras na FCT.•Desenvolver un plan de información ás empresas sobre a importancia da súa colaboración.•Asesorar aos centros educativos na súa relación coas empresas.•Programar cursos formativos para os responsables da coordinación e titorización do módulo FCT.

Trala regulación dos módulos FCT, aparece a Orde que legisla o desenvolvemento xeral dos ciclos formativos en Galicia-Orde do 23 de abril de 2007-, a cal nace baixo o marco da LOE (2006) e da LOCFP (2002), así como do R.D. 1538/2006, polo que se establecen os aspectos básicos da ordenación da Formación Profesional no ámbito do sistema educativo. Un dos primeiros aspectos que se regula é un vello compañeiro de viaxe da ordenación da FP Inicial: a diversificación das vías para a obtención dos títulos. Segundo o que aquí se establece (art. 2º), estes van poder obterse a través das ofertas de ensinanzas regradas por réxime ordinario, no réxime para as persoas adultas -oferta parcial por módulos e con modalidades presencial, semipresencial ou a distancia-, ou ben, mediante a *superación de probas organizadas para a súa obtención directa*.

Aparece así unha nova vía de acceso aos títulos -o réxime para as persoas adultas-, prevista xa na propia LOE (2006), sendo especialmente significativa a aparición de distintas modalidades de estudos dentro deste réxime. Destacamos a semipresencial, como aquela que se engade ás xa propostas pola LOE (2006) -presencial e a distancia-. O réxime de persoas adultas, está pensado para o acceso, en calquera das súas modalidades -presencial, semipresencial ou a distancia-, de todas aquelas persoas

maiores de 18 anos ou ben, aqueles que, sendo maiores de 16, acrediten a súa condición de traballadores/as ou deportistas de alto rendemento. Trátase así de aumentar a flexibilidade destas ensinanzas e de promover a súa adecuación ás necesidades reais das persoas en activo. Sen embargo, consideramos que esta nova proposta de modalidades polo réxime de persoas adultas debería ir acompañado dun programa de promoción, información e asesoramento que trataran de chegar á poboación activa para atraelos de novo á formación e lograr certificar a súa cualificación.

Outro aspecto moi relevante nesta Orde son os procesos de adecuación das ensinanzas ao alumnado con necesidades educativas especiais, seguindo as propostas da Lei de Igualdade citada en apartados anteriores e que aparece tamén recollida na propia LOE (2006). Estes alumnos/as deberán ser obxecto dun procedemento de flexibilización modular cando as súas necesidades así o xustifiquen, é dicir, poderán cursar os ciclos de Formación Profesional en réxime ordinario pero por módulos, mantendo unha temporalización distinta á habitual e adaptada á súa situación. Trátase sen dúbida dun paso adiante na consolidación e integración destes alumnos/as na Formación Profesional, entendendo que deben ser obxecto de atención específica por parte dos centros educativos, facilitándolles tamén o acceso a unha cualificación en condicións de equidade⁹⁷.

No que respecta aos documentos e programacións didácticas, alúdese no artigo 23º, á necesidade de empregarlas como instrumento para o desenvolvemento do currículo de cada ciclo. Nelas deben incluírse as actuacións, estratexias e instrumentos de avaliación destinados a cada un dos módulos. Destaca especialmente o artigo 23.3º, que literalmente afirma: *Os obxectivos, contidos, a organización, a metodoloxía e os criterios de avaliación terán en conta as necesidades de desenvolvemento económico, social e de recursos humanos do seu contorno socioproductivo e responderán ás características do alumnado ao que se dirixen*. Sen dúbida, é unha afirmación sorprendente, xa que non se establecen nin de forma previa nin posterior, elementos específicos para o coñecemento ou valoración do sistema productivo da contorna onde se imparte o ciclo formativo por parte dos profesores/as, titores/as ou docentes de Formación e Orientación Laboral. Ademais, isto implicaría que o currículo do ciclo podería mudar en función das necesidades detectadas polos propios docentes e non unicamente cando a Administración o determine. Sen embargo, será unha afirmación que caerá en saco roto se non se aplican medios e recursos que poñan en coñecemento das persoas encargadas das programacións dos ciclos formativos, a situación do mercado de traballo. Tendo en conta as finalidades e funcións do Instituto Galego das Cualificacións, non estaría de máis propoñer medidas de actuación que o vinculen cos centros educativos de forma directa, así como cos propios profesores/as. Deste xeito, poderíase dar a coñecer a situación do mercado laboral da contorna para propiciar a adaptación da formación aos sucesivos cambios que van aparecendo nas profesións.

En función das condicións propostas, con esta Orde reguláronse os 142 ciclos formativos que se imparten en Galicia, pertencentes ás 26 familias profesionais, dos cales 64 son de grao medio e 78 de grao superior⁹⁸. De igual modo, a avaliación e acreditación do alumnado que curse Formación Profesional Inicial en Galicia vaixe

⁹⁷ Isto tamén se ve reflectido no artigo 19.4º, onde se alude ao horario dos ciclos no réxime de persoas adultas, incidindo en que este será das 18:00 ás 23:00 horas coa finalidade de facilitar a asistencia dos alumnos/as en activo.

⁹⁸ En Galicia fóronse implantando progresivamente novos ciclos formativos ata consolidar a existencia das 26 familias profesionais plasmadas no Catálogo Nacional das Cualificacións. Ademais, tomando como base lexislativa a LOE (2006) estanse renovando os currículos e perfís profesionais de moitos dos ciclos, así como creando outros novos que non existían ata o de agora. En concreto, no curso 2011-2012, 202 centros educativos públicos ofrecen en Galicia 109 títulos diferentes de Formación Profesional, dos que 47 pertencen aos novos títulos LOE. Está previsto que durante os dous próximos cursos académicos (12/13 e 13/14) se remate o proceso de actualización comezado coa Orde do 12 de xuño de 2012 (*DOG* 15/06/2012) e a Orde do 13 de xuño de 2012 (*DOG* 15/06/2012) de actualización da oferta de ciclos formativos no réxime ordinario e de persoas adultas.

realizar en función do establecido noutra normativa complementaria á anterior: a Orde do 30 de xullo de 2007.

Un dos aspectos máis salientables da mesma é a consideración que nela se fai da avaliación, a cal deberá entenderse de forma diferenciada, por módulos profesionais, e *tomando como referencia os obxectivos e criterios de avaliación de cada un dos módulos profesionais e os obxectivos xerais do ciclo* (artigo 2.1º). O seu carácter será continuo, polo que nas modalidades presenciais reclámase a asistencia do alumnado para que esta se poida levar a cabo, non podendo ausentarse máis do 10% da totalidade da duración do módulo.

No apartado III denominado *Desenvolvemento dos procesos de avaliación*, establécense o que se considera por sesións de avaliación e tamén cantas van ser obrigatorias e como se van ter que desenvolverse cada unha delas⁹⁹. A pretensión final é que tódolos profesores/as que imparten nun mesmo ciclo formativo se reúnan para intercambiar impresións acerca dos resultados acadados polos alumnos/as en cada un dos módulos. Ao tempo que consideramos a existencia destas reunións un aspecto alentador de cara á mellora da avaliación realizada nos ciclos, tamén pensamos que sería interesante que os/as docentes que acudan a estas sesións establezan as propostas de mellora necesarias para cada un dos alumnos/as. Así, terán que valorar a súa situación e tomar decisións que leven ao cambio na programación establecida inicialmente. As sesións de avaliación obrigatorias que se establecen nesta Orde son 4: unha sesión de avaliación inicial, unha sesión de avaliación final e tres sesións de avaliación parcial -unha por trimestre, coincidindo a última coa avaliación final-. Nesta Orde tamén se regula a avaliación da que serán obxecto os/as aspirantes que se presenten ás probas libres para a obtención dos títulos de Técnico e Técnico Superior, a cal será similar á establecida para o alumnado dos ciclos formativos. Merece a pena mencionar neste senso que os documentos de avaliación a ter en conta polo profesorado son: o expediente académico, as actas de avaliación e os informes de avaliación individualizados (artigo 13.1º). Nestas probas dáse tamén a posibilidade de que o alumno/a quede exento da avaliación de determinados módulos profesionais en función da experiencia adquirida ou ben, dos certificados presentados con respecto a unidades de competencia establecidas no Catálogo Nacional de Cualificacións e Formación Profesional.

Aludindo agora de forma específica aos denominados Programas de Cualificación Profesional Inicial, cabe deterse na Orde do 13 de maio de 2008 pola que se regulan estas ensinanzas, así como a Orde do 31 de xullo de 2008 pola que se establece a oferta dos módulos obrigatorios referidos a estes programas.

Un dos primeiros aspectos que merece a pena destacar dos Programas de Cualificación Profesional Inicial é a súa finalidade, a cal se indica no artigo 2º da citada Orde: *Os programas de cualificación profesional inicial [...] teñen como finalidade previr o abandono escolar antes da finalización da escolaridade obrigatoria e abrir novas expectativas de formación e de titulación dos mozos e mozas en situación de desvantaxe sociolaboral e educativa*. Trátase pois, dunha alternativa máis que flexibiliza o sistema educativo, abrindo novas vías para chegar á obtención dunha titulación mínima. Establecese o certificado de profesionalidade, unha cualificación profesional de nivel I do Catálogo Nacional de Cualificacións, como o título mínimo esixible para pasar a formar parte do mercado laboral, sendo a súa obtención por parte daqueles alumnos/as con máis dificultades para a superación da ESO, os principais destinatarios destas accións. Que consigan esta titulación mínima e que se lles proporcione a posibilidade dunha primeira

⁹⁹ Enténdese por sesión de avaliación *as reunións de carácter colexiado que realice o equipo docente, convocadas e presididas polo profesor ou profesora que se encargue da titoría do grupo, realizadas co obxecto de contrastar as informacións proporcionadas polo profesorado dos distintos módulos profesionais en relación á valoración dos resultados de aprendizaxe do alumnado e ao seu progreso na consecución dos obxectivos xerais do ciclo* (artigo 4.2.º).

inserción sociolaboral son dous dos obxectivos principais destes programas (arts. 3.1º e 3.2º). O terceiro dos obxectivos alude a que se persegue a reinserción académica destes alumnos/as, encamiñándoos cara a obtención do título da ESO ou cara a continuación de estudos mediante un ciclo formativo de grao medio, accedendo ao mesmo mediante a superación da correspondente proba. Ten, polo tanto, un dobre obxectivo profesional e académico, o cal implica a necesidade de atraer aos alumnos/as cara a mellora da cualificación a través da súa reincorporación aos estudos regrados, mais mantendo sempre a inserción sociolaboral como finalidade última.

Os alumnos/as que pretendan acceder a estes PCPI van ter que cumprir cos seguintes requisitos (art. 5º)¹⁰⁰:

- *Alumnos/as entre 16 e 19 anos que non obtiveran o título de educación secundaria obrigatoria e non tiveran cursado anteriormente outro programa de cualificación profesional inicial.*
- *De forma excepcional, os alumnos/as que con 15 anos teñan cursado 2º da ESO sen posibilidade de promocionar a terceiro, tendo xa repetido curso unha vez ao longo da etapa, poderán acceder a un PCPI co compromiso de cursar os módulos voluntarios para a obtención do título de graduado en ESO.*

Tal e como se adiantaba na normativa anteriormente citada, os módulos dos PCPI serán de tres tipos, sendo obrigatorio que tódolos alumnos/as cursen os específicos e os formativos de carácter xeral. As características principais de todos eles serán:

- **Específicos:**
 - Correspondentes cunha cualificación de nivel I do Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais.
 - Inclúese dentro destes o módulo de Formación en Centro de Traballo (FCT).
 - Os currículos que van a describir estes módulos en cada un dos títulos de PCPI, vanse establecer pola propia Consellería de Educación e van ter que indicar tódolos aspectos requiridos para a súa obtención¹⁰¹.
- **Formativos de carácter xeral:**
 - O seu obxectivo é contribuír á obtención por parte dos alumnos/as de competencias básicas, propiciando a transición dende o mundo educativo ao laboral.
 - Van ser os seguintes:
 - Módulo de competencia comunicativa e dixital. Catro sesións semanais.
 - Módulo de sociedade e cidadanía. Tres sesións semanais.




¹⁰⁰ Ademais de cumprir os requisitos propostos, será necesario que o titor/a, o xefe/a do departamento de orientación e o director/a do centro elaboren sendos informes ao respecto do alumno/a en cuestión e da conveniencia de que se incorpore a un PCPI. Do mesmo xeito, o alumno/a ou ben os seus pais ou tutores, deberán asinar por escrito a súa conformidade con abandonar a ESO e pasar a realizar un PCPI, así como o seu compromiso a cursar os módulos para obtención do título da ESO de darse o caso.

¹⁰¹ Estámonos a referir ás seguintes partes que deben conformar o currículo da cualificación correspondente: identificación do perfil profesional; competencia xeral; competencias profesionais, persoais e sociais; unidades de competencia do Catálogo Nacional; contorna profesional; resultados de aprendizaxe, criterios de avaliación, contidos, orientacións pedagóxicas e carga horaria para cada un dos módulos; espazos e equipamentos e atribución docente e perfil do formador/a.

- Módulo científico-matemático. Catro sesións semanais.
- Módulo de iniciativa persoal e relacións laborais. Dúas sesións semanais.
- **Módulos para obtención do título de graduado en ESO**
 - Estarán organizados en tres ámbitos de coñecemento: ámbito de comunicación; ámbito social e ámbito científico-tecnolóxico.

Un dos aspectos máis novos desta Orde, a pesar de que xa aparecía sinalado no Decreto 133/2007, que regulaba a educación secundaria en Galicia, é o establecemento das distintas modalidades de impartición dos PCPI, as cales se recollen no artigo 11º (ver ilustración 1.20). Cabe destacar a importancia que vai ter a coordinación por parte da Consellería nas modalidades C mixta e externa, xa que unha gran parte da formación ou toda ela, vaise realizar fóra dos centros educativos, o cal pode implicar unha ausencia de control sobre o propio proceso formativo. Ademais, sería interesante establecer que formación vai ser necesaria para impartir ditos módulos específicos por parte da persoa que se vai encargar do alumno/a noutra institución distinta da escolar. Dende logo, implantar un PCPI sen certificar que o alumno/a vai estar en mans de profesionais cualificados tanto a nivel profesional como didáctico pode ser unha irresponsabilidade, especialmente tendo en conta que a duración dos módulos obrigatorios sería de 900 horas, sendo a carga horaria dos módulos específicos de 580, incluído o módulo de FCT (arts.12.2º e 8.4º).

Ilustración I.20. Modalidades dos PCPI en Galicia. Fonte: Elaboración propia a partir do artigo 11º da Orde do 13 de maio de 2008 pola que se regulan os programas de cualificación profesional inicial na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG 23/05/2008).

	Modalidade A <ul style="list-style-type: none">• Os módulos obrigatorios impártense no mesmo centro.• Agás o módulo FCT que se cursara nun centro de traballo.
	Modalidade B <ul style="list-style-type: none">• Os módulos específicos impártense nun centro educativo e os formativos de carácter xeral noutro.• Agás o módulo FCT que se cursara nun centro de traballo.
	Modalidade C <ul style="list-style-type: none">• Poderán participar as corporacións locais, asociacións profesionais, sindicais ou empresariais, así como ONG, baixo a coordinación da Consellería de Educación.• Existirán dúas opcións dentro desta modalidade:<ul style="list-style-type: none">• PROGRAMAS MIXTOS. Só se imparten no centro educativo os módulos formativos de carácter xeral. Tanto os módulos específicos como o de FCT se realizan noutra institución.• PROGRAMAS EXTERNOS. Tódolos módulos obrigatorios se van impartir fóra dos centros educativos.

Esta norma establécese todo o relativo ao profesorado que se vai encargar de impartir os módulos formativos de carácter xeral, así como os conducentes á obtención do título de graduado en ESO, pero con respecto aos módulos específicos só se indica que as titulacións requiridas para impartilos serán establecidas na normativa que estableza cada un dos perfís profesionais dos PCPI. Con respecto aos demais docentes os requisitos establécense en función do módulo que impartan, quedando tal se pode

apreciar na ilustración 1.21. O feito de que preferentemente sexan mestres os encargados de impartir os módulos formativos de carácter xeral, non semella ser a opción máis axeitada, xa que teoricamente estes docentes están especializados na educación primaria, non en alumnado con dificultades específicas de aprendizaxe procedentes da educación secundaria. Certamente, en vistas das características propias destes alumnos/as parece necesaria unha especialización maior dos docentes en canto a aspectos relativos á metodoloxía de aprendizaxe e ás posibilidades de diversificación curricular, así como un maior coñecemento das características dos propios alumnos/as e das súas situacións persoais e socioeconómicas diferenciadas.

Ilustración I.21. Requisitos de profesorado para os Módulos Formativos Xerais e os conducentes á obtención da ESO nos PCPI en Galicia. Fonte: Elaboración propia a partir do artigo 19º da Orde do 13 de maio de 2008 pola que se regulan os programas de cualificación profesional inicial na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG 23/05/2008).

Módulo Formativo Xeral: Competencia comunicativa e dixital.	<ul style="list-style-type: none"> • Preferentemente mestres/as • Ou ben, profesores/as de ensino secundario • Especialidades de Lingua e literatura castelá ou galega.
Módulo Formativo Xeral: Sociedade e Cidadanía.	<ul style="list-style-type: none"> • Preferentemente mestres/as • Ou ben, profesores/as de ensino secundario • Especialidades de Xeografía e Historia.
Módulo Formativo Xeral: Científico-Tecnolóxico.	<ul style="list-style-type: none"> • Preferentemente mestres/as • Ou ben, profesores/as de ensino secundario • Especialidades de Tecnoloxía, Matemáticas, Bioloxía e Xeoloxía ou Física e Química.
Módulo Formativo Xeral: Iniciativa persoal e relacións laborais.	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores/as de ensino secundario de Formación e Orientación Laboral. • Ou ben, de Economía ou de Xeografía e Historia sucesivamente.
Módulos conducentes á obtención da ESO.	<ul style="list-style-type: none"> • Profesorado determinado na normativa específica de regulación da ESO para adultos.

En xeral, trátase dunha Orde que regula dun modo amplo a posta en marcha dos PCPI no territorio galego, deixando bastante marxe de actuación aos centros en determinadas cuestións. De tódolos xeitos, tendo en conta que a implantación dos PCPI se realizou no ano académico 2008/2009¹⁰², esta nova regulación chegou un pouco a marchas forzadas, polo que o persoal docente non contaron co tempo suficiente para adecuarse a esta nova normativa. Isto dou lugar a problemáticas nos centros, xa que non se contaba co coñecemento axeitado da norma e coa adaptación dos centros coa suficiente antelación para a implantación dos novos PCPI. Ademais, isto veuse agravado polo feito de que, en xuño do 2008, aínda non estaban publicados os currículos relativos aos perfís profesionais que se ían ofertar como PCPI, senón que estes foron aparecendo ao longo do verán dese mesmo ano, o que reflicte unha falla de previsión considerable, posto que en outubro do 2008, aínda se estaban publicando algúns dos perfís profesionais nos cales os alumnos/as xa se deberían estar matriculando¹⁰³.

¹⁰² Tal e como se regula no artigo 12º do R.D. 806/2006, do 30 de xuño, polo que se establece o calendario de aplicación da nova ordenación do sistema educativo establecida pola Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de Educación (BOE 14/07/06).

¹⁰³ Un exemplo disto é o caso do PCPI de Pesca e Transporte Marítimo que se establece mediante Resolución do 02 de setembro do 2008, a cal foi publicada no DOG o 16/10/2008.

De forma posterior publicouse a Orde do 31 de xullo de 2008, pola que se establece a oferta dos módulos obrigatorios dos PCPI, a cal non establece nada especialmente novo con respecto á organización dos PCPI, mais si reflicte nos anexos cales van ser os centros específicos encargados de impartir os módulos obrigatorios no ano académico 2008/2009, aclarando así a oferta existente con respecto aos mesmos. Esta Orde foi modificada posteriormente pola Orde do 31 de outubro de 2008 pero os cambios realizados aluden a unha redistribución dos centros que imparten PCPI, nas súas distintas modalidades.

En vistas de toda a lexislación analizada ata o de agora derivada da LOE (2006) na súa primeira fase, merece a pena deternos en analizar en que medida os obxectivos propostos no I e II Plan Galego de FP foron acadados. Neste senso, ao longo dos anos transcorridos dende a publicación do I Plan Galego de FP fóronse sucedendo varios cambios, especialmente no contexto español e europeo, con respecto á Formación Profesional. Ante estes e a necesidade de promover adaptacións do sistema para darlles resposta, o futuro de Galicia pasa pola consolidación e mellora dun *Sistema de Cualificacións de Formación Profesional Integrado*, o cal facilitaría a obtención de cualificacións por parte de tódolos cidadáns e promovería o paso do sistema de Formación Profesional Inicial ao sistema de Formación para o Emprego e viceversa. Con este obxectivo naceu o **I Plan Galego de Formación Profesional** xa no ano 2002.

Un dos logros máis relevantes respecto do mesmo é a creación en Galicia do *Sistema de recoñecemento, avaliación e acreditación da competencia profesional*, o cal se ven desenvolvendo dende o ano 2005. De tódolos xeitos, tal e como se establece no **II Plan Galego de FP**, é preciso aumentar a flexibilidade deste tipo de plans para conseguir introducir neles os cambios que se consideren sen prexuízo das súas propostas iniciais. Ben é sabido que as planificacións deben irse adaptando ao transcorrer dos tempos e ás necesidades cambiantes. O traballo en rede e cooperativo é outro dos alicerces nos que se debe apoiar a Formación Profesional en Galicia e que é mencionado por este I Plan, posto que é preciso acadar maiores cotas de integración dos subsistemas, sobre todo formulando obxectivos comúns que permitan a construción de pasarelas. Existen por outra banda, propostas ou liñas de actuación do I Plan Galego que foron impulsadas dende o ano 2002, como por exemplo, o reforzo das institucións de FP ou a elaboración das cualificacións profesionais. Sen embargo, son aspectos nos que é necesario seguir avanzando e mellorando, posto que para nada podemos pensar que *todo está feito*. A evolución que teña a Formación Profesional vai depender en parte, da dirección que se tome en canto ao seu profesorado e aos centros nos cale se imparte. De aí a necesidade de non esquecer, que é preciso establecer novos plans de formación e actualización do profesorado que imparte nestas ensinanzas, tanto a nivel técnico como didáctico. As estadias en empresas e accións formativas vinculadas coa metodoloxía docente en función da especialidade a impartir serían dúas iniciativas interesantes con respecto á formación docente¹⁰⁴.

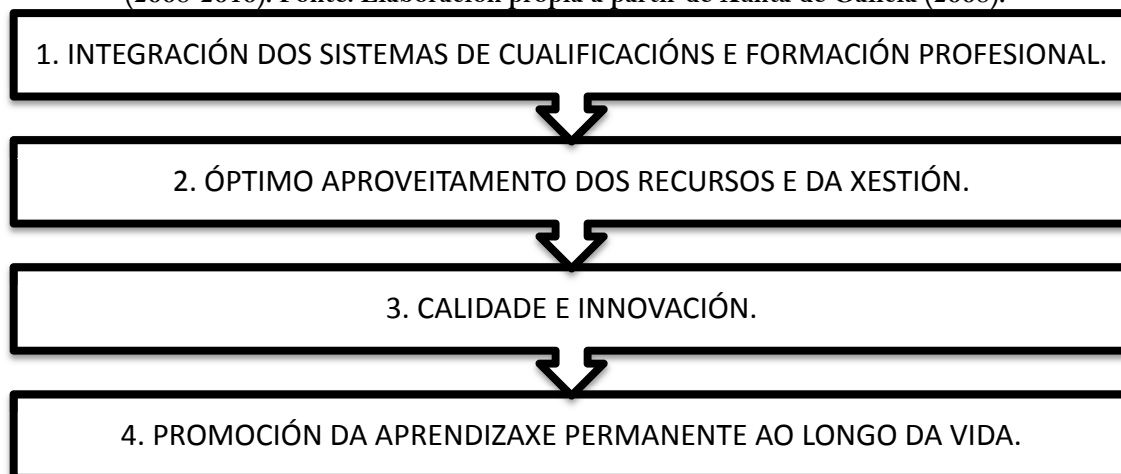
Tendo en conta as novas accións propostas dende a Unión Europea e a necesaria continuidade no referente á adaptación do noso Sistema de Cualificacións e Formación Profesional, cabe aludir agora ás principais liñas de actuación que se promoven no II Plan Galego de FP creado polo Consello Galego de Formación Profesional e que tiña como meta final a concorrencia con Europa no ano 2010 (ver ilustración 1.22). Para

¹⁰⁴ Esta iniciativa nace coa Convocatoria de estadias formativas en empresas ou institucións para o ano 2013 destinadas ao funcionariado docente non universitario, cofinanciadas nun 80 % polo Fondo Social Europeo. A Consellería de Cultura, Educación e Deporte facilita así o financiamento de 50 prazas de profesorado para esta finalidade.

cada unha destas liñas -moi amplas e ambiguas por si mesmas- vanse establecer as medidas que van conformar, á súa vez, os principais eixos de actuación.

Independentemente de que tódalas liñas teñen especial interese, ímonos centrar en analizar os obxectivos e medidas propostos de cara á consecución dunha maior integración dos sistemas de cualificación e FP, xa que dentro dela reflíctense algunhas das máis novas do propio plan, destacando as necesidades detectadas ao respecto en Galicia. Destácase a permanente ausencia de canles e incentivos de cara á poboación activa á hora de poder concorrer duns sistemas a outros con fluidez. Os obxectivos concretos do plan no referente a esta liña de actuación van estar dirixidos ao aumento da empregabilidade das persoas traballadoras, así como a optimización e mellora dos propios procesos formativos. Trataríase de facilitar a obtención dunha certificación de profesionalidade, tanto a través da formación como da experiencia profesional. Este aspecto xa quedou recollido nas diversas Ordes impulsadas pola Consellería de Educación e tamén pola de Traballo ao longo destes anos¹⁰⁵, así como na actual Orde do 12 de xullo de 2011 que se regula avaliación e acreditación do alumnado de FP Inicial, anteriormente Orde do 30 de xullo de 2007.

Ilustración I.22. Liñas de actuación propostas no II Plan Galego de Formación Profesional (2008-2010). Fonte: Elaboración propia a partir de Xunta de Galicia (2008).



Xa nestas normas se establecen propostas para avanzar na mellora da integración dos sistemas de cualificación, promovendo estratexias comúns para a obtención das cualificacións, sen ter en conta a vía de acceso á mesma. En vistas desta realidade, é necesario establecer cales van ser os obxectivos a lograr nesta primeira liña de actuación (ver ilustración 1.23).

¹⁰⁵ Destacan neste senso, a Orde do 22 de setembro do 2006, pola que se convoca a realización das probas para a obtención dos certificados de profesionalidade en determinadas ocupacións na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG 11/10/2006) e tamén a Orde do 25 de febreiro de 2008, pola que se convocan unidades de competencia e prazas para o recoñecemento, avaliación, acreditación e certificación da competencia profesional, e se determina o correspondente procedemento experimental na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG 13/03/2008).

Ilustración I.23_ Obxectivos da liña estratéxica 1 do II Plan Galego de FP Fonte: Elaboración propia a partir de Xunta de Galicia (2008).



Para cada un dos obxectivos propostos vanse establecer, á súa vez, varias medidas de actuación. Sen embargo semellan ser máis ben outra serie de obxectivos de carácter específico, xa que se refiren por exemplo, a *conseguir a corresponsabilización dos axentes sociais no desenvolvemento do sistema de cualificacións e FP* (Xunta de Galicia, 2008:35) ou a reforzar a Unidade Técnica de Apoio ao Consello Galego de FP. Realmente son obxectivos loables e que posteriormente deberán traducirse en bos resultados para a mellora da estrutura da FP, mais sería preciso establecer tamén *como* se van levar a cabo estas propostas dun xeito máis directo, sen ambigüidades e desenvolvendo claramente cada un dos obxectivos e as medidas que nos levarán a conseguilos, así como procesos de avaliación das medidas propostas.

Para acadar o segundo dos obxectivos propónse a profesionalización das titorías de prácticas, máis non se especifica nada máis ao respecto. Trátase dunha proposta interesante, xa que é importante recoñecer a labor que realizan os titores/as de empresa no desenvolvemento dos módulos FCT, máis tamén é preciso asignarlle funcións claras e concretas aos mesmos, aspecto ata o de agora moi descoidado polas Ordes que regulan tanto o módulo de FCT como a ordenación da Formación Profesional. Tamén se fala de incrementar a colaboración entre os centros educativos e as empresas, promovendo novos marcos de actuación conxunta relativas ao intercambio de coñecemento e á dinamización das empresas para acoller ao alumnado en prácticas. Sería interesante neste senso, aclarar de forma directa cales van ser estes novos marcos de colaboración e en que consisten para posteriormente, poder constatar a súa posta ou non en marcha. Este é un aspecto que fai deste Plan un instrumento de pouca utilidade, dada a súa escasa aplicabilidade e desenvolvemento práctico.

En relación co obxectivo 1.3. destácase o papel que vai ter que desempeñar o Instituto Galego das Cualificacións, xa que se terá en encargar de observar a evolución das profesións emerxentes no mercado de traballo galego, algo que supostamente leva facendo dende a súa creación no ano 1999. Por esa razón, consideramos que sería preciso incidir en que esta análise do mercado laboral se traduza na mellora das cualificacións e dos currículos que levan á consecución das mesmas dentro do sistema educativo galego. Isto implicaría que tanto a comunidade autónoma como os propios centros poderían ter potestade para adaptar a formación ás necesidades de emprego dos

territorios, así como ás súas características culturais, demográficas e económicas, aspecto que ata o de agora está en mans do goberno central de forma maioritaria¹⁰⁶. Iso recóllese na medida que alude á realización dunha *prospectiva do mercado laboral co fin de lograr unha participación da oferta de formación profesional axustada aos requisitos do mundo produtivo* (Xunta de Galicia, 2008:41). Non semella estar clarificado o proceso mediante o cal os cambios detectados polo Instituto Galego das Cualificacións poidan ser plasmados realmente nos currículos das ensinanzas oficiais, polo que cabería ampliar e concretar máis este punto.

Por outra banda, na segunda das liñas de actuación propostas -*Óptimo aproveitamento dos recursos e da xestión*-), aparecen aspectos tan relevantes como o desenvolvemento dos centros integrados ou a formación dos/as docentes, á cal aludíamos anteriormente como unha necesidade do propio sistema. Inicialmente, cabe expresar a idoneidade de promover actuacións de cara á mellora dos centros integrados de FP, a pesar de que na nosa Comunidade autónoma algunhas das normas que os regulan se fixeron públicas cando estes xa levaban aproximadamente 5 anos funcionando. Referímonos por exemplo, á Orde que regula os seus Consellos Sociais¹⁰⁷ publicada o 23 de febreiro de 2009¹⁰⁸. Isto reflicte certa improvisación no referente ao funcionamento destes centros, os cales representan unha referencia clave para a integración dos sistemas, xa que ata 2011¹⁰⁹ van ser os únicos espazos físicos onde todos eles conflúen. Con respecto á formación do persoal docente, destaca especialmente a medida que nos levaría cara a determinación das competencias necesarias para xestionar procesos de ensino-aprendizaxe, así como para exercer no ámbito das ensinanzas de persoas adultas, especiais destinatarios da Formación para o emprego no marco da formación ao longo da vida. Sen embargo, un dos aspectos máis relevantes será o feito de establecer unha *estrutura integrada de formación do profesorado de formación profesional na cal colaboren as empresas* (Xunta de Galicia, 2008:55). Non se indica como se vai incentivar a colaboración empresarial na formación do profesorado, o cal dificulta valorar a súa viabilidade ou non, mais se este obxectivo se lograse, daríamos un paso adiante en Galicia á hora de atraer e vincular a formación co mundo produtivo mediante o seu profesorado, elevando, á súa vez, a calidade do propio sistema.

Precisamente, con respecto á calidade -terceira liña estratéxica do Plan- cabe incidir na proposta de *implantar un modelo de xestión [da mesma] en tódolos centros educativos para garantir a súa autoavaliación permanente* (Xunta de Galicia, 2008: 69). Unha vez máis, cabería especificar que se entende por calidade e como se vai implantar este modelo nos centros, polo que o plan volve ser impreciso e cunha aplicabilidade práctica reducida.

Con respecto a derradeira liña estratéxica relativa á promoción da aprendizaxe ao longo da vida, destaca especialmente o interese por promover unha maior implicación

¹⁰⁶ Coa publicación da denominada *Lei Wert* (Anteproxecto de Lei para a mellora da Calidade do Sistema Educativo) isto vai ser materialmente imposible, dado o incremento da cota de decisión do Estado nos currículos de todo o sistema educativo. Se o Estado ten máis poder para decidir os currículos que as Comunidades Autónomas, a formación tenderá a impartirse de forma aséptica e igualitaria en todo o conxunto do mesmo, o cal provoca que non se teñan en conta as necesidades reais da poboación en función dos territorios nos que viven e traballan.

¹⁰⁷ A existencia dun Consello Social xa aparece mencionada a nivel estatal no R.D. 1558/2005, do 23 de decembro, polo que se regulan os requisitos básicos dos centros integrados de formación profesional. (*BOE* 30/12/2005), mentres que a nivel autonómico aparece ao abeiro do artigo 16º do Decreto 266/2007, do 28 de decembro, polo que se regulan os centros integrados de formación profesional na Comunidade Autónoma de Galicia (*DOG* 28/01/2008).

¹⁰⁸ Estámonos a referir á Orde do 22 de xaneiro de 2009 pola que se regula a organización e o funcionamento do Consello Social dos centros integrados de formación profesional de Galicia (*DOG* 13/02/2009).

¹⁰⁹ Tal e como sinalamos en apartados anteriores, non será ata a publicación da Lei Orgánica 4/2011, do 11 de marzo, complementaria da Lei de Economía Sostible (*BOE* 12/03/2011), cando se de a posibilidade de que en tódolos centros de FP que, en función dos seus recursos tanto humanos como materiais, poidan impartir formación referida a calquera dos dous subsistemas -sistema educativo ou para o emprego-.

das empresas na planificación da propia Formación Profesional. A ausencia semella ser o papel xogado pola empresa ao longo da consolidación dos títulos e programacións formativas de FP, xa que se bota en falla unha colaboración máis activa por parte destas e non tan dependente de incentivos externos. De aí a importancia de contar con elas á hora de programar as accións que leven á obtención dos distintos títulos profesionais.

O orzamento asignado para a consolidación deste plan, unindo as achegas da Consellería de Traballo e a de Educación, case chega aos 700 millóns de euros, o cal representa unha inversión certamente considerable na mellora da Formación Profesional e das cualificacións da poboación galega. Sen embargo, este pecou de inconcreto e ambiguo na súa maior parte, xa que non especifica realmente como se van levar a cabo as accións propostas e como se pretenden lograr os obxectivos sinalados. Ditas metas semellan ser concordantes co espírito europeo no relativo a esta materia, así como coas necesidades que do sistema de cualificacións e FP en Galicia, sen embargo, a súa mínima aplicabilidade impuxo que a súa existencia fose case imperceptible nos propios centros galegos, a excepción da contribución económica. Ben é certo que os procesos de avaliación e acreditación das competencias profesionais se viron alentados pola existencia deste marco que establecía como prioridade o desenvolvemento deste proceso. Sen embargo, a lexislación publicada tanto dende o goberno central como dende as Consellerías de Educación e Traballo son as que realmente marcan o devir das ensinanzas de Formación Profesional. Semella que este II Plan, aínda que máis transparente que o seu predecesor -o I Plan nin sequera foi publicado para a súa consulta e debate públicos-, non fixo máis que reincidir nalgunhas das medidas e obxectivos propostos neste sen afondar no como, nos instrumentos e nas responsabilidades de cada quen en todo o proceso.

b. Lexislación que regula a FP en Galicia (II): 2010-2012.

Neste apartado ímonos centrar en analizar a lexislación máis actual que regula as ensinanzas de Formación Profesional do sistema educativo na Comunidade Autónoma de Galicia. En concreto, ímonos referir á seguinte lexislación que ven a substituír á que vimos de analizar referida ao período 2006-2010.

• LEXISLACIÓN RELATIVA AOS CICLOS DE FP.

- Decreto 114/2010, do 01 de xullo, polo que se establece a ordenación xeral da Formación Profesional do sistema educativo de Galicia (*DOG* 12/07/2010).
- Orde do 5 de novembro de 2010 pola que se establece, con carácter experimental, a ordenación da formación profesional inicial polo réxime para as persoas adultas nas modalidades a distancia e semipresencial (*DOG* 11/11/2010).
- Orde do 12 de xullo de 2011 pola que se regulan o desenvolvemento, a avaliación e a acreditación académica do alumnado das ensinanzas de formación profesional inicial. (*DOG* 15/07/2011)

• LEXISLACIÓN RELATIVA AOS PCPI:

- Orde do 13 de xullo de 2011 pola que se regulan os programas de cualificación profesional inicial na Comunidade Autónoma de Galicia (*DOG* 21/07/2011).

O Decreto 114/2010 aparece tomando como base a LOCFP (2002) e a LOE (2006) e os primeiros Reais Decretos publicados a partir de ambas. Estámonos a referir por

exemplo ao Real Decreto 1538/2006, do 15 de decembro polo que se establece a ordenación xeral da Formación Profesional no sistema educativo¹¹⁰, regulación que precede á publicación da norma que aquí pretendemos analizar. Unha vez máis, na lexislación que ordena a Formación Profesional volve repetirse, como un principio reitor, que esta normativa deberá permitir *a definición dos currículos dos ciclos formativos [...] de xeito que adapten as novas titulacións ao campo profesional e de traballo da realidade socioeconómica galega e ás necesidades de cualificación do sector produtivo correspondente canto a especialización e polivalencia, de xeito que se posibilite a inserción laboral cualificada e una proxección profesional futura* -Preámbulo do Decreto 114/2010-. Esta afirmación ven a constatar a necesidade de que exista una relación directa entre a formación pública e o emprego, tendo especialmente en conta as características socioeconómicas e territoriais galegas á hora de introducir cambios no sistema formativo.

Co respecto ao Capítulo I (*Obxecto e ámbito de aplicación*) cabe sinalar a incidencia en que estas ensinanzas teñen por finalidade *preparar ao alumno/a para a actividade nun campo profesional [...]*, pero tamén contribuir ao seu *desenvolvemento persoal, ao exercicio dunha cidadanía democrática e á aprendizaxe permanente*. Indícase ademais, que na preparación das persoas *costrará singular importancia a transmisión de actitudes e normas para un desempeño laboral respectuoso co medio, cumpridor coa normativa de seguridade e prevención de riscos laborais, e fortalecedor da calidade e mellora continua da súa actividade, e do espírito emprendedor*. Ademais, estas ensinanzas diríxense a conseguir *o desenvolvemento integral da persoa á marxe dos estereotipos e dos papeis en función do sexo* (art 2.2º).

En definitiva, volve incidirse en que a Formación Profesional debe atender, ademais de ao ensino dunha profesión de forma actualizada e aplicada, á construción de cidadáns conforme a uns determinados criterios: respecto polo medio ambiente; prevención de riscos laborais; promoción do espírito emprendedor e non discriminación por razón de xénero. Sen embargo, no transcurso desta normativa non atopamos medidas concretas, máis aló de tratar de conseguir estes obxectivos directamente mediante o módulo de FOL e de forma transversal en tódolos módulos. Non se concretan outro tipo de medias nin tan sequera como debe ser entendida esta transversalidade por parte do persoal docente.

Aludindo aos cambios introducidos a partir desta nova lexislación, podemos sinalar a nova estruturación dos currículos dos ciclos, en consonancia coa LOE (2006)¹¹¹. A pesar de que aparecen aspectos vinculados coa adaptación da profesión ao contexto propio da comunidade autónoma, non se reflicte nada en relación á posibilidade de introdución de cambios nos mesmos a proposta dos centros educativos ou do propio Instituto Galego das Cualificacións.

Por outra banda, con este Decreto faise factible a organización dos módulos profesionais en unidades formativas de menor duración, as cales serán certificables e acumulables (art. 10.1º). Unha vez superadas todas, certificarase a superación do módulo correspondente. Sen embargo, ditas certificacións parciais só terán validez no contexto da comunidade autónoma galega, o cal implica que no estado español o alumno/a tería que comezar de novo a cursar o módulo ou unidade formativa. A

¹¹⁰ Lembremos que no 2011 se publica un novo Real Decreto que regula esta mesma ordenación da Formación Profesional, pero non chegou a implantarse nin, en consecuencia, a publicarse una normativa galega que o desenvolvese. Falamos do Real Decreto 1147/2011, do 29 de xullo (BOE 30/07/2011).

¹¹¹ Debendo incluírse nos mesmos os seguintes puntos (art. 8º): *Identificación do título, perfil profesional e contorno profesional e prospectiva do título no sector correspondente; Ensinanzas do ciclo formativo e parámetros básicos do contexto; Acceso a outros estudos, vinculación con eles e correspondencia de módulos profesionais coas unidades de competencia e Organización da impartición (distribución horaria, desenvolvemento do currículo, titulacións equivalentes, regulación do exercicio profesional, accesibilidade ás ensinanzas de título, autorización a centros privados e calendario de implantación).*

importancia da existencia destes certificados ten que ver coa substitución da unidade de competencia e do módulo asociado como aquela parte indivisible e con sentido no contexto laboral, susceptible de ser certificada. Agora sería esta unidade formativa a que pasaría a ser o elemento certificable de menor duración dentro do sistema educativo. Isto reflicte a necesidade de facilitar a cualificación profesional e universalizar a posibilidade de obtela para toda a poboación, independentemente das súas responsabilidades, tanto sociais como laborais¹¹². Sen embargo, esta nova modalidade, xa proposta nos Reais Decretos nacionais, non deixa de esixir das Administracións e dos centros de Formación Profesional un esforzo extra na organización dos módulos formativos e das metodoloxía docente.

Outros cambios de especial interese que se introducen co presente Decreto na lexislación galega de FP, quedan recollidos na ilustración 1.24, pero ademais destas iniciativas, no contexto deste estudo consideramos que é preciso destacar especialmente as propostas formuladas nos arts. 33º e 34º, relativos á adaptación dos currículos propostos pola Administración aos propios centros.

¹¹² De forma similar aos módulos, as unidades formativas deberán contar cos seguintes elementos (art. 11.2º): *Denominación e código; Duración en horas; obxectivos, expresados en termos de resultados de aprendizaxe; Criterios de avaliación e Contidos básicos.*

Ilustración I.24. Cambios introducidos na organización da FP co Decreto 114/2010. Fonte: Elaboración propia a partir do Decreto 114/2010 (DOG 12/07/2010).

Inclusión do Módulo de empresa e iniciativa emprendedora (art.13º) e módulo de proxecto (art.14º) nos ciclos formativos.

- O Módulo de Empresa e Iniciativa Emprendedora abordará temas vinculados co coñecemento do sector profesional no contexto galego. De forma prioritaria, incidirá sobre o procedemento de creación e xestión de empresas, o autoemprego e a innovación.
- O módulo de Proxecto aparece nos ciclos formativos de grao superior e ten como obxectivo esencial facilitar a integración efectiva das competencias profesionais, persoais e sociais propias do título.

Incorporación dun módulo en linguas estranxeiras e das TIC (arts. 16º e 17º).

- Determinados ciclos formativos poderán introducir un módulo en lingua estranxeira en función do seu perfil profesional e sempre autorizados pola Consellería.
- Sinálase que as TIC deberán introducirse nos currículos dos ciclos de forma transversal na totalidade dos módulos. Non se concreta como nin de que maneira.

Aparecen as Modalidades semipresencial e a distancia e para as persoas adultas (art. 20º)

- A oferta de FP flexibilízase para dar cabida ás persoas adultas con distintas responsabilidades.
- Establécense dous réximes para cursar FP:
 - O réxime ordinario: por curso completo en modalidade presencial.
 - O réxime para as persoas adultas.
 - Por curso completo en modalidade presencial.
 - De xeito parcial por módulos nas modalidades presencial, semipresencia e a distancia.
 - De xeito parcial por unidades formativas de menor duración, nas modalidades presencial, semipresencial e a distancia.

Establécense probas anuais para a obtención dos títulos de técnico e técnico superior (art. 24º)

- As Administracións quedarían obrigadas a convocar, cando menos unha proba por ano académico.
- Establécense ao mesmo tempo cursos de preparación para superar as probas de acceso a grao medio e superior (art. 41º).

Implántase a posibilidade de organizar Cursos para unha maior especialización (art.25º).

- A Consellería poderá autorizar que se desenvolvan cursos que complementen as competencias acadadas nos ciclos de grao medio e superior.
- A certificación expedida acreditará as unidades de competencia superadas no marco do Catálogo Nacional das Cualificacións.

Así por exemplo, establécese que ditos centros *desenvolverán o currículo das ensinanzas de FP de acordo coas características e as expectativas do alumnado, con especial atención [...] ás posibilidades formativas do medio, especialmente no módulo profesional de FCT, e reflectirano na Programación Xeral Anual, tendo en conta as necesidades de desenvolvemento económico, social e de recursos humanos do seu ámbito socioproductivo* (art.33.1º). Trátase dunha proposta reiterativa ao longo da lexislación analizada e, como xa sinalamos, quizais demasiado ambiciosa para que os centros a desenvolvan en solitario, posto que para determinar cales son as necesidades de desenvolvemento socioeconómico e dos

recursos humanos dun territorio sería preciso levar a cabo accións avaliadoras de certo calado para, posteriormente intervir e modificar en función das mesmas os currículos dos ciclos formativos. Probablemente esta tarefa debería ser asumida polo Instituto Galego das Cualificacións, prestando asesoría directa e actualizada aos centros no que se refire ás cualificacións profesionais en cadanseu territorio e tamén ás cotas de inserción laboral dos recursos humanos. De tódolos xeitos, esta proposta só ven a reiterar a necesidade de adecuar en maior medida os recursos da Formación Profesional ás necesidades de emprego dos territorios que conforman o ámbito de actuación de cada centro.

En relación con isto, establécese que a programación de cada módulo deberá organizarse en unidades didácticas e incluír, entre outros elementos, *unha concreción do currículo en relación á súa adecuación ás características do ámbito produtivo* (art.34.2º). Unha aposta por adaptar a docencia de cada módulo ao ámbito produtivo concreto para o que ten que formar aos alumnos/as que sen embargo, cae nas costas do persoal docente sen contar cun apoio externo como o que vimos de sinalar por exemplo.

A adaptación da Formación Profesional do sistema educativo ás modalidades destinadas ás persoas adultas vai vir regulado pola Orde do 05 de novembro de 2010 de forma experimental. Ordénanse así, estas ensinanzas nos réximes semipresencial e a distancia, especificando, entre outros aspectos: requisitos de acceso, proceso para efectuar a matrícula, calendario, funcións do persoal docente e procesos de avaliación. Tómase con especial interese a regulación das titorías (art. 11º), posto que estes réximes de formación vanse apoiar fundamentalmente nelas á hora de desenvolver os procesos de ensino-aprendizaxe co alumnado. En concreto, propónse a existencia de titorías individuais e colectivas, sendo ambas de carácter voluntario para os alumnos/as¹¹³.

A partir da implantación destas novas modalidades de ensino para o ano 2010/2011, o número de matriculados/as nas ensinanzas de FP polo réxime das persoas adultas foi aumentando ata chegar a constituír no ano 2012 o 15'73% do total alumnado da Formación Profesional en Galicia (ver táboa 1.13).

Táboa I.13. Número de matriculados/as en ciclos formativos de grao medio e superior polo réxime ordinario e o das persoas adultas no ano 2012. Fonte: IGE (2012).

CICLO FORMATIVO E RÉXIME	NÚMERO MATRICULADOS/AS
Ciclos formativos de grao medio ordinarios	18.395
Ciclos formativos de grao superior ordinarios	15.605
Ciclos formativos de grao medio adultos	3.149
Ciclos formativos de grao superior adultos	3.199
TOTAL	40.348

Ademais, a diferenza do que ocorre nos ciclos ordinarios, no caso do réxime das persoas adultas existe unha distribución equitativa entre os alumnos/as que cursan ciclos formativos de grao medio e os que o fan nun ciclo superior. No caso dos ciclos ordinarios, a maior parte do alumnado galego cursa un ciclo medio (18.395), mentres que os que cursan un ciclo superior son aproximadamente 3.000 persoas menos.

¹¹³ As titorías individuais serán levadas a cabo prioritariamente de xeito telemático baixo o principio de *autosuficiencia, colaboración e autoaprendizaxe*. As titorías colectivas pola contra, terán carácter presencial para o alumnado e abordarán preferentemente aspectos curriculares dos módulos que sexan máis difíciles de impartir a distancia.

Noutra orde de cousas, neste mesmo ano 2011 vaise publicar unha nova lexislación que vai regular de novo o desenvolvemento, avaliación e acreditación académica do alumnado de FP en Galicia. Referímonos á Orde do 12 de xullo de 2011, a cal aparece co obxectivo de desenvolver algúns dos cambios propostos na Lei 2/2011 de Economía Sustentable e na Lei orgánica 4/2011 Complementaria á mesma. O seu obxecto, tal como sinala o título, é *regular o desenvolvemento das ensinanzas de Formación Profesional do sistema educativo, así como a avaliación e acreditación académica do alumnado que as curse* (art.1º). Neste senso, é de especial interese aspectos como a nova posibilidade que se ofrece de simultanear varias ensinanzas, podendo matricularse en máis dun ciclo formativo ou nun ciclo formativo e no bacharelato ao mesmo tempo, contando coa autorización da Inspección educativa e cunha compatibilidade horaria do 90% (art.6.1º). Establécese tamén un procedemento de *flexibilización modular* para todos aqueles alumnos/as con necesidades educativas especiais, logo da avaliación do centro e da conformidade da Inspección Educativa. En relación con isto, este alumando poderá cursar o ciclo formativo de xeito fragmentado por módulos, cunha temporalización diferenciada da ordinaria (art.15º).

No anexo XIII desta orde establécese tamén un modelo de programación didáctica de cada un dos módulos que deberá cumprir o profesor/a correspondente. Os elementos que deben compoñer esta programación refírense aos propostos no Decreto 114/2010 e deberá ser a xefatura do Departamento correspondente o responsable das redaccións de tódolos programas que lles atinxen (art.23º). Neste senso, encáixase a programación didáctica nunha estrutura rixida de cuxa elaboración se deberá responsabilizar cada docente e en última instancia o Departamento, pero non se contempla a posibilidade de elaborar programacións conxuntas de módulos ou a revisión e acordo destas programacións por parte da Inspección Educativa.

Por outra banda, os/as docentes que exerzan como titores/as dun deberán elaborar un informe final de curso que deberán remitir, á súa vez, á Inspección Educativa. Dito informe deberá contar entre outros elementos (art. 24.1º) cunha *distribución dos módulos que integran cada curso do ciclo formativo entre o profesorado; breve resumo das actividades de recuperación dos módulos e valoración do resultado; actividades complementarias e extraescolares desenvolvidas; flexibilizacións modulares levadas a cabo; valoración dos resultados académicos obtidos polo alumnado e do grao de cumprimento da programación*, así como o *programa de FCT, con indicación das empresas e das seccións destas onde se desenvolve, así como do alumnado en cada unha delas*. Este informe ten o seu sentido e non nos parece un aspecto desprezable, tendo en conta que a partir do mesmo, o profesorado pode facerse unha idea global da situación do conxunto do alumnado do ciclo en cuestión. Sen embargo, non se lle formula nesta Orde máis utilidade que a de remitilo á Inspección Educativa como un mero documento burocrático máis, cando realmente debería ser un elemento para mellorar o funcionamento do ciclo formativo e da superación do mesmo por parte do alumnado. Baixo esta consideración, a estes elementos que o compoñen, sería interesante engadir unha valoración personalizada de cada alumno/a en función das súas calificacións nos módulos e actitude; unha valoración por parte do alumnado e do profesorado das empresas onde este realiza a FCT en función das aprendizaxes adquiridas polos alumnos/as e as tarefas levadas a cabo por estes; unha actualización dos datos das empresas vinculadas ao ciclo no ámbito de actuación do centro e das posibilidades de inserción do alumnado ao remate da titulación.

Polo demais, mantéñense moitos aspectos tal e como viñan regulados na Orde do 30 de xullo de 2007, a pesar de que esta queda derogada, xunto coa Orde do 23 de abril de 2007, a partir da publicación da presente normativa.

Por último, só resta aludir brevemente á nova regulación dos PCPI mediante a Orde do 13 de xullo de 2011, a cal derroga a anterior Orde do 13 de maio de 2008, que fixo o propio previamente. Nesta nova Orde tamén se tratan de desenvolver aspectos vinculados coa Lei 2/2011 de Economía Sostible e coa Lei Orgánica 4/2011 complementaria a esta, establecendo os PCPI como instrumentos de prevención do abandono escolar prematuro e *abrir novas expectativas de formación e titulación a mozos e mozas en situación de desvantaxe sociolaboral e educativa* (art. 2º). Mantéñense así, os obxectivos básicos dos PCPI xa establecidos ao longo da lexislación anterior, mais modifícase a súa duración pasando de un a dous anos e consérvase a mesma organización modular –coexistindo módulos obrigatorios (específicos profesionais e de carácter xeral) e voluntarios para obtención do título da ESO-. É de especial interese a inclusión no segundo curso do PCPI e no marco dos módulos de carácter xeral, do módulo de formación complementaria de acceso a ciclos (art.8.3º). Sen embargo a súa concreción curricular é moi vaga, xa que dito módulo deberá contribuír, xunto con tódolos de carácter xeral, a que os alumnos/as cursen con éxito un ciclo formativo de grao medio, quedando pendente a definición dos seus contidos para unha resolución posterior. Esta Resolución foi publicada en xaneiro de 2012¹¹⁴, deixando na man do persoal docente a selección dos contidos e dos criterios de avaliación deste módulo en función, iso si, das competencias básicas e resultados de aprendizaxe establecidos no anexo I da devandita norma e que aluden aos contidos xa abordados nos demais módulos obrigatorios de carácter xeral. Ademais, cada módulo do PCPI será impartido por un único profesor, a excepción deste módulo de formación complementaria de acceso a ciclos (art.13.4º). Isto abre a porta á colaboración entre profesores/as á hora de desenvolver a súa docencia, ben no momento da programación, ben no momento da súa posta en práctica na aula. Está por ver se a ocasión é aproveitada polos centros e se proliferan as actitudes colaborativas que rompen coas individualidades na docencia e o illamento profesional.

Por outra banda, establécese que os PCPI poderán ser cursados no réxime ordinario ou no réxime integrado, o cal ven a introducir novas alternativas á hora de cursar os Programas. No réxime ordinario, o alumno/a deberá cursar os módulos profesionais no primeiro curso, establecéndose de novo as 3 modalidades de PCPI que se referenciaban na Orde do 13 de maio de 2008, que xa abordamos previamente (ver ilustración 1.20) Sen embargo, é na modalidade C onde se van introducir os cambios, determinando a existencia de Programas Mixtos e Programas Externos. Nos primeiros, o alumnado deberá cursar os módulos formativos de carácter xeral do primeiro curso no centro educativo, mentres que os módulos profesionais se cursarán fóra deles. Nos programas externos, pola contra, tódolos módulos se impartirán fóra dos centros educativos, aclarando posteriormente, que tanto os módulos formativos de carácter xeral do segundo curso como os módulos conducentes á obtención da ESO serán impartidos nos centros educativos con autorización para impartir a propia ESO - en réxime ordinario ou para persoas adultas- e que contén coa autorización da Consellería de Educación. Ponse límite así, a unha situación que xa temos analizado no marco da Orde anterior, posto que a formación xeral do alumnado quedaba anteriormente á expensas do que se organizase fóra do centro educativo, cando realmente este tipo de módulos conducentes á obtención da ESO ou aqueles formativos de carácter xeral deben ser impartidos por persoal autorizado dos centros educativos dependentes da Consellería de Educación.

¹¹⁴ Aludimos aquí á Resolución do 21 de decembro de 2011, da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, pola que se establecen os aspectos básicos do currículo do módulo formativo de carácter xeral do segundo curso dos programas de cualificación profesional inicial de formación complementaria de acceso a ciclos (*DOG* 09/01/2012).

No réxime integrado o alumno/a vai ter a posibilidade de introducir no programa dous módulos profesionais doutros perfís distintos ao do programa, existindo dúas modalidades de Programas:

- **Modalidade integrada A.** Tódolos módulos do programa se imparten no mesmo centro, agás do módulo FCT.
- **Modalidade integrada B.** Os módulos profesionais impártense nun centro educativo e os formativos de carácter xeral e voluntarios noutro, podendo o alumno/a cursar os módulos profesionais en réxime integrado en calquera dos dous centros.

Para formalizar a matrícula séguese o mesmo proceso xa destacado na Orde precedente do 13 de maio de 2008 coa diferenza de que agora ao contar con dous cursos, o alumnado en réxime ordinario deberá ter superados tódolos módulos do primeiro para poder efectuar a matrícula no segundo. De non ser así, poderán repetir todo primeiro na súa totalidade, é dicir, non hai posibilidade de repetir só aqueles módulos que non teña superados. No caso do réxime integrado poderán matricularse en 2º curso se teñen un único módulo suspenso de 1º, independentemente de se este é específico ou formativo de carácter xeral. No caso de non superar tódolos módulos de 2º, o alumno/a tamén poderá repetir (unha soa vez) este curso, volvendo a acceder a tódolos módulos, excepto aqueles conducentes á obtención da ESO que teña superados (art.20.5º).

Por último, con respecto á certificación dos estudos realizados, o alumnado que non supere tódolos módulos do programa, logo de repetir, recibirá unha certificación con aqueles que ten superado cos efectos correspondentes a nivel de acreditación das competencias profesionais vinculadas co Sistema Nacional das Cualificacións e FP (art. 39.2º), mentres que aquel/aquela que teña superados tódolos módulos obrigatorios (profesionais e formativos) recibirá unha certificación académica que permitirá o acceso a ciclos medios, nas condicións que se establezan (art. 39.3º), isto é, se contan co graduado en ESO terán acceso directo e se só contan cos módulos profesionais vinculados co ciclo, estarán exentos dunha parte da proba de acceso.

6. Epílogo ao período 1990-2012: O Nacemento e desenvolvemento do Sistema de Cualificacións Profesionais e FP en perspectiva.

En xeral, podemos afirmar que a evolución da Formación Profesional Inicial, tanto en España como en Galicia, foi lenta pero sen dúbida segura. Pasouse dun sistema pechado e ríxido onde a Formación Profesional era o recuncho a onde se enviaba a aqueles que non se consideraban aptos para cursar estudos de bacharelato ou universitarios, a desenvolver todo un Sistema Nacional das Cualificacións e a Formación Profesional que está marcado por certas cotas de flexibilidade e mellora da dignificación da Formación Profesional ao esixir titulacións equivalentes para o seu acceso que para o acceso a outros estudos. A LOXSE (1990) é sen dúbida, a lei que marca o gran cambio neste senso, a que por primeira vez formula unhas ensinanzas de Formación Profesional acordes a un estado democrático moderno. Sen embargo, a sociedade destinataria deste cambio social estaba aínda moi marcada polos altos índices de abandono escolar e polos estereotipos sociais propios doutra época con respecto á formación. A LOCFP (2002) ven a entender a Formación Profesional como un instrumento eficaz nas políticas de emprego e establece o Sistema actual das Cualificacións co que contamos hoxe en día, un sistema que, tomando como referencia as recomendacións europeas a este respecto, debe recoñecer as distintas vías de acceso ao coñecemento e promover a mellora da cualificación profesional para dar resposta ás novas necesidades da sociedade rede.

Ben é certo, que aínda queda un longo treito por percorrer se o obxectivo marcado é a cualificación profesional da poboación e a súa participación activa na vida social. De tódolos xeitos, estas ensinanzas sempre estiveron estreitamente vinculadas ao mundo laboral, polo que cabe diferenciarlas do resto das que se imparten no sistema educativo, xa que requiren outra metodoloxía, menos academicista e máis centrada no traballo, así como un corpo docente que estea permanentemente actualizado e próximo ao propio mercado laboral.

Ao mesmo tempo, o sistema debe, dunha vez por todas, establecer pasarelas que permitan o paso dunhas modalidades a outras de ensinanza, sen que isto supoña un atranco para os que desexen compaxinar o mundo laboral cos estudos nin enchan de burocracia os centros educativos. Debe ser posible pasar da FP Inicial ao sistema de Formación para o Emprego-e viceversa- de forma rápida e eficaz, reducindo os atrancos, tanto para alumnado como para profesionais da educación ao mínimo posible, xa que só dese xeito se incentivará realmente a formación continua dos traballadores/as e a formación para a recolocación profesional verá un novo auxe en visos da súa eficacia para o fin que realmente persegue. Do mesmo xeito, verase facilitada en grande medida a aprendizaxe ao longo da vida, proposta anos atrás por Delors no seu Informe á UNESCO sobre a Educación no século XXI.

Con respecto a Galicia, merece a pena ampliar a oferta de Formación Profesional no réxime para as persoas adultas e nas modalidades semipresencial e a distancia, ademais de promover as bolsas ao estudo e a vinculación da formación cos convenios colectivos, aspecto proposto por Blas Aritio (2010a) e ao que xa nos referimos anteriormente. Só facilitando e promovendo o acceso das persoas á formación, facéndoa visible e necesaria para o desempeño das profesións, a promoción nas empresas e o alcance de maiores cotas de benestar, a poboación será quen de entendela como útil para a mellora global da sociedade e en particular dos seus territorios.

Outro dos aspectos que merece especial atención no que respecta a Galicia, é a consolidación da relación traballo-formación mediante a vinculación empresa-escola. Esta sempre foi unha relación bipolar caracterizada por boas intencións pero que non chega a fraguarse de forma sólida: os centros permanecen illados e a penas contactan coas empresas do territorio próximo, máis alá da organización do módulo FCT. Esta situación debe mudar; tanto dende a empresa como dende os centros educativos que desenvolven ensinanzas de Formación Profesional o contacto debe ser constante, vinculando ao persoal docente co quefacer do seu sector e en consecuencia, ofertándolle ao alumnado unha formación actualizada e adecuada ás necesidades do mundo do traballo. Por esta razón, consideramos necesaria a consolidación de convenios de colaboración vinculantes para as dúas partes en aras de promover accións formativas en ambos contextos, aspecto que xa empezou a dar os seus primeiros froitos a partir do Real Decreto 1147/2011, pero que actualmente ten paralizada a súa implantación. Este é un feito preocupante que pon en vilo o futuro da Formación Profesional no marco do Estado español, posto que co actual anteproxecto de lei orgánica na man (2012), a situación pretende ser resolta ampliando o número de horas relativas ao módulo de FCT ata o 33% do total do ciclo. Esta medida, non vai dar solución, por si mesma, ao acercamento educación-traballo, senón que é preciso promover camiños e alianzas máis áxiles e eficaces que propicien a necesidade de que exista unha vinculación real entre ambas.

Neste ámbito inflúe o feito de xestionar a propia Formación Profesional dende dúas Consellerías ou Ministerios diferentes, xa que non se chega a establecer unha coordinación eficaz e real entre ambos. Un paso dado na mesma é o recoñecemento e certificación das competencias profesionais, especialmente no referente aos PCPI, xa

que, por primeira vez, unha certificación obtida no sistema educativo vai ser complementaria a outras que se poderán obter no sistema de Formación para o Emprego. Os certificados de profesionalidade serán proporcionados ao alumno/a cando este teña superado un PCPI, o cal repercutirá positivamente na continuación de estudos do alumno/a ou na súa inclusión no mercado laboral cunha mínima cualificación profesional. Todo o relacionado con estes programas tamén queda no aire debido aos cambios que pretende introducir o Ministro Wert. A afirmación de que os PCPI xa non terán como obxectivo esencial promover entre os alumnos/as a obtención do título da ESO semella implicar certo risco, posto que damos un paso atrás no recoñecemento da Formación Profesional como unha ensinanza que precisa dunha base común para poder desenvolverse.

Por último e tendo en conta a contextualización deste traballo de investigación, non podemos deixar de incidir en que a organización territorial da FP debe ser un dos instrumentos cos que se conte para a mellora da inserción laboral, así como para o desenvolvemento local. Actualmente, salvo as alusións na normativa vixente que xa fomos mencionando e que presentan as boas intencións dos lexisladores/as con respecto á necesidade de que a FP responda ás demandas laborais dos territorios, non existe ningunha medida concreta neste senso. De feito, descoñecemos que criterio ou criterios se empregan dende a Consellería de Educación para ordenar e distribuír os ciclos formativos nos concellos galegos, posto que estes non aparecen publicados en ningún documento oficial. Inicialmente Mira Lema (1998) puxo de manifesto que a comarca se ía constituír como o territorio de referencia para levar a cabo esta ordenación, mais nun traballo de investigación previo (Rego Agraso, 2009) no que analizamos a realidade dunha comarca galega, puidemos comprobar que actualmente non existe unha relación directa entre a oferta de FP e o mercado laboral no mesmo territorio. Sen embargo dita vinculación de ser efectiva, posibilitaría unha mellora no desenvolvemento comarcal e local dos territorios, aproveitando os recursos educativos que lle son propios para formar aos cidadáns do territorio nesas profesións máis demandadas e con máis tradición no propio contexto.

En definitiva, a Formación Profesional estará sempre inducida ao cambio, ao mesmo tempo que muda o mercado de traballo e a sociedade, polo que o traballo arredor dela e da súa regulación non vai rematar, senón que sempre deberá estar vinculado a procesos de mellora constante e de adaptación a novas realidades.

3. RECAPITULANDO: A EDUCACIÓN COMO REFLEXO DO MERCADO LABORAL? A FP DO SISTEMA EDUCATIVO COMO RESPOTA.

Tal e como vimos ao longo dos apartados anteriores –inicialmente coa evolución do binomio educación-traballo e posteriormente, coa análise lexislativa da FP-, a situación actual que vive a sociedade global, trae consigo diferentes problemáticas e casuísticas que poden dar lugar a novas respostas por parte do sistema educativo, e máis particularmente, por parte da Formación Profesional. En función do que fomos sinalando, a educación semella constituírse como a rémora que camiña un paso por detrás do sistema produtivo e que trata de adaptarse, cando menos a nivel lexislativo, aos estándares propostos por empresas e sociedade en xeral. Coincidimos sen embargo con Ferrández Arenaz (2002:331) cando sinala que *a copia (ou simple intento de traspase) das modalidades de logro da calidade dende o que fan as empresas produtivas de bens para o consumo ao que deben facer as institucións educativas é impropia e inviable, a todas luces.*

Entón que tipo de relación é necesario manter entre o sistema educativo e o produtivo? Marhuenda (2000a) sinala que esta pode ser suscitada desde perspectivas moi

diferentes. Unha delas é a proposta realizada polo sistema de Formación Profesional que se imparte desde os centros educativos. A educación ten aquí a función esencial de preparar para o desempeño dun traballo, polo que tende asumirse en consecuencia, que a ausencia de inserción laboral da xente nova é responsabilidade dunha formación pouco adecuada ao demandado polo mercado laboral. Aínda que esta pode ser unha das causas, é xusto recoñecer que existen outros elementos influíntes nas relacións laborais que poden propiciar ou limitar a inserción laboral dos titulados/as. Outra perspectiva sería demandar a autonomía de ambas partes, é dicir, a educación debe asumir as súas funcións clásicas como medio socializador (Stenhouse, 1997) e o mercado de traballo asumir que debe presentar unha capacidade de absorción de todos os mozos/as en disposición de traballar sendo exclusivamente a súa responsabilidade en caso de non conseguilo.

Tamén é posible considerar a relación como biunívoca, é dicir, a educación debe preparar para o desempeño dunha profesión, ao mesmo tempo que o traballo debe desenvolver elementos educativos nas persoas. Esta perspectiva contén o recoñecemento implícito de que é posible aprender fóra do sistema educativo e de que o mundo do traballo é susceptible de ser considerado ao mesmo tempo formador e receptor de persoas formadas. Dende unha perspectiva ampla do traballo é posible afirmar que este tamén pode contribuír ao desenvolvemento integral das persoas e á súa autorrealización persoal, ampliando a súa experiencia vital e en consecuencia formando aos cidadáns, non só para o desempeño da profesión senón tamén noutras competencias vinculadas co seu desenvolvemento social -participación, colaboración ou xestión de recursos complementarios pero non centrais do posto de traballo como poden ser as TIC,etc.-.

Esta última das perspectivas suscitadas alude a que nin a educación nin o traballo, entendidas ambas como actividades humanas, poden cingirse exclusivamente nin ao sistema educativo nin ao sistema produtivo. Aparece así, a necesidade de que a aprendizaxe se produza ao longo da vida. Tal e como indica Marcelo García (2000: 783), *noutro tempo un formábase para toda a vida, mentres que hoxe en día pasámonos a vida formándonos*. En función desta última consideración, parece que a educación e o traballo están “condenados” a entenderse, a establecer nexos comúns e unha vinculación caracterizada pola innovación e evolución constantes dentro de ambos contextos. Só así será posible formar cidadáns/as responsables e críticos pero tamén cualificados e insertados laboralmente. No sistema educativo e formativo a perspectiva máis humanista debe convivir con aquela máis produtivista, é dicir, actualmente debemos formar traballadores/as cualificados e flexibles, pero tamén cidadáns entendidos como *suxeitos políticos que sexan capaces de desenvolver unha convivencia baseada no espírito democrático* (Gil Rodríguez, 2005: 327).

Esta é a perspectiva que se trata de acadar desde a lexislación educativa española actual, especialmente a partir da implantación da LOXSE (1990) e da súa continuísta sucesora, a LOE (2006), sen eludir á Lei Orgánica das Cualificacións e a FP (2002), que regula este último sistema formativo e pon a primeira pedra do Sistema Nacional de Cualificacións Profesionais en España. En función de todo o devandito, parece que a vinculación formación-emprego non pode ser obviada á hora de formular os plans de estudos e de concretar neles as metas ou grandes finalidades que pretendemos lograr co sistema educativo. Non afirmamos con isto que o modelo a seguir sexa o da *copia ou traspase* que sinalaba Ferrández Arenaz (2002:331), senón que é preciso formular un novo contexto de entendemento que reivindique as responsabilidades do propio mercado laboral e da súa xestión na xeración de emprego, así como as carencias ou determinismos que o sistema educativo acolle.

O modelo de transición escola-traballo debe ser ao mesmo tempo, revisado e posto en consideración de forma excepcional pois trátase de acompañar ao suxeito no tránsito dun contexto ao outro de forma que ningún dos dous lle resulten alleos ao propio alumno/a. Precisamente con respecto a esta cuestión, destacan Grollman e Rauner (2007) catro modelos esenciais á hora de levar a cabo a transición entre a formación e o emprego. Todos eles nacen e se desenvolven en distintos contextos nacionais.

1. *Transición Directa*. Modelo propio do contexto xaponés que non contén unha ponte organizada ou institucionalizada entre a escola e o emprego. Sen embargo nalgúñas compañías ofrécese formación aos traballadores/as vinculada coa propia empresa e cos seus referentes. O tipo de formación é descrita como exitosa polas entidades, dado que aumenta a lealdade á empresa por parte do empregado/a, así como a moral dos mesmos.
2. *Transición moi regulada*. Está baseada nun contexto formativo-laboral típico de Gran Bretaña, cuxo tipo de organización pode extrapolarse a Italia e España. O modelo está caracterizado pola existencia dunha relativamente longa e regulada fase de transición ao emprego cunha procura activa e coa existencia de procesos de orientación destinados aos mozos e mozas. Está acompañado por un contexto cun alto desemprego da xente nova e outras situacións de risco social. A participación en programas de Formación Profesional está fortemente ligado á entrada no sistema laboral comezando por un emprego remunerado que pode constituírse nunha solución temporal mentres se procura por un emprego máis estable.
3. *Transición regulada e solapada*. Este modelo está baseado nas situacións dos países centroeuropeos como Austria, Suíza, Alemaña e Dinamarca. A transición entre a escola e o traballo ten lugar mediante un sistema regulado de aprendices. O mozo/a constitúese como *aprendiz*, é dicir, é ao mesmo tempo un estudante dunha escola de formación e un empregado dunha compañía con ese mesmo status. A Formación Profesional actúa así como unha ponte real entre o mundo do traballo e o sistema educativo para a xente nova.
4. *Transición cambiante*. Trátase dun modelo baseado nos países cun sistema de Formación Profesional de financiamento público moi desenvolto e baseado no sistema escolar. Ao remate da escolarización obrigatoria séguelle unha forma de escolarización *orientada vocacionalmente*. Ao remate desta *Educación vocacional*, os estudantes adquiren un certificado estatal dunha serie de materias ou dunha serie de logros escolares acadados. A escola e o traballo de este xeito, permanecen institucionalmente separados.

Todos estes modelos veñen a exemplificar as distintas alternativas que fagan plausible e viable o paso do sistema educativo ao sistema produtivo. A Formación Profesional pola súa banda, debido á súa especial vinculación do mercado laboral, debe incorporar unha serie de propostas que camiñen pola consecución dunha maior inserción dos titulados/as pero debe propiciar que esta se produza nas mellores condicións posibles. Os alumnos/as deben adquirir unha serie de competencias vinculadas co desenvolvemento organizacional das empresa e coas actitudes significativas para exercer un traballo remunerado de forma eficaz. Este aspecto está relacionado coa aprendizaxe do “saber ser”, ao que tamén debe contribuír a ensinanza obrigatoria ou de base. Unha vez postos estes cimentos o alumno/a poderá adquirir o que se denomina como competencia profesional (Salvá Mut e Sanxo, 1994:49):

- a) *Conxunto de saberes compostos por coñecementos xerais e especializados.*
- b) *Un “saber facer” entendido como dominio de instrumentos e métodos de determinados contextos e que son froito da experiencia da aprendizaxe.*

- c) *Un “saber estar” que inclúe o cúmulo de actitudes e comportamentos desexables no traballo.*
- d) *Un “saber aprender”, preciso dadas as evolucións e veloces cambios que se producen no mundo do traballo.*
- e) *Un “facer saber”, en relación coa necesidade de facer a empresa educativa.*

A adquisición por parte da xente nova deste tipo de competencias que denominamos profesionais debe facerse prioritariamente a través dunha Formación Profesional comprensiva e financiada con fondos públicos, o cal non exime de ser un obxectivo alcanzable tamén por outras institucións que serven actualmente de ponte entre a formación e o traballo. Sen dúbida a formación da xente nova baixo estas consideracións previsiblemente debería traer consigo unha baixada nos índices de desemprego da mocidade. Sen embargo, no mercado laboral existen unha serie de variables vinculadas co propio funcionamento da globalización capitalista que inciden na consecución de emprego por parte dos mozos/as ou de outros colectivos en situación de risco. Así se pon de manifesto no *Pacto Europeo para a xuventude e promoción da cidadanía activa* publicado no ano 2005. Nel, establécense unha serie de medidas vinculadas coa formación da xente nova pero tamén coa reformulación do mercado laboral -*Medidas para o emprego, a integración e a promoción social dos mozos/as*:-

1. *Promover un enfoque do traballo baseado no ciclo de vida -entre outras cousas, renovando os esforzos para crear itinerarios cara o emprego para os mozos/as e reducir o desemprego xuvenil, así como actuando decididamente para eliminar as disparidades entre homes e mulleres en materia de emprego, desemprego e remuneración-.*
2. *Garantir mercados de traballo inclusivos cos solicitantes de emprego e as persoas desfavorecidas.*
3. *Mellorar a adecuación ás necesidades do mercado de traballo.*
4. *Incrementar a adecuación ás necesidades do mercado de traballo.*
5. *Adaptar os sistemas de educación e de formación en resposta ás novas esixencias en materia de competencias.*

De tódolos xeitos, como podemos apreciar, incluso este tipo de medidas destinadas ao mercado, inclúen iniciativas que debe acometer o sistema educativo -Ver proposta 5 por exemplo-. De vital importancia sen embargo, son as propostas número 1 e 2, dado que se trataría de asumir outra perspectiva do traballo máis alá da visión exclusivamente produtivista e determinar non só que fai o traballador/a pola empresa senón que fai a empresa polo traballador/a e pola sociedade, o cal leva cara o obxectivo do *traballo decente* e da *responsabilidade social corporativa*.

Entendemos polo tanto, que un cambio substancial no devir do mercado de traballo é esencial para favorecer o alcance dunha sociedade como a que aquí describimos. É polo tanto, papel esencial da Formación Profesional, pero tamén do mercado laboral no seu conxunto, promover unha maior *empregabilidade* das persoas. Este termo encerra non só a posibilidade de formar man de obra cualificada, senón que en palabras da propia OIT (2004b), a empregabilidade refírese á adquisición de *competencias e cualificacións transferibles, que reforzan a capacidade das persoas para aproveitar as oportunidades de educación e formación que se lles presentan con miras a atopar e conservar un traballo decente, progresar na empresa ou a cambiar de emprego e adaptarse á evolución da tecnoloxía e das condicións do mercado de traballo*. Ou tal e como afirma Olmos Rueda (2011:102), a empregabilidade e adaptabilidade son *meta-competencias laborais que van a potenciar a capacidade da persoa para conseguir e manter un emprego, melloralo, adaptarse ao cambio, elixir outro traballo cando o desexe, ou perda o que tiña, integrarse máis doadamente no mercado de traballo en distintos períodos da súa vida*.

A Formación Profesional, como ensinanzas propiamente vinculadas co emprego, non deben omitir nin no seu currículo nin na súa organización, o fomento da empregabilidade da xente nova nun contexto mundializado e cambiante. Tal e como indicaba Ferrández Arenaz (2002) a formación debe contribuír ao desenvolvemento da capacidade de adaptación, así como a adquisición e mellora da empregabilidade, sempre e cando esta teña como obxectivo a adquisición por parte dos mozos/as de competencias para o desenvolvemento dunha ocupación. En definitiva, a Formación Profesional, na súa vertente vinculada á orientación e á formación de traballadores/as debe prestar atención á aspectos vinculados coa identidade individual e social dos propios mozos/as, non só dende a esfera laboral, senón tamén en relación coas propias dimensións persoais do alumno/a.

Tal e como recolle Weinberg (2004, Cit. en Olmos Rueda, 2011:111), formar e orientar para a empregabilidade da xente nova¹¹⁵ supón:

1. *Fortalecer as capacidades do mozo/a [...] para que mellore as súas posibilidades de inserción laboral mediante o desenvolvemento de competencias clave [...].*
2. *Formar para unha aprendizaxe permanente e complexa. O mozo/a debe ser quen de aprender a vivir xuntos, aprender a aprender, aprender a ser, aprender a facer (Delors, 1996).*
3. *Apoiar ao mozo/a para que identifique os obstáculos internos e externos que interfíren no logro dos seus obxectivos.*
4. *Apoiar ao mozo/a para que valore as súas habilidades e saberes, así como as demandas e competencias requiridas no mundo do traballo, nos contextos laborais en xeral.*
5. *Informar e orientar sobre o mercado formativo e de traballo que despregue a diversidade de alternativas, as súas esixencias, e as súas posibilidades.*

En definitiva:

6. *Esixe dar respostas orientadas:*
 - a. *Ao mozo/a [...] con respecto á adquisición, desenvolvemento, mantemento e potenciación das súas capacidades e competencias.*
 - b. *Ás esixencias sociais con relación ao nivel requirido no cumprimento das mesmas.*
 - c. *Ás esixencias produtivas con relación ao conxunto de habilidades profesionais requiridas.*
 - d. *Aos procesos de transición do mozo/a en idade laboral, entendéndoos como procesos de cambio que van a ir sucedendo ao longo da súa carreira profesional. [...]*
 - e. *Ás circunstancias concretas que poden existir dunha adaptación inmediata e do desenvolvemento de capacidades específicas para funcionar.*

A educación non pode ser unha copia do sistema produtivo, en tanto que ambos representan obxectivos diferenciados. Máis alá da produtividade e obtención de beneficios, a formación para o traballo debe axudar a construír profesionais implicados coa contorna e coas persoas. Por outra banda, tal e como vimos sinalando ao longo deste capítulo, a simple copia do modelo produtivo por parte da organización educativa, leva producindo unha situación paradoxal ao longo de todo o século XX á

¹¹⁵ Estas propostas refírense en concreto aos mozos/as *en situación de vulnerabilidade social* (obxecto da tese doutoral citada) isto é, aqueles postadolescentes que, en palabras de Olmos Rueda (2011:63) *presentan limitacións ou dificultades en habilidades de tipo social, formativo e de adaptación práctica, dificultando os seus procesos de adaptación en contextos escolares, sociais e laborais*. Sen embargo, dada a temática que nos ocupa, consideramos que poden ser trasladadas ás ensinanzas de Formación Profesional que se imparten dende o sistema educativo, dada a esixencia de que esta sexa inclusiva e atenda ás necesidades sociais, persoais e laborais dos mozos/as actuais. Neste senso, as propostas realizadas semellan poder extrapolarse a todo o colectivo de mozos/as que cursen formación vinculada ao traballo, dado que obxectivo esencial é favorecer a súa empregabilidade e adaptabilidade.

que non se lle soe dar a importancia que merece. Trátase do que xa Ortega y Gasset (1992) denominou “Anacronismo constitucional do pensamento pedagóxico” ou o que é o mesmo *Edúcase (aos nenos) para onte e non para mañá*. Os cambios que se producen a nivel mundial fan que as reformas educativas levadas a cabo en función dun modelo produtivo determinado, cando obteñan os seus primeiros resultados, dito modelo xa teña mudado e sexa outro o que se reclame como ideal. A este respecto Ferrández Arenaz (2002) pon como exemplo deste anacronismo o sucedido coa xestión e promulgación da LOXSE(1990) en España. Esta lexislación educativa comezou a fraguarse a mediados da década dos oitenta pero non chegou a poñerse en práctica ata 1990. É nese momento onde todo o marco teórico estruturado acerca do que precisan os alumnos/as e os cambios introducidos no sistema toman contacto coa realidade diaria dos centros. Sen embargo, os mediadores da aprendizaxe dos alumnos/as son os mesmos que había no modelo anterior; as institucións escolares non se modificaron significativamente; os medios e recursos didácticos son os anteriores, etc. Cando por fin, comezaron a fraguar os cambios formulados pola LOXSE (1990) no sistema educativo-aproximadamente no ano 2005-, xa tiñan pasado 25 anos dende a súa promulgación. Isto dou lugar a que nacera precisamente a LOE no ano 2006, co cal volvemos a caer de novo nesta situación anacrónica. Polo tanto, sería recomendable establecer un sistema educativo que, sempre en constante contacto coa sociedade e tamén co mercado laboral –especialmente no caso da Formación Profesional-, e precisamente a raíz disto, non deixe de lado os principios de inclusividade e eficacia.

En España, o Sistema Nacional das Cualificacións e Formación Profesional organízase a nivel central e de forma similar para todo o conxunto do estado. Ben é certo que se transferiron a maior parte das competencias educativas ás distintas comunidades autónomas, aínda que non ocorre o mesmo coa Administración local, a cal parece quedar á marxe das políticas educativas referidas á educación regulada. Aludimos aquí á Administración Local posto que é entendida en estudos de carácter educativo como a máis eficaz á hora de vincular a formación e o contexto, especialmente o mercado laboral. Por outra banda, Pollard (1989, Cit. en Rubio Mayoral, 2006:40), xa sinalaba que non era a nación, senón a rexión, a que despega economicamente, é dicir, *as análises vinculadas ao desenvolvemento económico a nivel nacional perden parte da súa precisión e eficacia, se non comparan as rexións dinámicas entre elas e busca as causas e os condicionantes do inmovilismo das outras*.

En definitiva, as análises realizadas a nivel estatal ou nacional poden pecar de xeneralizar situacións que se ven reflectidas posteriormente en poucas ou ningunha das rexións que compoñen o estado-nación. Neste senso, podemos extrapolar o indicado ata o de agora, co que ocorre a nivel educativo, é dicir, as mesmas solucións para problemas diferenciados non semellan dar os resultados desexados. Así o expresaban xa García Del Dujo e Muñoz Rodríguez (1999:180): *Cantas veces en educación [...] se tomaron decisións homoxéneas e uniformes sobre currículo, profesorado, avaliación, ... trasladándoas mimeticamente duns ámbitos xeográficos a outros, duns niveis a outros, de contextos escolares a outros [...]*.

De igual modo e ante a constatación de establecer diferenciacións en función do contexto máis próximo ao cidadán para acadar obxectivos comúns a todos, en distintas publicacións dende os anos 80 á actualidade (Jover Torregrosa e Márquez Ruiz, 1988; MEC, 1989a e Young, 2010) faise visible a necesidade de abrir as escolas ás comunidades locais, é dicir, tratar de vincular a institución formativa cos distintos servizos que levan a cabo a súa labor na comunidade. Estámonos referindo aos servizos de emprego, ás empresas, as asociacións e todos cantos teñen que ver co desenvolvemento cultural, social e económico dun territorio. Neste senso, tanto en

España como en case tódolos Estados membros da Unión Europea existen marcadas disparidades rexionais que inciden nas oportunidades das persoas para insertarse laboralmente. Precisamente pola constatación desta situación, créanse en España os Institutos Autonómicos de Cualificacións, un proceso de descentralización política estreitamente vinculado á Formación Profesional e á mellora da empregabilidade.

Tamén a Unión Europea considerou que abrir os sistemas de educación e formación ao mundo exterior é un dos obxectivos estratéxicos a acadar nos anos vindeiros e así o manifestaba no Programa de Traballo establecido polo Consello Europeo (2001), a raíz da celebración do mesmo en Lisboa no ano 2000. Un programa que pon de manifesto a necesidade de mellorar os sistemas de formación co propósito de alcanzar unhas maiores cotas de inserción laboral nos países da Unión. Todo isto aparece, en parte, a partir da constatación de grandes disfuncións respecto da inserción laboral dos titulados/as. Tal como sinalaba noutra ocasión Rial Sánchez (2005), un dos factores que se apuntan como favorecedores desta situación é unha falta de sincronía entre a formación inicial e o mercado laboral, aspecto tamén remarcado en distintos estudos elaborados a nivel internacional (OCDE: 1999; OCDE: 2000; OIT:2004b). O mero feito de ter un traballo, de estar empregado por conta propia ou allea, é un dos pasos máis importantes na integración social das persoas, especialmente dos mozos/as. Así o deixaban entrever xa na década dos oitenta, organismos como o Comité Económico e Social da Comunidade Económica Europea (1983) ou a propia OCDE (1983) cando destacaban nas súas publicacións oficiais que o paro xuvenil é un dos problemas máis graves aos que se enfrontan os Estados, a sociedade e as Institucións Europeas, dado que se trata dun elemento desestabilizador que contribúe á reprodución e o mantemento de situacións de marxinación social.

Entendendo a Formación Profesional Inicial como unha das medidas activas nas políticas públicas de emprego, en España tratamos de responder ás carencias detectadas promovendo o achegamento de ambos subsistemas -o formativo e o laboral-, aínda que de forma parcial. Parece que o territorio español é demasiado amplo e os postos de traballo, así como os perfís profesionais demandados polo tecido produtivo, moi diferenciados en función das distintas rexións. Algunhas das diferenzas sinaladas entre os territorios e que inflúen na inserción laboral dos mozos/as ten que ver coa dispoñibilidade de postos de formación e de traballo; a calidade e dispoñibilidade dos servizos de formación e a falla de información actualizada; o nivel de equipamento, profesorado e recursos das escolas e o transporte e demais servizos públicos.

No caso galego e co obxectivo de dar resposta a esta situación variable, créase un Observatorio das Cualificacións propio no ano 1999 que terá como finalidades prioritarias: *Observar a evolución das ocupacións e das cualificacións; determinar as cualificacións profesionais nos diferentes sectores produtivos e acreditar as cualificacións profesionais da poboación activa de Galicia* (DOG 19/04/1999). Este proceso eminentemente político está estreitamente vinculado á Formación Profesional e á mellóraa da capacidade de inserción laboral dos titulados/as pero aínda así, actualmente non existe un proceso real de descentralización no sistema educativo estatal -do cal depende a Formación Profesional Inicial en Galicia- que permita realizar modificacións con calado nos distintos ciclos formativos a partir dos cambios detectados nos mercados laborais rexionais. Neste senso, semella relevante seguir incidindo, como xa sinalabamos anteriormente, na flexibilidade do sistema de Formación Profesional, entendida esta como a capacidade para adaptarse aos distintos mercados laborais rexionais, así como ás características propias da identidade territorial que lle dan cabida.

CAPÍTULO II

A EVOLUCIÓN DO CONCEPTO DE DESENVOLVEMENTO: TEORÍAS E MODELOS

CAPÍTULO II . A EVOLUCIÓN DO CONCEPTO DE DESENVOLVEMENTO: TEORÍAS E MODELOS.

Ao redor do mundo hai moitas localidades que se atopan desenvolvendo esforzos no terreo económico, en función de saír adiante como territorios: coa súa xente, cos seus espazos físicos, coas súas institucións, coa súa identidade.

Carlos Mata Iturralde (2004:17)

Obxectivo 2. Analizar historicamente a evolución das **teorías e modelos do Desenvolvemento**, focalizando o estudo cara as máis contemporáneas e aplicadas aos territorios locais.

Os profundos e veloces cambios económicos e sociais aos que está sometida a sociedade mundial actual, traen consigo o incremento do interese por coñecer e conceptualizar as características do termo *desenvolvemento*. Non só debido á necesidade de analizar os procesos polos que están atravesando as sociedades no momento actual, senón tamén para atinar a ver o camiño que queremos percorrer nun futuro e que tipo de sociedade queremos chegar a ser.

Ao mesmo tempo, a necesidade de investigar e ampliar campo de coñecemento en canto ao desenvolvemento ven determinada pola situación de desigualdade socioeconómica que persiste no noso planeta e que non semella ter visos de cambiar a curto prazo. A distinción entre hemisferio norte e sur, conleva tamén diferenzas no grao de desenvolvemento – entendido este como sinónimo de crecemento económico ou dende unha perspectiva social máis ampla-, polo que os países menos favorecidos polos fluxos internacionais de capital están facendo esforzos para coñecer as súas opcións en canto á mellora social e económica das súas rexións. O papel das decisións políticas é fundamental neste proceso, destacando autores como García Bátiz, González Rodríguez, Sánchez Bernal e Verduzco Chávez (1998) a importancia da descentralización das mesmas ata o nivel local, contexto real onde se van levar a cabo as medidas propostas nos niveis superiores. Afondaremos neste nivel de concreción máximo nos apartados deste capítulo.

Sen embargo, as preguntas ás que debemos dar resposta aluden á evolución do termo desenvolvemento, así como á súa conceptualización actual en función das distintas teorías que tratan de explicalo, tanto dende a perspectiva social como económica. Nunha primeira aproximación ao concepto, podemos entender por *desenvolvemento*, en xeral, unha condición social dentro dun país, na cal as necesidades auténticas da súa poboación se van satisfacer co uso racional e sostible dos seus recursos e sistemas naturais (Reyes, 2001). Esta definición trae consigo unha concepción utilitarista dos recursos naturais, xa que estes atópanse a disposición do ser humano co obxectivo de acadar un maior nivel de benestar. Aínda así, esta concepción de desenvolvemento tería como marco de acción o respecto aos dereitos humanos e ás identidades culturais dos pobos, xa que propón, entre outras medidas, o acceso dos grupos sociais aos servizos básicos -nutrición, saúde, educación e vivenda por exemplo-.

No plano económico, o feito de que un estado ou nación se poida considerar desenvolto, implica que a súa poboación teña oportunidades de emprego, satisfacción das necesidades básicas e unha taxa positiva de distribución da riqueza nacional. No ámbito da política, esta definición de desenvolvemento implica que os gobernos deben ter lexitimidade legal, así como tamén, a posibilidade de proporcionar beneficios sociais para unha maioría da poboación. Aínda así, non sempre se tiveron en conta estes

elementos de índole social á hora de aludir ao concepto de desenvolvemento, xa que este termo nace profundamente ligado ao crecemento económico e o aumento do capital de forma exclusiva, tomando como o indicador máis significativo do mesmo, o aumento da renda nacional. Dito indicador, tal e como establece Núñez (1992:39), *non sempre implica un maior desenvolvemento*, xa que pode existir un aumento na renda e, en consecuencia un crecemento económico, sen que exista desenvolvemento, entendido este como maior benestar para unha maioría social da poboación. Este caso pode darse cando o crecemento se produce nun sector profesional concreto e naqueles vinculados ao mesmo, obviando o resto do mercado estatal. Con este crecemento aumentaría a renda nacional, a pesar de que non poderíamos considerar que se produce un desenvolvemento económico, xa que para que este teña lugar, dende os propios postulados exclusivistas, a economía non só ten que medrar, senón tamén diversificarse. Segundo Bowman (1980:05-07) *o cambio debe ser estrutural e darse no conxunto da economía dun país, non só nun sector do mesmo*.

A pesar das distintas comprobacións realizadas e das dificultades de medición existentes, a renda nacional segue sendo o indicador máis empregado para valorar e comparar o desenvolvemento económico dos países. Segundo Núñez (1992:40), isto sucede por dúas razóns: porque pese a ser un indicador moi cuestionado, *a renda por habitante demostrou ser unha estimación sinxela pero certamente significativa* das oportunidades da poboación e tamén porque *aínda non se atopou un xeito de estimar o desenvolvemento económico que sexa máis fiable e satisfactorio*.

Neste traballo imos centrar o noso foco de atención nun concepto de desenvolvemento que vai máis alá do económico, a pesar de que inicialmente faremos un sintético percorrido por aquelas teorías que foron consideradas como propias do desenvolvemento dende a súa concepción como termo no pensamento económico e social. Abordaremos o nacemento da teoría económica do desenvolvemento, así como os seus antecedentes e evolución posterior ata a aparición a partir dos anos 70, das que podemos denominar *teorías alternativas do desenvolvemento*. Todas elas conformaron o substrato do que hoxe se entende por desenvolvemento humano e sustentable e tamén das máis recentes teorías do decrecemento.

Para finalizar este capítulo, abordaremos o desenvolvemento humano e sustentable dende a súa perspectiva aplicada a nivel local/comarcal: a metodoloxía de traballo ou a problemática global-local convértese en dous dos elementos clave da teorización que aquí se pretende realizar. Ao mesmo tempo, e co obxectivo de comezar a vincular a educación –e a Formación Profesional co desenvolvemento–, pretendemos caracterizar a comarca como ente supramunicipal de referencia para a prestación de servizos sociais de proximidade ao cidadán, así como atender á situación paradoxal que se da no territorio galego respecto da ordenación da Formación Profesional.

1. AS TEORÍAS DO DESENVOLVEMENTO DENDE A PERSPECTIVA DO PENSAMENTO ECONÓMICO E SOCIAL.

O concepto de desenvolvemento trae consigo moitas e moi variadas interpretacións aínda hoxe en día. Se o analizamos de forma cronolóxica, podemos apreciar como foi evolucionando dende unha concepción eminentemente económica ata unha consideración do mesmo na que tamén se inclúen aspectos humanistas e culturais. Sen embargo, tradicionalmente estivo sempre máis vinculado ao mundo económico e ao incremento do capital. A existencia de desigualdades entre as persoas e, en consecuencia, entre os propios estados é unha característica que ven precedendo ao ser humano dende séculos atrás. Filósofos como Platón, Aristóteles ou Jenofonte

realizaron escritos acerca da xustiza social e do uso que se fai das riquezas, a pesar de que *non destacaron por unha predisposición cara a completa igualdade das persoas* (Mata Iturralde, 2004:08). Comézase a distinguir así o termo desenvolvemento no século I A.C., tomando a estes tres filósofos clásicos como precursores do mesmo. Nace así, estreitamente vinculado á concepción de *progreso* existente na Grecia clásica, a cal segundo Nisbet (1981) implica a crenza de que a humanidade avanza dende unha situación de primitivismo cara unha mellora do seu modo de vida. Existe unha predisposición á evolución na que a medida que avanzamos temporalmente a situación do ser humano mellora de forma progresiva. Aparece así o concepto de progreso, que implica a existencia dunha tendencia intrínseca pola cal a humanidade pasa por unha serie de fases, nas cales, a pesar das regresións, as últimas son superiores ás primeiras. Segundo este mesmo sociólogo (Ídem), a idea de progreso está conformada por varias premisas básicas, entre as que podemos destacar por exemplo, a convición de que a civilización occidental é superior ás outras ou a existencia dunha fe case cega na razón e no coñecemento científico como motores da mellora das sociedades humanas.

Deste xeito, os gregos introducen a idea de *crecemento natural dos coñecementos no devir do tempo* e, en consecuencia, de desenvolvemento natural da humanidade. Posteriormente, os filósofos cristiáns como Eusebio, Tertulio ou San Agustín, foron engadindo a esta idea de progreso novas consideracións de índole relixiosa e espiritual, das cales carecía na súa orixe pagá. Entre estes atributos podemos destacar a concepción do progreso como un plan posto en marcha ao longo do devir histórico da humanidade e a través do cal se vai avanzando cara un maior perfeccionamento espiritual da mesma, que rematará cunha idade de ouro na terra na que Cristo volvería a gobernar o mundo. Podemos apreciar así como a idea de progreso adquire un énfase relixioso que o fai rexurdir como un concepto que implica o avance constante cara un estado mellor que o anterior. Xa non existe a concepción de fases ou ciclos polos que vai pasando a humanidade, senón que se establece un principio e un final na historia da mesma, definidos previamente e a través dos que se circula en función dun plan providencial. San Agustín é un especial referente no que respecta a esta nova concepción do progreso, xa que substituíu a teoría dos ciclos por unha nova acepción, a cal constituiría en moitas das súas premisas, a idea occidental de progreso. Algúns dos elementos constitutivos desta nova concepción foron os seguintes (Ídem):

- Enténdese por humanidade a un ente que vai englobar a tódalas razas.
- Existe un avance -material e espiritual-da humanidade que é gradual e acumulativo e que se produce ao longo do tempo.
- Existe un marco temporal único que abarca a tódalas civilizacións, culturas ou pobos.
- Existe un final inevitable e predeterminado previamente.
- A historia da humanidade avanza e móvese grazas á existente de conflitos.

Esta idea cristiá de progreso tivo o seu maior auxe no século XIII, xa que nos textos da época destacan as dúas tendencias europeas da concepción do mesmo: por un lado a conciencia de que a humanidade experimentou co paso do tempo un avance cultural e por outro, a fe nunha idade de ouro que chegará nun futuro. En toda a época renacentista non aparecen novas ideas de progreso, xa que a aceptación do pasado era algo esencial nesta teoría, aspecto que neste período histórico non se cumpre, dado que non se entende o pasado inmediato, é dicir, a idade media, como un legado de riqueza cultural senón como unha época de escuridade e ignorancia. Careceuse así, dunha idea de progreso da humanidade que estivese representada por unha continuidade temporal e un avance progresivo. Consideraban que os gregos e romanos crearon a civilización

pero trala caída do Imperio Romano, só houbo mil anos caracterizados pola superstición e a tiranía eclesiástica. Para os renacentistas non existe unha evolución continua da humanidade, senón que a súa percepción da historia recente implica a non existencia do progreso tal e como se viña entendendo ata o de agora.

Estas ideas comezaron a mudar a comezos do século XVI coa Gran Reforma ou separación da Igrexa Protestante da Igrexa Católica. Coa renovación da fe cristiá tamén se retomaron novas ideas vinculadas coa mesma, entre elas, a de progreso. Nalgunhas das obras desta época podemos apreciar como se volve a recuperar a concepción lineal do termo progreso, que se perdera na época renacentista. Posteriormente, nos anos que van dende 1750 ata 1900 o termo progreso pasou a constituírse como idea dominante, especialmente no contexto occidental, relacionándose tamén con termos como igualdade, xustiza social ou soberanía popular. Vaise entender o progreso como o marco no cal se van a desenvolver as ideas anteriores, como unha forma de liberdade e tamén de poder (Ídem). A comezos do século XX, o que se entende por progreso entra nunha grande contradición existencial, é dicir, unhas veces vaise ver exaltado e outras denigrado. Quérese acadar máis progreso pero existen outras connotacións que tratan de definir que tipo de progreso se necesita e como se vai lograr. Así, pasouse a pensar que o progreso e a evolución social poden acadarse a través do que posteriormente se denominou *plans de desenvolvemento* -esfuerzo voluntario, intencional e planificado- (Ídem). Aparece así o concepto de desenvolvemento vinculado á sociedade de consumo e á economía como motor do benestar social. Neste senso, o primeiro paradigma ou modelo de desenvolvemento coñecido é a *Teoría da Modernización* (Cambra Bassols, 1999) á cal aludiremos máis profundamente en apartados posteriores.

De tódolos xeitos, cabe sinalar que aínda hoxe en día, os termos *progreso*, *desenvolvemento* ou *evolución* aparecen como sinónimos ou similares en moitos Dicionarios¹¹⁶, vinculados, ao mesmo tempo, a termos como *crecemento* ou *avance*. Establece Cambra Bassols (1999) cinco puntos comúns e interrelacionados acerca da actual concepción do termo progreso, os cales están fortemente vinculados cos significados que se lle foron atribuíndo ao longo do tempo.

- A connotación bioloxicista que fai similar a evolución social e a orgánica, chegando a traspasar as hipóteses da bioloxía acerca do desenvolvemento ás ideas actuais do desenvolvemento social e do cambio social. Mantense que o esencial do progreso é o movemento dende o simple ao complexo.
- A concepción lineal dos procesos, a partir da cal a humanidade semella ter que pasar sempre e de forma indiscutible por unha serie de estadios sucesivos no tempo.
- O carácter gradual, continuo e ordenado das transformacións, deixando fóra do normal a existencia dun cambio revolucionario, é dicir, froito da vontade popular e da acción humana.
- A autoperpetuación, a non existencia dun fin ao camiño da humanidade. Este concepto é consecuencia do alongamento constante da meta final e o aprazamento da súa realización sen fin.
- O compoñente normativo coa existencia dun xuízo de valor sobre a historia da humanidade: o presente sempre vai ser mellor que o pasado pero nunca mellor que o futuro.

¹¹⁶ Véxase na edición dixital do Dicionario da RAE (2013) os termos *evolución* ou *desarrollo* ou no Dicionario da RAG (2013) o termo *desenvolvemento* ou *progreso*.

Tal como podemos apreciar, o termo progreso discorreu inicialmente por camiños distintos aos do termo desenvolvemento, aínda que sempre estreitamente ligados. O propio concepto de desenvolvemento foi antecedido polo termo progreso e, ao mesmo tempo, vinculouse con aspectos como civilización, evolución, riqueza e crecemento. Co paso do tempo, o progreso foise vinculando máis co mundo económico e tamén empresarial, posto que o traballo era xerador de bonanza económica e, á súa vez, de acceso aos recursos e a un maior nivel de benestar.

A continuación deteremos na análise da evolución sufrida polo concepto de desenvolvemento en función da súa especial vinculación co pensamento económico, para posteriormente centrarnos noutras concepcións do mesmo que o achegan en maior medida ás realidades humanas.

1.1. ANTECEDENTES DA TEORÍA ECONÓMICA DO DESENVOLVEMENTO.

Antes de que existise a economía como ciencia, xa se formulaba a procura do crecemento económico como meta a acadar, entendido este como o aumento da riqueza. Algunhas referencias históricas podemos atopalas por exemplo no emperador chino Qin Shi Huang-di que no 220 a.C. ordenou a construción da roda estándar (Frank, 1992, Cit. en Hidalgo, 1996) ou na *Introducción á Historia Universal* escrita polo tunesino Ibn Jaldún no século XIV e no que trata de explicar as causas da prosperidade e tamén da decadencia das nacións (García Lizana, 1990, Cit. en Ídem).

Sen embargo, ata o século XVII non podemos atopar a primeira corrente de pensamento directamente vinculada co desenvolvemento, entendido este na súa vertente de crecemento económico. Aparece así, a *Escola Mercantilista* posicionándose a favor da acumulación de riqueza mediante superávits comerciais e o incremento da recadación (Hidalgo, 1988). Ao mesmo tempo, interesa a intervención do Estado na promoción das exportacións e o desalento das importacións. Baixo este contexto van ser de vital importancia as posesións territoriais nacionais en Europa e Ultramar, así como as armas e navíos poderosos e unha poboación cada vez máis numerosa. Todo isto gobernado por un Estado absolutamente centralizado.

Outra das Escolas máis representativas da época con respecto ao crecemento económico, foi a *Escola Fisiocrática*, desenvolta en Francia na segunda metade do século XVIII e cuxo maior representante foi François Quesnay. Esta nova corrente comparte coa anterior que ambas se interesan pola política de crecemento, mais unha pon o énfase no comercio internacional como xerador de riqueza –Mercantilistas- e outros o poñen nunha acción pasiva do Estado caracterizada polo “laissez faire”. O efecto destas medidas sobre a agricultura é o que, segundo os fisiócratas, vai xerar máis riqueza, polo que a orixe da riqueza xa non se atopa no comercio, senón na agricultura. Critican así, o alto grao de protección das economías nacionais por parte do Estado Mercantilista. A natureza vai ser a encargada de poñer os límites ao traballo e a actividade económica só se pode garantir a través dela. Nace deste xeito, unha nova *lei natural* que vai rexer o funcionamento económico, independentemente da vontade do ser humano (Aguado, Echebarria, Barrutia, 2009:90). Ao igual que os mercantilistas, os fisiócratas tamén teñen como finalidade a definición dunha *Estratexia Macroeconómica de Desenvolvemento* que propicie a aparición de políticas coherentes en relación á corrente económica que defenden.

Posteriormente, os economistas clásicos do século XVIII e comezos do XIX¹¹⁷ pasaron a preocuparse pola análise do crecemento a longo prazo e, ao mesmo tempo, polas antigamente denominadas *áreas atrasadas*, é dicir, as colonias. Por esta razón, podemos afirmar, seguindo a Bustelo (1999:46), que *as raíces da teoría moderna do desenvolvemento económico aparecen precisamente neste período histórico*. Tódolos autores clásicos van considerar a acumulación de capital como o factor que desencadea o crecemento económico e, en consecuencia, a riqueza das nacións, tal e como propugnou Adam Smith na súa obra máis recoñecida. Smith consideraba que o crecemento demográfico, a expansión xeográfica internacional e a demanda de agricultura ían traer consigo unha ampliación do mercado, o cal, á súa vez, fomentaba a división do traballo, que repercutiría nun aumento da produtividade da man de obra. En definitiva, mentres existisen terras libres era posible medrar sen límite, mais cando estas escasearan e a poboación aumentase íase chegar ao denominado *Estado Estacionario*. Cuestionase así a posibilidade de medrar indefinidamente, aínda que, os economistas clásicos non referencian en ningún momento a intervención do Estado para regular o consumo dos bens finitos do planeta (Aguado, Echebarria e Barrutia, 2009). A idea básica vai ser a libre actuación do mercado, o que se coñece como modelo “laissez faire”, dado que para Smith, se se cumpren determinadas esixencias institucionais -neste caso, a intervención do Estado limitada á xustiza, defensa, orde e obras públicas, así como o libre comercio internacional-, o crecemento vai ser autosostido. Sen embargo, este crecemento vai estar limitado, non só a estas esixencias institucionais, senón tamén á capacidade do solo, do clima ou á situación doutros países, polo que non vai ter un carácter indefinido de entrada.

Por outro lado, Robert Malthus formula unha perspectiva que, en consonancia coa de Smith, pode considerarse máis pesimista ao prestar especial atención ás consecuencias do progreso e o crecemento económico, aspecto inicialmente obviado polo propio Smith. Segundo Malthus, dito crecemento económico vai facer medrar a demanda de man de obra, o que vai provocar que moitas persoas acceden ao traballo remunerado. De igual modo, a mellora do nivel de vida dos traballadores/as fai aumentar a taxa de natalidade e descender a taxa de mortalidade infantil, polo que a poboación ía medrar moito máis rápido que os recursos alimenticios, o que desembocaría nunha situación de escaseza de alimentos (Bustelo, 1999), a cal, unida ao descenso dos salarios, provocado polo incremento da oferta laboral, da lugar a unha situación de escaseza e miseria masivas. A partir de aquí, diminuiría de novo o crecemento demográfico, o que xeraría unha insuficiencia de man de obra, polo que os salarios volverían a aumentar e o proceso volvería comezar dende o principio de forma repetitiva. Trátase en definitiva, dunha perspectiva similar á de Smith pero que pon o énfase na necesidade de limitar o crecemento demográfico excesivo como a única vía para non acadar o estado estacionario, polo que tradicionalmente se considerou unha visión pesimista do desenvolvemento económico.

Para David Ricardo, o principal problema da economía política vai ser a distribución da renda, non o crecemento da riqueza (Aguado, Echebarria e Barrutia, 2009), mostrando así tamén o seu interese polas consecuencias do crecemento económico a longo prazo. O crecemento xeraba o aumento da demanda de traballo e tamén dos salarios, da poboación e, en consecuencia, da demanda de alimentos. Sen embargo, para Ricardo os rendementos da terra eran decrecentes, polo que os prezos dos alimentos aumentarían e os beneficios irían a pasar aos terratenentes, é dicir, produciríase unha redistribución da renda nacional en favor dos mesmos, o que faría caer a inversión produtiva. O

¹¹⁷ A Escola de pensamento da Economía clásica ten como principais expoñentes a autores como Adam Smith, Thomas Malthus e David Ricardo. Algunhas clasificacións tamén inclúen a Karl Marx dentro da consideración de economista clásico, polo que neste traballo tamén aludiremos ao seu pensamento dentro desta categoría.

resultado final sería o Estado Estacionario, tal e como tamén propuxeron Smith e Malthus, só podendo evitar a súa aparición baixo as seguintes circunstancias (Bustelo, 1999:49):

1. *A aparición de innovacións técnicas na agricultura e na industria.*
2. *A libre importación de alimentos.*
3. *O menor crecemento da poboación.*

En resumo, podemos considerar a Ricardo como o ideólogo precursor da clase industrial capitalista, posto que a súa teoría do desenvolvemento nace en pleno auxe da Revolución Industrial. Tanto é así, que na súa proposta se pode apreciar perfectamente a súa oposición aos terratenentes e asalariados. Esta concepción de desenvolvemento vai da man dunha acumulación autosostida de capital que se verá interrompida a causa da escaseza de terra dispoñible.

Con respecto á situación das colonias, os economistas clásicos apostan polo colonialismo europeo como unha forma de promover a transición ao capitalismo e fomentar o desenvolvemento económico a través, esencialmente, do comercio exterior. Tanto Smith como Malthus afirmaban que as sociedades consideradas *atrasadas* posuían trazos sociais e políticos que lles impedían progresar, polo que lles resultaría positiva a colonización por parte dos países europeos. Para a metrópole as consecuencias da colonización tamén son positivas, dado que poden obterse alimentos a baixo prezo -contrarrestando así os rendementos decrecentes da terra, problema sinalado por Ricardo-, ampliarse o mercado -tal e como propugnou Smith-e sería posible aliviar o exceso de poboación do país colonizador -problema sinalado por Malthus-.

A alternativa á corrente de pensamento máis clásica representada por Smith, Malthus e Ricardo, ven da man de Karl Marx, o cal fixo un esforzo por desvelar a esencia do capitalismo, poñendo de manifesto as consideradas como *leis do movemento*. Por esta razón hai quen consideran a súa achega como a primeira teoría importante sobre o desenvolvemento económico. Non é posible resumir en poucas páxinas a teoría económica marxiana, dado que é só unha parte dunha teoría social máis ampla que abarca multitude de elementos da vida humana en sociedade. De tódolos xeitos, dentro da perspectiva económica, podemos afirmar que Marx definiu de forma rigorosa aspectos como a relación salarial, a relación mercantil, así como un tipo determinado de organización do traballo. Puxo de manifesto que o capitalismo ten unha dinámica propia na que o obxectivo principal dos propietarios dos medios de produción é o de acumular riqueza en forma de *valor de cambio* e non de *valor de uso*¹¹⁸. Destacou que a relación salarial oculta na súa esencia unha relación de explotación, mediante a cal o capitalismo non só explota ao traballador/a, do que extrae a plusvalía senón que tamén sobreexplota os recursos naturais. Decatouse así Marx, do esgotamento dos recursos naturais, pero pensaba que os avances tecnolóxicos serían capaces de impedir a chegada do denominado Estado Estacionario¹¹⁹. Esa acumulación do excedente ou plusvalía é a

¹¹⁸ Entendemos por valor de uso o grao de utilidade que representa un ben ou servizo en función das posibilidades de ser empregado na sociedade. Por exemplo, unha ponte de barro non sería útil, mentres que unha ponte de madeira ou cemento si. Pola contra, o valor de cambio é a capacidade dese ben de ser intercambiado por outro de forma proporcional, tal e como se facía nas primeiras sociedades. No mundo capitalista, ese ben cambiábase por diñeiro. Por exemplo, un kg de mazás que ten un valor de 1.50€ tería o mesmo valor de cambio que 2 kgs de azúcar que vale 1.50€. O valor de cambio só se adquire no mercado, pois é ali onde se lle asigna o prezo ou valor en forma de diñeiro, mentres que o valor de uso pode ser aplicado, ademáis de aos bens con valor de cambio, a outros que non entren no sistema capitalista. Por outra banda, un ben que non ten valor de uso (non lle serve a ninguén) non terá valor de cambio, dado que este só se acada no mercado.

¹¹⁹ Tal como indican Aguado, Echebarria e Barrutia (2009) a posibilidade de substituír os recursos naturais pola tecnoloxía é un dos principios nos que se basean os economistas enmarcados na *sustentabilidade feble*. En apartados

que leva aos capitalistas a competir entre si, o cal provoca, segundo Marx e Engels (1890):

- A concentración e centralización do capital, o que provoca a agrupación e toma de conciencia dos traballadores/as.
- Un crecemento anárquico, sen ningunha coordinación, que xera unha desproporción entre os sectores e crises periódicas de sobreproducción ou subconsumo.
- Unha tendencia ao subconsumo, posto que existen unhas grandes ansias de acumulación dos capitalistas e unha escasa capacidade de compra dos asalariados.

Con respecto á perspectiva marxiana en canto ás denominadas *áreas atrasadas* podemos distinguir dúas fases diferenciadas (Larraín, 1991): unha inicial na que Marx tiña unha opinión positiva global do colonialismo que perduraría ata 1875 e unha segunda (1875-1883) na que Marx comezou a considerar o colonialismo como un obstáculo para a industrialización destes territorios. Comezou así, a apoiar as loitas pola independencia e mostrouse partidario a que as propias colonias establecesen aranceis ás súas importacións de manufacturas.

En síntese, os traballos realizados nos séculos XVII e XVIII polos economistas denominados *mercantilistas* constitúen un elemento clave na evolución do concepto de desenvolvemento, dado que, ao converter ás desigualdades na distribución do ingreso no seu tópico esencial, mostran a preocupación crecente por explicar as diferenzas sociais existentes. O propio Adam Smith (2007) tratou de explicar as causas do aumento de poder produtivo do traballo e a orde mediante a cal dita produtividade é distribuída entre a poboación. Ademais, estableceu unha serie de bases para a análise do valor; da división do traballo; dos lucros; das ganancias e da renda da terra, así como unha serie de teorías acerca da distribución, o crecemento económico, a intervención do Estado na economía, a formación e a aplicación do capital (Mata Iturralde, 2004). Posteriormente, no século XIX os traballos económicos enfocáronse máis cara a análise da distribución individual. Algúns dos autores que podemos citar dentro desta corrente, tal como vimos, son Ricardo ou Mill, os cales presentaron propostas encamiñadas cara a solución da distribución do ingreso a través de leis regulatorias. En definitiva, os economistas clásicos como Smith, David Ricardo e Karl Marx, acudían, como tema esencial de traballo, á denominada *Teoría obxectiva do valor-traballo* e á *Economía política clásica*.

1.2. A ESCOLA NEOCLÁSICA, A ESCOLA KEYNESIANA E OS POSTKEYNESIANOS.

O pensamento neoclásico en economía aparece a partir da década de 1870 e ata os anos 30 do século XX, cando comeza a gañar hexemonía o pensamento da Escola Keynesiana. Os teóricos máis relevantes do neoclasicismo vanse desentender do interese polo crecemento -ao contrario dos economistas clásicos- e a súa atención centrase no *curto prazo*. Nace pois, este período, motivado pola etapa de consolidación do crecemento económico que se produce na segunda metade do século XIX nos países industrializados.

posteriores, tamén aludiremos a teorías vinculadas coa sustentabilidade que, de forma máis recente propoñen a eficiencia enerxética conseguida mediante a innovación tecnolóxica como medio para reducir as emisións e a degradación ambiental. Estámonos a referir á teoría da *desmaterialización relativa*.

O centro de atención pasou a ser o que se denomina *esfera de circulación*, é dicir, a *asignación de recursos, o intercambio de mercadorías e a distribución da renda* (Bustelo, 1999:66). Deste xeito, os neoclásicos van substituír o interese de Smith, Ricardo ou Marx polas dinámicas a longo prazo por unha análise das interrelacións das distintas partes da economía nun período de tempo concreto. Existiron baixo esta perspectiva, tres grandes Escolas Neoclásicas, cuxos autores máis relevantes podemos apreciar na táboa 2.1:

Táboa II.1. Escolas Neoclásicas e autores máis relevantes de cada unha delas. Fonte: Elaboración propia a partir de Bustelo (1999).

Escola Neoclásica	Autores máis relevantes
Escola de Lausana	L. Walras (1834-1910) W.F. Pareto (1848-1923)
Escola Inglesa	A. Marshall (1842-1924) W.S. Jevons (1835-1882) F.I. Edgeworth (1845-1926) P.H. Wicksteed (1844-1927)
Escola Austríaca	C. Menger (1840-1921) E. Von Wieser (1851-1926) E. Böhm-Bawerk (1851-1914) L. Von Mises (1881-1973) F. Hayek (1899-1992)

A pesar desta división inicial as tres Escolas mencionadas teñen en común varios aspectos relevantes que caracterizan ao pensamento neoclásico. Mencionaremos a continuación dous deles (Ídem: 67):

1. A análise microeconómica que todos eles facían tiña como meta a construción dunha teoría do consumidor e defendía o comportamento racional deste entendéndoo en tanto que *homo economicus* que procura maximizar a súa vantaxe neta nun mundo de escasezas.
2. O libre xogo da oferta e a demanda tende a establecer, en condicións de competencia, prezos de equilibrio que van garantir unha asignación óptima dos recursos. Esténdese así, a crenza de que o mercado pode conducir á economía cara un equilibrio espontáneo e estático.

En definitiva, non existiu de forma explícita unha teoría neoclásica do crecemento económico nin tampouco do desenvolvemento, mais si podemos extraer unha determinada concepción implícita deste último (Ídem, 68):

1. *O desenvolvemento é gradual*: Vaise producindo en distintas fases ou estadios. Obsérvase aquí a influencia da teoría darwinista da evolución social.
2. *O desenvolvemento é continuo*: Vaise producindo de forma ininterrompida, xa que a natureza económica, especialmente a innovación e a difusión de novas técnicas carecen de fisuras.
3. *O desenvolvemento é harmónico*: Beneficia a tódolos perceptores importantes de renda, posto que se asumía que a economía de mercado tende cara o pleno emprego e o aumento sostido dos salarios reais.
4. *O desenvolvemento é acumulativo*: O crecemento estendíase duns sectores a outros de forma acumulativa, especialmente en función das influencias e relacións entre as economías externas.

Podemos afirmar pois, que a teoría neoclásica interesouse máis polos problemas de equilibrio que polos de crecemento e polos problemas de circulación -asignación,

intercambio e distribución do capital- que polos de produción, ao dar por suposto que a oferta vai tender a crear a súa propia demanda¹²⁰. Esta perspectiva neoclásica, dende a actualidade, sofre varias críticas, entre as que podemos destacar as seguintes (Ídem:71):

- Abandonou o interese clásico polo crecemento.
- A súa análise estritamente microeconómica pasa por alto fenómenos colectivos e preferencias non racionais.
- A extrema confianza na lóxica perfecta do mercado conduce a non ter en conta a posibilidade de que existan fallos no mesmo.
- Non ten en conta na teoría da distribución as relacións sociais e políticas.
- A aceptación da *Lei de Say* implica desatender as *prácticas de demanda*, as cales son imprescindibles para manter a xeración de emprego.

Así, podemos afirmar que a teoría neoclásica non influíu moito no concepto de desenvolvemento. Só Alfred Marshall (Zaratiegui, 2002) se propuxo sen éxito unha reconciliación das tradicións clásica e neoclásica aludindo á situación dos países menos desenvolvidos. Adiantou así, algúns dos argumentos que posteriormente se utilizarán con frecuencia na economía do desenvolvemento: a necesidade de protección por parte do estado da industria nacente ou de investir en infraestruturas de transporte e comunicacións naquelas áreas máis precarias.

Neste mesmo período temporal aparece a perspectiva de Joseph Alois Schumpeter (1883-1950), o cal se vai desmarcar considerablemente da visión neoclásica nunha etapa máis tardía da súa vida, a pesar de que inicialmente se sumou a estas teorías. No seu libro *Teoría do Desenvolvemento Económico*, alóngase da perspectiva clásica e neoclásica diferenciando entre crecemento e desenvolvemento económicos. O primeiro vai ser entendido como *un proceso gradual de expansión da produción con produtos e técnicas constantes* e o segundo, *o resultado de novas combinacións de factores produtivos, xeralmente a cargo de empresas innovadoras* (Schumpeter, 1934). Dito doutro modo, o desenvolvemento económico vai estar conformado por *un conxunto de transformacións que van a desprazar ao sistema económico dende un punto de equilibrio a outro nun nivel superior* (Aguado, Echebarria e Barrutia, 2009:93), é dicir, o desenvolvemento consiste no emprego de forma distinta dos recursos existentes, en facer cousas novas con eles sen que importe se aumentan ou non ditos recursos. Rompe así, coa tradición neoclásica do desenvolvemento en tres aspectos esenciais (Bustelo, 1999:75):

1. O desenvolvemento xa non é concibido como un proceso gradual e harmónico, senón como un fenómeno a saltos, con movementos bruscos no que existen discontinuidades entre períodos alternativos de prosperidade e recesión.
2. Schumpeter critica a tese da soberanía do consumidor defendida polos economistas neoclásicos, xa que entendía que os cambios nas preferencias dos mesmos son, en parte, provocados polas accións dos produtores, como por exemplo a publicidade.

¹²⁰ Esta crenza é o que en economía se denominou *Lei de Say*. Trátase da resposta da economía clásica ao argumento da insuficiencia da demanda agregada empregado por Malthus e outros economistas para explicar a *posibilidade de que unha situación de sobreprodución xeralizada e desemprego de recursos produtivos se estenda definitivamente no tempo* (Rodríguez Caballero, 2003:83). O nome desta lei alude ao economista francés Jean Baptiste Say (1767-1832) que propuxo, en resumidas contas, que a oferta crea a súa propia demanda como se o simple acto de ofrecer calquera ben ou servizo no mercado garantise a venda do mesmo. Isto non implica que os produtores poidan arriscarse a obviar as preferencias dos consumidores, senón que os recursos produtivos non permanecerán indefinidamente inactivos por falla de demanda.

3. Por último, o comportamento do empresariado non reside unicamente na maximización dos beneficios ou a acumulación de riqueza para aumentar o consumo senón tamén -Carrasco e Castaño (2008) tamén coinciden nisto-:
 - a. No desexo de fundar unha dinastía empresarial (*reino privado*).
 - b. Na vontade de gañar a batalla á competencia (*vontade de conquista*).
 - c. Na satisfacción que proporciona o crear algo novo (*gozo creador*).

Na súa última obra publicada en 1942¹²¹ e titulada *Capitalismo, Socialismo e Democracia*, Schumpeter pon de manifesto que o desenvolvemento capitalista trae consigo certas contradicións sociais e políticas que fan imposible a súa continuación, polo que o socialismo aparece como unha modalidade sociopolítica inevitable.

Outro dos economistas máis relevantes do século XX foi John Maynard Keynes (1883-1946), o cal revolucionou o pensamento económico da época e rematou coa hexemonía absoluta do pensamento económico neoclásico. Con Keynes restablécese a preponderancia da política sobre a economía (Aguado, Echebarria e Barrutia, 2009:93), posto que acabou coa idea de que unha economía de mercado conduce de forma automática ao pleno emprego e ao aumento do benestar global. Desbótase así a parábola da man invisible que propugnou Adam Smith: para Keynes o libre funcionamento do mercado non leva a economía ao equilibrio, xa que as crises son aparecen de forma reiterativa e pasaxeira. Por esa razón, Keynes ve necesaria a intervención do Estado na economía, dado que para el, a única forma de aumentar o nivel de emprego é co uso da política económica.

Sentou así as bases do que posteriormente serían as teorías modernas do crecemento, as cales viron a luz cos seus discípulos¹²². De tódolos xeitos, a contribución indirecta de Keynes ao estudo do crecemento económico foi moito máis importante que a directa, dado que non se interesou de forma preponderante polos problemas de desenvolvemento das economías máis atrasadas. Como aspectos a destacar da influencia da teoría keynesiana na construción da Economía do Desenvolvemento, podemos citar os seguintes (Bustelo, 1999):

1. Rompe coa tese neoclásica de que existe unha única análise económica apta para estudar calquera tipo de situación real, posto que formula que as circunstancias alteran as propias teorías económicas.
2. Da especial importancia á xestión macroeconómica, polo que as políticas macroeconómicas van ser compatibles co liberalismo microeconómico, o que permitiu desenvolver modelos de planificación do desenvolvemento nas economías subdesenvolvidas.
3. Entende a infrautilización de recursos como o principal problema económico, o que influíu na construción de teorías do crecemento posteriores.
4. Aceptou a protección comercial como un instrumento máis para acadar o pleno emprego.

De forma posterior, dáse un movemento que trata de reconciliar esta análise macroeconómica keynesiana coa tradición económica neoclásica que se vai denominar

¹²¹ Neste traballo empregamos a versión desta obra de 1966 publicada por George Allen & Unwin, tal e como aparece reflectido no apartado de Referencias Bibliográficas.

¹²² Estámonos a referir a autores como Harrod, Domar ou Kaldor, todos eles teóricos do crecemento e seguidores da teoría económica keynesiana.

Síntese Neoclásico-Keynesiana (de aquí en diante, SNK)¹²³. Do que se trataba era de suavizar a ruptura do keynesianismo co neoclasicismo, polo que a afirmación xeral vai ser que as políticas keynesianas poden conducir a unha situación de pleno emprego, na cal vai ter validez a teoría neoclásica. Segundo Samuelson (1964) as medidas fiscais axeitadas poden conducir a un entorno económico no que son válidos os orzamentos da análise microeconómica.

Deste xeito, a microeconomía neoclásica vaise ocupar de determinar os prezos mentres que unha macroeconomía keynesiana vaise constituír *como o instrumento teórico para determinar a renda nacional, o emprego e a balanza comercial*, entre outros aspectos (Bustelo, 1999:90). Sen embargo, non van tardar en aparecer as primeiras voces críticas con esta nova corrente, dado que para moitos simplificou o pensamento keynesiano ou ignorou algúns dos seus aspectos máis relevantes, especialmente aqueles que supoñían unha ruptura coa corrente neoclásica. Así, os economistas que podemos considerar postkeynesianos¹²⁴ definiron a SNK como unha traizón aos postulados do propio Keynes, aludindo precisamente a que se trata dunha redución abusiva da teoría keynesiana e insistindo no carácter inherentemente inestable da economía de mercado. Aspecto que implica a estritamente necesaria existencia dunha función reguladora por parte das institucións nacionais ou supranacionais.

Unha das principais representantes da Corrente Postkeynesiana (de aquí en diante, CPK) vai ser J. Robinson, a cal presenta unha crítica radical á SNK fundamentada nos seguintes puntos (Ídem):

- O crecemento da economía non depende das preferencias dos axentes e do estado, senón que se vai dar en función da taxa de beneficios, a cal vai depender da velocidade da economía e doutras magnitudes sociais como a distribución da renda e os comportamentos de aforro e consumo.
- Non existe unha flexibilidade perfecta de prezos, nin da relación capital-producto.

Podemos afirmar que a CPK non se limitou a xeneralizar o pensamento de Keynes a longo prazo, senón que realizou novas e interesantes achegas acerca de temas tan dispares como o crecemento, a distribución, a competencia imperfecta, a teoría dos prezos e do diñeiro, etc. Ao mesmo tempo que defendeu a necesidade de aplicar intervencións públicas considerables á economía capitalista e non exclusivamente medidas correctoras.

1.3. O NACEMENTO DA TEORÍA DO DESENVOLVEMENTO.

No contexto dos anos 30 e 40 cunha profunda transformación social en marcha, vai nacer a economía do desenvolvemento como ciencia. Tal e como vimos sinalando ata o de agora, foise pasando dun pensamento neoclásico á heterodoxia formulada por Keynes e os seus discípulos, é dicir, a análise teórica da procura do beneficio individual vai deixar paso a estudos máis diversificados e aplicados que comezan a situar ás preocupacións sociais como elemento central.

A partir de agora comézase a opoñer resistencia a idea de que o libre mercado conduce a economía ao equilibrio e, acontecementos tan relevantes como a Gran Depresión dos

¹²³ Os autores máis representativos desta corrente van ser J.R. Hicks, A. H. Hansen, D. Patinkin, F. Modigliani, P.A. Samuelson e R. Solow.

¹²⁴ Estámonos a referir esencialmente aos seguidores e discípulos de Keynes pertencentes á Universidade de Cambridge: N. Kaldor, J. Robinson, P. Saffra, L. Pasinetti, P. Garegani e M. Kalecki, pero tamén a outros economistas británicos como G. Shackle, A. Coddington, H.P. Minsky ou J.A. Kregel e tamén estadounidenses como A. Asimakopoulou, A. Barrère ou F. Poulon.

anos 30 en EE.UU. ou a II Guerra Mundial, van facer mudar o pensamento social da época. Tal como puidemos apreciar, os economistas clásicos, exceptuando a Marx e a Schumpeter, vanse referir ao *progreso material* mentres que a expresión *desenvolvemento económico* entrará en uso trala II Guerra Mundial. Nace oficialmente nos anos 40, a Economía do Desenvolvemento como unha ciencia que vai estudar as medidas políticas para aliviar as situacións de subdesenvolvemento que se dan no planeta.

Algúns dos factores que motivaron este cambio e que, á súa vez, facilitaron a aparición da economía do desenvolvemento foron, ademais da Gran Depresión e o remate da II Guerra Mundial con EE.UU como nova potencia hexemónica (Bustelo, 1999), a descolonización de Asia Meridional e Oriente Medio, o suposto éxito da planificación macroeconómica governamental derivada dos coñecidos como Plan Marshall (Europa) e MacArthur (Xapón), así como a crecente preocupación das Nacións Unidas polos problemas de desenvolvemento e a creación de organismos internacionais que tamén o sitúan no centro dos seus intereses –o Fondo Monetario Internacional (FMI), o Banco Mundial ou as Comisións Económicas para distintas rexións –a Comisión Económica para Asia e Extremo Orienta (de aquí en diante, CEAEO) e a Comisión Económica para América Latina (de aquí en diante, CEPAL)-.

Sen embargo, todos estes antecedentes coinciden en dous elementos básicos (Hidalgo-Capitán, 1996): *a identificación do desenvolvemento co aumento da riqueza e a consideración de que as ferramentas de análise que se viñan empregando no estudo do desenvolvemento son válidas para tódolos países*. É precisamente a negación desta última característica a que provoca o nacemento da Economía do Desenvolvemento como disciplina científica, mentres que a negación da primeira non se poñerá en cuestión ata a aparición das coñecidas como teorías alternativas do desenvolvemento. A escola neoclásica consideraba o crecemento económico como un proceso lineal asegurado polo mercado (Escribano, 2004), mentres que na contorna social industrializada esta perspectiva comezaba a mudar en vistas do ocorrido cos territorios descolonizados. A crecente oposición social ao colonialismo por parte nas sociedades occidentais, o aumento de datos estatísticos acerca do desenvolvemento e a constatación da existencia de grandes diferenzas de renda entre os distintos países, provoca que moitos economistas caian na conta de que existe unha falla de adecuación entre aquelas teorías explicativas do atraso empregadas antes da Gran Guerra e a situación real dos países do Terceiro Mundo¹²⁵.

Baixo estes parámetros sociais a nova Economía do Desenvolvemento vaise bifurcar en dúas correntes diferenciadas, aínda que próximas no tempo: por unha banda, as teorías ortodoxas do desenvolvemento e por outra, as heterodoxas. Ámbalas dúas van construír o corpo teórico da Economía do Desenvolvemento a partir de 1945 e van tratar de explicalo nas súas distintas fases e concepcións. A teoría ortodoxa forma parte da corrente principal da Economía e a heterodoxa ou radical vai caracterizarse polas súas críticas á primeira e por situarse fóra dos principios asumidos por esta. Deste xeito, mentres as formulacións ortodoxas van sinalar que o desenvolvemento dos países do Terceiro Mundo é simplemente unha cuestión de *atraso* cronolóxico, a corrente heterodoxa nega que este sexa o problema e achaca a carencia destes países á súa situación de desvantaxe respecto daqueles máis desenvoltos no marco do sistema capitalista mundial (Bustelo, 1999).

¹²⁵ De vital influencia vai ser neste senso, a economía keynesiana dos anos 30, cuxos postulados van ser altamente estendidos a partir dos anos 50, dada a crítica que realiza ao neoclasicismo económico.

1.4. DE 1945 A 1957: A TEORÍA DA MODERNIZACIÓN E A TEORÍA ESTRUTURALISTA.

O informe das Nacións Unidas publicado en 1951 que leva por título *Measures for the Economic Development of Under-developed Countries* trouxo consigo a creación dun novo enfoque para enfrontarse aos problemas dos países subdesenvolvidos e a constatación de que a teoría económica convencional tiña serias carencias para explicar estas situacións¹²⁶.

Ante esta nova situación mundial, fórmulase a necesidade de analizar as economías subdesenvolvidas de forma específica, entendendo o subdesenvolvemento como unha realidade diferenciada que conta coas súas propias características estruturais. O subdesenvolvemento tiña unha estrutura produtiva máis ríxida e menos flexible que os países industrializados, polo que ante unha situación diferenciada non se podían formular os mesmos remedios. Foi a propia CEPAL das Nacións Unidas unha das primeiras institucións en constatar que dúas das características propias das economías subdesenvolvidas van ser por un lado, a heteroxeneidade -convivencia de dous sectores con desigual nivel de produtividade laboral: a manufactura e o sector agrícola- e por outro, a especialización -prodúcense exportacións duns poucos produtos primarios e a obtención dos mesmos lévase a cabo en segmentos produtivos con pouca importancia na economía nacional-. Ámbalas dúas representan dous obstáculos para o desenvolvemento, posto que van xerar círculos viciosos de pobreza. Autores como Rosentein-Rodan ou Nurkse (En Bustelo, 1999:117) sinalan que para romper este círculo é preciso:

- *Aumentar o tamaño do mercado para incrementar a rendibilidade e a inversión.*
- *Mobilizar os recursos existentes para canalizalos cara o sector moderno ou xerar incentivos ao aforro.*

En definitiva, tratábase de promover unha transformación estrutural que conlevase a transferencia de man de obra da agricultura á industria, para o cal a entrada de capital estranxeiro e a intervención do estado para corrixir as imperfeccións do mercado ían ser de vital importancia. En definitiva, a perspectiva do desenvolvemento como sinónimo de modernización e crecemento económico vaise manter tanto dende a perspectiva neoclásica, como dende as opcións que na época eran consideradas heterodoxas (economía do desenvolvemento ou teoría estruturalista), a diferenciación entre ambas correntes vai vir sen embargo, no como levar a cabo dito crecemento: mentres que para os neoclásicos o crecemento é lineal, a economía do desenvolvemento e o estruturalismo van considerar que existen *fallos no mercado*, o cal implica que o crecemento non é lineal senón que precisa do apoio estatal (Escribano, 2004). Así pois, durante esta fase dos que podemos denominar pioneiros da economía do desenvolvemento, este e o crecemento económico son termos que significan o mesmo, dado que se trataba de facer medrar as economías subdesenvolvidas do xeito máis veloz posible. Algúns autores como Lewis (1965) ou Myrdal (1956) formulan nas súas respectivas publicacións os métodos para incrementar o crecemento económico expresado en termos de Produto Interior Bruto. A súa receita esencial semellou ser a industrialización dos territorios, esgrimindo unha serie de razóns a favor da mesma, entre as que destacaríaa a absorción de man de obra e a creación de emprego. Con todo, esta industrialización debería ser forzada, dada a ausencia de capital inicial e, polo tanto, sustentada na intervención do Estado. O propio Lewis, *postulaba que a existencia*

¹²⁶ Esta idea caracterizou especialmente aos novos especialistas en desenvolvemento que levaron a cabo os seus traballos trala II Guerra Mundial. Entre eles podemos destacar a O. Hirschman, H. Leibenstein, W.A. Lewis, G. Myrdal, R. Nurkse, R. Prebisch, P. N. Rosentein-Rodan, H.W. Singer, J. Tinbergen ou W.W. Rostow e J. Viner.

de economías duais (urbana/industrial-rural/agrícola) podía ser aproveitada para impulsar o desenvolvemento na medida en que o diferencial de salarios superase o 30% e á súa vez, este espertase certas dinámicas nos sectores líderes (Clavijo, 2007:02).

Toda esta corrente industrializadora puxo a base ao que posteriormente se denominou *Teoría da Modernización*, a cal acepta como primeiro suposto que o desenvolvemento é igual a crecemento económico e, en consecuencia, identificable e medible en función do PNB per cápita (Aguado, Echebarria e Barrutia, 2009). O que se pretendía era unha occidentalización do planeta, polo que se trataba de repetir nos países menos desenvolvidos o modelo de industrialización que tivo lugar en EE.UU. Rostow (1993) chegou a presentar unha serie de etapas polas que pasarían tódolos países para acadar o desenvolvemento:

1. Sociedade Tradicional.
2. Creación das condicións previas necesarias para o despegue.
3. Despegue.
4. A marca cara a madurez.
5. Era do consumo de masas.

As críticas que se lle poden atribuír sen embargo, a esta teoría teñen que ver (Bustelo,1999:129) co especial énfase que se fai na acumulación de capital físico - esquecendo por exemplo, o capital humano-; a clara desatención aos sectores tradicionais como a agricultura pola insistencia na industrialización ou a excesiva confianza que se pon nas virtudes da intervención do Estado, sen prestar atención á calidade da mesma.

De forma paralela a esta *Teoría da Modernización* aparece a *Teoría Estruturalista* impulsada pola CEPAL entre os anos 1949 e 1957. Trátase dunha consideración económica na que o autor principal vai ser o arxentino Raúl Prebisch, o cal durante 1950 e 1963 ocupou o cargo de secretario executivo da propia CEPAL. A reflexión estruturalista parte da insatisfacción coa teoría neoclásica ortodoxa e consiste na posta en marcha de prácticas de corte keynesiano nos países do Terceiro Mundo como vía para acadar maiores cotas de desenvolvemento económico. Deste xeito, podemos resumir as súas achegas principais nos seguintes puntos (Hidalgo-Capitán, 1996:4-5):

1. *Diferencian entre crecemento e desenvolvemento económico e definen o subdesenvolvemento en función do progreso tecnolóxico e dos factores estruturais.*
2. *As características esenciais do desenvolvemento económico son unha continua expansión do número de sectores que utilizan a tecnoloxía máis avanzada e un cambio na composición final da produción total.*
3. *As estruturas existentes nas economías subdesenvolvidas foron historicamente determinadas pola forma en que estas economías encaixan na economía mundial.*
4. *A función destes países na economía mundial foi ser a fonte de recursos baratos para a industrialización das economías avanzadas.*
5. *A raíz de todo isto, aparecen nestes países economías duais, nas cales coexiste un sector moderno orientado cara a exportación de produtos primarios e outro tradicional a nivel de subsistencia.*
6. *Tanto a industria como a tecnoloxía e os bens de consumo son importados das economías máis avanzadas.*

7. *Mientras non se modifiquen estas estruturas, as economías subdesenvolvidas non serán capaces de xerar a súa propia dinámica de crecemento.*
8. *Só unha intervención governamental que promova a transformación estrutural apoiada pola conformación dun sector industrial diversificado podería solucionar o problema do subdesenvolvemento.*

Tomando estes principios como esenciais, unha das formulacións máis relevantes propostas pola Teoría Estruturalista vai ser o *Modelo centro-periferia*, o cal se basea en (Bustelo, 1999:193):

1. *As estruturas dos países centrais e dos da periferia son esencialmente distintas.*
2. *Estas estruturas están vinculadas entre si mediante a división internacional do traballo.* Isto implica por unha banda, que o desenvolvemento e o subdesenvolvemento son procesos relacionados entre si e que conviven nun único sistema mundial e por outra, que centro e periferia desempeñan funcións distintas e complementarias dentro desta división internacional do traballo.
3. *As relacións entre centro e periferia son asimétricas ao reproducir a diferenza entre as súas estruturas produtivas e reforzar así o subdesenvolvemento.* En opinión da CEPAL o libre comercio non reduce ou corrixe as desigualdades senón que as incrementa.

Co paso do tempo, a confianza posta nesta teoría tamén se veu minguada ao non ter a Industrialización por Substitución de Importacións (ISI) o resultado esperado nos países latinoamericanos. Foi a mesma CEPAL a que puido constatar que a realidade era moi diferente á que se tiña prevista, polo que estableceu unha serie de factores que se poden constituír como causantes deste fracaso (Ídem):

- O estreito e saturado mercado interior que é incapaz de diversificar as importacións, polo que a CEPAL propuxo a integración latinoamericana para que se produza así unha ampliación do mesmo.
- O incremento desmedido da débeda externa, provocada en parte pola posta en marcha da ISI.

A diferenza do esperado pola CEPAL, a ISI levada a cabo nos anos 50 provocou un aumento da desigualdade e do desemprego, así como un incremento da débeda externa e a desnacionalización cada vez máis ampla do sector industrial, xa que a maior parte estaba en mans de grandes multinacionais estranxeiras. Polo tanto, a teoría estruturalista non cumpriu os obxectivos para os que foi formulada, polo que a industrialización demostrou non estar lonxe de ser o remedio aos males do subdesenvolvemento.

1.5. DE 1957 A 1969: A INVOLUCIÓN CONSERVADORA E A TEORÍA DA DEPENDENCIA.

A finais dos anos 50 aparecen na escena económica dúas novas propostas acerca do desenvolvemento: o enfoque da dependencia no marco das teorías heterodoxas e un novo enfoque neoclásico no contexto da economía máis tradicional. A continuación ímonos referir en primeira instancia á nova corrente neoclásica -formulada a por autores como P. T. Bauer; H.G. Johnson; G. Haberler; H. Myint, J. Viner ou B. Yamey entre outros-, para posteriormente aludir á conceptualización da Teoría da dependencia.

A decepción con respecto á Economía do desenvolvemento debido especialmente á lentitude coa que se crecía, á explosión demográfica ou á aparición no Terceiro Mundo de fenómenos negativos que non estaban previstos inicialmente -corrupción, autoritarismo, etc.- (Bustelo, 1999) provocou que o subdesenvolvemento en lugar de reducirse, aínda se incrementase. Ao mesmo tempo, a constatación do fracaso económico da estratexia ISI (Industrialización en Substitución da Importacións) debido, entre outros aspectos, ás limitacións dos mercados interiores e aos desequilibrios da balanza de pagos, tamén contribuíu a desprestixiar a Teoría Estruturalista.

Motivo polo cal, vai reaparecer a opción neoclásica como resposta ás críticas formuladas aos pioneiros do desenvolvemento. Un dos autores máis críticos coa perspectiva anterior foi Peter T. Bauer, o cal propugnou unha volta á monoeconomía neoclásica, xa que, segundo el, o libre mercado funcionaba de igual modo tanto nos países do Terceiro Mundo como nas economías desenvoltas – asumiu así os principios dos economistas clásicos como Smith, Ricardo ou Malthus-. Deste xeito, tanto Bauer como os economistas neoclásicos dos anos 50 se foron posicionando de forma contraria ás tres estratexias formuladas pola Economía do desenvolvemento: a intervención do Estado na economía; a protección do mercado interior e a industrialización. A pesar de todo, esta nova análise neoclásica trae consigo varios problemas, tanto teóricos como empíricos, dado que o liberalismo radical nos mercados internos e tamén a nivel internacional, non trae consigo os resultados que estes autores proclamaron inicialmente.

Pola banda heterodoxa, a finais dos anos 50 vaise producir o que algúns autores denominan *unha reacción radical no pensamento sobre o desenvolvemento* (Bustelo, 1999:203). Na base do mesmo atopamos as propostas estruturalistas de Prebisch e os estudos económicos da CEPAL (Reyes, 2001), a pesar de que esta nova perspectiva propón medidas diferenciadas. Estámonos a referir á Teoría da Dependencia ou Teoría neomarxista do desenvolvemento (Hidalgo-Capitán, 1996), a cal comeza a dar os seus primeiros pasos coa publicación en 1957 de *The political economy of growth (A economía política do crecemento)* de Paul A. Baran.

Este mesmo autor (1975) pon de manifesto que o desenvolvemento e o subdesenvolvemento son dúas manifestacións dun único proceso, polo que este último é o resultado histórico do desenvolvemento dos países denominados imperialistas. Ao mesmo tempo, o excedente xerado nas economías periféricas é apropiado polo capital estranxeiro, polo que non se inviste no propio país, do cal chega a deducir que o capitalismo se converteu nun obstáculo para o progreso humano, dado que a única forma que teñen os países periféricos para saír do subdesenvolvemento é mediante a revolución anticapitalista -o socialismo- e a ruptura co mercado mundial.

Ante tales afirmacións, as críticas non tardaron en aparecer, así como os inconvenientes de levar á práctica estas propostas. A nivel teórico, chama a atención a desvinculación da Teoría da Dependencia do marxismo, a pesar de que se proclama herdeira da mesma. Sen embargo, para Marx o desenvolvemento capitalista no Terceiro mundo era posible e incluso inevitable, mentres que para este enfoque era imposible, xa que periferia e desenvolvemento capitalista son considerados termos antitéticos (Bustelo, 1999). Ademais, a Teoría da Dependencia adopta realmente o mesmo paradigma metodolóxico que a Teoría da Modernización ortodoxa. O que fixo foi inverter os efectos dunha mesma relación: onde para uns o vínculo comercial entre países desenvoltos e subdesenvolvidos implica crecemento e desenvolvemento, para outros, trae consigo a dependencia e o subdesenvolvemento.

Existía tamén un alto grao de indefinición dos conceptos de subdesenvolvemento e desenvolvemento, o cal se constituíu como un inconveniente deste enfoque teórico, o cal tampouco tivo en conta as transformacións estruturais que se produciron nos países desenvolvidos e que, á súa vez, tiveron efectos nas economías máis empobrecidas. Igualmente, non é posible explicar con esta Teoría o denominados *milagre económico*¹²⁷ do Terceiro Mundo –a situación de países de Asia oriental como Corea do Sur ou Taiwán–. Segundo a Teoría da Dependencia non era posible saír do subdesenvolvemento pola vía do capitalismo, co cal estas situacións quedarían sen unha explicación coherente.

Independentemente das ideas contrapostas entre ortodoxos e heterodoxos á hora de acadar o desenvolvemento, vaise coincidir, cada vez máis amplamente, en que é necesaria a cooperación internacional para acadar maiores e mellores cotas de crecemento económico¹²⁸. Deste xeito, como sucesora da *Organización Europea para a Cooperación Económica* (OECE) fundada en 1948 para a xestión das axudas do Plan Marshall, vaise fundar en 1960 a Organización para a Cooperación e Desenvolvemento Económico (OCDE). Dita Organización vai estar composta por 33 Estados e vai fixar a súa sede en París. O seu obxectivo esencial vai ser coordinar as políticas económicas e sociais para acadar maiores niveis de crecemento e benestar, tanto nos países membros como nos non membros.

1.6. DE 1969 A 1978: AS NECESIDADES BÁSICAS E A REVOLUCIÓN CRÍTICA.

A partir de 1969 vaise producir un cambio considerable na concepción do desenvolvemento, levando o termo cara a consecución de necesidades sociais básicas máis que cara o alcance de crecemento económico. Prodúcese así un xiro social cara a satisfacción das necesidades básicas da poboación e, en consecuencia, dos fins ou obxectivos do desenvolvemento. De igual modo, comeza a separarse o concepto de desenvolvemento da estreita ligazón que o unía ao crecemento económico, o cal implica a consideración de que este último non sempre provoca un aumento do benestar social.

A crise da Teoría da dependencia vai facer que aparezan novas interpretacións e enfoques do desenvolvemento dende a perspectiva heterodoxa como por exemplo a Teoría do Sistema Mundial, as explicacións neorricardianas da crise ou o marxismo rostowiano. Todas elas poden agruparse no que se denominou (Bustelo, 1999: 217) *Revolución Crítica*.

Na 11ª Conferencia Mundial da Sociedade Internacional para o Desenvolvemento (SID) celebrada en Nova Delhi no ano 1969, Dudley Seers, director do Instituto de Estudos do Desenvolvemento, presentou o que serían as novas liñas de actuación dun novo enfoque do desenvolvemento cun forte contido social e que posteriormente se convertería na estratexia das necesidades básicas. O desenvolvemento íase desvincular

¹²⁷ Escribano (2004) define o *milagre asiático* como o procedemento mediante o cal, o mecanismo ISI (Industrialización en substitución de Importacións) obtivo resultados exitosos nestes países, a diferenza do que ocorreu en América Latina por exemplo. Os países do Sudeste Asiático protexeron temporalmente a súa industria, mais non de forma indefinida e centrándose na industria pesada–como no caso dos demais países que puxeron en marcha o mecanismo ISI–, senón suxeita a estritas condicións de resultados e comezando por favorecer á industria lixeira (pobre contido tecnolóxico, escasas necesidades de capital e cunha man de obra abundante). Isto provocou que o obxectivo inicial de substituír as importacións daqueles produtos nos que contaban con vantaxes competitivas se transformase posteriormente na exportación dos mesmos e, coa sucesiva acumulación de capital físico e humano, se desenvolvesen producións industriais máis complexas (inicialmente para o mercado doméstico e logo tamén para a exportación).

¹²⁸ Lembremos que nesta época aínda se vincula o desenvolvemento de forma case exclusiva co crecemento económico.

por primeira vez do crecemento económico e tiña que basearse en tres aspectos esenciais: emprego, distribución da renda e pobreza¹²⁹. Distintos acontecementos a nivel mundial trouxeron consigo a aparición desta nova perspectiva do desenvolvemento, entre os cales podemos destacar (Bustelo, 1999:144-145) *as fortes críticas ao crecemento económico, o cal por si mesmo non é quen de reducir o desemprego, a desigualdade ou a pobreza ou o fracaso cada vez máis claro da estratexia denominada ISI* (Industrialización por substitución de Importacións).

Sen embargo un dos detonantes principais desta nova corrente foi o Primeiro Decenio das Nacións Unidas sobre Desenvolvemento (1960-1970), así como as publicacións de Hans Singer, Amartya Sen e Paul Streeten, entre outros no contexto do Instituto das Nacións Unidas sobre Investigacións en Desenvolvemento Social. Ademais, os tres piares sobre os que se asentaban os plans para o desenvolvemento nesta nova corrente -desemprego, atallo da pobreza e das desigualdades- foron postos atallados en varios países. Aparece así, o enfoque das necesidades básicas, as cales van ser definidas no contexto da Conferencia Mundial para o Emprego que celebra a Organización Internacional do Traballo en 1975, e posteriormente difundidas mediante a publicación *Emprego, crecemento e necesidades básicas: o problema nun só mundo* editada pola mesma organización un ano despois. As necesidades do ser humano que van ser entendidas como básicas e, indispensables para a existencia de desenvolvemento (OIT, 1976) son:

- *O consumo alimentario, a vivenda e o vestido.*
- *O acceso a servizos públicos de educación, sanidade, transporte, auga potable e sumidoiros.*
- *A posibilidade de ter un emprego remunerado de forma axeitada.*
- *O dereito a participar nas decisións que afectan á forma de vida da xente e a vivir nun medio ambiente san, humano e satisfactorio.*

Todas estas medidas eran entendidas como prioritarias, máis alá do crecemento económico. O concepto de desenvolvemento comezaba a mudar e a consolidarse na súa amplitude e diversidade. Posteriormente, os propios Streeten, Sen ou Jolly escribiron sobre esta corrente, considerada xa como un progreso intelectual respecto das achegas dos pioneiros do desenvolvemento. Estes novos autores entendían como necesario o desenvolvemento rural e apostaban pola necesidade de impulsalo de forma coherente e forte. Segundo Portocarrero (1990), para cubrir as necesidades básicas este enfoque partía do suposto de que era necesario garantir un emprego a tódolos individuos activos que o requiran e, nese senso, apelaba ao Estado como protagonista da economía, para que impulsara cambios no acceso aos recursos, realizara reformas institucionais e, en definitiva, propiciara unha transformación económica e política.

Ao mesmo tempo, tamén existen, dende a perspectiva económica, unha serie de inconvenientes que se lle aluden a esta nova corrente. Unha das primeiras críticas viña da man da escasa operatividade dos obxectivos que se formulaban, os cales, son sinalados como pouco realistas. Por outra banda, algúns países do Terceiro Mundo viron esta corrente como unha estratexia dos países desenvolvidos para desviar a atención do obxectivo que para eles era esencial: a creación dunha nova orde económica internacional que eliminase os efectos nocivos que as relacións comerciais entre norte e sur teñen sobre o desenvolvemento dos países do Terceiro Mundo (Bustelo, 1999).

Paralelamente a este xiro social das necesidades básicas aparecen a finais dos 60 outras teorías que xurden en contestación á Teoría da Dependencia. Como exemplo máis

¹²⁹ Para D. Seers un plan que non se plantexa obxectivos para reducir a pobreza, o desemprego e a desigualdade xa non vai considerarse un plan de desenvolvemento.

significativo podemos aludir á Teoría do Sistema Mundial de Wallerstein. Este novo corpus formulaba, a grandes trazos, que a estrutura do mundo xa non se dividía en centro-periferia, senón que era trimodal, é dicir, estaba dividida en centro-semiperiferia-periferia. Pasouse así, *dun “imperio-mundo” onde predominaba o poder político a unha “economía-mundo” onde prevalece o poder económico sobre o anterior* (Aguado, Echebarria e Barrutia, 2009:98). Esta nova corrente, cuxo expoñente principal é Immanuel Wallerstein trataba de superar á Teoría da Dependencia en diversos aspectos (Tortosa, 1992):

- Superaba a dicotomía entre os factores externos –determinantes- e os factores internos –secundarios- no desenvolvemento do Terceiro Mundo, posto que considera aos factores externos como elementos da dinámica interna da “economía-mundo”.
- Permitía unha análise máis próxima da división internacional do traballo, ao estudar o conxunto e non estritamente a súa parte subdesenvolvida.
- Formulaba unha solución ao debate que xurdiu sobre a natureza do socialismo real, posto que non podía ser realmente *socialista* ao estar integrado nunha “economía-mundo” capitalista.
- Proporcionaba unha maior consideración da diversidade e heteroxeneidade do Terceiro Mundo, dado que introduce o termo semiperiferia para referirse a aqueles países que, co sistema da industrialización, estaban acadando taxas maiores de crecemento (Asia Oriental).
- Supera o etnocentrismo e occidentalismo que padecían os teóricos marxistas clásicos do imperialismo e tamén da centralidade exclusiva no Terceiro Mundo propio do Enfoque da Dependencia.

Sen embargo, tamén se deron numerosas críticas dende o pensamento do desenvolvemento económico, como por exemplo (Bustelo, 1999) a que alude á súa definición exclusivamente mercantil do capitalismo, obviando a relación salarial, polo que o enfoque collía un verniz semellante aos formulados polos neosmithianos. Ademais, a concepción da “economía-mundo” como un ente no que as partes non poden manobrar con flexibilidade, facía visible un certo determinismo, pesimismo e catastrofismo, especialmente ao indicar que os esforzos locais de desenvolvemento eran inútiles ao estar enmarcados nun todo interrelacionado que non medra se non o fan os elementos lindeiros. Neste senso, semella que o concepto de *semiperiferia*, a pesar de que amplía a perspectiva da consideración dos países a nivel internacional, non estaba o suficientemente delimitado.

1.7. DE 1976 A 1990: A CONTRARREVOLUCIÓN NEOCLÁSICA E ENFOQUE DA REGULACIÓN.

A comezos dos anos 80 reaparece o pensamento neoclásico no seo da Economía do Desenvolvemento, tendo como representantes esenciais a autores como B. Balassa, J.N. Bhagwati ou O. Krueger. Todos eles enfocaron o seu discurso cara o rexeitamento da intervención estatal no devir económico, así como a estratexia de ISI. Negan pois, os postulados da economía heterodoxa e tamén de clásicos como Keynes, caendo nunha hexemonía intelectual nos estudos do desenvolvemento que propugnaban as novas teses neoclásicas. Entre as razóns que explican a aparición masiva da contrarrevolución neoclásica nos anos 70, podemos atopar (Bustelo, 1999): o aumento da influencia dos países do Terceiro Mundo na economía internacional –escenificada na crise do petróleo dos anos 60-, o crecente descrédito da perspectiva keynesiana nos países desenvolvidos, a

chegada ao goberno de partidos conservadores no Reino Unido -Margareth Thatcher-, EE.UU -Ronald Reagan- e Alemaña -Helmut Kohl- e o considerado como fracaso das estratexias estatistas de desenvolvemento no Terceiro Mundo.

Así as cousas, a axenda reformista deste *novoo* modelo neoliberal proposto a partir dos anos 80, incluía Alburquerque (2012):

- Situar o sector privado como motor principal da acumulación de capital e crecemento económico.
- Confiar nos mecanismos de libre mercado para a asignación de recursos.
- Desregular os movementos de capital financeiro, o que supón priorizar este sobre o capital produtivo.

En definitiva, o que pretende esta contrarrevolución é a liberalización tanto interna como externa dos mercados: a liberalización interna implica unha redución da intervención estatal co obxectivo esencial de diminuír as distorsións dos prezos, mentres que a externa trae consigo unha redución do nivel de protección do mercado para propiciar que os países se abran á economía mundial e isto supoña un incentivo ás exportacións.

Sen embargo, dende unha lectura crítica, Singer (1992:96) indica que *estes novos teóricos neoclásicos van abandonar os obxectivos do que xa se entende por desenvolvemento para centrarse no axuste económico*. Pasan por alto as implicacións sociais das medidas que formulan e a cara humana das políticas que propugnan, polo que non se pode considerar que fomenten o desenvolvemento, senón que volven caer na equiparación deste ao crecemento económico, así como na asunción que a partir deste a calidade de vida da poboación mellora indiscutiblemente. O froito máis destacado desta contrarrevolución neoliberal é o denominado *Consenso de Washington*, acordo asinado en 1989 por unha serie de órganos financeiros internacionais e institucións económicas que contaban con sede en Washington, para tratar de promover unha determinada política económica que se constituía -segundo estes- como a mellor posible para os países latinoamericanos e outros pouco industrializados en aras de impulsar o crecemento económico. Estas medidas, estreitamente ligadas á contrarrevolución neoclásica, tiñan que ver con (Casilda Béjar, 2004) adoptar unha disciplina orzamentaria (déficit 0); liberalización financeira, especialmente dos tipos de interese; liberalización do comercio internacional (diminución dos aranceis aduaneiros); eliminación ás trabas dos investimentos estranxeiros directos; privatización das empresas públicas; desregulación dos mercados e protección da propiedade privada.

Pola parte das teorías heterodoxas, nace neste mesmo período o enfoque da regulación en clara contestación ás trabas teóricas e tamén prácticas do enfoque da dependencia. Entre os economistas do desenvolvemento, as reaccións ante este declive da teoría da dependencia foron moi diversas. Segundo Bustelo (1999:228) algunhas das máis relevantes foron *a volta ao marxismo tradicional, cuxo representante esencial foi B. Warren, ou a combinación do pensamento de Marx coa macroeconomía agregada postkeynesiana, a cal dou como resultado o enfoque da regulación*.

Os autores esenciais desta nova corrente de pensamento foron M. Aglietta, R. Boyer ou A. Lipietz, os cales se basean en tres conceptos básicos (Ídem:230): réxime de acumulación, modelo de organización e modo de regulación. A combinación de todos eles vai ser o que defina o modelo de desenvolvemento a acadar. O réxime de acumulación refírese ao modo de transformación conxunta e compatible coas normas de produción, de distribución e de uso, é dicir, vai permitir unha adecuación entre as transformacións das condicións de produción e os cambios nas condicións de consumo. Vai estar baseado, á súa vez, nun determinado modelo de organización do traballo e

constituído por un conxunto de normas, mecanismos de compensación, dispositivos de información, etc. que van axustar permanentemente as expectativas e comportamentos individuais á lóxica do réxime de acumulación. Ditas normas van estar referidas á determinación dos salarios, o tipo de competencia entre empresas e o modo de xestión monetaria, entre outros aspectos.

Este enfoque conta con varias vantaxes e, ao mesmo tempo, é posible identificar algúns inconvenientes respecto da súa achega á Economía do Desenvolvemento. Con respecto ás vantaxes destacan o bo intento que se fai por teorizar o desequilibrio existente ou por combinar a tradición clásica e a heterodoxa. Respecto das críticas, estas aluden á incapacidade para facer operativos os termos que emprega ou o seu hermetismo ante as achegas doutras correntes teóricas. De igual modo, a súa perspectiva internacional na análise do desenvolvemento e o seu nacemento ao abeiro dos países industrializados, implica que este enfoque carece da análise do capitalismo nos países do Terceiro Mundo dende o seu propio punto de vista.

1.8. ANOS 80 E 90: O ENFOQUE FAVORABLE AO MERCADO, A MACROECONOMÍA ESTRUTURALISTA E O ESTRUTURALISMO LATINOAMERICANO.

Nos anos 80 ne 90 confluíron unha serie de perspectivas máis próximas ao intervencionismo estatal, tanto dende a visión ortodoxa da economía como a heterodoxa. Ante a persistencia dunha situación inmutable –ou incluso peor ca anterior- nos países menos industrializados ante as receitas neoliberais, o propio Banco Mundial vai tratar de introducir un cambio de perspectiva mediante o seu Informe sobre desenvolvemento publicado en 1991.

Este novo enfoque estaba caracterizado por ser *favorable* ao mercado, é dicir, agora vaise admitir a intervención estatal pero sempre e cano esta sexa destinada a sustentar ou apoiar e en ningún caso se admite que substitúa a acción do mercado (Banco Mundial, 1991). As ideas que sustentan o suposto cambio de paradigma volven a insistir no retorno á teoría do *laissez faire*, poñendo o acento de novo en que o estado deberá absterse de actuar na medida do posible, estando só lexitimada a súa intervención naqueles supostos en que o mercado estea insuficientemente desenvolto ou o seu funcionamento fracase¹³⁰. Aínda así, (Bustelo, 1999), a intervención do estado debe levarse a cabo con precaución, é dicir, débese evitar a distorsión dos prezos e debe ser posible eliminar a súa influencia rapidamente en caso de non producírense os efectos desexados.

É precisamente con este enfoque co que se tenta explicar a situación de incremento do desenvolvemento económico dos países da Asia Oriental. O Banco Mundial publica en 1993 outro Informe financiado por Xapón acerca do *milagre asiático* que trata de explicar, baixo a perspectiva deste novo enfoque favorable ao mercado, o alto índice de crecemento económico deses países. Recoñécese así, o papel intervencionista do Estado –aínda que de forma pasiva- na promoción das economías asiáticas e que este ten beneficios verificables.

Aínda así, esta tese que xustifica o crecemento dos denominados *dragóns asiáticos* non é aceptada por moitos dos economistas da época, dado que, por exemplo a experiencia

¹³⁰ Particularmente, vanse admitir as políticas intervencionistas só cos seguintes obxectivos (Banco Mundial, 1991): Manter a estabilidade macroeconómica; promover un entorno competitivo para as empresas; levar a cabo inversións en capital físico (infraestruturas) e humano (educación e sanidade) e potenciar o desenvolvemento institucional (mellora da eficacia das administracións públicas).

histórica de Corea do Sur e Taiwán non se axusta facilmente a este modelo teórico. Nestes casos, o Estado non actuou de maneira pasiva, senón que influíu nos prezos de mercado para estimular a inversión e o comercio exterior. Prodúcese así unha das primeiras críticas á teoría favorable ao mercado, a cal foi proposta dende o mesmo organismo que a iniciou –o Banco Mundial– ao incidir en que esta carece de constatación empírica no caso dos países asiáticos. En definitiva, este novo paradigma do Banco Mundial non supón un cambio na perspectiva neoclásica, senón que se trata dunha ortodoxia herdada das formulacións neoliberais anteriores. De feito, para algúns autores (Bustelo, 1999:186), *non se trata dunha estratexia de desenvolvemento alternativa ao enfoque neoclásico senón unha simple prolongación do mesmo*.

Noutra orde de cousas, por parte dos economistas heterodoxos do desenvolvemento volven aparecer con forza a finais dos anos 80 e comezos dos 90 os postulados estruturalistas da CEPAL. Esta teoría propugnaba a diferenciación e especificidade da situación dos países do Terceiro Mundo en canto ao desenvolvemento e reivindicaba outro tipo de estudos que formulasen novas iniciativas alternativas ás ortodoxas, especialmente en vistas de que o predominio desta a partir dos anos 90 *non tardou en dar malos resultados, primeiro en México (1994), que foi o primeiro país en adoptar os principios neoliberais, despois en Brasil (1998) e por último en Arxentina (2001)* (Bresser Pereira e Gala, 2010:02). A isto hai que unirle a crise de 1997 que afectou a aqueles países asiáticos nos que se aceptara a política de crecemento con aforro externo e en 1998 a crise da Federación de Rusia, a cal se viña sometendo igualmente ás directivas occidentais (Ídem)¹³¹.

Ante esta situación, aparecen novas conceptualizacións do estruturalismo que prioritariamente se dividen na *macroeconomía estruturalista* por unha banda e o *neoestructuralismo latinoamericano*, por outra. A macroeconomía estruturalista ten como autor esencial a Lance Taylor, o cal vai intentar integrar novas achegas á perspectiva estruturalista da CEPAL, tratando de dotar a este enfoque dunha maior rigorosidade que o faga medrar en validez. Ademais, establece que institucións como o Banco Mundial e acordos como o Consenso de Washington, tratan de establecer un *pensamento único* en canto ao desenvolvemento que vai coincidir coas propostas ortodoxas máis clásicas. A teoría macroeconómica propón unha serie de aspectos a ter en conta para a promoción do desenvolvemento nos países do Terceiro Mundo (Bustelo, 1999:247) que se desmarcan claramente do enfoque favorable ao mercado:

1. *Ter unha extrema cautela nas medidas que se poñen en práctica para acadar unha estabilidade macroeconómica e unha reforma estrutural.*
2. *Ser conscientes da ineficacia das medidas que se aplican de forma xeneralizada nos países do Terceiro Mundo.*
3. *Entender que a intervención do Estado na economía é necesaria e debe ser recuperada como protagonista do proceso de desenvolvemento.*

O crecente rexeitamento ás políticas de estabilización e axuste neoliberal aplicadas en Latinoamérica daba como resultado a aparición doutra corrente de pensamento acerca do desenvolvemento tamén vinculada coa CEPAL: o *Neoestructuralismo*. Este teóricos van poñer o énfase na acción social e na necesidade de ter en conta as características estruturais propias de cada país, así como o contexto no cal se desenvolve a súa economía. Recuperan así as estratexias propostas pola CEPAL de *transformación*

¹³¹ Para estes mesmos autores (Bresser Pereira e Gala, 2010:02), *este fracaso da ortodoxia económica volveuse definitivo coa crise mundial de 2008, na que algúns dos remedios que os países ricos receitaban aos países en desenvolvemento (especialmente a desregulación do sistema financeiro) resultaron fatais para os propios autores das receitas*.

produtiva con equidade e desenvolvemento dende dentro, engadindo medidas como (Íbidem:254):

- *A redución da transferencia de capital cara o exterior.*
- *O control do déficit orzamentario con restricións no gasto público e tamén co aumento dos ingresos do Estado.*
- *Aplicación das medidas de estabilización de forma gradual e un novo impulso á industrialización e ás exportacións.*

2. AS TEORÍAS ALTERNATIVAS DO DESENVOLVEMENTO. O DESENVOLVEMENTO HUMANO E SUSTENTABLE.

A partir dos anos 70 algúns teóricos comezan a realizar estudos tratando de explicar de forma coherente o desenvolvemento económico como un proceso histórico e dende un enfoque multidisciplinar, o cal vai ser unha das achegas máis interesantes da corrente das teorías alternativas do desenvolvemento (Aguado, Echebarria e Barrutia, 2009). Chegarán á conclusión de que o mercado non é a panacea que solucionará os problemas de subdesenvolvemento, polo que defenderán abertamente e sen atrancos unha intervención do Estado na economía.

Aparece así, unha nova corrente holística e integradora que vai provocar a superación da consideración do desenvolvemento como acumulación de capital e crecemento económico, para enténdelo como un mecanismo para a satisfacción das necesidades básicas, é dicir, pasouse dun *desenvolvemento riqueza* a un *desenvolvemento non pobreza* (Hidalgo-Capitán, 1996:09). Neste senso, a teoría da satisfacción das necesidades básicas é considerada como a primeira incursión das teorías alternativas ao pensamento único da economía clásica. Como xa sinalamos, esta teoría toma como elemento central a satisfacción das necesidades humanas, tanto materiais como inmateriais, e en función da súa extensión a unha maior ou menor parte da poboación, é posible caracterizar ás sociedades como máis ou menos desenvoltas.

O que podemos denominar a formulación máis uniforme dos anos 70 de desenvolvemento alternativo ímola atopar no relatorio de Uppsala que leva por título *Another Development* (O outro desenvolvemento) e que foi publicado pola Fundación The Dag Hammarskjöld¹³². Os elementos que van definir este desenvolvemento alternativo segundo este mesmo relatorio serán os seguintes (Íbidem:10):

1. *O desenvolvemento igualitario.* A satisfacción das necesidades básicas, tanto as materiais como as non materiais.
2. *O desenvolvemento endóxeno.* Un desenvolvemento que naza do interior de cada sociedade, sendo esta a que defina de forma soberana sobre os valores a ter en conta e a perspectiva de futuro.
3. *O desenvolvemento autónomo.* Refírese á confianza de cada sociedade na súa propia fortaleza e tamén nos seus recursos, nos seus membros e no seu medio natural e cultural.
4. *O desenvolvemento ecolóxico.* A utilización racional dos recursos biosféricos, sendo conscientes das limitacións dos ecosistemas locais e dos límites externos - globais e locais- que se lle imporán ás xeracións futuras.

¹³² Sen embargo, a primeira definición de desenvolvemento alternativo aparece en 1975 no Informe *¿Qué hacer?* publicado con motivo da 17ª Sesión extraordinaria da Asemblea Xeral das Nacións Unidas pola mesma Fundación.

5. *O desenvolvemento como transformación estrutural.* Consiste na creación e consolidación das condicións para que se de a autoxestión e a participación na toma de decisións de todos aqueles afectados polas mesmas, tanto nas comunidades urbanas como nas rurais.

Este relatorio de Uppsala parte da satisfacción das necesidades básicas e, polo tanto, dos postulados deste enfoque heterodoxo que aparece en 1969. Este vai ser o elemento central do desenvolvemento alternativo, engadíndose ao mesmo tempo outras dimensións que tamén é preciso ter en conta: o ecodesenvolvemento, o endodesenvolvemento e o desenvolvemento autónomo. Nos anos 90 van aparecer novos adxectivos para o termo desenvolvemento que, mantendo a satisfacción das necesidades básicas como eixo central, van engadir outros elementos precisos para que se poida falar de desenvolvemento. Nacen así, termos como etnodesenvolvemento, desenvolvemento local, desenvolvemento sustentable ou desenvolvemento humano. Na táboa 2.2 abordamos brevemente cada un dos novos conceptos de desenvolvemento que foron conformando este novo enfoque alternativo para, posteriormente, centrarnos nos termos de desenvolvemento humano, desenvolvemento humano sustentable e teoría do decrecemento.

Táboa II.2. Conceptos alternativos de desenvolvemento. Fonte: Elaboración propia a partir de Hidalgo (1996) e Bonfil (1995).

DIMENSIÓN DO DESENVOLVEMENTO	DEFINICIÓN
ECODESENVOLVEMENTO	Este termo foi proposto por Ignacy Sachs ¹³³ , consultor das Nacións Unidas nos anos 70, en resposta á posta en tela de xuízo do crecemento como obxectivo económico planetario (límites do crecemento). Con el procurábase conciliar o aumento da produción co necesario respecto aos ecosistemas terrestres e segundo Hidalgo (1996), pon de manifesto a necesidade de garantir un equilibrio entre a comunidade e o medio ambiente no que esta habita. Introduce a dimensión medioambiental nas teorías do desenvolvemento, co que se da un grande paso na construción dun concepto multidimensional de mesmo. Podemos considerar o termo <i>desenvolvemento sustentable</i> como unha versión actual do <i>ecodesenvolvemento</i> ampliada que abarca novos ámbitos e dimensións, ademais da medioambiental.
ETNODESENVOLVEMENTO	Segundo Bonfil (1995:01) o etnodesenvolvemento é o <i>exercicio da capacidade social dun pobo para construír o seu futuro, aproveitando as ensinanzas das súas experiencias históricas e os recursos reais e potenciais da súa cultura, dacordo cun proxecto que se defina segundo os seus propios valores.</i> Trataríase pois, de ter en consideración os elementos étnicos e culturais que conforman unha determinada comunidade nas estratexias de desenvolvemento que se poñan en marcha. Destácase así, que é necesario ser consciente de que en moitas ocasións, os comportamentos da poboación dos países desenvolvidos vai determinar as políticas de desenvolvemento.
ENDODESENVOLVEMENTO	Enténdese por endodesenvolvemento aquela estratexia que inclúe ao territorio e os seus elementos (xeografía, recursos, cultura, etnia, medio ambiente, etc.) nos procesos de

¹³³ Podemos atopar unha definición do concepto de Ecodesenvolvemento no artigo de Sachs (1981) que leva por título *Ecodesarrollo: Concepto, Aplicación, Beneficios y Riesgos* que aparece reflectido no apartado de Referencias Bibliográficas.

desenvolvemento. Segundo Hidalgo (1996) o descoñecemento da realidade territorial pode levar ao fracaso das accións para o desenvolvemento, polo que é preciso incorporar esta nova perspectiva ao propio concepto de desenvolvemento. A introdución da dimensión territorial permitiu dar unha maior viabilidade aos proxectos de cooperación internacional e integrar ás propias comunidades coñecedoras do seu territorio no desenvolvemento dos mesmos. Seguindo a este mesmo autor (Hidalgo, 1996) o endodesenvolvemento sería o antecedente da consideración actual de desenvolvemento local.

Posto que o modelo de desenvolvemento alternativo se vai centrar na redución da pobreza e non no aumento da riqueza –tal e como facían as perspectivas neoclásicas, descritas anteriormente–, a súa formulación vai pasar de centrarse nos países a nivel xeral a tomar ao individuo e a comunidade como foco de atención. Ademais, segundo Alburquerque (2012) podemos afirmar que este movemento alternativo do desenvolvemento coincide na súa totalidade en rexeitar a suposición de que o crecemento económico conduce ao desenvolvemento. Todas e cada unha das dimensións que compoñen as teorías alternativas do desenvolvemento foron construíndo unha nova perspectiva do mesmo, engadíndolle á visión economicista novos elementos e centrando a atención sobre eles.

Outra das dimensións que define este desenvolvemento alternativo sería o cuestionamento da *orde internacional*. Tal como vimos, a partir de 1976 vanse publicar unha serie de documentos que van incidir en que dita orde perxudica seriamente as posibilidades de desenvolvemento dos países subdesenvolvidos. Algúns dos que aínda non mencionamos a este respecto son o Informe RIO (1976), o Informe Brandt (1980) e o Informe Nyerere (1990)¹³⁴. Todos eles coinciden en que a orde internacional establecida impide o desenvolvemento dos países subdesenvolvidos, a pesar de que difiren no que respecta ás políticas de cambio que é preciso implementar para mudar esta situación.

A última achega a esta perspectiva alternativa é a do desenvolvemento humano, a cal está sendo usada actualmente polo Programa das Nacións Unidas para o Desenvolvemento (PNUD). Con ela faise un intento por facer referencia á mellora da capacidade dos individuos para satisfacer as súas propias necesidades, tal como no seu día propuxo o propio Sen (2001). Ao mesmo tempo, a influencia do enfoque das necesidades básicas vese claramente no indicador que naceu para tratar de medir o desenvolvemento dende o PNUD: o Índice de Desenvolvemento Humano (IDH), o cal vai estar composto por tres dimensións: sanitaria –lonxeidade–, educativa –alfabetización e escolarización– e económica –nivel de renda–. É así como no concepto de desenvolvemento humano se van incluír unha serie de dimensións sociais indisociables do termo desenvolvemento, unificando nunha soa acepción tódalas propostas e correntes teóricas que se poden incluír dentro do concepto alternativo de desenvolvemento.

Tal e como vimos de sinalar, o concepto de desenvolvemento humano foi introducido polo PNUD no ano 1990 tomando as propostas de Amartya Sen e Mahbub ul Haq como base, mais de forma previa a teoría das necesidades de Maslow (1977)

¹³⁴ O Informe RIO é o nome polo que se coñece á publicación do Clube de Roma de 1977 que leva por título *Reestruturación da Orde Internacional* e que coordinou Jan Tinbergen (1976). O Informe Brundt refírese ao que leva por título *Un programa para a supervivencia* e que foi realizado pola Comisión Independente sobre problemas internacionais de desenvolvemento dirixido por Willy Brundt. O Informe Nyerere foi elaborado pola Comisión do Sur presidida por Julius Nyerere e publicado en 1990 baixo o título de *Desafío para o Sur*.

determinaría que os seres humanos son motivados á acción en función da satisfacer determinadas necesidades –as que posteriormente se consideraron básicas e que xa temos aludido en apartados anteriores- que abarcan a tódalas especies. O concepto de desenvolvemento humano implica un dos cambios máis positivos da década dos noventa, dado que por primeira vez recoñécese a nivel internacional que o desenvolvemento contempla obxectivos máis amplos que os relativos ao crecemento económico. Tal e como nos indica Obregón Davis (2008:27) vanse situar os dereitos humanos, o desenvolvemento social, a equidade de xénero, o respecto á diversidade étnica e cultural e a protección do medio ambiente na axenda de valores que debemos considerar como *globais*. As políticas de desenvolvemento van estar marcadas pois, polas sucesivas declaracións dos Cumios das Nacións Unidas realizados nos anos 90, destacando especialmente a Declaración do Milenio no ano 2000. Trátase do que autores como Ocampo e Uthoff (2002:89-90) van denominar *globalización de valores*, é dicir, as Nacións Unidas e, moi especialmente, o PNUD, van instaurar a nivel internacional unha nova perspectiva do desenvolvemento que inclúe todos e cada un dos aspectos sinalados anteriormente.

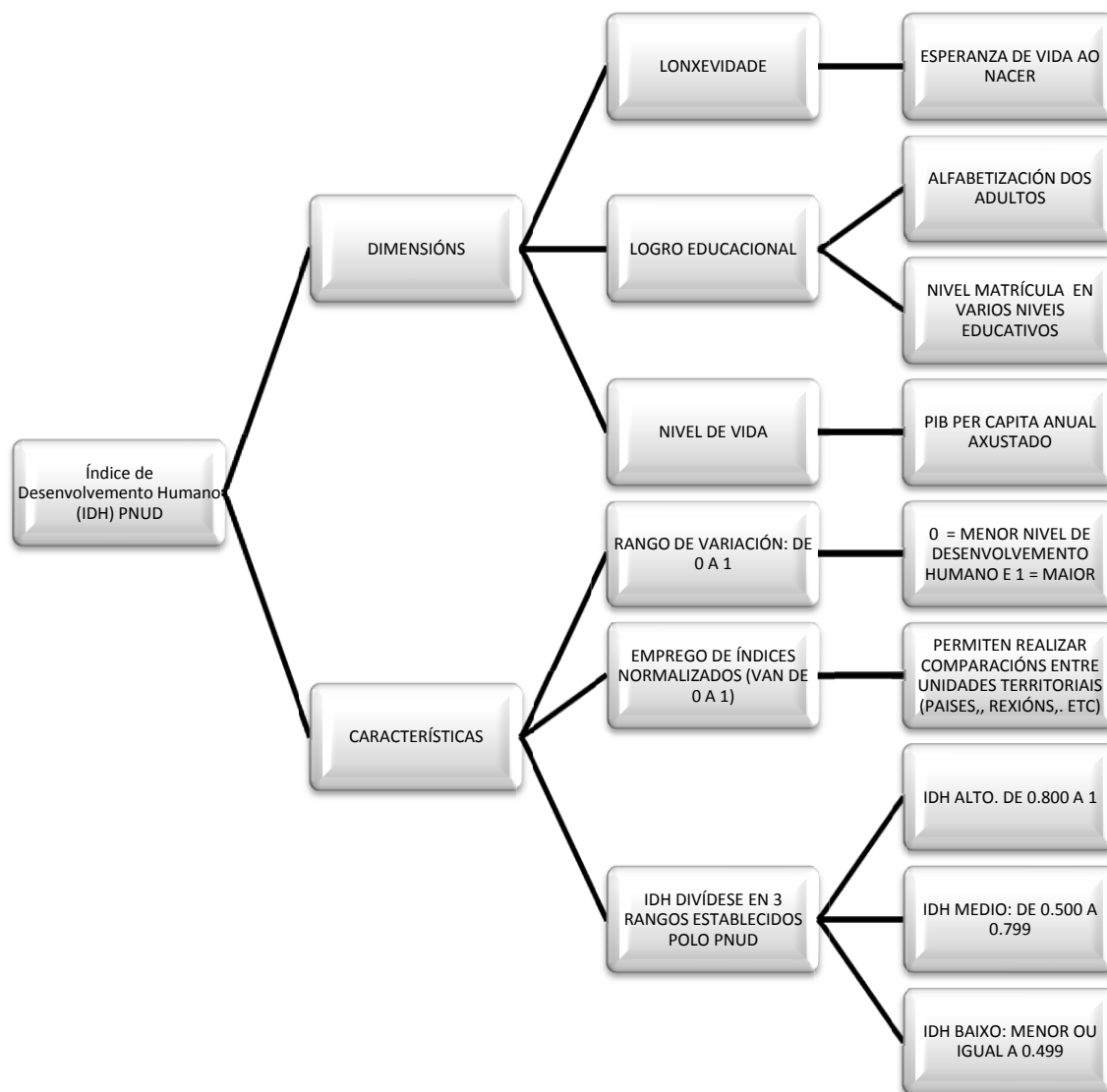
Como antecedentes esenciais da Declaración do Milenio sobre o desenvolvemento, podemos citar ás denominadas *Décadas do Desenvolvemento* declaradas polas Nacións Unidas. A primeira delas incluíría os anos 1960-1970 e tiña como obxectivo xeral, acelerar o avance cara un crecemento económico autosostido –mantíñase aínda a perspectiva de que desenvolvemento equivale a crecemento da economía-. Sen embargo, a pesar de que nesta época a economía en xeral medrou, o desemprego e as diferenzas na distribución da riqueza seguirono mesmo camiño á alza. A isto, uníuselle o que López Accotto (1997) denomina *transición demográfica*, ou o que é o mesmo, o desfase entre o descenso da mortalidade e a caída da fecundidade.

Na segunda Década do Desenvolvemento (1970-1980), o obxectivo esencial vai ser o crecemento continuo, pero nesta ocasión do benestar dos individuos e da distribución de beneficios para todos/as. Aparece así, a primeira vinculación coa teoría das necesidades básicas e dáse un dos primeiros xiros cara unha dimensión máis humana e social do desenvolvemento. Tal como indicaba o propio Amartya Sen (2001), a causa da pobreza non era xa a ausencia de recursos para todos/as, senón a ausencia de acceso aos mesmos por parte dunha grande parte da poboación. Rexeita así, a teoría da non existencia de recursos naturais para satisfacer as necesidades básicas da poboación mundial, o que implica unha visión optimista de cara ao esgotamento dos mesmos. É así como, dende o propio PNUD (1990:34) se vai redefinir o desenvolvemento humano como un proceso amplo e integral a partir do cal se amplían as oportunidades do ser humano para *disfrutar dunha vida prolongada e saudable, adquirir coñecementos e ter acceso aos recursos necesarios para lograr unha calidade de vida axeitada*.

Deste xeito, o desenvolvemento xa non se asocia de forma exclusiva co crecemento económico e coas fórmulas que poden levar a un país a acadalo, senón que outras variables comezan a terse en conta, como por exemplo os niveis de nutrición, saúde e educación. A renda per cápita xa non pode ser entendida como o único indicador para medir o desenvolvemento dun territorio, en vistas da súa limitación para avaliar estas outras situacións diferenciais da sociedade pero que, igualmente, inflúen na mesma. Ademais, a situación dalgúns países subdesenvolvidos que aumentaron o seu PIB per cápita pero que non conseguiron sacar á maior parte da súa poboación da pobreza, poñen de manifesto que a teoría do desenvolvemento estaba sendo vítima dun nesgo neoliberal que limitaba o seu alcance e as estratexias a poñer en marcha para acadalo. Deste xeito, o propio PNUD tamén propón en 1990 o *Índice de Desenvolvemento Humano (IDH)* como un novo instrumento para medir o nivel de desenvolvemento das

comunidades que vai superar ao PIB per cápita. No esquema que se mostra a continuación (ver ilustración 2.1), podemos apreciar tanto as dimensións que vai medir o IDH proposto polo PNUD (1990) como as súas principais características.

Ilustración II.1. Dimensións e características do Índice de Desenvolvemento Humano (IDH).
Fonte: Elaboración propia a partir de PNUD (1990).



As 3 dimensións nas que se centra o IDH son a lonxeidade, o logro educacional e o nivel de vida decente. A lonxeidade vaise medir a través do indicador da esperanza de vida ao nacer, a cal semella estar relacionada cunha nutrición axeitada e coa existencia dunha boa saúde. Os coñecementos van estar vinculados estreitamente á medición do analfabetismo, é dicir, ao cálculo da taxa de alfabetización de persoas adultas e tamén ás taxas de matrícula de primaria, secundaria e terciaria ou educación superior. Segundo o PNUD (1990), o compoñente máis difícil de medir vai ser o nivel de vida decente da poboación, xa que se precisan datos acerca do acceso á terra, ao crédito, o ingreso, etc. Posto que moitos destes aspectos non son accesibles en moitos lugares do

mundo, o PNUD tamén propón o uso do indicador de ingreso máis relevante e coñecido, o PIB per cápita axustado ao poder adquisitivo de cada país ou rexión.

O IDH vaise converter a partir deste ano 1990 nunha ferramenta útil para, entre outros aspectos, *analizar as características locais das capacidades básicas dos individuos nunha sociedade* (Obregón Davis, 2008:33), a pesar de que o propio concepto de desenvolvemento humano establecido polo PNUD vai máis alá das dimensións analizadas polo IDH. De feito, as limitacións na medición do desenvolvemento humano, entendido tal e como expresamos anteriormente, son evidentes, polo que coincidimos co propio PNUD (1990) e con Mata Iturralde (2004:13) cando afirman que o IDH non pode metodoloxicamente representar o concepto de desenvolvemento humano proposto polo propio Sen, pois esta definición conleva un alto porcentaxe de subxectividade e intanxibilidade, moi difícil de medir e cuantificar en cifras. Entre outras cuestións, o concepto de desenvolvemento humano non só debe incluír a educación, a saúde ou o ingreso, senón que debería ter en conta aspectos como a protección dos dereitos humanos, a consolidación de institucións que protexan as liberdades fundamentais das persoas, a súa seguridade, a promoción da participación das persoas naqueles ámbitos que afectan ás súas vidas e o desenvolvemento de grupos da sociedade civil (Ídem).

Coa aprobación no *Cumio do Milenio das Nacións Unidas* da *Declaración do Milenio* por 189 países, os denominados *Obxectivos de Desenvolvemento do Milenio* pasan a operativizarse tomando como data máxima para a súa consecución o ano 2015. Ditos obxectivos van constituírse como metas guía das políticas de desenvolvemento que os distintos países deberían levar a cabo para traballar por un desenvolvemento que poida ser adxectivo como humano. Os obxectivos en cuestión son os seguintes (ONU, 2000):

1. *Erradicar a pobreza extrema e a fame.*
2. *Lograr a ensinanza primaria universal.*
3. *Promover a igualdade entre os xéneros e a autonomía da muller.*
4. *Reducir a mortalidade infantil.*
5. *Mellorar a saúde materna.*
6. *Combater o VIH/SIDA, o paludismo e outras enfermidades.*
7. *Garantir a sustentabilidade do medio ambiente.*
8. *Fomentar unha asociación mundial para o desenvolvemento.*

Dado o tema que nos ocupa, ten especial relevancia o oitavo obxectivo que se formula e que alude ao fomento dunha asociación mundial para o desenvolvemento. As metas a acadar no ano 2015 con respecto a este gran propósito teñen que ver con (ONU, 2000):

1. *Desenvolver aínda máis un sistema comercial e financeiro aberto, baseado en normas, previsible e non discriminatorio.*
2. *Atender ás necesidades especiais dos países menos adiantados.*
3. *Atender ás necesidades especiais dos países sen litoral e dos pequenos Estados insulares en desenvolvemento.*
4. *Encarar de maneira xeral os problemas da débeda dos países en desenvolvemento con medidas nacionais e internacionais coa finalidade de facela sostible a longo prazo.*

5. *Proporcionar, en cooperación coas empresas farmacéuticas, acceso aos medicamentos esenciais nos países en desenvolvemento.*
6. *En colaboración co sector privado, velar por que se poidan aproveitar os beneficios das novas tecnoloxías, en particular das tecnoloxías da información e a comunicación.*

Tal como vemos, a maior parte das metas nas que se subdivide o obxectivo xeral proposto aluden de forma esencial, a cuestións intimamente ligadas coa economía mundial e tamén coa saúde pública e o acceso ás novas tecnoloxías. Sen embargo, cabería preguntarse en que situación nos atopamos, dada a proximidade do prazo fixado para a súa consecución: o ano 2015. No Informe das Nacións Unidas (PNUD, 2005) sobre Desenvolvemento Humano do ano 2005 podemos atopar unha primeira resposta a esta pregunta. Dito Informe deixa en evidencia que, se en caso de manterse as tendencias mundiais na mesma dirección, os obxectivos do milenio non serán acadados, nin sequera parcialmente, no prazo previsto. A valoración que se fai no devandito Informe de tódalas metas propostas dentro do obxectivo 8, está baseada nunha análise de tendencias que toma como base o acontecido no período comprendido entre o ano 1990 e o 2003. A partir de aquí faise unha extrapolación ao que podería ser o mundo no ano 2015, destacando a existencia dunha grande fenda entre as metas propostas nos Obxectivos do Milenio e a situación *real*. Por exemplo, o avance país por país con respecto á mortalidade infantil e matriculación na escola primaria non son suficientes para poder considerar o obxectivo como acadado, posto que moitos países en lugar de avanzar, retroceden, co que, de seguir así, non acadarían ditas metas ata o ano 2035. En resumo, *50 países -cun total de 900 millóns de persoas- estarían retrocedendo en, cando menos, un Obxectivo do Milenio, e outros 65 -cunha poboación total de 1.200 millóns-, non acadarán, alomenos, un dos Obxectivos do Milenio ata despois do ano 2040* (PNUD, 2005:46).

Destacase así no propio Informe, a necesidade de virar a tendencia existente e propiciar os cambios necesarios para a consecución dos obxectivos propostos no ano 2.000. Faise fincapé en que esta situación non é irreversible, senón que pode mudar en función do tipo de políticas públicas que adopten a parir de agora os distintos gobernos, ao igual que a comunidade internacional.

A pesar destes avisos e tentativas por mudar a dirección cara á consecución dos 8 obxectivos propostos, o Informe sobre Desenvolvemento Humano do 2010 (ONU, 2010), mostra unha realidade na que a distancia para acadalos non só non se reduce, senón que incluso se incrementa. Ben é certo que tamén se destaca a progresión positiva de moitos países e se alude á bondade do establecemento de prazos e metas claras como estratexia de éxito. Algúns dos avances máis destacables poden ser a redución da mortalidade infantil en termos xerais, o aumento de persoas que reciben tratamento contra o VIH /SIDA, a extensión cada vez maior de fontes melloradas de abastecemento de auga en zonas rurais ou a ralentización da deforestación. Sen embargo, a pesar de que se lograron avances de relativa importancia, os Obxectivos do Milenio non se cumprirán se non se realiza un esforzo importante neste senso (ONU, 2010).

No Informe máis recente acerca do desenvolvemento humano (PNUD, 2013), alúdese precisamente aos profundos cambios que está experimentando o planeta, especialmente en canto ás diferenzas -cada vez máis pequenas- entre o Norte -industrializado- e o Sur -na súa maioría en vías de desenvolvemento-. Sen embargo as desigualdades tenden a aumentar dentro dos propios estados, entre un pequeno sector da poboación que acumula unha grande parte da riqueza, mentres que unha maioría social queda á marxe de ditos beneficios. De feito, *a situación reinante en 2013 pode percibirse como un relato sobre dous mundos diferentes: un Sur renacente, especialmente notable en China e India,*

onde hai un grande progreso en desenvolvemento humano, o crecemento (económico) semella sólido e as perspectivas de redución da pobreza son alentadoras; e un Norte en crise, onde as políticas de austeridade e a ausencia de crecemento económico dificultan a situación de millóns de persoas desempregadas e de persoas privadas de beneficios, a medida que os pactos sociais son sometidos a unha intensa presión (PNUD, 2013:01). Segundo este mesmo Informe, podería afirmarse que *existe un Sur no Norte e un Norte no Sur* (Íbidem:02), especialmente debido a que as élites dun e doutro lado do ecuador están cada vez máis globalizadas e conectadas, sendo as que máis se levan enriquecendo na última década. Con respecto aos países do Sur que actualmente se atopan en vías de desenvolvemento e están experimentando veloces cotas de crecemento económico, o propio PNUD recomendalles (PNUD, 2013) que é preciso garantir unha maior equidade; permitir a libre expresión e participación cidadá; facer fronte aos desafíos ambientais e xestionar o cambio demográfico. O aumento da fortaleza económica do Sur debe estar acompañado por un pleno compromiso co desenvolvemento humano, aspecto que se ven poñendo en dúbida dende varias instancias. De feito, se tomamos en consideración o informe elaborado pola OIT respecto do traballo no mundo no ano 2004 en relación aos efectos da globalización, pode percibirse claramente a tendencia contraria: un aumento do crecemento económico non se reflicte na mellora das condicións sociais da poboación. Dito informe (OIT, 2004a) pon de manifesto que para unha maioría de persoas, a globalización non foi quen de satisfacer as súas aspiracións lexítimas de lograr un traballo decente. De feito, nesta data o desemprego mundial afectaba a máis de 185 millóns de persoas, mentres que a economía somerxida seguía medrando en todo o mundo, especialmente en América Latina, África e Asia, onde se aproximaba ao 40%. Ademais, a un grande número de traballadores/as negábonselle moitos dos seus dereitos, entre eles os sindicais, aproveitando precisamente, que nos seus países non existe a obriga de aplicar leis laborais ou que estas son excesivamente laxas.

Actualmente, esta situación empeorou notablemente, destacando os datos do ano 2012 (OIT, 2013a) que, tralo quinto ano da crise financeira mundial, o total acumulado de desempregados/as é de 197 millóns de persoas. Ademais, outros 39 millóns abandonaron o mercado de traballo, en vistas de que as posibilidades de atopar un emprego se lle revelaron insalvables, xerando ao mesmo tempo, un déficit de 67 millóns de postos de traballo en todo o mundo dende o ano 2007. Tal e como vaticinaba a propia OIT no ano 2004, os efectos da globalización non se limitan aos países que foron marxinados inicialmente do proceso ou que tiveron menos éxito nos seus esforzos por integrarse na economía global, senon que *incluso naqueles nos que a globalización acadou un éxito relativo, os custos sociais son considerables* (OIT, 2004a:39)¹³⁵.

Retornado ao grao de consecución dos Obxectivos do Milenio na actualidade o Informe elaborado pola ONU para o ano 2013 pon de manifesto que os logros máis relevantes se están acadando con respecto á diminución da pobreza extrema; o acceso á auga potable; a diminución da incidencia de enfermidades como o paludismo ou a tuberculose; o descenso do número de persoas dos países en desenvolvemento que viven nos tugurios dos arrabaldes das cidades; a consecución dunha menor carga da débeda e un mellor clima comercial para os países en desenvolvemento e a redución da fame no mundo (ONU, 2013). Sen embargo, os aspectos pendentes mostran que as razóns para ser optimistas é preciso valoralas na súa xusta medida. A propia ONU (2013) sinala que é preciso acelerar os avances e desenvolver medidas máis audaces con respecto:

¹³⁵ China, por exemplo, a pesar e que mantivo –e mantén– elvadas taxas de cecemento sostido, tense enfrontado a problemáticas como o desemprego de transición que probablemente se intensifiquen a medida que avance o proceso de reforma das empresas estatais (OIT, 2004a).

- **Á cooperación mundial en materia de sostibilidade do medio ambiente, dado que esta está gravemente ameazada.** O incremento das emisións de CO₂ estase acelerando, séguense perdendo bosques a un ritmo alarmante e a sobreexplotación dos recursos mariños leva á redución dos rendementos da pesca. Estas e outras realidades fan que actualmente, non se poida falar de
- **A incrementar os esforzos con respecto ás taxas de supervivencia infantil,** as cales a pesar de experimentar certa mellora non se aproximan ao determinado nos Obxectivos do Milenio. En todo o mundo a mortalidade infantil (nenos menores de 5 anos) caeu un 41%, mais para aproximarse ao obxectivo é preciso reducir a cifra total (51 mortes por cada 1000 nados en 2011) en dous tercios.
- **Á prevención da mortalidade materna.** Nos últimos 20 anos a taxa de mortalidade materna diminuíu un 47%, mais o obxectivo é que esa taxa chegue ao 75%.
- **Á expansión do acceso á terapia antirretroviral e o coñecemento acerca da prevención do VIH.** No ano 2010 non se logrou o acceso universal á terapia antirretroviral, pero poderá lograrse en 2015 se a tendencia actual se mantén.
- **Á universalización do dereito á ensinanza primaria.** A cantidade de nenos/as fóra do sistema escolar baixou case á metade –de 102 millóns a 57 millóns– dende 2000 ao 2011, mais a redución desta cifra está experimentando unha ralentización notable, polo que o alcance do obxectivo de universalizar a ensinanza primaria para o 2015 vese certamente comprometido.
- **Á extensión do saneamento entre a poboación mundial.** Dende 1990 existen 1.900 millóns de persoas que poden acceder a letrinas, inodoros e outras instalacións de saneamento, mais son precisos avances máis velozes para cumprir co obxectivo do milenio neste senso.
- **Ás axudas que os países occidentais proporcionan ao desenvolvemento.** O diñeiro destinado a este fin descendeu un 4% en termos reais con respecto ao ano 2011, o cal, á súa vez, era un 2% inferior ao proporcionado no ano 2010. Esta situación afectou en grande medida aos países menos desenvolvidos, os cales percibiron un total de 26.000 millóns de dólares menos.

Sexa como fose e independentemente das trabas ou elementos ralentizadores de todo o proceso de desenvolvemento, a Declaración do Milenio debe ser valorada como un acontecemento de certa relevancia a nivel internacional que tamén trouxo consigo un cambio na concepción do propio termo desenvolvemento. Puso así en xogo unha estratexia concreta e común para acadalo, entendido este baixo consideracións máis amplas que a estritamente económica. Vaise tratar, como indica Caride (2009:86) dunha *contribución fundamental, xa que consiste na construción dunha grande alianza a favor dun desenvolvemento máis xusto e equitativo, orientado cara a mellora das condicións de vida das persoas máis vulnerables (nenos, mulleres, pobres, enfermos, etc.) de todo o mundo*. En síntese, podemos indicar que actualmente, o adxectivo *humano* é o que se emprega polo PNUD e as Nacións Unidas para definir o tipo de desenvolvemento que queremos acadar, dado que en principio este concepto abarcaría tódalas dimensións que afectan directa ou indirectamente, á persoa e á ampliación das súas oportunidades.

De tódolos xeitos, nin dito concepto de desenvolvemento humano nun inicio, nin o IDH van ter en conta a dimensión ambiental ou a sustentabilidade do propio proceso de desenvolvemento. Tampouco se indican cales van ser os custos ambientais do crecemento no compoñente de renda do IDH, polo que a corrente paralela ao desenvolvemento humano que ten no *desenvolvemento sustentable* a suá liña básica de actuación, vai cuestionar as posibilidades da lóxica económica actual para acadar

obxectivos vencellados por exemplo coa eliminación da pobreza, a universalización da educación, o aproveitamento sustentable dos recursos naturais ou a convivencia en harmonía co medio ambiente. Nos anos 90 téntase atallar esta situación coa aparición e consolidación dun novo concepto de desenvolvemento que vai tratar de unir a perspectiva ambientalista coa humana no que se veu a denominar *desenvolvemento humano sustentable*. Sen embargo, antes de abordar esta converxencia que desemboca na unión dos adxectivos humano e sustentable, é preciso deterse en analizar as orixes da sustentabilidade.

O concepto de *desenvolvemento sostible* nace dada a interdependencia existente entre o medio ambiente e o concepto de desenvolvemento, xa que se precisa do primeiro para que se poida dar o segundo –entendido este tanto dende a perspectiva neoclásica como dende a teoría das necesidades básicas-. A raíz desta dependencia, o aumento da industrialización vai provocar unha degradación e deterioro progresivo do medio ambiente. De aí provén a necesidade de limitar esta situación a través dun novo modelo de desenvolvemento, o cal que levará inicialmente o adxectivo *sostible*. Nace así o debate acerca de quen debe ter a responsabilidade na preservación do medio ambiente: os propios países ou ben, as axencias de carácter internacional. Existe unha tendencia á corresponsabilidade de tódolos países neste tarefa, mais é preciso sinalar, tal como afirma Cambra Bassols (1999:06) que *deste xeito téndese a diluír a responsabilidade histórica dos países máis industrializados nos problemas medioambientais de hoxe en día*. Por esa razón, a tese máis aceptada hoxe en día é a que afirma que a preservación do medio ambiente debe ser unha responsabilidade de cada país, dentro dun marco de cooperación internacional promovido polos organismos internacionais. Ditos organismos deberían dotar aos países menos desenvolvidos dos instrumentos e mecanismos, financeiros ou doutra índole, para enfrontarse tanto aos problemas nacionais como a aqueles que afectan ao conxunto do planeta.

Volvendo ao concepto de sustentabilidade, podemos afirmar que a definición comunmente aceptada alude á proposta pola *World Commission on Environment and Development* (Comisión Mundial sobre Medio Ambiente e Desenvolvemento) da ONU no ano 1987 no libro *Our Common Future -O noso futuro común-*, popularmente coñecido como *Informe Brundtland*¹³⁶. Enténdese aquí, que o desenvolvemento sustentable é aquel que satisfai as necesidades do presente sen comprometer a capacidade das xeracións futuras de satisfacer as súas propias. Cabería indicar que existe un debate aberto entre o que se entende por *necesidade* e por *satisfacción*, dada a grande importancia que teñen tamén ámbolos dous conceptos na definición que se formula. En relación con isto, o desenvolvemento sustentable baixo a perspectiva do Informe *Brundtland* non pode darse na ausencia das seguintes condicións (Íbidem: 06).

1. Determinar que existen unha serie de necesidades que poden ser consideradas como primarias ou básicas –e outras que poden ser caracterizadas como secundarias, artificiais ou creadas-, send as primeiras as que deben ser satisfeitas para toda a poboación mundial (alimentación, protección contra enfermidades, cobixo, etc).
2. Comprender en definitiva, que o problema esencial non é nin a superpoboación, nin a escaseza, nin a falla de desenvolvemento das capacidades produtivas da

¹³⁶ O Informe Brundtland, presentado pola Comisión Mundial para o Medio Ambiente e o Desenvolvemento da ONU en 1987 co título orixinal de “Our common future” (*O noso futuro Común*), leva ese apelativo pola doutora Go Harlem Brundtland, directora do proxecto. Nel analizouse a situación mundial en canto ao desenvolvemento e chegouse á conclusión de que a co modelo imperante se está destruíndo o medio ambiente e deixando cada vez máis persoas na marxinação e na pobreza. (Comisión Mundial de Medio Ambiente e Desenvolvemento, 1987)

humanidade, senón a distribución non equitativa dos recursos ambientais e humanos. O autor apoia esta afirmación nos datos do PNUD (1998:30), onde se indica que as 225 persoas máis ricas teñen unha riqueza comparable á dos 2.500 millóns de persoas máis pobres.

Estas concepcións constrúen inicialmente a noción de desenvolvemento sustentable, un concepto que, á súa vez, é empregado por numerosos organismos e programas internacionais. Por exemplo, podemos aludir á Organización de Nacións Unidas para a Agricultura e a Alimentación (FAO) nos anos 60 relacionándoo co mundo pesqueiro ou a I Conferencia Mundial sobre Medio Ambiente e Desenvolvemento que tivo lugar en 1972 en Estocolmo. A UNESCO pola súa banda, comezou a aludir ao termo co Programa Intergubernamental *Home e Biosfera (Man and Biosphere – MAB-)* nos anos 70 e tamén no Decenio Mundial para o Desenvolvemento Cultural 1988-1997. No contexto deste Decenio vaise crear a Comisión Mundial de Cultura e Desenvolvemento que presentou o informe ao que aludiremos posteriormente titulado *Nuestra Diversidad Creativa*. Tal como vimos, nos Informes sobre o desenvolvemento humano do PNUD, tamén se alude á sustentabilidade, aínda que non de forma prioritaria. Outros eventos de importancia na construción do desenvolvemento sustentable como concepto son a Conferencia sobre Medio Ambiente e Desenvolvemento de Río de Janeiro en 1992 ou o Cumio Mundial sobre Desenvolvemento Social que tivo lugar en Copenhague en 1995.

En todos estes e outros eventos que toman a sustentabilidade e o desenvolvemento como tema central e que se foron sucedendo ata os nosos días, fóronse construíndo indicadores e medidas para determinar o nivel de desenvolvemento sustentable existente. Merece a pena destacar neste senso, o Informe sobre Cidades Europeas Sustentables (Comisión Europea, 1996) no cal se van establecer 5 características que debe ter a sustentabilidade para ser considerada como tal:

1. Límites Medioambientais: É necesario reconciliar o desenvolvemento coas limitacións medioambientais do planeta.
2. Eficiencia Medioambiental: É preciso manter a vida e benestar humanos, así como a vida animal e vexetal.
3. Xestión da demanda: A cantidade de bens debe ser reemplazada pola calidade de vida.
4. Eficiencia do benestar -equivalente social da eficiencia medioambiental-: Debemos ser quen de obter o maior beneficio humano por unidade de actividade económica (enténdese o beneficio humano no contexto do concepto de desenvolvemento humano, ao que aludiremos posteriormente).
5. Equidade: Debe ser algo a conseguir nas xeracións presentes e nas futuras, tratando de assimilar que a sustentabilidade medioambiental, a equidade e a solidariedade sociais son termos estreitamente relacionados.

Baixo estes principios, podemos entender que a sustentabilidade (Cambra Bassols, 1999) se vai fundamentar nun sistema de valores no que se entende a responsabilidade, a vontade e o compromiso como eixos fundamentais. Ademais, vai requirir dunha planificación democrática e participativa nun contexto de cooperación e solidariedade, deixando á marxe valores como a competitividade e o individualismo.

Neste senso o desenvolvemento sustentable afecta a varias dimensións da relación entre o ser humano e o ambiente, polo que non se centra de forma exclusiva nos límites medioambientais, senón que pon en cuestión unha serie de preceptos que afectan ademais, á relación dos seres humanos entre si. A equidade e a progresiva mellora das condicións de vida da poboación planetaria convértense tamén en obxecto de análise

por parte desta modalidade de desenvolvemento. Sen embargo, isto non implica que para unha grande parte da poboación, o desenvolvemento sustentable unicamente se relacione co medio ambiente, a pesar de que isto supón unha análise reduccionista e parcial –e polo tanto errada- do que conleva este concepto.

Ante esta situación nace precisamente o concepto de *desenvolvemento humano sustentable*, como unha maneira de unificar –e ao mesmo tempo, visibilizar- a ambos modelos alternativos de desenvolvemento. Podemos considerar ao antigo Secretario Xeral de Nacións Unidas, Boutros-Ghali, como o precursor deste novo modelo de desenvolvemento, xa que coa publicación en 1995 do informe que leva por título *Una Agenda para el Desarrollo*, vai establecer aquelas dimensións que engloba o humanamente sustentable. Trata de abarcar así, a intanxibilidade pouco recollida polo IDH e que sen dúbida inflúe no benestar humano. Ditas dimensións van ser (Mata Iturralde, 2004:13):

1. *Paz como fundación.*
2. *A economía como artefacto do progreso.*
3. *O medio ambiente como base da sustentabilidade.*
4. *A xustiza como pilar da sociedade.*
5. *A democracia como o mellor modo de gobernar.*

Esta nova forma de concibir o desenvolvemento trae consigo a existencia dunha diverxencia entre o propio concepto e o modelo económico globalizado que comeza a súa andadura nesta década. Ademais, autores como Cambra Bassols (1999:10) indican que se carece dun marco teórico de referencia que aclare os conceptos de forma rigorosa e permita definir operativamente as dimensións e variables incluídas nos mesmos. Só dese xeito se poderían crear os indicadores necesarios para medir con maior probabilidade de acerto o nivel de desenvolvemento humano, a pesares de que moitas destas dimensións non son cuantificables de forma exacta debido ao seu carácter cualitativo. O Informe asinado por Pérez Cuellar (1996) ampliou un pouco máis as 5 dimensións do desenvolvemento propostas previamente por Boutros-Ghali en 1995. Ditas dimensións vanse tratar de concretar, tal como segue:

- **Potenciación:** Aumento da capacidade das persoas para ampliar as súas opcións existenciais. O prioritario é potenciar a protección contra a fame e a necesidade, así como promover a participación activa das persoas no seu propio desenvolvemento.
- **Cooperación:** É necesario incentivala tanto entre as persoas como entre as comunidades, permitindo arraigar o sentido de pertenza a un colectivo. Se entendemos a cultura como a *forma na que as persoas deciden vivir xuntas*¹³⁷, o desenvolvemento humano trae consigo a necesidade de prestar especial atención á cultura de cada pobo para, posteriormente establecer unha maior cohesión social baseada na mesma.
- **Equidade:** Refírese á necesidade de que exista unha distribución xusta non só do ingreso, senón tamén das oportunidades de vida e das capacidades básicas. Especial atención merece neste senso, a non discriminación por razón de xénero.

¹³⁷ No apartado posterior analizaremos o concepto de desenvolvemento cultural, para o que estudaremos con mais detenemento o termo cultura e as definicións que da mesma se fan, tanto dende o PNUD como as propostas por outros autores de referencia que a vinculan co desenvolvemento.

- **Sustentabilidade:** Este termo implica a existencia de equidade interxeracional, é dicir, que as accións levadas a cabo no medio ambiente presente non comprometan a vida dos futuros habitantes do planeta.
- **Seguridade:** Alúdese aquí ás necesidades básicas da seguridade, é dicir, o dereito a gañar un sustento, a non ameaza de enfermidades, marxinação ou represión.

Todas estas dimensións, implican a dificultade que entraña a cuantificación do desenvolvemento humano e sustentable e, ao mesmo tempo, poñen de manifesto a parcialidade que neste senso presenta o IDH. Precisamente, o movemento do desenvolvemento humano e sustentable tamén se ve apoiado polas carencias presentadas polo IDH, especialmente respecto da medición da sustentabilidade. Non ter en conta os custos ambientais do desenvolvemento nin enfocar o propio IDH dende esta perspectiva ambientalista, contribuíu tamén á aparición do desenvolvemento humano e sustentable como unha alternativa máis realista respecto do que se propuxo dende a ONU nun primeiro momento. Deste xeito, a diferenza do que formulan os organismos internacionais -a ONU neste caso-, preténdese poñer de manifesto *a incompatibilidade do modelo de desenvolvemento daqueles países máis ricos coa satisfacción das necesidades básicas de toda a poboación mundial* (Aguado Moralejo, Echebarría Miguel e Barrutia Legarreta, 2009:105), o cal vai implicar que non é posible importar os niveis actuais de consumo dos recursos a terceiros países.

En consecuencia, o camiño diríxese cara tratar de cambiar os modos de vida predominantes nos países enriquecidos en aras de acadar un desenvolvemento máis equitativo e sustentable -que non comprometa a vida das xeracións futuras-. Ese novo modelo vai ser o desenvolvemento humano sustentable, dentro do cal se inclúe a perspectiva sustentable en consonancia cun desenvolvemento tamén humano e cultural. Unha das primeiras achegas que aluden aos límites planetarios do crecemento e, de forma indirecta á sustentabilidade, é o Informe realizado polo *Massachusetts Institute of Technology* (de aquí en diante, MIT) para o Clube de Roma¹³⁸ en 1972, no cal a solución á pobreza mundial pasa por restrinxir o desenvolvemento á alza da economía (Meadows *et al.*, 1972). Posteriormente, o Informe Brundtland en 1987 tomaría os resultados desta investigación e amplificaría as demandas en materia de sustentabilidade.

A asunción do modelo de desenvolvemento sustentable implica a introdución, sen máis dilación, dunha serie de cambios sociais vencellados esencialmente coas pautas de consumo -actualmente o pilar do mundo capitalista occidental- o que, en palabras de Caride e Meira (1998) conleva asumir 3 supostos básicos:

1. Existe unha conexión entre o modelo de desenvolvemento hexemónico -vinculado de forma exclusiva ao crecemento económico- e a crise ecolóxica do planeta.
2. Existen grandes desequilibrios na calidade de vida das persoas entre o norte planetario e o sur. A sustentabilidade vai máis alá dos desequilibrios ambientais para tentar acadar tamén un reparto máis xusto e equitativo da riqueza e dos rendementos ambientais.

¹³⁸ O Clube de Roma creouse en 1968 baixo a lexislación suíza e está constituído por especialistas, científicos e políticos de 52 países. Publican con certa periodicidade Informes ambientais e relacionados coas consecuencias da acción humana no planeta. Un dos seus informes con máis repercusión foi o coñecido como Informe sobre os límites do desenvolvemento levado a cabo por Donatella Meadows en 1972, o cal implicou o inicio da ecoloxía política como movemento, así como do ecofeminismo ou do ambientalismo (Weizsäcker, 1997).

3. A cuestión ambiental ou a sustentabilidade vai máis alá do ecolóxico, xa que aparecen unidos á mesma de forma intrínseca outros aspectos como os valores, os intereses económicos e políticos, as ideoloxías, etc. De forma simplificada, o modelo de sociedade que é preciso construír e os pasos necesarios para logralo.

Semella en definitiva, que os adxectivos humano e sustentable vanse englobar e complementar mutuamente, tal e como poñen de manifesto os diferentes autores vencellados ao desenvolvemento. Aínda así, outros referentes como Cambra Bassols (1999:15-19) fan unha reconsideración do termo desenvolvemento, chegando á conclusión de que *o concepto máis idóneo a empregar vai ser exclusivamente o de desenvolvemento humano*, dado que desenvolvemento sustentable está demasiado vinculado no imaxinario colectivo ao medio ambiente de forma unívoca¹³⁹. En palabras deste autor, o termo desenvolvemento humano conleva unha serie de vantaxes que o fan o máis axeitado para ser empregado conceptualmente como o tipo de desenvolvemento máis idóneo:

- Inclúe a sustentabilidade como dimensión do desenvolvemento.
- Conta cunha difusión maior que o termo desenvolvemento cultural pero non tanta como o de desenvolvemento sustentable.
- Sitúa ao ser humano no centro do desenvolvemento.

Este desenvolvemento humano vai ter por obxectivos esenciais a xusta distribución dos recursos e beneficios do desenvolvemento, así como a defensa da diversidade cultural e a preservación da natureza. Vense aquí representados unha vez máis os dous conceptos clave do mesmo que indicabamos previamente: a equidade –a cal debe ser política, intra e intercultural, social, entre xéneros, económica, interxeracional e territorial- e a participación –o ser humano debe ser tanto o obxecto como o motor do seu desenvolvemento-.

Sen embargo, a baixa importancia e magnitude que actualmente se lle ten manifestado ás cuestións referidas á sustentabilidade –a realidade actual de incremento da contaminación e desertización así como de esgotamento dos recursos naturais e camiño inexorable cara un cambio climático de consecuencias catastróficas, da boa conta distrae consigo a necesidade de superar as limitacións que actualmente persisten para iniciar cambios políticos e sociais cara a mellora da relación entre o ser humano e o medio ambiente. En relación con isto, a percepción que actualmente mantén a sociedade no seu conxunto acerca de cuestións relacionadas coa sustentabilidade é obxecto de análise por parte dalgúns dos autores máis representativos da educación ambiental. Exemplo disto é a síntese das pautas sociocognitivas que distorsionan a representación da cidadanía con respecto a unha das consecuencias máis graves do impacto ambiental: o cambio climático, realizada por González Gaudiano e Meira Cartea (2009) a partir de Grothmann e Patt (2005) e Dietz e Stern (2002).

Os aspectos que estes autores destacan como condicionantes da percepción do cambio climático pola cidadanía poden agruparse en dous bloques: un primeiro que ten que ver con aspectos referidos **especificamente co cambio climático** –a tendencia a percibir a atmósfera como espazo inmenso e baleiro, capaz de absorbelo todo, cando realmente non o é; a confusión entre o tempo atmosférico e o clima (se é posible soportar grandes cambios de temperatura ao longo dun só día, ¿como pode considerarse unha ameaza o incremento decimal da temperatura media do planeta?); a tendencia a pensar que o

¹³⁹ Tal como estamos comprobando, a concepción de desenvolvemento sustentable abarca moito máis que as consideracións de índole medioambiental, mais popularmente o termo é vítima deste reduccionismo e asociase case de forma única a este aspecto do desenvolvemento. Por esa razón, Cambra Bassols (1999) non o propón como o termo idóneo cando queremos aludir ao modelo de desenvolvemento que se pretende acadar.

quencemento planetario é un proceso lineal e que será posible adaptarse tecnoloxicamente ás eventualidades ocasionadas, cando realmente os cambios que se producen no planeta camiñan a unha velocidade tal, que a aparición de catástrofes repentinas e impredecibles non está descartada ou a representación que se fai do cambio climático mediante ideas e crenzas relacionadas con outras problemáticas ambientais que poden ou non estar relacionadas co mesmo, o cal implica que a comprensión real por parte da sociedade do proceso se volva imposible- e outros que poden ser **aplicados á totalidade das cuestións referidas á sustentabilidade** (Ídem, 25):

- *Os seres humanos tendemos a destacar a importancia dos fenómenos ambientais extremos, pero temos unha grande dificultade para captar cambios graduais e progresivos no medio.*
- *A percepción de que a acción individual é irrelevante ante a magnitude do problema. Aínda cando se percibe o problema, pode considerarse que a resposta individual é irrelevante e inútil dada a escalada do mesmo.*

Por outra banda, actualmente estase levando a cabo un uso que, coincidindo con Bermejo, Arto, Hoyos e Garmendia (2010:15), podemos calificar como *fraudulento* do concepto de sustentabilidade. Non se trataría, en palabras destes autores, máis que dunha manobra para eliminar ou difuminar o seu carácter transformador, condicionando a súa concepción á aceptación dos fundamentos do sistema económico dominante. Así se puxo de manifesto cando se formulou a hipótese coñecida como Curva de Kuznets (OCDE, 1997), tratando de defender a compatibilidade do crecemento económico ilimitado co equilibrio ecolóxico do planeta.

Ante esta realidade, a necesidade de invocar e visibilizar a sustentabilidade, faise ao noso modo de ver, imprescindible. De feito, a integración dos termos e a súa utilización de forma conxunta para referirnos ao desenvolvemento *vai situar ao ser humano no centro das súas preocupacións, pero dende unha perspectiva de solidariedade non só intraxeracional, senón tamén interxeracional* (Aguado Moralejo, Echebarría Miguel e Barrutia Legarreta, 2009:106). Conflúen así, as vertentes económica, ecolóxica e sociocultural, polo que as Estratexias para o Desenvolvemento van ter que incluír medidas nestes tres ámbitos para tratar de camiñar cara un desenvolvemento que teña en conta tanto a ampliación de oportunidades das persoas como os propios límites planetarios.

En relación con isto, outro dos adxectivos máis relevantes que adopta o desenvolvemento nos inicios dos anos 90 é o de *cultural*, tratando así de poñer de manifesto as relacións existentes entre o propio desenvolvemento e a cultura. *Para as teorías hexemónicas capitalistas, a cultura pode ser entendida como unha consecuencia do benestar material e, polo tanto, un obxecto de consumo máis* (Cambra Bassols, 1999:11), mais o modelo de desenvolvemento que se promove a partir desta percepción, *obvia o contexto histórico no que se produce o cambio, as estruturas socioculturais, as relacións de poder e o carácter hexemónico da cultura dominante* (Linares, Correa e Moras, 1996:36-39). A economía e o desenvolvemento forman parte da cultura do pobo, a cal debe ser construída entre todos/as os seus cidadáns se a entendemos baixo a influencia dos modelos de participación e equidade. Exténdese así, un concepto de cultura integral e holístico que vai abarcar tanto a cultura de carácter simbólico como material, social ou ambiental.

A I Conferencia Mundial sobre políticas culturais da UNESCO celebrada en México no ano 1982 adiantou teoricamente o que se denominaría de forma posterior a *dimensión cultural do desenvolvemento* (Mata Iturralde, 2004:12). Establécese deste xeito, un

vínculo importante entre a cultura e o desenvolvemento, de tal xeito que se van propoñer dende a UNESCO novos eventos que abordan a vinculación entre ambos aspectos, así como as posibilidades de influencia do ámbito cultural no desenvolvemento das rexións ou territorios¹⁴⁰. O Informe elaborado pola Comisión Mundial de Culturas e Desenvolvemento (Pérez Cuellar, 1996) por exemplo, vai definir a cultura como un conxunto de rasgos distintivos –espirituais e materiais– que caracterizan o modo de vida dun pobo ou dunha sociedade, é dicir, as maneiras de vivir xuntos. Amplíanse así as dimensións culturais da vida humana máis alá do crecemento económico e enténdese que a cultura non debe estar só ao servizo do mesmo, senón que debe integrarse *como un elemento máis do propio concepto de desenvolvemento humano* (Cambra Bassols, 1999:11) e sustentable. Un dos primeiros obxectivos a conseguir neste senso, sería converter as políticas culturais nun dos elementos integradores das estratexias de desenvolvemento. A constatación da existencia de vinculacións entre a cultura, a participación social, o medio ambiente e a sustentabilidade, así o poñen de manifesto. Por un lado, o desenvolvemento a acadar debe estar marcado polo principio de liberdade cultural, é dicir, poder definir cales son as propias necesidades básicas e cal debe ser a forma de vida elexida. Isto implca rexeitar a hexemonía cultural imperante e darlle opcións a novas formas de vida, especialmente a aquelas que proveñen de distintas etnias, razas ou relixións. A pluralidade cultural debe ser un dos eixos importantes do desenvolvemento, ao mesmo tempo que a participación. A promoción dunha cultura participativa que teña especialmente en conta a aqueles colectivos minoritarios que actualmente semellan non ter cabida dentro do modelo cultural dominante, é outro dos eixos formulados dende o concepto de desenvolvemento cultural.

Por outra banda, Cambra Bassols (1999) tamén fai referencia ás relacións existentes entre biodiversidade e diversidade cultural; entre hábitat e culturas e entre ecosistema e identidade cultural. Todas estas referencias conforman a unión entre cultura e sustentabilidade, polo que o concepto de desenvolvemento cultural abarca así, aos termos desenvolvemento sustentable e desenvolvemento humano e trata de vincularlos entre si mediante o nexo común da cultura, entendida esta en sentido amplo como un termo holístico que engloba tódolos aspectos da vida das persoas. Baixo esta predisposición, os dous elementos que se consideran claves para camiñar cara o modelo de desenvolvemento desexado van ser a equidade e a participación. Ámbalas dúas incluídas nos distintos conceptos e adxectivos que se lle foron poñendo ao desenvolvemento, especialmente no desenvolvemento cultural. Estreitamente vinculado á consecución dunha maior e mellor participación está a necesidade de actuar a nivel local e rexional, posto que o desenvolvemento baixo a óptica do humano e sustentable debe ser tamén endógeno e autodirixido, é dicir, debe partir das distintas sociedades e basearse no concepto de democracia cultural¹⁴¹. Para operativizar este concepto, nace un novo modelo de investigación denominado *Método de Investigación-Acción Participativa* (IAP), o cal parte das concepcións de Paulo Freire acerca da educación e trata de romper a separación existente entre o investigador/a e o obxecto a investigar coa finalidade de que a investigación chegue a transformar a realidade sobre a cal se traballa¹⁴².

¹⁴⁰ Estamos a falar do *Decenio Mundial para o desenvolvemento cultural* (1988-1997), a publicación do *Informe Nuestra Diversidad Creativa* (Pérez Cuellar, 1996) proposto pola Comisión Mundial de Cultura e Desenvolvemento da UNESCO no ano 1996, ou a *Conferencia Intergubernamental sobre políticas culturais para o desenvolvemento* (Celebrada en Estocolmo en 1998).

¹⁴¹ Podemos entender por democracia cultural *a participación activa, integral e pluridimensional da poboación no proceso de construción da súa vida individual e colectiva* (Cambra Bassols, 1999:14).

¹⁴² A aspiración máxima da IAP é acadar un desenvolvemento permanente das comunidades, así como da conciencia crítica dos seus habitantes, favorecendo ao mesmo tempo novas formas autoxestionadas de organización social.

En definitiva, e de forma independente aos adxectivos colocados ao lado do substantivo -cultural, humano ou sustentable-, con esta evolución do termo trátase de poñer de manifesto a incompatibilidade do modelo actual de desenvolvemento dos países máis ricos coa satisfacción das necesidades do conxunto da poboación mundial, posto que o nivel de consumo dos recursos naturais existente nestes países non pode ser trasladado á totalidade do planeta (Hidalgo, 1996). Únense así, os conceptos de *desenvolvemento sustentable*¹⁴³, *desenvolvemento humano* e *desenvolvemento cultural*, como tres nomenclaturas que pretenden acadar obxectivos interrelacionados entre si e inseparables uns dos outros. De feito, para a maior parte dos autores vencellados con cada un destes modelos, o concepto que abordan vai máis alá do que inicialmente poida parecer –o *desenvolvemento sustentable vai máis alá do ecolóxico* (Caride Gómez e Meira Cartea, 1998:09); o desenvolvemento humano abarca máis que as relacións sociais e humanas e o desenvolvemento cultural traspasa a concepción restrinxida desta para dar lugar a unha cultura global e participativa. Sen embargo, todos eles, independentemente do termo empregado, conlevan a necesidade de que se produzan cambios estruturais de grande envergadura, acompañados de cambios nos estilos de vida, posto que é preciso introducir os niveis de consumo dentro do ecolóxicamente posible e mellorar as condicións de vida dunha grande parte da poboación mundial. Estes cambios afectarían a tódalas dimensións das persoas, non só á ambiental, senón tamén á cultural, educativa e social. Por esta razón, podemos afirmar que todos estes conceptos de desenvolvemento tamén poñen ao ser humano no centro das políticas de acción pero fano ademais, situándoo en consonancia co medio ambiente que o rodea e reconciliándoo co uso racional e perdurable dos recursos naturais. Comparten tamén a perspectiva que sinala cara o modelo de crecemento ilimitado como causante directo da degradación ambiental do planeta, así como doutras degradacións que afectan a toda a humanidade como a pobreza, a desigualdade ou os conflitos armados.

En relación con esta última afirmación, coexisten actualmente tres teorías ou enfoques, aos que aludiremos a continuación, que representan a conformidade ou non con ela. Dous deles poden ser entendidos como interpretacións máis próximas á economía herterodoxa do desenvolvemento –posto que non cuestionan o crecemento económico ilimitado-, aínda que poñen sobre a mesa a necesidade de introducir mecanismos de control gubernamental no mesmo. Ambas poden ser entendidas como coincidentes co concepto de desenvolvemento humano e sustentable aupiciado pola ONU, dado que

Trataríase, en definitiva, de impulsar investigacións que non só teñan en conta aos axentes sociais, senón que os involucren no propio proceso investigador e que eles mesmos poidan chegar a transformar de forma colectiva a súa realidade. O desenvolvemento pode vir pois, da man da investigación-acción como vía para a mellora das condicións de vida das persoas en calquera lugar do mundo.

¹⁴³ A diferenza da lingua inglesa ou francesa, onde contan cos termos *sustainable* e *perdurable*, respectivamente, en español é posible empregar *sostenible* (sostible en galego) ou sustentable. Ambos son empregados indistintamente cando acompañan ao termo desenvolvemento, mais en Latinoamérica é máis empregado *sustentable*, mentres que en España se soe utilizar con máis frecuencia *sostible*. Sen embargo, semella existir unha diferenza, cando menos semántica entre eles, a cal non sempre aparece o suficientemente explícita nas lecturas especializadas. O termo *sostenible*, segundo a Real Academia Española (RAE) ten dous significados: 1. *Que se puede sostener*. 2. *Especialmente en ecología y economía, que se puede mantener durante largo tiempo sin agotar los recursos o causar grave daño al medio ambiente*. Pola súa banda, o termo *sustentable* só posúe un significado: 1. *Que se puede sustentar o defender con razones*. Polo tanto, segundo a propia RAE, sería máis apropiado empregar o termo *sostenible* (sostible) cando o empregamos como adxectivo do desenvolvemento. De todos modos, *sostenible* (sostible) vai aludir ao que se mantén, a algo que perdura no tempo, mentres que *sustentable*, vai facer referencia a un proceso ou acción que non necesita fontes ou recursos externos para manterse (autosustento). Dada a evolución do significado do termo que naceu co Informe Brundtland (1987), consideramos máis apropiado empregar *sustentable* como adxectivo a desenvolvemento. Esta nova concepción vai promulgar a consideración dos recursos medioambientais e humanos de cada territorio ou comunidade para poder aumentar os índices de desenvolvemento, polo que adoptamos a perspectiva de que é necesario *non manter* a situación económica actual (representada polo termo *sostible*), senón tratar de mudala contando coas características propias de cada comunidade e das persoas que nela habitan (representada polo termo *sustentable*).

esta organización propón, tal como acabamos de comprobar, a posibilidade de compatibilizar o crecemento económico –aparentemente ilimitado– coas dimensións sociais do desenvolvemento, aspecto este último que é precisamente cuestionado pola teoría do decrecemento.

2.1. A TEORÍA DA TRIPLE SUSTENTABILIDADE.

Esta teoría do desenvolvemento entende que a sostibilidade non se reduce a manter unha relación máis racional co medio ambiente, senón que ademais desta dimensión deben ser tidas en conta a economía e a sociedade. Abórdase así o concepto de desenvolvemento sostible de forma integral, abarcando necesariamente as tres dimensións mencionadas: ambiental, económica e social.

Tal e como sinalan Bermejo, Arto, Hoyos e Garmendia (2010) podemos afirmar que esta é a teoría na que se basean moitas das organizacións internacionais que avogan hoxe en día polo desenvolvemento sustentable. A OCDE, a Unión Europea ou o Banco Mundial son claros exemplos da conceptualización do desenvolvemento sostible baixo este modelo teórico. Para estes mesmos autores, esta reinterpretación do concepto, implica unha serie de rupturas co que inicialmente se propuxo no Informe Brundtland, o cal incidirá directamente sobre os cambios sociais necesarios para cumprir con ela.

Un dos primeiros autores en aludir a esta teoría, aínda que non de forma directa, é Chambers (1986 e 1987), o cal puxo de manifesto as tres dimensións da sostibilidade que vimos sinalando, así como as súas relacións sistémicas. De feito, segundo Hidalgo-Capitán (2012:09), a concepción do desenvolvemento sostible baseado na triple sostibilidade é o resultado da integración das formulacións da Comisión Brundtland con aqueles outros de Chambers e do Banco Mundial. Esta triple perspectiva retroalimentouse da man do conglomerado empresarial, ao introducirse nel o concepto de Responsabilidade Social Corporativa, o cal fai fincapé (Ramírez Orellana, 2006), non só nos aspectos económicos da xestión da empresa, senón tamén nos aspectos sociais e medioambientais. Para esta autora, a Responsabilidade Social Corporativa significa asumir a esencia social das organizacións empresariais como un conxunto de persoas que interactúan no marco da sociedade, como organización igual á suma dos seus individuos sociais. A pesares de que a idea inicial, con toda a literatura existente ao respecto, avoga por un cambio no modelo de xestión empresarial, entendendo que a empresa debe repercutir non só na súa propia economía, senón que tamén debe devolverlle á sociedade parte dos beneficios. Dáse por suposto que é preciso incrementar para isto, os beneficios económicos da empresa, pero tamén aqueles de índole social e medioambiental. De aí a definición de triple sostibilidade, posto que se pretende que ditas organizacións empresariais retribúan á sociedade no seu conxunto, posto que tamén dela toman os recursos –humanos, naturais ou económicos– para desenvolver a súa actividade.

Sen embargo, esta concepción difire da versión ecoloxista e inicática da sostibilidade, posto que avoga polo crecemento ilimitado como favorecedor das 3 dimensións da mesma. Estas 3 dimensións van ser consideradas os piares do desenvolvemento sostible e vanse reforzar unhas ás outras de maneira sistémica, ou o que é o mesmo, cada tipo de sostibilidade incide nas outras dúas de forma ascendente. Cada unha destas é entendida tal como segue (Hidalgo-Capitán, 2012:09):

- *Sostibilidade económica.* Capacidade do sistema económico mundial para xerar crecemento da riqueza a longo prazo, o cal implica o aumento constante da provisión de bens e servizos cos que satisfacer as necesidades dos individuos. Isto non podería vir doutra man que non fose o incremento da produtividade, o

que supón que toda a estratexia de crecemento económico que non se base no aumento da produtividade é considerada *non sostible*. Aínda así, a sostibilidade económica requirirá da regulación concertada dos mercados para orientar as actividades económicas cara as que xeran riqueza a longo prazo e tamén que esta regulación se leve a cabo mediante a participación na gobernanza dos asuntos económicos, da iniciativa privada, o Estado e a sociedade civil.

- *Sostibilidade Social*. Capacidade do sistema económico mundial para xerar xustiza social ou equidade a longo prazo. Para os considerados *sostibilistas* a xustiza social supón a garantía da satisfacción das necesidades básicas dos individuos (que non teñen por que ser universais) e tratar de forma diferenciada aos diferentes, de maneira que se *nivelen* as oportunidades dos individuos. En definitiva, esta equidade a longo prazo necesita da garantía da satisfacción das necesidades básicas e da aplicación de medidas de discriminación positiva.
- *Sostibilidade ambiental*. Capacidade do sistema económico mundial para garantir a dispoñibilidade de recursos ambientais a longo prazo. Neste senso, os recursos ambientais nin deben explotarse de forma ilimitada nin tampouco ser conservados de forma inalterable. Deben ser empregados para satisfacer as necesidades das persoas de forma racional e a un ritmo que permita a súa rexeneración. Así, esta sostibilidade ambiental pasa pola renovación e substitución dos recursos ambientais renovables e non renovables e da xestión racional dos residuos. En definitiva, trataríase de racionalizar a explotación dos recursos ambientais, substituíndo aqueles non renovables polos que si o son e tamén de reducir ao mínimo posible os procesos de produción e consumo, trasladando residuos ao ecosistema a un ritmo máis baixo que permita compatibilizar a absorción dos mesmos coa súa rexeneración.

O carácter sistémico desta teoría ven da man da dependencia que ten cada unha das dimensións da sostibilidade coas outras dúas, é dicir, non acadaremos a sostibilidade ambiental se non se acada o crecemento económico ou a equidade social, do mesmo xeito que non acadaremos a equidade social se non acadamos un crecemento económico que aumente a riqueza e unha sociedade ambientalmente responsable. En definitiva, que poidamos dispoñer de recursos ambientais a longo prazo por parte do sistema económico mundial só vai ser posible se ao mesmo tempo, ese sistema é quen de xerar crecemento económico e equidade social a longo prazo e viceversa. En palabras do propio autor (Hidalgo Capital, 2012:20) *as tres sostibilidades citadas atópanse vinculadas de forma sistémica de maneira que a non consecución de unha calquera de elas, frega a consecución das outras [...], xerando unha causación circular acumulativa negativa, ou círculo vicioso, que impide o desenvolvemento sostible, mentras que a consecuencia simultánea das tres sostibilidades xera unha causación circular acumulativa positiva, ou círculo vicioso, que facilita o desenvolvemento sostible*.

Tomando a perspectiva da primeira definición de *sostibilidade* proposta polo Informe Brundtland, existen autores que establecen unha serie de críticas a esta teoría. Bermejo, Arto, Hoyos e Garmendia (2010) constitúen un exemplo desta corrente, polo que nos referiremos a continuación ás críticas propostas por estes para tratar de *desmontar* as posibilidades de éxito da Teoría da triple sostibilidade.

En primeiro lugar, destacan o feito de que se pasase dunha *interpretación que delimita os campos do desenvolvemento (dimensións económica e social) e da sostibilidade (dimensión ecolóxica) a outra na que esta se converte nun concepto xenérico aplicable ás tres dimensións* (Íbidem, 2010:14). Transformouse así o termo, dotándoo dun novo significado que obstrúe ou modifica a perspectiva coa que naceu no Informe Brundtland. Trátase dun

intento por aceptar a posibilidade de que o sistema económico mundial sexa ecolóxicamente sostible sen introducir nel cambios que modifiquen a súas estruturas de base. Neste senso, o feito de que apareza o concepto de sostibilidade económica implica que para que esta se de é preciso promover todo o que promove o sistema dominante: liberalización, globalización ou crecemento ilimitado, cando o propio Informe Brundtland sinala que estas características son as que fan o propio sistema insostible.

En segundo lugar, pásase de considerar a posición determinante da dimensión ecolóxica, como condicionante da vida no planeta, a outra subordinada, posto que, *aínda que se di que as tres dimensións teñen o mesmo peso, sempre se cita á dimensión ambiental en último lugar e soe reflectirse dunha forma moi limitada* (Ídem, 2010:14).

Por último, no Informe Brundtland non existe a premisa do crecemento indefinido, e menos para os países considerados enriquecidos. Nesta liña, promóvese a satisfacción das necesidades básicas da poboación, quedando o crecemento só xustificado como medio para acadala. Con respecto aos países máis enriquecidos, só se consinte o crecemento como unha posibilidade a ter en conta se se respecta o medio ambiente e se deixa recursos tanto para outros países como para o futuro (Ídem, 2010:14).

En definitiva, esta teoría permite negar o feito de que a economía esta condicionada pola ecoloxía, posto que esta dimensión (medio ambiente) sepárase da económica, posibilitando que a esta ciencia se manteña, como ven sendo tradicional, de forma autónoma e allea ás demais ciencias. Fai un esforzo por adaptar certos principios da sostibilidade á interpretación ortodoxa do sistema capitalista, tratando de asocialos a el e de forma implícita supeditalos ao determinar que a sostibilidade ambiental e social non poden ser posibles sen a denominada sostibilidade económica baseada no crecemento ilimitado. Sen embargo, semella ser o propio crecemento ilimitado o que vai impedir acadar a sostibilidade ambiental e social. Toda esta maraña de conceptos e clasificacións, en grande medida, pouco desenvolvidos, da lugar unha enorme confusión terminolóxica que enmascara distintas concepcións da sostibilidade agrupadas baixo termos similares. Todo isto contribúe a eliminar o carácter transformador do concepto de desenvolvemento sustentable proposto no Informe Brundtland, condicionando a integración do mesmo á aceptación dos fundamentos, en aparencia inamobilbles, do sistema económico dominante.

2.2. A TEORÍA DA DESMATERIALIZACIÓN.

Esta teoría, coñecida como da *desmaterialización do crecemento* ou *desacoplamento do crecemento da base física*, mantén que *é posible seguir medrando de forma ilimitada e ao mesmo tempo reducir o consumo de recursos e os impactos ambientais asociados* (Bermejo, Arto, Hoyos e Garmendia, 2010:15). Estaría relacionado pois, con empregar menos recursos naturais para obter benestar, así como menos materias primas para obter beneficios económicos, cambiando a oferta de produtos por servizos e promovendo a diminución do consumo. Avógase por unha desmaterialización ou separación do crecemento da base física, é dicir, a única maneira de manter dito crecemento sería formular esta separación entre ambas dimensións, posto que dese xeito reduciríanse as emisións e entraríamos nunha especie de estado estacionario con respecto á contaminación ambiental. Para o propio Bermejo (2005:33), *dende o punto de vista conceptual a solución é coherente, outra cousa é que sexa posible*.

Coexisten dúas vertentes desta teoría -asumida tamén por diferentes organismos internacionais, como por exemplo a OCDE ou a Unión Europea-: a desmaterialización *absoluta* e a desmaterialización *relativa*. Ambas aparecen centradas igualmente en reducir o impacto ambiental da acción humana sobre o medio, pero difiren na

estratexia a empregar para logralo. De forma somera, a vertente absoluta considera imprescindible reducir os niveis de consumo e polo tanto de emisións, mentres que a desmaterialización relativa pretende reducir as emisións aumentando a eficiencia no uso dos recursos. En palabras de Bermejo, Arto, Hoyos e Garmendia (2010:15), a desmaterialización relativa *supón aumentar o valor mercantil creado por unidade física de recurso. Este tipo é preferido por ser máis compatible co paradigma dominante de crecemento ilimitado*. De feito, deféndese a desmaterialización dende as institucións que avogan por ela, baixo 3 premisas básicas:

1. É necesario medrar economicamente para poder investir en protección ambiental.
2. A terciarización da economía contribúe á desmaterialización.
3. O desenvolvemento científico-técnico conta con poder desmaterializador.

En definitiva, segundo Pérez Rincón (2007) serían as innovacións tecnolóxicas que acompañan ao crecemento económico as encargadas de mellorar a eficiencia no uso dos recursos naturais e da enerxía, evadindo así o problema dos límites planetarios baixo un enfoque de optimismo tecnolóxico. Sen embargo, co desenvolvemento tecnolóxico que temos hoxe en día, estamos nun grao de deterioro maior que na década dos setenta. Bermejo, Arto, Hoyos e Garmendia (2010) expresan así a ineficacia da versión relativa da teoría da desmaterialización, incidindo en que o consumo de recursos medra a pesar de introducir medidas de eficiencia, o cal provoca que estas non sexan quen de compensar a demanda derivada dun aumento do PIB.

No que respecta á desmaterialización absoluta, os resultados son máis visibles, dado que tanto o consumo de recursos como o impacto ambiental descenden ao desacoplar o uso dos propios recursos do crecemento económico. Ambas son compatibles co crecemento ilimitado, o cal para algúns autores implica a imposibilidade de que consigan o seu obxectivo primordial: o desenvolvemento sustentable, entendido como aquel que posibilite os recursos suficientes para a supervivencia das seguintes xeracións no planeta. De feito, para a desmaterialización relativa propón un obxectivo imposible de cumprir a longo prazo: que o incremento da eficiencia sexa superior á demanda.

A pesar de que inicialmente, se propuxo a teoría da desmaterialización como compatible coa teoría das tres sostibilidades, posto que a primeira é presentada como *sostibilidade ambiental*, existen determinadas incongruencias que merece a pena destacar. A teoría da desmaterialización ten en conta só dúas das dimensións que abarcaría a teoría anteriormente sinalada: a ecolóxica e a económica, mantendo a primeira como determinante da segunda. Segundo a desmaterialización, *o crecemento ilimitado só podería darse en caso de estar acompañado dunha decrecente presión sobre o ambiente, cando menos nunha primeira fase, para logo estabilizalo* (Íbidem, 2010:17). Coincide polo tanto, co concepto de sustentabilidade proposto no Informe Brundtland ao determinar que o sistema económico vai estar condicionado pola ecoloxía e os recursos naturais do planeta. Sen embargo, a aposta polo crecemento ilimitado e o feito de non aludir ao obxectivo de satisfacer as necesidades básicas dos seres humanos, é dicir, á dimensión social do desenvolvemento, alónxana desta posición.

Por outra banda e en vistas de que a desmaterialización avoga polo cumprimento da denominada *hipótese da Curva de Kuznets Ambiental*, é dicir, aluden a que se ben nas primeiras fases do desenvolvemento económico a degradación ambiental pode ser entendida como consecuencia do crecemento, unha vez superado un certo nivel de renda per cápita, o crecemento económico deixaría de ser a causa para converterse na solución á degradación ambiental. Unha das críticas máis básicas a esta hipótese é a

nova denominación proposta por Martínez-Alier (2003) como *ecoloxismo dos pobres*, que reivindica dalgunha maneira o dereito das comunidades máis desfavorecidas a promover unha xestión máis equilibrada dos seus recursos naturais, especialmente en defensa das consideradas externalizacións levadas a cabo polos países enriquecidos. Por outra banda, a resposta de Bermejo, Arto, Hoyos e Garmendia (2010:17) a esta afirmación ven da man de dous fenómenos *externalizadores* que actualmente se dan nestes países e que conlevan o incumprimento ou cando menos, cuestionamento, da hipótese da Curva de Kuznets. Estámonos a referir por unha banda, á terciarización e por outra, á deslocalización da contaminación.

A terciarización consiste en desprazar a maior parte da actividade económica do sector primario á industria e, posteriormente trasladala ao sector Servizos. Hoxe en día nos países máis enriquecidos este sector é o responsable da maior parte do PIB e do emprego, constituíndose tamén como o menos contaminante en termos absolutos e en comparación cos demais sectores. A traslación da actividade económica da agricultura á industria elevou o custe ambiental, pero o paso ao sector servizos ou terciarización implica unha redución do mesmo. Sen embargo, *o crecente peso do sector terciario no PIB é debido a un moi discutible reparto sectorial de actividades* (Íbidem, 2010:18). Este reparto ten que ver co segundo dos procesos que sinalábamos como resposta ao rexeitamento da hipótese da Curva de Kuznets: a deslocalización. Trátase de externalizar determinadas actividades que conlevan un maior grao de acción extractiva ou industrial e, en consecuencia un maior nivel de degradación ambiental. Este proceso ao mesmo tempo que favorece a terciarización da actividade económica e o seu aumento como produtor de crecemento económico nos países industrializados, provoca a redución dos índices de degradación ambiental. Este rol contribúe a xerar un modelo de elevada dependencia económica e de explotación non sostible dos recursos naturais, especialmente nos países do Sur, obxectivo da deslocalización. É o libre comercio e a estrutura institucional internacional a que axuda a manter esta orde asimétrica, reforzando as relacións de dependencia entre o Norte e o Sur (Pérez Rincón, 2007) e favorecendo a terciarización das sociedades máis enriquecidas, así como a redución dos seus niveis de degradación ambiental a costa de empeorar o de outras.

En definitivam tanto a teoría relativa da desmaterialización como a absoluta, constitúen intentos fallidos de adaptar o desenvolvemento sustentable ao crecemento ilimitado, algo que, en vistas do proposto no Informe Brundland, constitúese como un oxímoro¹⁴⁴.

2.3. ALTERNATIVAS AO MODELO DOMINANTE: O DECRECIMENTO E A ECONOMÍA DO BEN COMÚN.

A identificación entre os conceptos de desenvolvemento e crecemento económico que vimos presentando e os intentos por superar este tipo de reduccionismos veñen determinados por un modelo socioeconómico de corte neoliberal, ao cal debemos aludir co obxectivo de enmarcar e argumentar a postura que neste traballo tomamos como referencia.

A consideración no imaxinario colectivo de que o progreso humano e a felicidade persoal dependen única e exclusivamente da acumulación material condicionan as

¹⁴⁴ Segundo a RAG (2013), podemos entender por *oxímoro* un procedemento semellante á antítese, que consiste en por en contacto palabras de sentido contrario que parecen excluírse mutuamente, pero que no contexto se converten en compatibles. Por exemplo *silencio atronador* ou *música silenciosa*. Representa a incompatibilidade do termo *desenvolvemento* –entendido como crecemento económico ilimitado– co de *sostible* –entendido baixo as concepcións propostas no Informe Brundland (1987).

actuacións de todos e cada un e fan que un termo, que a priori podemos considerar neutral, como é o caso do desenvolvemento, quede monopolizado pola súa vertente económica, considerando que todo xira ao redor de parámetros vinculados coa acumulación material. Tal e como vimos sinalando ao longo deste capítulo, os termos crecemento e desenvolvemento deben ser formulados como conceptos diferenciados, sendo este último moito máis amplo nas súas dimensións. Segundo Latouche (2007) este termo pertence ao campo das palabras tóxicas, é dicir, tomando a súa consideración reduccionista como crecemento económico, móstrase ao cidadán o termo *desenvolvemento* como aquilo necesario para que exista progreso, prosperidade e calidade de vida, en última instancia, felicidade. Pervírtese así o xuízo do cidadán e o seu desexo, modificando en consecuencia, o seu comportamento e converténdoo nunha peza máis do puzzle capitalista que contribúe á reprodución do propio sistema. Baixo esta consideración, Taibo (2009:47) sinala que os distintos adxectivos que se lle poden poñer ao termo desenvolvemento poden participar do seu propio enmascaramento. Así, palabras como *autocentrado, endógeno, integrado, autónomo, popular, duradeiro*, entre outras, en función de quen as empegue e do contexto en que o faga, poden axudar a formular as propostas neoliberais do desenvolvemento, cando realmente o seu significado camiña en dirección contraria.

Despois de todo o que levamos analizado acerca do desenvolvemento sustentable, é preciso asumir que os cambios no modelo de sociedade son imprescindibles para acadar o obxectivo proposto, especialmente tendo en conta os Informes do PNUD acerca do IDH que viñemos sinalando ata o de agora. Ao mesmo tempo, semella indispensable reconceptualizar o termo desenvolvemento, dado que coincidimos con Latouche (2007:08) en que esta reconceptualización é a condición de calquera cambio político, social e cultural. Sen embargo, este cambio de perspectiva non vai ser para nada doado, posto que os medios e artificios publicitarios capitalistas se encargan de promover a profecía do *crecemento-desenvolvemento ilimitado*, tanto de recursos como de riqueza, propoñendo esta concepción do termo desenvolvemento como un dos principios básicos do estado de benestar. Sen embargo, autores como Riechmann (2007:82), sinalan a existencia, cada vez maior de persoas *que desexan o desenvolvemento entendido convencionalmente (como crecemento do PIB) e á vez, a sustentabilidade. Non se dan conta de que desexan un imposible: concebido nestes termos, o desenvolvemento sostible é un oxímoro, unha expresión autocontradictoria. E estamos os que desexamos á vez o desenvolvemento humano (una insuficiente aproximación ao cal ofrece o IDH de Nacións Unidas) e a sustentabilidade, aspiracións que non son contradictorias. Pero debe quedar claro que se o desenvolvemento se entende ao modo tradicional, entón non hai posibilidade ningunha de desenvolvemento sostible.*

En definitiva, sobrados son os exemplos que nos poden mostrar a facilidade coa que se interpreta o concepto de desenvolvemento en termos macro e microeconómicos, aínda que estas predicións ignoran de forma masiva outras dimensións da vida das persoas que lles afectan de forma directa. O mesmo Riechmann (2007:90) afirma que *a economía pode establecer con precisión as taxas de pobreza monetaria, pero ignora a subordinación, a humillación ou a dor que experimentan os pobres. Ignora, noutros casos, a confianza ou a dúbida circunstancial nun mesmo ou no goberno. Noutras palabras, os indicadores da Contabilidade Nacional, como o PIB, miden as transaccións mercantís dentro dunha economía. Tomalos como indicadores do progreso humano -supoñer que vivimos mellor canto máis diñeiro cambie dunhas mans a outras-equivale a descoñecelo case todo sobre o mundo que habitamos [...]. Pero nesa ignorancia parecen sumidas as maiorías sociais de hoxe en día [...].*

Ademais do IDH establecido polas Nacións Unidas como instrumento de cuantificación do desenvolvemento, outra das tentativas máis amplas neste senso e que se formula

como alternativa ao PIB, é o denominado (Hamilton, 2006) *Indicador de Progreso Xenuino* (IPG en español) ou *Índice de Benestar Económico Sostible* (IBES). Comparte de todos modos, co PIB a febleza de considerar que o benestar é unha función do consumo. A pesares disto, inclúe tanto os custes como os beneficios do crecemento económico -non é o mesmo que unha economía medre un 4% con subidas nas taxas de desemprego a que o faga nesa mesma porcentaxe mantendo a súa taxa de desemprego-. Neste senso, o IPX ten en conta os seguintes elementos, en contraposición ao PIB (Hamilton, 2006):

- A distribución da renda. O PIB da por suposto que a distribución da renda é perfecta, sen ter en conta se vai a parar ás rendas máis elevadas ou se se distribúe entre aqueles máis necesitados -o cal suporía, en termos humanos, unha medida de progreso ou desenvolvemento-. O IPX pola súa banda, ten en conta os cambios na distribución dos ingresos.
- A contabilización das tarefas domésticas e sociais. No PIB estas ocupacións -coidado de menores e anciáns, cociña, limpeza, etc.- non se teñen en conta na contabilidade nacional por situarse fóra do mercado. Tal como afirma Taibo (2009:06), *colocar a un neno nunha escola infantil acrecenta o PIB, en tanto coidalo na casa non ten ese efecto*. O IPX inclúe un cálculo do valor de estas tarefas.
- Valoración de máis consecuencias que as económicas no incremento das taxas de desemprego -rupturas familiares, delincuencia, etc.- que vai máis alá da perda de produción rexistrada nas contas nacionais mediante o PIB.
- O IPX reduce dos gastos de consumo, aqueles de tipo defensivo relacionados coa criminalidade, así como algúns outros de tipo sanitario e de reparación de accidentes. Estes gastos de carácter defensivo, é dicir, que se realizan para protexernos dalgunha redución do benestar -aumento da criminalidade- configúranse como unha parte importante do gasto tido en conta polo PIB. Entendese así por exemplo que o incremento en seguridade doméstica sería unha achega positiva ao benestar, o cal cando menos é cuestionable.
- O IPX ten en conta o impacto ambiental xerado polo incremento da actividade económica e pola produción de bens e servizos, considerándoos un custe e non un beneficio. Segundo Taibo (2009:06), *un monte convertido en papel acrecenta o PIB, en tanto que ese mesmo monte indemne, decisivo para garantir a vida no planeta, non computa como riqueza*. O IPX si contabilizaría as consecuencias considerándoas como un custe.

Outras propostas alternativas de medida do desenvolvemento entendido en termos de calidade de vida das persoas e que amplía as dimensións medidas polo PIB, son (Latouche, 2008) o coñecido como PID (Producto Interno Suave de Québec) ou o IBED (Índice de Benestar Permanente). Ambos teñen en conta aspectos como a saúde, a alimentación, a educación, as condicións de traballo, o hábitat, o lecer, a seguridade, etc, como elementos clave da vida das persoas e que contribúen ao seu benestar. En concreto, a fórmula do IBED tería en conta o consumo comercial doméstico, os servizos de traballo doméstico, os gastos públicos non defensivos, os gastos privados defensivos, os gastos de degradación do medio ambiente, a desvalorización do capital natural ou a formación de capital produtivo.

En síntese, o que aquí se pretende mostrar é que existe unha corrente alternativa ao reduccionismo conceptual e predominante do termo desenvolvemento, que aborda novas formas de benestar e calidade de vida máis próximas ao día a día das persoas e á súa felicidade e máis alonxadas da exclusividade dos parámetros de natureza

económica. Tal e como afirma Rodríguez Fernández (2010), con iniciativas enmarcadas no desenvolvemento comunitario, o desenvolvemento sustentable, alternativas de ecodesenvolvemento fundamentadas nunha lóxica plural que bebe das fontes da equidade e a xustiza social, comezan a avanzar novas opcións paradigmáticas como o *decrecemento* e a suficiencia.

Se partimos das 3 paradoxas que, segundo Latouche (2007), definen a visión occidental do desenvolvemento, podemos concluír que dita perspectiva economicista carece de solucións reais e plausibles para mellorar a calidade de vida global do planeta sen perxudicar as opcións das xeracións futuras para sobrevivir no mesmo. Ditas paradoxas alúdense a continuación:

1. A paradoxa da creación de necesidades. Trátase de crear unha demanda de masas exacerbando as necesidades reais existentes e evitando que os seres humanos poñan fin aos seus desexos, limitando así o seu esforzo, baseándose na máxima de que non hai crecemento sen necesidades e aproveitando a pobreza vivida como catalizador.
2. A paradoxa da acumulación. Segundo o propio Latouche (2007:58) *a idea principal é que vale máis poñerse de acordo para facer medrar o pastel, para que todos teñan máis e queden satisfeitos, que pelexarse por un trozo máis pequeno do mesmo*. En resumo, a acumulación masiva de bens e servizos só é posible a través da existencia dunha grande desigualdade nos ingresos, o que supón a sinrazón de pretender acabar coa desigualdade con máis doses da mesma.
3. A paradoxa ecolóxica do crecemento. Tal e como sinalamos anteriormente, as posicións relativas ao crecemento-benestar máis empregadas consideran positiva calquera actividade económica, independentemente das súas consecuencias ambientais, ecolóxicas, sociais, culturais, etc. En definitiva, este modelo de desenvolvemento implica unha involución ambiental e tamén a occidentalización e eliminación de modalidades de desenvolvemento alternativas propias doutras culturas e etnias.

O afianzamento deste modelo neoliberal e economicista, trae consigo unha serie de elementos que, lonxe de configurar unha sociedade máis xusta e equitativa, abre máis a fenda entre o norte o sur e entre as propias rendas dos individuos. Entendemos esta realidade como unha situación poliédrica na que é preciso considerar distintas dimensións favorecidas polo propio modelo: condicións laborais precarias; degradación ambiental; ausencia de democracia real; individualismo; codicia ou competitividade. Estas e outras eivas, denotan a existencia dun modelo que, lonxe de favorecer a unha maioría da poboación en termos, tanto cuantitativos como cualitativos, promove as desigualdades baseadas no consumismo. Esta perspectiva, segundo este mesmo autor que vimos de citar, está baseado en tres piares básicos (Latouche, 2012): a publicidade -que fai sempre necesario o desexo de consumir-; o crédito -que proporciona capacidade para executar o consumo incluso aos que non teñen medios grazas ao endebedamento- e a obsolescencia programada -que garante a renovación obrigada da demanda-. Este último elemento constitúe a planificación determinada por parte dos produtores de bens da súa duración, a cal, é limitada de forma premeditada para manter a demanda do produto, unha vez este remate a súa vida útil. Tal e como afirman Ruíz Malbárez e Romero González (2011), foi a comezos dos anos vinte do pasado século cando os fabricantes se puxeron de acordo para acortar a vida útil dos produtos e aumentar así as vendas¹⁴⁵.

¹⁴⁵ Houbo así produtos que desapareceron do mercado porque a súa calidade era óptima e non se rompían ou degradaban, polo que non estimulaban o consumo. A partir dese momento as técnicas de obsolescencia programada foron, máis sofisticadas

Baixo esta consideración do paradigma económico no que nos situamos, a ideoloxía propia do crecemento obtén a súa réplica en teorías centradas no que se coñece como *decrecemento*. Estas novas teorías céntranse en que o *home non é só un átomo calculador, senon que se produce socialmente e segue a lóxica da triple obrigação do don: obrigaón de dar, obrigaón de recibir, obrigaón de devolver* (Latouche, 2012:71). Baixo a perspectiva do decrecemento, esta lei de reciprocidade aparece na base da socialización primaria, da familia, do vecindario e das redes relacionais. Trataríase de darlle máis importancia a este denominado *espírito do don*, como antídoto ou contrapunto ao espírito mercantil. Baixo esta consideración fundamental, as teorías do decrecemento propoñen unha diminución regular e controlada da produción económica co obxectivo de establecer unha nova relación de equilibrio entre as persoas e tamén con respecto ao medio ambiente. Non se trataría, como a priori pode parecer, de levar a cabo unha desaceleración económica ou un crecemento negativo. Trataríase de fuxir de calquera percepción cuantitativa do decrecemento, posto que, tal e como sinala Taibo (2009:16) non se trata de facer o mesmo pero en menor cantidade. Sen embargo, tampouco é posible resolver os problemas cunha maior eficiencia no uso dos recursos, sen reducir o consumo e o crecemento. Neste senso, o decrecemento reclama expresamente o despregue de regras diferentes das que hoxe marcan o funcionamento das sociedades occidentais, regras que recompilamos a continuación (Taibo, 2009):

1. Reivindicación de sobriedade e simplicidade voluntaria. O escenario económico que consolida o noso modelo de supervivencia, a ausencia de tempo para levar a cabo unha vida saudable, a necesidade de manter unha relación equilibrada co medio, a certeza de que o consumo non deixa espazo para o desenvolvemento persoal e a conciencia das diferenzas existentes entre aqueles que consumen en exceso e aqueles que carecen do básico, entre outras, eríxense como razóns para a reivindicación dunha simplicidade voluntaria da forma de vida.
2. A defensa dun lecer creativo que combata a dinámica do traballo obsesivo.
3. Un reparto diferente do traballo. Trátase de expandir a actividade de aquelas partes do sistema produtivo vinculados coa satisfacción das necesidades sociais e a atención ao medio ambiente, á vez que se reparte o traballo nos sectores económicos tradicionais.
4. Apostar polo triunfo da vida social fronte aos impulsos que nacen da propiedade e do consumo ilimitado.
5. Reducir as dimensións de moitas das infraestructuras productivas, das organizacións administrativas e dos sistemas de transporte, favorecendo o consumo de aquilo que se produce nas zonas máis próximas.
6. Defender a lóxica do local fronte ao global favorecendo fórmulas de democracia directa e autoxestión.

Latouche (2012:71) tamén aborda estes cambios propios das propostas decrecentistas, ao aludir ás *oito erres necesarias para levar a cabo a utopía da sociedade autónoma*. Trataríase de: *Reavaliar, Reconceptualizar, Reestruturar, Relocalizar, Redistribuír, Reducir, Reciclar e Reutilizar*. Abórdanse así modificacións, non só propias da esfera medioambiental, senón tamén do medio social, aparecendo ambos como indisociables e necesariamente compatibles (Rodríguez Fernández, 2010).

e inflúen na mente do consumidor para que cambie constantemente un determinado obxecto. Así pois, se os produtos non se fabrican deliberadamente para durar, a calidade non importa. É inevitable a utilización de materiais de inferior calidade, reducións do tempo necesario para desenvolver o produto e tamén dos esforzos para inspeccionar, tanto o produto como o seu proceso produtivo (Ruíz Malbárez e Romero González, 2011:132).

En definitiva, o decrecemento emerxe relacionado estreitamente coa sustentabilidade, dado que, seguindo a Riechmann (2007:92) *trataríase de producir o necesario, non o superfluo; pensar sobre os fins desexables e sobre os medios razoables para logralos; e non confundir o gozo da vida cun consumo sempre crecente de bens e servizos mercantilizados*. A sustentabilidade suporía concebir o desenvolvemento humano como a ampliación das capacidades de opción da xente e non o mero crecemento do consumo de enerxía e materiais que arrastra consigo (Tello, 2005), non sendo imprescindible para conseguilo aumentar a cantidade ou a escala dos bens e servizos que actúan como satisfactores de necesidades. Sería posible facelo, segundo a teoría do decrecemento, mellorando a eficiencia e a equidade na asignación ou distribución dos satisfactores que permiten o desenvolvemento humano.

De tódolos xeitos, os obstáculos a asumir de forma prioritaria para chegar a este modelo de desenvolvemento, veñen representados por unha banda, polo feito de que principios como a suficiencia atacan directamente ás liñas de negocio das grandes empresas, poñéndolle freo á acumulación de beneficios de forma ilimitada e por outra, ás dificultades dos gobernos para implementar políticas centradas na sustentabilidade ao manterse baixo as concepcións capitalistas. Sempere (2007:21) engade outro inconveniente: *a tiranía das pequenas decisións*, aludindo á dificultade de percibir a relación entre o acto individual e os efectos agregados, xunto coa imposibilidade de estar seguro de se os sacrificios persoais en beneficio do ben común virán acompañados por comportamentos similares das outras persoas. En definitiva, que a conducta con maior racionalidade colectiva e a longo prazo, tería poucas posibilidades de xeneralizarse. González Gaudiano e Meira Cartea (2009) manifestábanse nesta mesma dirección ao analizar as resistencias á acción social sustentable por parte das persoas como colectivo.

Esta situación prodúcese en última instancia, debido á predominancia dos valores materialistas que vimos de destacar, é dicir, á consideración de que a máis diñeiro máis felicidade, posto que calquera pensamento contrario a este resutará nocivo para a economía e o desenvolvemento do capital. Linz (2007) sen embargo, trata de darlle a volta a estas consideracións neoliberais da felicidade e afirma que *a actividade económica pode orientarse, en moita maior medida que ata agora, cara as melloras cualitativas e os servizos pouco intensivos en recursos. Os bens duradeiros necesitan mantemento, o sobreconsumo de recursos a miúdo pode reemprazarse con traballo, a calidade ecolóxica – por exemplo en alimentación e vestido– pode pagarse máis cara, porque á larga “o caro sae barato”*. Ademais, sinala que as formas descentralizadas de economía a miúdo teñen efectos positivos sobre o consumo de recursos e a cantidade e calidade do emprego, polo que rexionalizar constitúe unha estratexia importante: é posible pechar os circuitos de produtos de materias primas, posto que as solucións cooperativas estimulan a creatividade das persoas. Na mesma liña Sempere (2007) sinala que principios como a igualdade, a seguridade, o desenvolvemento persoal ou iniciativas persoais de austeridade voluntaria poden favorecer o desenvolvemento de conductas cooperativas, así como desincentivar os comportamentos insolidarios.

Tal como vemos, cando nos referimos ao decrecemento, estámonos a referir (Rodríguez Fernández, 2010) a unha serie de medidas económicas e produtivas –entre outras– que se encamiñan a finalidades de rango social baseadas nun novo modelo de concebir o benestar, o progreso e a calidade de vida, dotando de contido e significado a un termo que, no capitalismo parece aludir a un concepto baleiro: a suficiencia. En palabras de Latouche (2007:68), o decrecemento debería estar organizado non só para preservar o medio ambiente, senón tamén para restaurar un mínimo de xustiza social sin a cal o planeta está condeado a unha degradación cada vez maior e de consecuencias

impredicibles, aínda que con toda seguridade nefastas. Merece a pena tamén lembrar que, a proposta do decrecemento caracterízase pola súa democracia interna e tamén extrapolable, posto que a partir da autosuficiencia e da simplicidade voluntaria fundaméntase unha filosofía non violenta e antiautoritaria (Taibo, 2009). Neste senso, oponse a aos réximes que pretenden acrecentar as súas capacidades militar-industriais, así como ás perspectivas fundamentalistas de índole relixiosa que pomoven a renuncia aos praceres da vida. O que se reivindica é unha procura moito máis directa e franca dos mesmos, ou en palabras do mesmo autor (2010), o decrecemento ten como principios fundamentais:

1. Reivindicar a primacía da vida social fronte ás lóxicas da produción, da propiedade, do consumo e da competitividade.
2. Fomentar o lecer fronte a outras formas alienantes do mesmo, sempre vinculadas co consumo e que eliminan o compoñente autotélico innegociable nesa categorización social.
3. Repartir o traballo.
4. Establecer unha renda básica que permita facer fronte a eventuais problemas que se fagan valer ao calor dun período de transición.
5. Reducir as dimensións das infraestructuras produtivas, administrativas e de transporte.
6. Recuperar o local, fronte ao global, *nun marco de descomplexización no que deben recuperar todo o seu peso a democracia directa e a autoxestión* (Íbidem:47).
7. Asumir a simplicidade voluntaria nun escenario de xeral austeridade. *A simplicidade voluntaria implica reducir a dependencia con respecto ao diñeiro, o consumo e a velocidade, aceptar de bo grao que se pode vivir mellor con menos, facer un uso sensiblemente maior dos medios colectivos e comunitarios, e acrecentar a equidade en tódalas ordes* (Íbidem: 48-49).

Neste senso, o propio Taibo argumenta que, lonxe das críticas que alegan que tales principios non teñen presenza na vida e na organización das sociedades humanas, estes valores tiveron e teñen vixencia en iniciativas como o movemento obreiro; a denominada economía de cidadáns que protagonizan as mulleres; a institución familiar ou os pobos que dende occidente se califican como primitivos ou atrasados pero que demostraron a súa capacidade para perfilar eficientes redes sociais que, dende a solidariedade e o equilibrio co medio, acabaron por resolver problemas complexos. Latouche (2012) fai tamén unha aproximación ao teorema do decrecemento sinalando que esta vía:

- Non é nin o rexeitamento nin a aceptación do mundo, senón o rexeitamento do (in)mundo da economía e o crecemento e a aceptación da vida como unha alegría. Trátase dunha vía ecocéntrica e antropocéntrica baixo a necesidade de construír unha alianza razoable e necesaria.
- É a emancipación para acceder á autonomía e á liberdade verdadeira alonxadas de falacias propia do mercado e do hedonismo consumista.
- É unha escola. A democracia mercantilista corrompeu a institución educativa a través dos principios de competición e de competencia, das leis da depredación, do fetichismo do diñeiro, do medo ao fracaso, etc., sendo necesario recuperar e rexenerar o seu verdadeiro significado.

- É un exilio. *É a resistencia ao consumismo cómplice da banalidade económica onde o obxector do crecemento atopa a alegría de vivir* (Ibidem:186-187).
- É unha ascese. *O decrecemento é un exercicio de emancipación das próteses técnicas, unha liberación da servidume voluntaria e un adestramento para a autonomía* (Ibidem,:188).
- É unha conversión dun mesmo e dos outros. A conversión requerida para realizar a transformación social necesaria e desexable supón crear unha actitude de acollida e apertura a ese cambio.
- Non é moderna nin antimoderna. Non abraza de forma irreflexiva a técnica como unha solución baseada nunha fuxida cara a diante nin a rexeita como un mecanismo para colaborar á hora de habitar a terra como terreo de complicidade é reciprocidade
- É a vía da libre crítica baseada na autolimitación.
- É desprenderse da relixión do crecemento.

Independentemente de se a alternativa do decrecemento proposta por estes autores sería quen de resolver os actuais problemas globais e tamén locais que asolan tanto ao medio ambiente como ás persoas, é previsible que o actual sistema, de seguir na mesma liña economicista, entrará en colapso. A sucesión de crises económicas cada vez máis frecuentes, sen solución consensuada aparente, así como a incapacidade do sistema postindustrial para reproducir o pleno emprego fordista lévanos cara unha rúa sen saída aparente. O propio Gorz (2008), especialista na análise sociolóxica do traballo, sinala que nas sociedades ricas o paro reflicte a diminución do tempo de traballo socialmente necesario, isto é, demostra que todos/as poderían traballar moito menos se todos traballasen. En síntese, propón que o idéntico recoñecemento e remuneración social de tódolos traballos socialmente necesarios é a condición requerida para a supresión da pobreza e para o reparto do traballo.

En definitiva, o que se pretende co modelo decrecionista é reducir a oferta de empregos na economía competitiva e impulsar a necesidade de redistribuír aqueles e de traballar menos horas. De forma paralela deberían incrementarse as iniciativas educativas, voluntarias e vinculadas coa economía doméstica. Sen embargo, non se trataría de darlle as costas ao progreso técnico, ou en palabras de Riechmann (2007) non se trata de *volver ás cavernas* como suxire a típica crítica antiecoloxista. Non se trata de negar a técnica nin a ciencia, senón de propoñer unha reavaliación dos seus logros. Actualmente, o progreso técnico lonxe de presentar un mecanismo que facilite disfrutar dos praceres da vida e do tempo libre, convértese nunha obsesión que só xera insatisfacción constante e inconformismo.

Ante a crítica que mostra ao decrecemento como un cambio de paradigma que incrementaría de maneira exponencial o número de desempregados, Taibo (2009) sinala que dentro desta teoría coexisten dúas vías para a solución ao desemprego: subliñar a necesidade de expandir a actividade daqueles sectores económicos vinculados coa satisfacción das necesidades sociais e a atención ao medio ambiente por unha banda, e pola outra, repartir o traballo naqueles sectores económicos tradicionais que, por lóxica, pervivirán. Segundo este mesmo autor, baixo esta nova concepción económica, traballaríamos menos, disporíamos de moito máis tempo libre e reduciríamos sensiblemente os niveis de consumo desbocado que actualmente impregnan as sociedades opulentas.

Xa por último, outra das características esenciais do decrecemento é a complementariedade imprescindible entre este mesmo paradigma e o localismo, de tal

xeito que as iniciativas a gran escala que inciten cambios de mentalidade terían que vir acompañadas doutras máis concretas a nivel local. De feito, unha das 8 erres ás que se refería Latouche é a que alude a *Relocalizar*. Para este autor, o local suxire o territorio e os patrimonios instalados no mesmo –materiais, culturais, relacionais–, en definitiva, as fronteiras do arraigamento.

De forma vencellada a esta teoría do decrecemento, aínda que moito máis recente, aparece a partir do 2008 o que se ven coñecendo como *Economía do Ben Común*¹⁴⁶. Esta nova perspectiva teórica foi ideada polo economista austríaco Christian Felber cando no 2008 publica *Neue Werte für die Wirtschaft – Eine Alternative zu Kommunismus und Kapitalismus* (*Novos valores para a economía – Unha alternativa ao comunismo e ao capitalismo*). Propón así un sistema económico alternativo que teña como principios esenciais a dignidade humana, a solidariedade, a cooperación, a responsabilidade ecolóxica e a empatía, polo que *o éxito das relacións persoais e ecolóxicas* vanse converter *no obxectivo das actuacións económicas* dende este punto de vista.

Dito proceso iniciado dende o eido local e cunha base participativa e aberta, basease en 20 puntos básicos que recollen as súas propostas a nivel económico, político e social. A nivel económico as principais novidades virían determinadas polo cambio da finalidade esencial da economía e a valorización do éxito empresarial dende a política do máximo beneficio sen responsabilidade á valorización da contribución da empresa ao ben común da sociedade. O éxito empresarial sería medido polo tanto, dende a perspectiva social e cooperativa e non individualista e competitiva: múdanse os termos de Producto Interior Bruto por *Producto do Ben Común* a nivel de sistema e a nivel empresarial o Balance financeiro pasaría a ser o *Balance do Ben Común*. Ademais, outras das medidas propostas baixo esta nova dimensión económica aluden á existencia:

- De limitacións nas diferenzas de ingresos e patrimonios.
- De parlamentos económicos rexionais.
- De bens democráticos –ademais de privados–.
- Dun banco democrático.

Ao igual que se establece:

- Unha cooperación monetaria global –segundo a proposta keynesiana de 1944–.
- Un uso da terra limitado por criterios ecolóxicos.
- Unha redución progresiva da duración do traballo retribuído ata as 30-33 horas semanais

Todo isto baixo a condición de engadir a democracia directa e participativa ao actual modelo de democracia representativa. Trátase do que o seu autor considera *o paso seguinte cara un futuro máis sustentable, xusto e democrático*, reunindo baixo un mesmo modelo aspectos da economía solidaria, da economía social, do movemento de bens comúns, da economía do postcrecemento ou da democracia económica.

Actualmente conta co apoio e adhesión a este proxecto de 500 empresas en máis de 13 países, así como con 31 grupos de apoio local que se crearon en Austria, Alemaña, Italia, Suíza, Leichtenstein, Arxentina, Honduras e tamén España. Este novo modelo introduciría cambios substanciais no sistema económico e político actual de cara á consecución de obxectivos de mellora da calidade de vida global. Obviamente o camiño semella certamente utópico –ao igual que o proposto polo decrecemento–, mais merece, a primeira vista, ser percorrido.

¹⁴⁶ A información empregada para realizar a breve análise que a continuación se presenta a Economía do Ben Común, foi extraída da páxina web do propio movemento inspirado por Felber (Economía do Ben Común, 2013).

En apartados posteriores deste mesmo capítulo, afondaremos na perspectiva local do desenvolvemento dende paradigmas máis tradicionais –o desenvolvemento humano e sustentable–, aínda que sendo plenamente conscientes da posibilidade de integración progresiva da teoría do decrecemento e da lóxica do ben común para solucionar as problemáticas humanas e medioambientais. A continuación recapitularemos acerca de todo o sinalado ata o de agora acerca do termo desenvolvemento e as súas implicacións para a vida humana, establecendo a proposta que tomaremos como referencia neste traballo.

3. RECAPITULANDO: O DESENVOLVEMENTO HUMANO SUSTENTABLE, OXÍMORO OU INICIO DA TRANSFORMACIÓN SOCIAL?.

No século XX o termo desenvolvemento vai adquirir unha serie de adxectivos que pretenden definilo como o máis axeitado para os pobos ou nacións. As investigacións sobre a distribución individual das riquezas comezan a xermolar, tomando ao británico John Maynard Keynes como pensador esencial. Tal como vimos, este autor propuxo, entre outros aspectos, o intervencionismo estatal na actividade económica para paliar os desaxustes producidos polo mercado. Segundo el, un dos principais efectos da economía capitalista é a desigual distribución do ingreso e da riqueza, polo que o Estado debería regular accións e medidas que leven cara unha máis equitativa distribución do benestar, sempre baixo a óptica dunha intervención de carácter moderado.

Entre 1939 e 1945 tivo lugar a II Guerra Mundial entre as potencias Aliadas (lideradas por Gran Bretaña, a Unión Soviética e EE.UU.) e os países do Eixo (lideradas por Alemaña, Italia e Xapón). Tras este período bélico, Europa viuse moi deteriorada na súa organización política e socioeconómica, polo que a utilización e optimización dos recursos pasou a converterse nun tema esencial a resolver para lograr superar o máis velozmente posible, os efectos do contencioso bélico. Segundo Mata Iturralde (2004:10) os países viron a necesidade de *universalizar as condicións materiais de benestar*, é dicir, de ampliar a cobertura das necesidades básicas á maior parte da poboación posible¹⁴⁷. Un evento significativo neste senso, foi a Conferencia que tivo lugar o 25 de abril de 1945 en San Francisco, pola cal se creou a Organización das Nacións Unidas (ONU), a cal viña a substituír á antiga Sociedade de Nacións. Nesta conferencia indícase que o fundamento da paz reside *en que tódolos homes libres do mundo poidan disfrutar de seguridade económica e social* (Ídem:10).

Dados estes antecedentes, nos anos 50 o concepto de desenvolvemento segue, se cabe, máis vinculado ao crecemento económico e á industrialización, polo que o indicador que se vai tomar como referencia para medilo vai ser o nivel de ingresos por habitante¹⁴⁸. Ao mesmo tempo o modelo estadounidense de crecemento económico vai ser o referente mundial como camiño cara o desenvolvemento, entendendo así que só existe a vía da industrialización para acadalo. A concepción do crecemento económico como o paso para conseguir maiores cotas de desenvolvemento foi defendida a mediados do século XX –e aínda hoxe en día– por axencias e organismos internacionais

¹⁴⁷ Baixo a primacía desta premisa, as investigacións económicas neste período temporal van manter un dobre obxectivo: analizar, por un lado, a distribución da riqueza no planeta e dentro de cada país e, por outro, tratar de promover o desenvolvemento, entendido este dunha forma estreitamente vinculada ao crecemento económico.

¹⁴⁸ Estámonos a referir esencialmente ao Produto Interior Bruto (PIB) per cápita (renda por habitante) e tamén ao PIB agregado (o valor agregado ou engadido é o valor de mercado de cada produto en cada unha das etapas polas que pasa para a súa produción, menos o valor de mercado doutros bens empregados para obter ese mesmo produto).

como por exemplo, o Banco Mundial ou o Fondo Monetario Internacional (FMI), para os cales o desenvolvemento estaba marcado por aspectos como *a inversión, o financiamento externo, a eficiencia na asignación de recursos, a mobilización do aforro interno e a estabilidade na economía* (García Bátiz *et al.*, 1998:28). Baixo esta concepción, os organismos internacionais propóñense o obxectivo de promover o desenvolvemento nos países do terceiro mundo, para o cal, trataron de trasladarlles os modos de produción dos países occidentais, as súas tecnoloxías e tamén os valores e hábitos predominantes nos mesmos –a teoría da modernización constitúese, como acabamos de ver, nun claro exemplo desta finalidade-. A non consecución deste obxectivo veu a concluír que se trataba dun enfoque claramente simplista e que non tiña en conta outros factores que tamén inciden no desenvolvemento dun territorio.

Xa nos anos 50, autores como Perroux (1955, en Perroux, 1962) establecen unha primeira diferenciación clara entre os termos *crecemento* e *desenvolvemento* nos seus escritos, no marco da teoría dos polos de crecemento. Dita teoría pon de manifesto que non é posible acadar cotas de crecemento igualitarias en tódolos territorios que conforman un país dentro dun sistema de mercado capitalista. Xustifícase así a intervención do Estado na distribución dos beneficios creados pola modernización técnica e a industrialización de determinados territorios. Myrdal(1974) coincide coas disposicións desta teoría, xa que co seu *principio de causación circular acumulativa* indica que o sistema económico capitalista tende a agravar as distancias existentes entre a pobreza e a riqueza, a menos que o Estado interveña nas forzas do mercado para tratar de paliar esta situación. En definitiva, semella que o desenvolvemento implica unha *evolución transformadora das estruturas ou relacións fundamentais da economía, con todas as súas implicacións no plano social, político e incluso cultural* (Perroux, 1962:168). Deste xeito, para medir o desenvolvemento dun territorio non é necesario atender só ao Produto Interior Bruto, Renda por habitante, consumo de enerxía, etc, senón que tamén é preciso, ademais do anterior, valorar outros aspectos da vida social e económica, como por exemplo, a distribución da renda, o emprego, as novas actitudes sociais ou as relacións sociais e políticas.

Dada esta nova situación, é xusto recoñecer a apotación de Dudley Seers –tal como vimos comprobando a partir de 1969-, como un dos autores clave que tratan de desvincular o crecemento do desenvolvemento. Comézase a integrar a realización persoal e a subxectividade individual na consideración do desenvolvemento, entendéndoa ademais como condición *sine qua non* para que podamos referirnos ao mesmo. Dentro da realización persoal podemos atopar unha serie de necesidades humanas que deben estar satisfeitas, como por exemplo a alimentación, o emprego e a igualdade-equidade. De este modo, para coñecer si un país está ou non no camiño do desenvolvemento debemos preguntarnos, *polo grao de pobreza, o desemprego e o nivel de desigualdade existentes* (Mata Iturralde, 2004:11). Aínda que o crecemento económico rexistrado poida considerarse como positivo, se estes tres aspectos descenden non poderíamos falar de desenvolvemento. Séguese avanzando así nesta nova consideración existente do desenvolvemento e comézase a pensar que o crecemento económico non é de forma exclusiva o motor do mesmo.

A partir dos anos 70, o concepto de equidade irrumpe nas teorías do desenvolvemento, ao igual que a preocupación polo uso irracional dos recursos naturais e a contaminación, ao mesmo tempo que a sociedade occidental se introduce nunha análise acerca do papel xogado pola industrialización no deterioro do planeta. De forma paralela, a I Conferencia Mundial sobre políticas culturais da UNESCO (México-1982) introduce a perspectiva cultural do concepto de desenvolvemento, chegando este a ser definido por esta organización como un *proceso complexo, global e multidimensional que*

transcende ao simple crecemento económico para incorporar tódalas dimensións da vida e tódalas enerxías da comunidade, cuxos membros están chamados a contribuír e a esperar compartir os beneficios (Pérez Cuéllar, 1996). Comézase así, a falar dunha concepción de desenvolvemento que podemos caracterizar como holística dado que para logralo é preciso abarcar tódalas dimensións do ser humano e non exclusivamente o ámbito económico.

A pesar da notable evolución das teorías alternativas do desenvolvemento, as perspectivas neoclásicas mantéñense con forza aínda hoxe en día. De feito, ante a profunda crise económica mundial que se produce na década dos 80 e que continúa a comezos dos 90, vanse impoñer dende as organizacións internacionais unha serie de medidas e políticas de axuste estrutural que, lonxe de mellorar a situación dos países subdesenvolvidos ou en vías de desenvolvemento, aínda provocou un grave revés para os mesmos e para a súa, de por si, feble economía nacional¹⁴⁹. Esta situación foi obxecto de atención no Informe de UNICEF *Adjustment with a human face* (*Axuste con rostro humano*) publicado en 1987 (Cornia, Jolly e Stewart, 1987) e que marca o inicio dun novo cambio na concepción do desenvolvemento. Dito Informe formulaba que era necesario máis ca nunca, tratar de combinar as políticas de axuste realizadas coa protección daqueles colectivos máis vulnerables e, ao mesmo tempo, revitalizar o crecemento económico. Constátase así, que as políticas de axuste non promoven por si soas crecemento económico ao tempo que degradan a calidade de vida dos cidadáns. Para UNICEF semellaba preciso incorporar a estas políticas a perspectiva ou *dimensión humana*, é dicir, a protección dos máis febles e a satisfacción das necesidades básicas como elemento esencial. O xeito de conseguir pois, este axuste con rostro humano traía consigo a aplicación dun abano de medidas concretas que se establecerían en función de cada país pero que, ao mesmo tempo deberían corresponderse cos seguintes elementos (Íbidem:166):

- *Macropolíticas expansivas graduais, destinadas a conseguir a estabilización.*
- *Mesopolíticas selectivas, que garantan a satisfacción das necesidades básica e, ao mesmo tempo, promovan o desenvolvemento económico.*
- *Políticas sectoriais de reestruturación do sector produtivo, priorizando as actividades de pequena escala.*
- *Políticas destinadas a incrementar a equidade e eficiencia do sector social.*
- *Programas compensatorios, para protexer os niveis básicos de vida, saúde e nutrición, antes de que os efectos positivos do crecemento xerado chegasen aos grupos vulnerables.*
- *Seguimento regular dos niveis de vida, saúde e nutrición dos grupos vulnerables durante o axuste.*

A inclusión deste tipo de medidas de política social dentro das medidas de axuste foi denominada posteriormente polos organismos internacionais *a dimensión social do axuste* (Pérez de Armiño, 2000:178). A importancia deste Informe na construción do concepto de desenvolvemento é ratificada por varios dos autores especializados/as (Mata Iturralde, 2004; Hidalgo-Capitán, 2000; Pedrajas Herrero, 2006). Dita importancia ven marcada especialmente polo feito de que con este documento se establece un pensamento alternativo ás recomendacións establecidas polo Fondo Monetario Internacional ou o Banco Mundial, os cales propugnaban o axuste estrutural sen ter nin tan sequera en conta este tipo de accións de carácter social.

¹⁴⁹ As mesmas receitas volven imponerse hoxe en día aos países que, como España, son obxecto da crise da débeda soberana iniciada a partir do 2008.

Neste senso, o papel xogado polo PNUD nos anos 80 con respecto á construción do termo desenvolvemento merece ser tamén amplamente recoñecido. De feito, o concepto de *desenvolvemento humano* foi proposto por autores/as vinculados de forma estreita ao PNUD, tal é o caso de Amartya Sen ou Mahbub Ul Haq, difundindo a idea de que o desenvolvemento debe ligarse de forma estreita á calidade de vida humana. A elaboración anual do Informe sobre o Desenvolvemento Humano que se veu realizando a partir do ano 1990 trouxo consigo neste senso, un dos maiores impactos das novas perspectivas do concepto na realidade mundial (Pedrajas Herrero, 2006:267-268). Ao mesmo tempo incídese nunha nova definición de desenvolvemento, entendido como *un proceso mediante o cal se amplían as oportunidades dos individuos, as máis importantes das cales son unha vida prolongada e saudable, acceso á educación e o gozo dun nivel de vida decente. Outras oportunidades inclúen a liberdade política, a garantía dos dereitos humanos e o respecto a si mesmos* (PNUD, 1990:33). O mesmo informe indica que a perspectiva que se emprega enmárcase dentro da concepción de que os ingresos por habitante constitúen un medio e nunca un fin.

A calidade de vida ou o benestar dunha sociedade non depende tanto do nivel de ingreso, como do uso que se lle da a ese ingreso. Segundo establece Pérez Cuéllar (1996) no Informe da UNESCO *Nuestra Diversidad Creativa*, o desenvolvemento agora é entendido como un proceso -non tanto unha situación- mediante o cal as persoas poden acceder progresivamente a un nivel maior de opcións, adquirindo ao mesmo tempo máis capacidades. Trataríase de posuír liberdade política, económica e social para desembocar na construción dunha persoa sa, educada, produtiva e creativa, sempre dentro do marco do respecto á súa dignidade e dereitos humanos básicos

O desenvolvemento semella así, seguir unha senda marcada pola dicotomía entre a determinación do crecemento económico como solución aos problemas da sociedade actual -medioambientais e humanos- ou como causa inexorable dos mesmos. Non existe consenso respecto desta cuestión, ao igual que tampouco existiu dende os inicios da teoría do desenvolvemento, posto que se foron sucedendo perspectivas enfrontadas entre os que se poden incluír na ortodoxia económica ou ben nos supostos heterodoxos. As alternativas ao crecemento ilimitado comezan a sucederse coa superación do século XX, destacando tanto a teoría da triple sustentabilidade como a da desmaterialización por unha banda, e o decrecemento ou a economía do ben común, por outra. Ambas teorías representan correntes que volven establecer a xa tradicional loita entre a adaptación ao sistema -teoría da triple sustentabilidade e da desmaterialización- ou o cuestionamento do mesmo -decrecemento e economía do ben común-.

Neste traballo tomaremos o concepto de desenvolvemento humano sustentable -que non sostible- como obxecto de estudo, dado que, a pesar das achegas sinaladas polas teorías máis rupturistas -coas cales por outra banda, concordamos-, consideramos que, sendo realistas, se trata do modelo que está en condicións actualmente de introducir un cambio a grande escala nos modos de vida. Ditos cambios non poden senón coincidir cos formulados pola teoría do decrecemento ou a economía do ben común -en definitiva, as teorías alternativas-, posto que a longa tradición histórica mostra que a pesar de introducir novos elementos en sistemas económicos particulares, a hexemonía do neoliberalismo imperante fai actualmente pouco probable un cambio social en profundidade. Non necesariamente porque non conte co apoio dunha maioría social, senón porque o volume de recursos para un e outro obxectivo están desequilibrados. A presión mediática do sistema económico e o propio sistema en si, inflúe decididamente na vida das persoas, as cales chegan a xustificar o ideario economicista argumentando maior liberdade cando as súas opcións vitais están certamente limitadas (ver ilustración

II.2). Ademais, as cifras relativas á calidade de vida das persoas a nivel mundial non melloran substancialmente –segundo Atchoarena e Gasperini (2004) no ano 2000, 36 millóns de persoas morreron de fame ou das súas consecuencias inmediatas en todo o mundo, estimándose que en total existen 840 millóns de persoas malnutridas–, polo que as inconsistencias do sistema de crecemento neoliberal semellan ser evidentes.

Entendemos polo tanto, que a evolución natural das teorías alternativas do desenvolvemento – neste caso do concepto de desenvolvemento humano e sustentable– ven determinado polo necesario cuestionamento do sistema actual e das inxustizas, tanto sociais como ambientais, promovidas por este. Pola nosa parte, a diferenza de Cambra Bassols (1999), consideramos máis idóneo situar a ámbolos dous termos –humano e sustentable– tralo termo desenvolvemento, dado que expresan dúas vertentes

Ilustración II.2. "Soy Libre". Fonte: Fraguas De Pablo "Forges" (2013)



diferenciadas que deben confluír e, ao mesmo tempo, formularse explicitamente. As estratexias de desenvolvemento que as sociedades deben poñer en marcha, como un primeiro paso para desembocar noutros modos de vida máis equitativos, pasan por aumentar as oportunidades das persoas de acceder á satisfacción das súas necesidades básicas, así como a unha educación de calidade e un emprego decente, ao mesmo tempo que é preciso incidir na asimilación de formas de vida máis respectuosas co medio ambiente que nos rodea e cos recursos naturais dispoñibles.

Ante a constatación deste realidade, a metodoloxía do desenvolvemento humano e sustentable é unha das poucas que, baixo os obxectivos da promoción dun cambio social, ten menifestado a súa eficacia en determinados contextos, especialmente no eido local. A continuación deterémonos nos Plans de Desenvolvemento Humano Sustentable como unha estratexia formulada dende o marco administrativo máis próximo ao cidadán, para posteriormente analizar as tensións que afectan especialmente ao binomio *global-local* dende a perspectiva do desenvolvemento. Xa no remate deste capítulo, deterémonos na presentación da comarca como ente supramunicipal de especial interese en Galicia.

4. A ENMARCACIÓN TERRITORIAL DO DESENVOLVEMENTO.

4.1. A METODOLOXÍA DO DHS: DESENVOLVEMENTO ENDÓXENO, INICIATIVAS LOCAIS DE DESENVOLVEMENTO E PLANS DE DESENVOLVEMENTO HUMANO.

Tralo afondamento na determinación de que sociedade queremos construír no futuro, revélase necesario analizar o desenvolvemento humano sustentable dende a perspectiva da súa aplicación máis práctica e visible: a que se leva a cabo no local. O papel da educación e, máis concretamente, da Formación Profesional na consecución do macro obxectivo humano e sustentable aparece como unha das claves do cambio, especialmente se temos en conta a súa estreita vinculación cos territorios. Vai ser a propia metodoloxía do desenvolvemento humano e sustentable a que traia consigo a posta en marcha de plans e actuacións estratéxicas que vinculen o espazo ou territorio coa sociedade.

Podemos entender por *territorio*, segundo Bonte e Izard (1996:698) o espazo que ocupa unha sociedade actuando sobre os compoñentes naturais do seu medio de forma directa -recolección-, coa axuda de instrumentos -caza, agricultura- ou mediante elementos mediadores -domesticación animal-. Tradicionalmente a súa organización social vai estar determinada polos principios da división sexual do traballo, a estratificación social ou as modalidades segundo as cales se organiza a coexistencia entre etnias diferentes.

O territorio vaise converter así, nun espazo no cal os membros dun grupo experimentan un sentimento de seguridade, polo que se define tanto un espazo interior -localizado "dentro do territorio"- como un espazo exterior -localizado "fóra do territorio"- . O espazo neste caso, *é entendido como unha manifestación ou expresión da sociedade* (Íbidem: 243-244), dado que esta vai construír en función das súas representacións do mundo, explotándoo, transformándoo e/ou modelándoo. A sociedade vai imprimir pois, a súa pegada no espazo, facendo que este nunca sexa homoxéneo na súa totalidade e que non permaneza sempre idéntico a si mesmo -a identidade dos habitantes, a súa delimitación, os seus recursos, etc. van variar dunha época a outra-. Cando aludimos a espazo e territorio, non podemos separalo ou desvinculalo da sociedade -dos seus habitantes-, dado que ambos se complementan e inflúen. Neste senso, autores como Signorelli (1999:53) afirman que *o propio espazo se vai definir en función dos seres humanos que o habiten ou o "usen"*, polo que o deseño e aplicación de políticas de ordenación dun territorio trae consigo influencias directas na súa sociedade. Castells (1997:444) por outra banda, sinala que *as formas e procesos espaciais están formados polas dinámicas da estrutura social*, polo que o espazo é tamén unha representación dos intereses e valores diferenciados que conviven nunha sociedade. Van ser as persoas as que van asignar ao espazo unha forma, unha función e un significado social; en definitiva, as que van modelalo en función da súa identidade cultural e os seus modos de vida. Así as cousas, *a relación entre as condicións que debe ter o espazo e o tipo de sociedade que queremos construír é un dos elementos que o PNUD menciona como condición para afirmar que o Desenvolvemento Humano é local, xa que para que o individuo teña oportunidades, estas van depender das que lle ofrezca o entorno* (Obregón Davis, 2008:198).

Deste xeito, o deseño de plans que inclúen iniciativas destinadas ao cambio da sociedade e do espazo, traen consigo a aparición doutro elemento: o goberno do territorio ou as políticas que se levan a cabo no mesmo. A importancia destas políticas é esencial para guiar a situación cara a promoción dun tipo de desenvolvemento que se

corresponda cos adxectivos de *humano* e *sustentable*. O local sobresaie con forza dentro do marco das políticas integrais, dado que se trata de aplicar no propio contexto as innovacións e os obxectivos formulados inicialmente a nivel teórico. A ordenación da Formación Profesional Inicial no territorio local aparece pois, como un elemento máis para o desenvolvemento integral do mesmo, especialmente no que respecta aos niveis formativos da poboación e tamén á súa empregabilidade.

Se mantemos a necesidade de aumentar as oportunidades dos cidadáns no propio territorio como vía para a construción de sociedades máis xustas, dita xeración de oportunidades terase que decidir dende unha determinada política e aplicarse dende a Administración Pública, sen menoscabo da participación doutros axentes sociais. Aparece así, a acción política como unha variable máis a ter en conta na consecución do desenvolvemento humano sustentable. Destaca especialmente a introdución desta variable, dada a ampla tradición non intervencionista do Estado defendida polas distintas teorías acerca do desenvolvemento, tal como puidemos ver o apartado anterior. Actualmente, sen embargo, se consideramos un tipo de desenvolvemento que vaia máis alá do crecemento económico e que abarque tódalas dimensións da persoa e das sociedades, é necesaria unha organización estratéxica proposta pola propia Administración Pública. Introducendo á Administración, estamos introducindo ao mesmo tempo, á política e á relación que se establece entre esta e a sociedade. Son os gobernos locais os que deben fomentar alianzas entre os actores involucrados no desenvolvemento co obxectivo de garantir unha mellor calidade de vida para a poboación. Aparece así o Plan de Desenvolvemento Humano como unha ferramenta deseñada pola Administración local –en colaboración cos axentes sociais–, que se revela de utilidade para a consecución de metas a curto, medio e longo prazo. Para que un Plan de Desenvolvemento Humano teña sentido é necesario planificar fisicamente e socialmente, posto que *non se pode ordenar un territorio se non se ordena antes a comunidade que o habita* (Ibidem: 201).

Neste senso, cabe deterse en analizar o que podemos entender por comunidade, posto que este concepto desemboca, tendo en conta a temática que nos ocupa, noutra modalidade de desenvolvemento: a que deriva da asignación do adxectivo comunitario. Segundo o propio Dicionario da Real Academia Galega (RAG, 2013) unha comunidade pode ser entendida como un *grupo social ou político constituído por membros que posúen uns intereses comúns*, o cal pode aglutinar a aquelas persoas que conviven nun determinado territorio e que, en consecuencia, terán obxectivos que lle son propios e diferenciados do doutras persoas que conviven noutros lugares. A propia idiosincrasia do territorio incide nas necesidades das persoas e na súas costumes e tradicións, polo que non é posible aplicar as mesmas solucións ante problemas similares en distintos territorios, posto que as propias características do mesmo van incidir no grao de viabilidade do proxecto. Baixo esta concepción, entendemos que *a comunidade tamén pode ser obxecto de educación* (Riera, 1998, Cit.en Civís i Zaragoza, 2005:51) e ao mesmo tempo converterse en comunidade *educadora*. Tal e como o expón esta autora, podemos entender por *educación comunitaria aquela que é froito dunha acción socioeducativa en rede que se da dende a propia comunidade, para a comunidade e coa comunidade como principal protagonista* (Ídem). Sen embargo, a comunidade non se mostra como unha illa pechada ás influencias externas, senón que neste caso é entendida como *inclusiva e non discriminatoria* (Caride Gómez, 2005:75). As liñas que definen un territorio como común son moi finas e, a pesar do sentimento de pertenza da cidadanía, a comunidade pode estender os seus límites e características máis alá das demarcacións territoriais. Isto lévanos a vincular o concepto de cultura co propio concepto de comunidade que vimos describindo. Segundo Hawkes (2001, Cit. en Caride Gómez, 2005) a cultura das políticas de desenvolvemento é considerada o “cuarto piar” do desenvolvemento,

pasando a construír xunto cos demais adxectivos que caracterizan o termo -social, económico e ambiental sustentable- o que podemos entender por desenvolvemento humano. A comunidade polo tanto, traspasa os límites físicos e xeográficos dun territorio para incidir no sentimento de pertenza, nas características poboacionais comúns e tamén nos recursos naturais e humanos que lle son propios. Neste senso, pode ser obxecto de accións educativas, así como interlocutor e actor principal das mesmas: pode actuar tanto como educanda e como educadora para aquelas persoas e grupos vinculados con ela. En todo caso, toda acción educativa que se formule no seu marco de acción, debe ter en conta dita idiosincrasia propia e atender especialmente á súa caracterización dentro do contexto local.

Xa nas Declaracións das deonominadas *Décadas para o Desenvolvemento* propostas por Nacións Unidas, tanto os obxectivos formulados como as propostas concretas requiren dunha *análise exhaustiva das condicións específicas de cada sociedade, xa que un dos maiores problemas consiste en extrapolar os beneficios xeneralizando as problemáticas* (Obregón Davis, 2008:24). As revisións realizadas a dúas das *Décadas do Desenvolvemento das Nacións Unidas (1960-1970 e 1970-1980)* poñen de manifesto que non é posible estender a tódolos territorios as necesidades detectadas nun espazo en concreto, posto que este vai posuír unhas condicións socioeconómicas determinadas e diferenciadas do resto que o fan analíticamente distinto, tanto na formulación das súas propias necesidades como na resposta ás mesmas. Atopámonos pois, con que é preciso volver a formular a aplicación de estratexias tendo en conta os elementos espaciais nos que habitan e se desenvolven os grupos sociais.

O desenvolvemento, tal e como indica o propio termo *sustentable*¹⁵⁰, debe nacer da propia comunidade ou grupo social que o demanda e debe consolidarse dentro da mesma sen dependencias externas. A tan repetida frase *Pensar globalmente, actuar localmente*, ten nesta afirmación a súa razón de ser. As iniciativas que propicien o desenvolvemento deben estar consensuadas a nivel internacional, mais as accións ou iniciativas para conseguir os obxectivos formulados deben levarse a cabo a nivel local e atendendo precisamente á súa idiosincrasia e mantendo a máxime de que é posible recorrer distintos camiños para chegar aos mesmos fins.

O avance das iniciativas locais trae consigo unha recomposición das estruturas de toma de decisións a nivel político, xa que se trata de *abandonar un esquema de traballo vertical para pasar á consolidación dun modelo horizontal e de apertura cara abaixo* (García Bátiz *et al.*, 1998:22). De igual modo, é necesaria unha maior articulación e coordinación real entre os denominados *axentes promotores do desenvolvemento*, ao igual que é preciso ter en conta o nacemento doutros actores -organizacións comunitarias, non gobernamentais ou asociacións que tamén realizan proxectos que contribúen ao desenvolvemento-. Gunn e Gunn (1991) ou Carrol (1992 Cit. en García Bátiz *et al.*, 1998) suxiren que estas novas organizacións van tratar de reter o capital xerado naquelas áreas máis deprimidas e aproveitar os recursos técnicos, humanos e financeiros dos cales se dispón a nivel local. Munnich (1995, Cit. en García Bátiz *et al.*, 1998:23) pola súa banda, destaca que *para que teña lugar o desenvolvemento é preciso acadar un alto índice de colaboración entre os distintos niveis da Administración* -nacional, rexional e local-, ademais dunha serie de elementos¹⁵¹:

¹⁵⁰ Lembremos que sustentable provén de sustentar, a diferenza de sostible, que provén de sostener. A sustentabilidade implica pois, accións dende dentro e de forma autónoma, non dende fóra, como no caso da sostibilidade.

¹⁵¹ Ben é certo que no tipo de desenvolvemento proposto por Munnich (1995) predomina de forma bastante obvia a variable económica sobre as demais, sen embargo a colación do que vimos describindo, os seus elementos poden considerarse como referente para argumentar a favor da necesaria colaboración horizontal entre os distintos axentes que interveñen nos procesos de desenvolvemento. Aínda así, sería preciso aludir a outros elementos vinculados co

- a. *Unha visión nacional sobre a política de crecemento económico.*
- b. *Políticas estatais e municipais enfocadas a mellorar a produtividade e a transferencia de beneficios dun lugar a outro a cargo do público.*
- c. *Máis avaliación dos programas económicos.*
- d. *Mellorar os sistemas de recopilación e diseminación de información económica.*
- e. *Formación de alianzas transfronteirizas para a mellora da competitividade.*
- f. *Máis apoio rexional á ciencia e á tecnoloxía.*
- g. *Mellorar o enfoque dos programas de capacitación laboral.*
- h. *Involucrar os negocios nos programas de desenvolvemento e experimentación con programas innovadores.*

En función do indicado ata o de agora, semella que o desenvolvemento só vai vir da man dunha coordinación real entre os distintos axentes e organizacións sociais vinculados no proceso. Como vemos, a mellora da produtividade e transferencia de beneficios entre os propios membros da comunidade, ocupa un lugar fundamental.

Que o beneficio creado no territorio reverta no mesmo semella constituírse como elemento fundamental para que o desenvolvemento teña lugar. Baixo esta consideración, podemos sinalar que o modelo de desenvolvemento que vimos describindo poder ser calificado como endóxico, é dicir, *oponse ao realizado dende a cúpula do sistema capitalista, ás lóxicas aterritoriais da devandita economía e favorece o interés local* (Furío Blasco, 1994:104). Ante a imposición de modelos de vida e remuneración que promoven a dependencia do territorio de fontes de riqueza externas, semella preferible substituír uns modelos de consumo de bens e servizos que revaloricen os recursos locais e manteñan os seus propios equilibrios. Tal e como afirmaba Vázquez Barquero xa en 1986, tódalas comunidades territoriais dispoñen dun conxunto de recursos económicos, humanos, institucionais e culturais, que constitúen as súas propias pontencialidades de desenvolvemento endóxico. Máis actualmente, este mesmo autor (Vázquez Barquero, 2007:01) define este modelo de desenvolvemento como *unha interpretación que inclúe diversos enfoques, que comparten unha mesma lóxica teórica e un mesmo modelo de política. Trátase dunha aproximación territorial ao desenvolvemento que fai referencia aos procesos de crecemento e acumulación de capital de territorios que teñen unha cultura e institucións propias, sobre cuxa base se toman as decisións de inversión*. Os modelos de desenvolvemento endóxico constitúense como a resposta do local ante os desafíos da globalización económica, estando presente en distintas visións do propio desenvolvemento: no desenvolvemento autocentrado, no desenvolvemento humano, no desenvolvemento sustentable ou no desenvolvemento dende abaixo. Os rasgos que definen ao desenvolvemento endóxico (Garofoli, 1992, Cit. en Furío Blasco, 1994), teñen que ver co uso dos recursos locais para o abastecemento de bens e servizos da propia comunidade; a capacidade de controlar localmente o proceso de produción; a existencia de interdependencias produtivas e a capacidade para innovar. A estas podemos engadir a reinversión dos beneficios creados na propia localidade (Cabaleiro Casal, 2001).

Dende os documentos das *Décadas para o Desenvolvemento* ponse especial énfase na investigación e a innovación, posto que sen progreso científico non pode existir desenvolvemento. De aí que unha das medidas que se propoñen sexa apoiar economicamente a investigación e a mellora tecnolóxica do territorio en cuestión. Sen

desenvolvemento individual, social e ambiental que tamén deben ser tidos en conta para promover o modelo de desenvolvemento que dende este traballo se toma como base.

embargo e a pesar de que estas medidas se establecen a nivel moi xeral, é necesario aludir tamén á proposta de mellora do enfoque dos programas de capacitación laboral, os cales aparecen vinculados coa empregabilidade dos cidadáns e tamén co propio crecemento económico. A pesar de todo, semella que aquilo que denominamos *Iniciativas locais de desenvolvemento* é un termo máis complexo do que aparentemente pode parecer. Tal como apuntan García Bátiz *et al.* (1998:23), vai aludir a *tres dimensións das cales é complicado atopar parámetros e índices de medición nos estudos empíricos: iniciativas, locais e desenvolvemento*.

Con respecto ás iniciativas, o único feito de establecer un concepto xa resulta complexo, xa que é posible aludir ao principio de racionalidade proposto polo discurso filosófico da modernidade que implica que a humanidade é quen de actuar con orientación ao logro de fins. Isto implicaría que as iniciativas son *series de accións e decisións que implican a existencia de coñecementos e a disposición dos actores involucrados a participar na tarefa de introducir cambios ás situacións que enfrontan aos individuos nunha sociedade* (Íbidem:24). Tal e como nos mostran estes autores, outro dos problemas da definición do termo en cuestión ten que ver co significado do *local como categoría analítica*. Trátase dun intento por delimitar socioespacialmente a área na que van ter lugar as relacións sociais que moldean os alcances e a orientación das accións daqueles/as que participan nunha iniciativa. Por último, o terceiro dos problemas sinalados alude á dificultade de definir o termo desenvolvemento, tal e como tivemos ocasión de comprobar en apartados anteriores. Polo que respecta a este traballo tomaremos a definición de desenvolvemento humano sustentable como o tipo de desenvolvemento que pretendemos acadar coas accións propostas, pola súa globalidade e capacidade de debuxar a sociedade máis equitativa e xusta, nun senso tanto humano como ambiental.

Parécenos de vital importancia subliñar, a este respecto, catro dimensións, propostas por González Cruz (2009:62-63), ás cales os territorios deben prestar atención se o obxectivo é acadar un desenvolvemento humano sustentable no ámbito local:

1. *A sustentabilidade.*
2. *A economía social ou economía da solidariedade.*
3. *O capital social.*
4. *A innovación e as tecnoloxías da información e a comunicación (TIC).*

O primeiro dos puntos –sustentabilidade– refírese á necesidade de que o territorio local propoña novas canles de relación entre o ser humano e o seu ambiente, algo que se ven repetindo a escala internacional en vistas das limitacións planetarias e da incompatibilidade do modelo estritamente liberal, co uso ecoloxicamente posible dos recursos naturais. Segundo González Cruz (Íbidem:62) *toda acción directa das prácticas de sustentabilidade é localizada*, é dicir, a súa existencia vaise producir nunhas coordenadas espazo-temporais determinadas e vaise levar a cabo a través duns axentes coñecidos e identificados. Só dese xeito se pretende o seu éxito, posto que as accións xenéricas ou grandes declaracións non van ter a repercusión desexada, en comparación coas accións locais. É neste contexto onde se debe promover novas formas de relación coa contorna, así como accións para incentivar o coñecemento e valoración do mesmo e das súa idiosincrasia.

A economía social procura unha alternativa á ortodoxia económica clásica e intenta poñer en marcha novos modelos baseados na solidariedade, na cooperación e no traballo. Trátase de incorporar novos estilos de xestión económica que teñan no respecto polas persoas e polo medio o seu núcleo fundamental, posto que o valor

principal trasládase dende o capital á cooperación. Esta nova ética económica social *implica o respecto non só polas persoas, senón tamén polo medio ambiente, os valores comunitarios ou a identidade dos lugares* (Íbidem: 62) onde se sitúan as organizacións empresariais. O ámbito local debe privilexiar pois, a propiedade asociativa - cooperativas, sociedades laborais, caixas de aforro, mutualidades, empresas familiares, microempresas ou pequenas e medianas empresas-, sen rexeitar á grande empresa, pero esixindo dela unha alta e, sobre todo, real cota de responsabilidade social. Este tipo de propiedades empresariais forman parte dos axentes locais, polo que teñen capacidade de conformación dunha rede local de relacións económicas máis centrada no beneficio a longo prazo e na achega de cada membro da cadea ao desenvolvemento da comunidade.

Segundo este mesmo autor, para lograr altos niveis de desenvolvemento humano nun territorio local é de vital importancia a existencia dun alto nivel de confianza entre os seus habitantes. Son necesarias nunha comunidade as redes e agrupacións que faciliten as relacións fundamentadas no asociacionismo, a solidariedade e a conciencia cívica. O capital social debe estar composto polas distintas organizacións e institucións do territorio e debe estar baseado na ética, solidariedade, liberdade, democracia, calidade da educación, o Estado de dereito e outras dimensións de orde cualitativa (Íbidem: 63). O desenvolvemento humano sustentable ven da man dun capital social denso, onde a confianza entre os seus cidadáns sexa a tónica esencial, onde existan redes asociativas ricas e diversas, se exprese a solidariedade e a transparencia dos gobernantes sexa o reflexo do cotiá¹⁵².

Por último, o autor proporciónalles un papel predominante na consecución do desenvolvemento humano sustentable ás innovacións e ás TIC. Segundo el mesmo, *a densidade científico-tecnolóxica, o potencial innovador e o espírito de emprendemento* dun territorio vanse comportar como aceleradores do desenvolvemento. A comunidade debe estudar a súa realidade, ser consciente das potencialidades que posúe, así como das súas debilidades, realizar innovacións sobre os seus propios procesos produtivos e ampliar o seu potencial emprendedor para acadar maiores cotas de benestar global. O papel das TIC como facilitadoras de todo este proceso que vimos de sinalar é moi relevante, dado que proporcionan os medios para acadar os obxectivos formulados, é dicir, a creación dun sistema local de innovación dentro dunha contorna colaborativa que fomente a creatividade, a innovación e o emprendemento, non se concibe hoxe en día sen a achega indiscutible das TIC. Nesta rede deben estar presentes tódolos membros da comunidade (Íbidem :63): *gobierno, universidades, empresas, cooperativas, entidades financeiras, gremios profesionais e sindicais, organizacións non gobernamentais e todas aquelas que contribúan á transferencia de coñecemento e á creación de innovacións.*

Unha vez establecidas as características básicas deste novo modelo de desenvolvemento a nivel local e o por que da necesidade de levar a cabo este tipo de estratexias, cabe deternos en analizar o papel que debe xogar a Administración na planificación do mesmo. O sector público local pasou recentemente de considerarse como un mero espectador do desenvolvemento, o cal estaba nas mans do mercado, a ser o eixo promotor do mesmo. Semella fundamental que para fomentar o tipo de desenvolvemento e de sociedade que vimos describindo, é preciso que os gobernos poñan en marcha políticas públicas e alianzas entre os axentes sociais involucrados, co obxectivo de garantir unha mellor calidade de vida para a poboación. Un instrumento para lograr este obxectivo son os **Plans de Desenvolvemento Humano**, os cales se

¹⁵² No capítulo III ofrécese ao lector unha aproximación á teoría do capital social como marco teórico de referencia que vincula a educación e o desenvolvemento nunha estrutura académica que goza dun auxe considerable nas derradeiras décadas.

van a levar a cabo a nivel local e están formados por tres grandes fases (Obregón Davis, 2008:201):

1. *A institucionalización do Desenvolvemento Humano e Sustentable.*

Consiste en introducir ideas e valores relativos ao concepto de Desenvolvemento Humano e Sustentable na poboación local, como por exemplo desenvolvemento social, equidade de xénero, respecto á diversidade étnica e cultural ou protección e respecto do medio ambiente. Á hora de institucionalizar o concepto, a autora propón necesario reflexionar acerca de varias cuestións como por exemplo, a importancia de reforzar o papel do goberno na planificación e na construción de axendas políticas ou a necesidade de contar cun desenvolvemento institucional e de innovar na Administración.

Algunhas das medidas que se propoñen para levar a cabo a institucionalización dende a Administración local teñen que ver con *proporcionar medios para a representación de intereses diversos, crear unha esfera pública aberta onde se poida levar a cabo un debate libre sobre cuestións políticas, fomentar a paz social, manter un sistema xudicial eficaz ou promover o desenvolvemento activo do capital humano a través do sistema educativo público* (Ídem). Cobra aquí vital importancia o papel que debe xogar a educación como instrumento a empregar para o alcance do modelo de desenvolvemento proposto. O mecanismo que se describe para levar a cabo esta institucionalización denomínase *mainstreaming* ou malla de institucionalización e defínese como *o procedemento polo que as prácticas sociais se fan o suficientemente regulares e continuas como para ser consideradas institucionais* (Levy, 1996:124, Cit. en Obregón Davis, 2008:210). Este procedemento abarcaría accións dirixidas á cidadanía, a política, á organización e á implementación/execución, e tomaría como prioridade a instauración dun contexto favorable ás accións que teñen como obxectivo o DHS.

2. *O deseño dunha política integral.*

Posteriormente, é necesario formular unha política integral de Desenvolvemento Humano e Sustentable. As políticas integrais van procurar solucións a un mesmo problema dende distintos ámbitos, polo que non se trataría de substituír as políticas sectoriais, senón que é preciso deseñar e executar unha política global que permita igualar as oportunidades e tratar de forma diferenciada a aqueles que se atopan en situacións diverxentes. As políticas sectoriais deben seguir existindo en aras dunha maior eficacia en determinados problemas ou situacións de especial relevancia. Segundo Carrillo (2002:126-140, Cit. en Obregón Davis, 2008:231) os seis puntos aos que debemos prestar especial atención no deseño dunha política integral que responda aos obxectivos do DHS son os seguintes:

1. *Ecoloxía urbana.*
2. *Medio Ambiente e Desenvolvemento Urbano.*
3. *Desenvolvemento Sustentable.*
4. *Promoción do desenvolvemento rexional.*
5. *Relación do cidadán co seu ambiente de vida.*
6. *Políticas, planificación e xestión para a integración do medio ambiente e desenvolvemento.*

En definitiva, para a nosa autora, unha política integral que teña en consideración o DHS debe formular estratexias sociais e territoriais complementarias cunha visión integral, así como promover unha equidade territorial e a rexionalización, o que inclúe accións como aumentar a mobilidade interna sostible, fortalecer unha estrutura urbana

que permita a ordenación sustentable do espazo rexional, dotar dunha oferta de servizos de saúde, culturais e educativos ou promover a produción de vivenda de maneira integral en consonancia co resto dos servizos. Ao mesmo tempo, esta política debe xerar unha estratexia territorial baseada na sustentabilidade, promover a equidade social, fomentar a economía, reivindicar a política e aproveitar os estudos, información e estatísticas, así como estratexias de comunicación.

3. *A definición do mecanismo de xestión.*

Entendendo por xestión *o procedemento que inclúe a análise da formulación, avaliación, implementación e seguimento das políticas públicas e das condicións institucionais e organizacionais necesarias par obter o impacto na poboación a quen vai dirixida* (a acción política) (Íbidem:242), entón o modelo de DHS deberá ter en conta dous aspectos esenciais: as necesidades e percepcións da poboación por unha banda, e a orientación política dos responsables da súa execución. Neste determinado modelo de xestión é preciso ter en conta as circunstancias socio-temporais da poboación, de tal modo que a xestión da planificación estratéxica se manteña próxima ás necesidades reais do territorio. Destacamos aquí unha clasificación dos tipos de xestión existentes (Ídem):

- Xestión Pública. A preocupación fundamental é a eficacia e a eficiencia dos recursos públicos e a xestión de servizos financiados cos mesmos.
- Xestión Urbana. Serían aqueles *procesos a través dos cales as instancias gobernamentais captan, definen e canalizan as demandas sociais dos bens públicos que constrúen a cidade e organizan ou regulan a súa oferta* (Arzaluz Solano, 2003:396, Cit. en Obregón Davis, 2008:244). Céntrase na provisión de bens e servizos urbanos como unha facultade dos gobernos locais.
- Xestión Estratéxica. Trátase dunha unión entre os dous tipos de xestión anteriores. Está enfocada a proporcionar metodoloxías e instrumentos máis eficientes para mellorar a capacidade de organización e acción do territorio, sendo a súa preocupación esencial, o aproveitamento máximo dos recursos públicos e tamén do territorio por parte da Administración, para acadar os obxectivos do DHS, incluíndo accións nos ámbitos económico, social e político.

Este último tipo de xestión é pois, o que se emprega cando mantemos como obxectivo esencial o DHS, xa que destaca especialmente polo interese en crear mecanismos de cooperación entre os axentes sociais locais. Segundo Pascual Esteve (2002:86-87) a xestión estratéxica vai estar composta polos seguintes compoñentes:

- *Unha estratexia urbana compartida entre os principais actores urbanos.*
- *O modelo de xestión de redes de actores ou xestión relacional. Desenvolver unha xestión de redes en base á cooperación pública-pública e entre as institucións públicas e o sector privado.*
- *A participación ou apoio cidadán ás políticas urbanas e, en especial, á estratexia urbana. A participación cidadá como democracia local, responsabilización e apoio social.*
- *A existencia dun liderado local.*
- *A capacidade de inserción no sistema rexional ou macro-rexional de cidades e o desenvolvemento dunha política exterior.*
- *A habilidade para posicionarse no futuro.*
- *A xestión da innovación e do coñecemento.*

En definitiva, o modelo de xestión estratéxica, coas características que acabamos de describir, preséntase como o máis viable para a implantación dun Plan de Desenvolvemento Local que sexa Humano e Sustentable, dada precisamente a súa orientación ao mesmo.

Volver a vista cara o local implica orientarse cara a procura dunha autosuficiencia alimentaria e enerxética pero tamén cara un financiamento autónomo *que permita o cumprimento de proxectos locais artesanais, industriais e de servizos* (Latouche e Harpagès, 2011:78). Todo o contrario ao que implican concepcións actuais do coñecido como “glocalismo”, as cales avogan pola competición entre territorios, invitándoos a ofrecer condicións favorables a empresas globais como vantaxes fiscais, ambientais ou flexibilidade na regulación do traballo. Esta concepción do desenvolvemento local supón unha perversión do verdadeiro significado desta expresión, posto que só pode destruílo ao ir concentrando gradualmente os poderes industriais e financeiros en zonas concretas. O desenvolvemento local aquí entendido, ten a súa orixe no sentimento de pertenza a un territorio e tamén na calidade de vida relacional que é posible acadar no mesmo, o cal pode significar (Rodríguez Fernández, 2010) a recuperación de valores propios da comunidade tradicional, valores que foron entendidos tradicionalmente como prioritarios por exemplo no mundo rural. Estámonos a referir á solidariedade, cooperación, mutualismo ou reciprocidade, aspectos que non acaban de casar cos principios inculcados polo sistema neoliberal -competitividade, individualidade, darwinismo social, uniformización, etc.-. En palabras de Latouche (2008) *suprimir unha escola rural, unha estación ferroviaria secundaria, un ambulatorio médico rural ou unha oficina de correos nunha aldea en nome do desenvolvemento, da modernización ou da racionalidade, sexan cales sexan as críticas que poidamos [...] facerlle ao sistema escolar, ao sistema sanitario ou aos servizos públicos, é contribuír á morte do local e sabotear os esforzos dos que resisten e loitan para volver a dar un sentido a eses lugares.*

Os Plans locais de DHS pretenden, dende unha xestión estratéxica centrada –e fomentada- no propio territorio, abordar de forma global as posibilidades de mellora das oportunidades da poboación, atendendo aos seus propios recursos, á súa participación e implicación no cambio, así como ás súas tradicións e valores.

4.2. ESTADOS, CONCELLOS E A PROBLEMÁTICA GLOBAL-LOCAL.

Os procesos globalizadores emerxentes dende unha lóxica neoliberal conceden o poder ás grandes multinacionais, protagonistas e comandantes do mercado, único xuíz e referente, á súa vez, do sistema actual, de modo que os Estados nacionais perden capacidade de manobra e ven usurpadas certas competencias; nesta liña, Borja e Castells (1997:17), sinalan que *os gobernos locais adquiren un papel político revitalizado en consonancia coa crise estrutural de competencias e poder coa que se atopan os estados nacionais no novo sistema global.* Os mesmos autores poñen de manifesto que *ao mesmo tempo que as cidades se sitúan na economía global, deben tamén integrar e estruturar a súa sociedade local. Sen unha ancoraxe sólida nos cidadáns, os gobernos das cidades non terán a forza necesaria para navegaren nos circuitos globais. Nese senso, o local e o global son complementarios, non antagónicos* (Ibidem: 33).

Semella evidente que o sinalado auxe do modelo capitalista fai mudar multitude de aspectos relativos á vida cotiá -económica, produtiva, cultural, social, ambiental, política, etc.- no eido local. As principais dimensións a analizar dende a óptica do modelo de DHS son as seguintes:

- **Dimensión económico-laboral.** A deslocalización das actividades produtivas motivada pola busca de man de obra barata así como polo auxe das tecnoloxías, racha cos determinantes territoriais e a hexemonía dos sectores produtivos tradicionais. Como consecuencia, prodúcese unha desregulación nas relacións laborais que desemboca nunha segmentación social determinada pola crecente heteroxeneidade nas formas de emprego e da organización do traballo, o que, á súa vez, leva a unha precarización do emprego e ao paro estrutural en determinados contextos. Ditas circunstancias obrigan a adoptar políticas dende unha perspectiva de desenvolvemento local. Procúrase o desenvolvemento dunha economía social e solidaria baseada nunha democracia económica que ven definida polo control do proceso produtivo por parte dos participantes que cooperan no mesmo, así como pola apropiación dos medios de produción e o producido por parte dos traballadores/as, tratando de escapar das dinámicas globais.
- **Dimensión cultural.** A homoxeneización cultural que se destila desa nova colonización que é a globalización, xera unha fragmentación no espazo local - dominación cultural, desigualdades estruturais, etc.-. Abordar esa complexidade precisa de políticas locais de cohesión social que, baseadas na democracia cultural como superadora dos límites da democratización cultural¹⁵³, procuren a inclusión na vida social a través, entre outras, da igualdade entre xéneros; a interculturalidade; a igualdade de oportunidades ou o acceso aos recursos culturais, ao coñecemento, á comunicación, etc.
- **Dimensión ambiental.** A pegada ecolóxica do local deixa sentir o seu impacto tanto a unha menor escala, como a nivel planetario. Por iso, a sustentabilidade deberá comezar nas cidades e pobos reclamando a corresponsabilidade dos cidadáns. A instauración dunha democracia ambiental só será posible na medida en que a corresponsabilidade cívica se traslade ao plano ecolóxico, é dicir, van ser os comportamentos asociados tradicionalmente á comunidade local -a identificación cun territorio e cuns semellantes, o desenvolvemento de actividades produtivas de índole cooperativo, etc.- os que favorezan a asunción dunha responsabilidade compartida no eido ambiental.

Ao longo da historia o ser humano ten pasado *de ordes sociais relativamente estables, con escalas de desigualdade coñecidas e que permitían tratamentos redistributivos relativamente homoxéneos e colectivos, que se establecían ademais con notables garantías de continuidade, a situacións caracterizadas pola heteroxeneidade, a fragmentación e con complexidades só explicables dende un proceso de individualización vertixinoso* (Subirats, 2006:183); Por esta razón, é necesario un importante esforzo dos concellos para dar resposta á pluralidade de necesidades, desexos, intereses ou preferencias da cidadanía.

Todo isto provoca que a concepción dos Estados nación e dos contextos locais como realidades impermeables a problemáticas inicialmente externas, desaparezan en base ao novo carácter da economía mundial fundada na apertura de mercados e na autorregulación. De feito *o case monopolio do Estado nación transfórmase en beneficio dun complexo entramado institucional con novos equilibrios territoriais de poder. O eixo local-global, articulado a través da coordinación intergubernamental aberta, o federalismo en rede, configúrase xa hoxe como un espazo de regulación social tanto ou máis potente que a parcela*

¹⁵³ Dende a pedagogía social distínguese entre democratización cultural e democracia cultural, constituíndose esta última como un paso máis alá da primeira. A democratización da cultural implica *a distribución e acceso aos bens culturais dunha comunidade*, mentres que a democracia cultural é considerada como *a creación cultural e participación social na construción da identidade individual e colectiva* (Escarbajal De Haro e Martínez de Miguel López, 2012).

clásica do Estado nación (Ibarra, Gomá e Martí, 2002:78). Os mesmos autores afondan nesta idea ao indicaren que, mentres que *as crises ecolóxicas, os conflitos interétnicos, a falla de resortes para o desenvolvemento humano ou os mercados financeiros requiren a progresiva construción de capacidades de goberno global [...]; a minimización de residuos, a inserción social dos inmigrantes, os novos xacementos de emprego ou a prevención da fenda dixital [...]* requiren o fortalecemento das esferas locais de goberno (Ibidem: 59). Fálannos así, do complexo á par que necesario, equilibrio entre o local e o global, volvendo a salientar que o local non se pode abstraer das influencias globais xa que, *aínda que [...]* a *articulación entre tecnoloxía, economía, sociedade e espazo é un proceso aberto, variable e interactivo, semella claro que na sociedade da información o global condiciona o local e os fluxos electrónicos estruturan a economía a partires de relacións entre unidades especialmente distantes* (Borja e Castells, 1997: 12).

Brugué e Gomá (1998:19) tamén afondan nestas teses ao sinalar que *os gobernos locais atópanse nunha posición privilexiada, tanto para adaptar os seus servizos ás demandas cada vez máis diversificadas dos seus cidadáns integrados como para acceder ás necesidades daqueles outros excluídos. Da súa posición de proximidade, en definitiva, dedúcese un reforzamento do municipio, entendido como o ámbito mellor situado para coñecer e dar resposta ás demandas e necesidades.* En definitiva, poderíamos situar aos enclaves locais no primeiro plano en canto á prestación de servizos, coa necesidade de compatibilizar o privilexio e a responsabilidade para con eses contextos municipais. A descentralización convértese, deste xeito, nun mecanismo de gran importancia para o logro de gobernos que, a diferente escala, sexan capaces de dar resposta ás demandas da cidadanía.

Sen embargo, cando nos atopamos con realidades territoriais e demográficas relativamente singulares, como ocorre no caso concreto de Galicia, a resposta ás necesidades dos cidadáns sobrepasa, en moitas ocasións, as posibilidades de concellos que, en base ao seu escaso número de habitantes, non dispoñen dos recursos - económicos, materiais, infraestruturais ou humanos- para dar resposta ás devanditas necesidades de toda a poboación. Galicia conta con 315 municipios nos que a dispersión poboacional e territorial é a tónica dominante. Aldeas, parroquias, lugares, etc., se ben son entidades irrenunciáveis no senso de que forman parte da identidade territorial das xentes, tamén comprometen e dificultan a resolución das demandas sociais. Concellos grandes en extensión que non o son tanto en habitantes e que contan con multitude de pequenos núcleos de poboación certamente afastados do que se puidera considerar como o centro neurálxico dos municipios, mostran unha realidade na que se fai necesario un novo ente territorial que asuma un protagonismo efectivo e que faga posible unha resposta máis acorde ás necesidades da poboación. Neste senso, avogamos pola comarca como agrupación de concellos con características comúns, que pode asumir de forma conxunta a xestión de determinados servizos públicos. A continuación afondamos máis neste argumento.

4.3. A COMARCA EN GALICIA COMO ENTE SUPRAMUNICIPAL PARA O DESENVOLVEMENTO.

Dende tempos históricos víñase reclamando, dentro do contexto do Estado español, a instauración dun espazo intermedio que puídesse servir de solución aos problemas, ata certo punto competenciais, existentes entre o Estado e as Comunidades Autónomas. Estas polémicas trataron de solucionarse botando man do nivel provincial que, tentando constituírse como resposta adaptada á realidade de cada Comunidade Autónoma, nunca chegou a actuar máis aló de considerarse como unha división, ata certo punto arbitraria, empregada esencialmente para a xestión de determinadas

partidas económicas que pouca incidencia tivo no eido local. Esa procura do ente intermedio ideal que fora quen de xestionar eses complexos equilibrios e tensións permanentes ten sido unha verdadeira constante ao longo da historia do Estado español.

É así como xurde o concepto de comarca, como oportunidade para articular esa entidade intermedia e diferente da provincia, que constituíse unha base supramunicipal axeitada para facilitar a xestión da Administración local e as súas relacións con respecto ao nivel estatal. A pesares de que a comarca acadou un certo protagonismo no debate político e institucional actual a nivel de Estado español, non existe unha definición clara ou unha relación das súas características básicas. *A comarca erixiuse nunha sorte de nomen iuris sen perfís definidos e válido tanto para a defensa dunha nova estruturación territorial das administracións locais, como para a defensa dunha nova ordenación territorial da acción das administracións superiores* (Ferreira, 2000:15). En definitiva, nunca deixou de considerarse *un ente local intermedio de similar natureza a unha mancomunidade de municipios, nuns casos, e a unha provincia, noutros* (Ibidem: 15).

En ocasións alúdese á inexistencia dun referente histórico que permita concretar con exactitude a identidade desta institución, como unha das causas desa indefinición. Sen embargo o antecedente histórico do que hoxe podemos entender por comarca atópase no proceso de comarcalización xudicial xurdido da Constitución de Cádiz de 1812, cuxo resultado foi a aprobación en 1834 da subdivisión do territorio español da época en partidos xudiciais¹⁵⁴. Baixo esta nova lexislación, *Galicia quedaría dividida en 47 partidos que, a pesar de posteriores modificacións, mantivéronse sen apenas cambios, en recoñecemento á súa adaptación á realidade sociolóxica galega* (Cabaleiro Casal, 2001:06).

Pretendendo acadar unha definición do que podemos entender por comarca hoxe en día, acudimos ao Dicionario da RAE (2013). En tal documento defínese a comarca como unha *división do territorio que comprende varias poboacións*, o que se podería precisar con facilidade facendo referencia a que é un nivel supramunicipal e infraprovincial. Ao longo da historia, a comarca quedou sinxelamente niso, nunha división do territorio sen maior significación que a puramente simbólica, o que para moitos rematou por convertela nunha *institución fantasma* carente de funcións propias. Sen embargo, no caso do *Diccionario da Real Academia Galega*, alúdese á comarca como aquel *territorio natural que abrangue concellos e vilas con características xeográficas, económicas e culturais comúns*, tomando en consideración que no territorio galego esta entidade revélase como asentamento tradicional, historicamente recoñecido. De feito, a orde histórica de asentamentos no caso galego comeza pola *Casa* -formada pola vivenda e as restantes posesións familiares-; o *Lugar* -conxunto de casas dispersas pero próximas-; a *Parroquia* -demarcación administrativa local dentro do municipio- e a *Comarca* -conxunto de parroquias con características xeográficas similares- (Sequeiros Tizón, 1993:18, Cit. en Cabaleiro Casal, 2001). Esta división, recoñecida socioloxicamente, non o foi tanto a nivel lexislativo, polo que podemos afirmar que esta falla de clarificación conceptual ven tamén da man da inexistencia dunha norma xurídica ou dun referente normativo que regule o concepto e que delimite as súas funcións, competencias, atribucións e rasgos esenciais, facendo visible a súa utilidade na xestión do territorio e, en xeral, nas funcións de goberno.

Non é o obxectivo deste estudo, tratar de establecer unha definición tipo do concepto de *comarca*, nin sequera nos ocuparemos de repasar as referencias que a esa división ou agrupación territorial se fixeron nas diferentes disposicións lexislativas -xa sexa na

¹⁵⁴ Estámonos referindo ao Decreto do 21 de abril de 1834, polo que se aproba a Real Orden de subdivisión en partidos xudiciais da nova división territorial da Península e illas adxacentes. *Gaceta de Madrid* (abril 1834) Cit. en Cabaleiro Casal (2001).

Constitución ou nas leis da Administración local e rexional-. Tampouco enfocaremos o noso interese en desgranar o seu desenvolvemento e implementación ao longo da historia do Estado español, por máis que tal cuestión puidese resultar relevante á hora de perseguir dita clarificación conceptual. O que nos interesa neste caso é ofrecer unha perspectiva en relación ás potencialidades sociais e, máis concretamente, educativas que dita entidade territorial posúe dentro do territorio galego, enmarcando así a necesidade de organizar a Formación Profesional Regrada atendendo á idiosincrasia propia dos sistemas produtivos e sociais de índole comarcal.

Semella interesante sen embargo, facer uns breves apuntamentos en relación ás circunstancias que caracterizaron á comarca ao longo das últimas décadas no contexto do Estado español e que poden incrementar, ao noso xuízo, o grao de comprensión sobre a situación actual. Ferreira (2000:189) indica que *a insuficiencia municipal, a inadaptación provincial aos nacionalismos emerxentes, a imposibilidade de superar o binomio institucional municipio-provincia ou a permanente indefinición xurídico-institucional do espazo supramunicipal son algunhas das constantes que dominan o percorrer histórico das comarcas como entes locais*. Todas estas propostas históricas para a institucionalización da figura da comarca non chegaron a calar fondo, sendo explicacións que en moitos casos se reducen á incapacidade do Estado para abordar unha verdadeira reforma en profundidade do espazo municipal, que tratase de resolver algunhas das problemáticas que estamos a poñer de manifesto, centradas esencialmente nas dificultades para a xestión de proximidade e para a supresión dese “baleiro” de poder nos espazos aos que non chega o municipio por defecto, nin tampouco o fai o propio Estado, neste caso, por exceso¹⁵⁵. Ademais do reforzo do papel dos concellos, a existencia dese ente intermedio podería servir de valiosa axuda para solucionar tales desaxustes.

Tal como vimos sinalando, a comarca carece dun referente definido e concreto que poida marcar o camiño a seguir á hora de tratar de ofrecer un apoio aos estamentos locais e intentar, a partires da unión destes entes, salvagardar as cotas de autonomía que os municipios teñen acadado e acceder a novos ámbitos de actuación, facendo fíncapé no propio proceso descentralizador. Isto vese acompañado da sinalada carencia dunha normativa xurídica que afiance esa demarcación territorial e lle conceda un valor e unhas atribucións competenciais específicas na trama composta polo Estado, as Comunidades Autónomas, as provincias e os municipios. Merece a pena destacar que no caso galego isto non sempre foi así, posto que a partir de 1990 iniciouse dende a Xunta de Galicia un proceso de comarcalización do territorio que tomou como referencia un modelo de desenvolvemento a cabalo entre o endógeno e o rexional e, a partir do cal se dotou de ordenación legal e orzamento ás comarcas galegas. Afondaremos neste este proceso de forma posterior.

Seguindo a liña argumental que nos ocupa, dende a perspectiva descentralizadora e dende posturas e concepcións federais ou rexionais do Estado, xúlgase á comarca como unha valiosa oportunidade e como un espazo idóneo para o mantemento da identidade propia das diferentes demarcacións. Certas reservas cara esa fórmula territorial parten de visións que adolecen dun carácter excesivamente centralista, os cales manifestan desconfianzas e sospeitas permanentes cara posicionamentos nacionalistas, federalistas ou rexionalistas. E é que o feito de que a balanza se incline en maior medida do lado dos concellos e que isto poida supoñer unha perda de poder por parte do Estado só ten cabida nos textos constitucionais das dúas Repúblicas (Ferreira, 2000) que apostaban por procesos desa natureza. O desenfoque na análise de cuestións desta índole sempre

¹⁵⁵ O Estado resulta demasiado amplo para acceder ás demandas particulares das diversas capas de poboación, mentres que a voz do municipio acaba resultando extremadamente feble como para facer notar esas demandas nun contexto global.

remata por levarnos ao terreo da confrontación entre as “dúas Españas” sen tratar de abordar, dun modo rigoroso e con independencia de posicionamentos partidistas, que medidas poden resultar máis beneficiosas para a xestión do territorio e para o benestar dos cidadáns.

Neste senso, e logo do afirmado nos últimos parágrafos, temos a ben facer un exercicio de recapitulación, tendo en conta o sinalado por Ferreira (2000), en canto ás posturas que se dan historicamente no Estado español en relación á comarca:

- En primeiro lugar, atopamos un posicionamento que, dende unha concepción eminentemente centralista e uniformadora do contexto local, concibe o espazo supramunicipal como o axeitado para o establecemento de entidades que salvagarden os intereses dos municipios sen perxuízo dos niveis superiores. Son as posturas predominantes na meirande parte das normas locais antes da promulgación do texto constitucional de 1978.
- En segundo lugar, aparece unha postura que, dende unha concepción claramente descentralizadora (federal ou rexional) do Estado, defende a implantación destas novas institucións locais, as cales deberán actuar en defensa da identidade propia de cada unha das rexións. Dende esta perspectiva concíbese á provincia como un ente ao servizo da centralización e apóstase pola súa substitución pola comarca. Son, como indicabamos anteriormente, as posturas propias das formulacións constitucionais republicanas.
- En terceiro e último lugar, atopamos un posicionamento que, dende a percepción da inadecuación das estruturas e os espazos administrativos existentes para a realización das tarefas e fins que a Administración ten encomendadas, conciben á comarca como o espazo idóneo para o desenvolvemento das competencias e a prestación de servizos do Estado moderno. Este é o modelo que se perseguiu nos anos 60 e 70, dentro do coñecido como *desarrollismo* franquista.

Tanto as referencias existentes na Constitución Española como nos diferentes Estatutos de Autonomía caracterízanse por esa mencionada indefinición acerca do que é ou debe ser a comarca, de xeito que, en base ao lugar no que nos atopemos, a comarca constituirase como unha entidade local supramunicipal cunhas ou outras funcionalidades, sempre dentro dun modelo continuísta que non afonda nos procesos de descentralización.

No caso de Galicia, paradigma da ruralidade e da dispersión poboacional, houbo, dentro do denominado movemento provincialista, un importante rexeitamento á división por provincias e municipios, pois considerábase que, de acordo ás características do contexto que acabamos de describir, era necesario cimentar os procesos de desenvolvemento tomando como base a parroquia, entidade de importancia fundamental na historia galega, esencialmente nos contextos rurais. A división administrativa en municipios, sen ter en conta este feito, supuxo unha importante ruptura da homoxeneidade inherente ao reparto territorial tradicional, xa que *o feito diferenciador máis importante que presenta Galicia en canto ao asentamento da súa poboación é, sen dúbida, a división secular do seu territorio en parroquias* (Sequeiros Tizón, 1993:27, Cit. en Cabaleiro Casal, 2001).

Estas marcadas identidades territoriais vinculadas a cada unha delas, conlevan que os límites das parroquias si resulten evidentes para os veciños/as que as habitan, mentres a simple delimitación, sequera territorial, dunha comarca pode xerar importantes dificultades. Criterios territoriais, económicos, culturais e sociais xogan pois, un papel relevante nesta tarefa.

De tódolos xeitos, existe un precedente lexislativo que distribúe o territorio galego por comarcas, organizando a comunidade autónoma nun mapa comarcal, o cal tomamos como referente á hora de realizar este estudo. Referímonos ao Decreto 65/1997, do 20 de febreiro, polo que se aproba definitivamente o Mapa de Desenvolvemento Comarcal de Galicia (*DOG* 03/04/1997). Dito Decreto nace do proceso de comarcalización iniciado en 1990 pola Xunta de Galicia ao xa aludimos de forma somera anteriormente. Este proceso toma como referencia a comarca entendida como ámbito de desenvolvemento local, é dicir, segundo un dos seus artífices (Precedo Ledo, 1993a, 1996, 2004), a base teórica ou conceptual da que se parte alude a dous modelos complementarios do desenvolvemento: o modelo de desenvolvemento rexional e o modelo de desenvolvemento comarcal, entendido este último como estratexia rexional de desenvolvemento local. Os obxectivos que se pretendían acadar coa implantación en Galicia deste modelo aludían a (Precedo Ledo, 2004:32) *fixar e manter as capacidades relacionadas cos recursos locais, funcionando como unha peza básica para acadar un desenvolvemento territorial equilibrado [...] contando coas pequenas cidades como centros organizadores dos territorios locais e os puntos de dinamización e inserción de cada comarca no sistema xeral.*

En síntese, entendeuse a comarca como o ente territorial máis axeitado para levar a cabo políticas de desenvolvemento, principalmente asociadas ao crecemento económico dende a perspectiva do modelo de desenvolvemento local, é dicir, tomando como referente os recursos endóxenos do territorio e creando interdependencias entre eles. Téndese así a unha opinión compartida de que é esta entidade supramunicipal *a escala territorial máis eficiente para poñer en marcha unha acción de desenvolvemento local, máxime cando factores tales como a identidade territorial, a cultura local e a cohesión e solidariedade das comunidades sociais adquiren cada vez maior presenza, tanta que o territorio deixou de ser considerado como un “espazo soporte” para converterse nun recurso activo do desenvolvemento* (Íbidem: 32). Baixo esta perspectiva, noutra ocasión, este mesmo autor (Precedo Ledo, 1998:238) definiu o concepto de comarca como un *ámbito espacial que ten como rasgo defnitorio a cohesión interna dos grupos sociais que nela habitan e certas semellanzas nos seus modos de vida; é, por dicilo así, “un pequeno mundo” diferenciado e diferenciador. Enténdese así a súa vixencia a longo da historia a pesar de carecer dunha delimitación e dun estatus legal, e a conformación dunha “conciencia colectiva”, un certo sentido de pertenza, baseado no arraigo ao terreo e á identificación coa cultura local.*

Baixo estas consideracións previas incíase o proceso para poñer en marcha o denominado “Plan de Desenvolvemento Comarcal” dende o organismo autonómico. De feito, en 1991 publícase a Resolución do 09 de xaneiro pola que se ordena a publicación do acordo do Consello da Xunta de Galicia do 14/12/1990, no que se establece o Plan de Desenvolvemento Comarcal de Galicia (*DOG* 23/01/1991), nacente así a única experiencia de comarcalización que coñecería a comunidade autónoma no período democrático. Terían que pasar sen embargo, catro anos para que se crease a Sociedade para o Desenvolvemento Comarcal de Galicia -nada en 1994-, e cinco para que se publicara a Lei de Desenvolvemento Comarcal de Galicia¹⁵⁶, recoñecida como o primeiro texto legal de desenvolvemento local de alcance rexional. Dito texto pretendía ser usado como instrumento de referencia para a aplicación do Plan de Desenvolvemento Comarcal, o cal foi definido como unha *estratexia de aplicación da teoría do desenvolvemento local a unha realidade rexional concreta, empregando a comarca - polo seu elevado sentido de identidade- como espazo territorial estratéxico para poder poñer en marcha unha política rexional de desenvolvemento local* (Precedo Ledo, 2004:32). De forma previa á publicación da devandita Lei de Desenvolvemento Comarcal comézase unha

¹⁵⁶ Referímonos á Lei 7/1996, do 10 de xullo, de desenvolvemento comarcal. (*DOG* 12/07/1996).

primeira fase de aplicación do plan nas 4 comarcas piloto de Valdeorras, Deza, Terra Chá e Ordes (Cabaleiro Casal, 2001). A estas posteriormente, engadíronse outras 16¹⁵⁷ ata conformar un total de 20 no ano 1996, publicándose nese mesmo ano a Lei de Desenvolvemento Comarcal de Galicia. Un ano despois -en 1997- sae á luz o xa citado Decreto no que se establece definitivamente o Mapa Comarcal da comunidade autónoma no seu conxunto. Ao mesmo tempo, dende 1990 a 1996 *foronse introducindo innovacións metodolóxicas, deseñáronse mecanismos institucionais e procesos de intervención, créronse instrumentos técnicos de análise territorial, implantáronse sistemas de participación social e constituíronse fundacións de interese galego para impulsar o desenvolvemento das comarcas* (Doval Adán, 2009).

Baixo este novo Plan de Desenvolvemento, o papel que deberían xogar as comarcas aparece resumido en 3 funcións que lle son básicas (Precedo Ledo, 2004:33-34):

- 1. Aportar unha escala apta para unha planificación territorial participativa e integradora que aplicando o concepto de "compatibilidade ecolóxica" permita reintegrar tanto a planificación económica, a sociodemográfica e tamén a medioambiental nunha metodoloxía unificadora.*
- 2. Actuar como marco estratéxico para o desenvolvemento local integrado, tomando en conta tanto a capacidade produtiva endóxena, a identidade cultural e a cohesión social como a competitividade nos mercados externos dos produtos locais.*
- 3. Obrar como marco para a coordinación territorial. A comarca era o espacio mellor dimensionado para decidir as inversións no territorio e consensuar os obxectivos mediante a cooperación das distintas Administracións implicadas e a cooperación público-privada.*

En consecuencia a todo o formulado nestas liñas, era necesario especificar o papel que debería xogar cada comarca no desenvolvemento rexional, con especial atención ás súas vantaxes comparativas con respecto a outras. Este Plan de desenvolvemento fórmase de forma teórica e administrativa como un instrumento de ordenación social e económica do territorio galego, aínda que á hora de trasladarse á realidade comarcal, as propostas desenvoltas a nivel teórico tiveron difícil plasmación no terreo. O impacto real do Plan de Desenvolvemento Comarcal foi desigual no conxunto da comunidade autónoma, posto que a adhesión destas ao mesmo foi voluntaria, chegando a formar parte do mesmo un total de 34 comarcas, das 53 existentes e delimitadas polo Mapa comarcal de recente creación (Doval Adán, 2009). De forma engadida, a falla de financiamento específico para levar a cabo as accións propostas no plan, que incluían a creación dunha serie de órganos sen personalidade xurídica, así como dun aparato técnico-institucional con forma xurídico-privada, levou aos propios centros a solicitar financiamento da Unión Europea baixo as Iniciativas Comunitarias *Leader, Stride, Proder, Interreg* e outras. Este feito foi minando cada vez máis as posibilidades de dar cuberto os obxectivos de desenvolvemento inicialmente formulados.

En todo caso, unha vez que unha comarca aceptaba unirse ao Plan de Desenvolvemento Comarcal nela creábanse os seguintes instrumentos: un Consello Comarcal sen personalidade xurídica, unha Fundación Comarcal, un Centro Comarcal e un Plan Estratéxico de Desenvolvemento, o cal incluía un estudo socioeconómico da comarca, un estudo do medio físico e un programa de obxectivos e accións estratéxicas (Ídem) pensadas especificamente para ese territorio. Sen embargo, se temos en conta que o 40% dos municipios galegos, así como o 35% do territorio quedou ao marxe deste

¹⁵⁷ Falamos das comarcas de Bergantiños, Ortegal, Terra de Lemos, A Fonsagrada, O Carballiño, Terra de Celanova, A Paradanta, Tabeirós-Terra de Montes, Arzúa, Terra de Melide, Os Ancares, A Ulloa, O Ribeiro, Terra de Trives, O Salnés e O Baixo Miño.

Plan, podemos afirmar que obviamente non cumpriu cos obxectivos para os que foi formulado. Aspecto este último que, ao noso entender, non invalida a súa formulación teórica en canto á consideración da comarca como elemento de referencia para implementar plans de desenvolvemento, especialmente se tomamos en consideración as trabas que afectaron á totalidade do proceso. Tanto é así que o propio modelo foi presentado na *Conferencia de Poderes Locais e Rexionais* do Consello de Europa, e posteriormente tido en conta na Resolución Núm.257/1993 presentada á súa vez, na Conferencia Panaeuropea de Ordenación do Territorio¹⁵⁸. Isto provocou en parte, que este modelo fose asumido na organización dos propios Programas Leader e se iniciase ao mesmo tempo unha investigación para obter información a nivel europeo sobre os modelos empregados polos distintos entes rexionais e locais para paliar os déficits existentes en cada territorio. A finalidade esencial era analizar se este tipo de modelos de desenvolvemento comarcal podían ter cabida noutras áreas europeas (Precedo Ledo, 2004:36).

Sen embargo, a posta en marcha do Plan en Galicia non tivo, aparentemente, a mesma consideración e sorte que tivo a súa formulación teórica no estranxeiro. De feito, tras poñer en marcha a rede de centros e Fundacións comarcais, así como contratar aos seus respectivos traballadores/as (ver táboa 2.3.), no ano 2008 a propia Xunta de Galicia desvincúlase do seu financiamento.

Táboa II.3. Entidades Instrumentais Creadas polo PDC de Galicia entre 1990 e 2008. Fonte: Doval Adán (2009)

**ENTIDADES INSTRUMENTAIS CREADAS POLO PLAN DE
DESENVOLVEMENTO COMARCAL EN GALICIA ENTRE 1990 E 2008**

Entidades creadas	Número de entidades	Número de Empleados
Dirección Xeral de Planificación e Desenvolvemento Comarcal.	1	2
Sociedade para o Desenvolvemento Comarcal de Galicia.	1	104
Fundacións para o Desenvolvemento das Comarcas.	34	45
Centros comarcais de Exposición e Promoción de Recursos	19	19
Total	55	170

Coa promulgación da Lei 12/2008, do 03 de decembro, pola que se modifica a Lei 7/1996, do 10 de xullo de desenvolvemento comarcal [...] (DOG 17/09/2008) a Administración autonómica opta por deixar de financiar ás Fundacións de desenvolvemento comarcal, deixando aos seus propios patronatos a decisión de manterse ou non cos seus medios ou con outros ao seu alcance. En definitiva, o argumento expresado pola propia Administración para comezar a desmantelar os centros creados polo Plan de desenvolvemento comarcal estaba vinculado a que, salvo a xestión de fondos europeos, as propias institucións non cumprían no territorio aqueles obxectivos para os que foron creadas, limitándose a levar a cabo accións de asesoramento e información aos axentes locais. Sería a partir dese momento a denominada *Axencia Galega de Desenvolvemento Rural* (de aquí en diante, AGADER) o

¹⁵⁸ En dita Conferencia *sentáronse os principios de descentralización e policentrismo que hoxe presiden o denominado "Esquema Europeo de Ordenación do Territorio"* (Precedo Ledo, 2004:35).

ente encargado de continuar coa planificación, elaboración e execución dos programas que permaneceran en vigor nese momento tanto nas Fundacións como nos propios Centros Comarcais. Ditos Centros pasaron tamén a depender desta mesma Axencia, aínda que mantendo as súas funcións orixinais case intactas. A Sociedade para o Desenvolvemento Comarcal de Galicia pola súa banda, non chegou a extinguirse ata o ano 2010, coa publicación da Lei 15/2010, do 28 de decembro, de medidas fiscais e administrativas (*DOG* 30/12/2010).

En definitiva, *os logros do Plan de Desenvolvemento Comarcal limitáronse á aprobación dun Mapa Comarcal, mediante o cal Galicia quedou dividida en 53 comarcas sen personalidade xurídica nin competencias definidas* (Doval Adán, 2009), así como a creación dunha serie de infraestructuras que, actualmente ou non existen ou, se perviven, o fan renunciando aos obxectivos iniciais propostos polo Plan que os creou. Outro efecto egadido é que o Mapa comarcal non ten unha ampla difusión e uso entre os distintos organismos da comunidade autónoma, exceptuando o ámbito académico e os estudos ligados ao Instituto Galego de Estatística (IGE). Tanto é así, que coexisten en todo o territorio agrupacións funcionais diversas que non se axustan ás delimitacións territoriais comarcais establecidas no devandito mapa. De feito, tal e como podemos apreciar na táboa que segue (ver táboa 2.4.), en Galicia atopámonos con distintas entidades territoriais, as cales en función das súas finalidades, van ofrecer servizos á cidadanía. Ditas entidades non se corresponden necesariamente coas demarcacións comarcais, senón que poden estar conformadas por concellos vinculados a diferentes comarcas, se tomamos como referencia o Mapa comarcal aprobado en 1997.

Táboa II.4. Principais Agrupacións territoriais utilizadas en Galicia a principios do século XXI.
Fonte: Doval Adán (2009).

PRINCIPAIS AGRUPACIÓNS TERRITORIAIS EMPREGADAS EN GALICIA A COMEZOS DO SÉCULO XXI					
Entidade territorial	A Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra	Galicia
Comarcas Oficias	18	13	12	10	53
Mancomunidades de Municipios	13	3	15	12	43
Partidos Xudiciais	14	9	9	13	45
Administracións Tributarias	8	3	5	6	22
Áreas de Hospitalización Sanitaria	5	3	3	8	18
Áreas funcionais ¹⁵⁹	3	3	3	3	12

En definitiva, podemos afirmar que as causas polas que este modelo de desenvolvemento comarcal non calou fondo no noso territorio foron moitas e de moi diversa índole. O propio Precedo Ledo sinalaba nunha entrevista (Pousa, 2012) que o Plan de Comarcalización de Galicia fracasou, en esencia, por falta de apoio institucional (*El Correo Gallego*, 25/03/2012). Sen embargo, o propio modelo tivo unha formulación moi pouco adaptada á realidade e en palabras de Caridad Graña (2010), *non xerar entes administrativos intermedios nin interferir cos existentes [...] supuxo uha aposta que lastrou*

¹⁵⁹ En 1998 baixo a influencia do Plan de Desenvolvemento Comarcal créanse mediante o Decreto 335/1998, do 27 de novembro, as denominadas áreas funcionais, é dicir, agrupacións supracomarcais de planificación que deberán actuar naqueles momentos en que as comarcas resultaran demasiado pequenas para facelo, aínda que respectando sempre a integridade territorial de cada unha delas.

dende o inicio a súa aplicación ao restar aos organismos comarcais competencia e carácter vinculante para as súas determinacións, nun medio que carecía de cultura de coordinación.

Por outra banda, con respecto ao mapa comarcal, principal logro do Plan de Desenvolvemento Comarcal, Doval Adán (2009) apunta que *sería desexable a existencia dun mapa comarcal de uso universal, empregado de maneira sistemática pola Administración Autonómica e Estatal para a provisión e ordenación dos diferentes servizos públicos e unidades administrativas de xestión territorial. Isto esixe, moi probabemene, unha modificación do actual mapa, [...] que posibilite a formación de comarcas entre municipios de distintas provincias, aspecto non permitido ata o de agora.*

Moi probablemente as fórmulas atopadas para implantar a comarcalización de Galicia estiveron altamente condicionadas polas reticencias e resistencias mostradas por outros organismos dependentes da Administración que tampouco querían, nin queren, perder a súa cota de poder na xestión económica dos servizos públicos. Referímonos , ao igual que o facía o propio Precedo Ledo (2004:32), ás *Diputacións provinciais, así como outras organizacións políticas -exceptuando as nacionalistas-*. Ordenar administrativamente o territorio tomando a comarca como referente implica reducir ou eliminar as competencias atribuídas a estes organismos, o cal é, aínda hoxe, motivo de intensos debates¹⁶⁰. De feito, a organización do desenvolvemento tomando como instrumento as institucións fundacionais e sociedades públicas, probablemente non sexa o mecanismo máis apropiado para organizar de forma coherente ao exposto teóricamente, un Plan de Desenvolvemento Comarcal pensado a partir das necesidades de cada territorio. Deixar á voluntariedade dos concellos o sumarse a dito Plan ou non, tampouco semella ser a opción máis equilibrada, tomando en consideración o conxunto da Comunidade Autónoma e as desigualdades territoriais existentes. Diseñar no territorio entes comarcais á marxe da existencia de Mancomunidades ou outro tipo de agrupacións territoriais prestadoras de servizos cara ao cidadán tampouco semella ter a lóxica requerida ante as formulacións do desenvolvemento endógeno e da coordinación inter e intraterritorios. De igual modo, a excesiva burocracia administrativa e a ausencia dun apoio institucional forte e decidido, provocou que os *Plans Comarcais realizados tiveran escaso éxito na súa aplicación práctica, [...] posto que quedaron os 21 documentos iniciados na súa fase de estudo* (Caridad Graña, 2010). Esta situación provocou a fin de contas, a consideración das propias Fundacións e Centros Comarcais como institucións baleiras de contido que podían contribuír, moito máis do que o fixeron, ao desenvolvemento das comarcas de Galicia. En síntese, a coherencia teórica do Plan de Desenvolvemento Comarcal que integraba teorías de planificación económica, propostas de planificación física e realizacións materiais non se viu secundada por unha aplicación seria, aspecto que se viu agravado pola carencia de apoio económico e institucional necesario (Ídem).

Por ese motivo, continuamos entendendo que a descentralización e a territorialización de iniciativas resultan cruciais á hora de operar eses cambios necesarios e continuamos vendo na comarca unha oportunidade administrativa que facilite unha xestión de proximidade dos equipamentos, redundando na igualdade de oportunidades, sen que isto repercuta de xeito negativo na autonomía dos concellos ou da Comunidade Autónoma. Reclamamos un estamento que verdadeiramente teña un acceso directo aos

¹⁶⁰ Ao longo do ano 2012, por mor da crise económica, xurdeu no debate político a opción de eliminar as diputacións provinciais baixo argumentos de ineficacia, clientelismo desaforado e lonxanía respecto das súas obrigas cara ao cidadán. Como exemplo podemos aludir a diversos artigos xornalísticos: “Eliminar las diputaciones ahorraría 22.000 millones, la mitad del ajuste” -Boré (2012) en *La Voz de Galicia* do 12/01/2012-; “Izquierda Unida pide eliminar Diputaciones” (Europapress, 09.01.2012); “Rubalcaba encarga un informe para eliminar diputaciones y municipios” (Palomera, 2011 en *La Razón*, 17/06/2011).

desexos, necesidades, demandas e requirimentos da poboación e que, dende esa xestión de proximidade, facilite a súa satisfacción, en estreita e constante colaboración e comunicación coa Administración local. Todo isto por non falar das oportunidades colaborativas que poden xerarse entre municipios, fundamentalmente de pequeno tamaño e cunha poboación reducida, os cales redundan en proxectos comúns que facilitan novas oportunidades de desenvolvemento, sempre dende a posta en valor dos recursos propio -desenvolvemento endógeno- e dos sinais de identidade que caracterizan a unha determinada poboación.

Quizais a comarca poida representar unha forma eficaz de operativizar aquilo que se tentou no caso das Deputacións Provinciais e remataron por se converter, na maior parte dos casos e ao noso xuízo, en axencias de xestión económica -subvencións, axudas, partidas orzamentarias, etc.- que actúan dun modo certamente aleatorio sen acceder ás necesidades específicas de cada territorio e dos seus habitantes, supoñendo así, un elemento que, lonxe de afondar nos procesos descentralizadores, someteuse á lóxica do Estado tradicional centralizado. Neste senso, do que non se debe tratar, en ningún caso, é de xerar novos organismos na xestión do territorio que non ostenten funcións visibles e que resulten de verdadeira utilidade para a cidadanía, tal e como ocorreu coa posta en práctica do Plan de Desenvolvemento Comarcal, senón de que se introduzan certos criterios de racionalidade, de modo que as medidas que se implementen a este respecto sexan o suficientemente sólidas como para que poidan resultar de utilidade.

A tarefa preséntase extremadamente difícil pois esixe importantes esforzos en planos diferentes -xurídico, político, administrativo, cultural, social, etc.- que deberán prolongarse no tempo, xestionando ademais as reservas e tensións que poidan xurdir tanto na cidadanía como nos responsables das administracións locais; reclamándose, do mesmo xeito, un intenso esforzo informativo que faga viables e efectivas esas novas *unidades de xestión* na proximidade (Rodríguez Fernández, 2010). Do contrario acabárase caendo en antigos erros (aínda vixentes) que trasladan calquera análise referente á ordenación do territorio exclusivamente ao plano económico -que non deixa de ser importante-, relegando cara un lugar secundario a valorización de posibles beneficios de natureza sociocultural e educativa.

CAPÍTULO III

A FORMACIÓN PROFESIONAL E O
DESENVOLVIMENTO: TEORÍAS,
PROGRAMAS E AXENTES IMPLICADOS

CAPÍTULO III A FORMACIÓN PROFESIONAL E O DESENVOLVEMENTO: TEORÍAS, PROGRAMAS E AXENTES IMPLICADOS

Ahora vemos al desarrollo económico menos como el negocio de la construcción y más como la educación en un sentido amplio y comprensivo, que cubije el conocimiento, las instituciones y la cultura.

Joseph Stiglitz (1999)

Obxectivo 3. Vincular a nivel teórico a relación existente entre a **Formación Profesional do Sistema Educativo e as teorías do Desenvolvemento**, orientando o estudo cara o modelo de Desenvolvemento Humano e Sustentable.

A vinculación que neste capítulo pretendemos abordar ven precedida pola concepción do propio termo desenvolvemento, así como pola atribución das causas e factores que o provocan. Aspectos todos eles, que viñemos concretando ao longo do capítulo anterior. O papel que a Formación Profesional vai ostentar en relación aos distintos modelos de desenvolvemento, ven determinado precisamente por estes e en relación con isto, podemos aludir en primeiro lugar a varias das teorías que pretenden vencellar educación e o crecemento económico. A teoría do capital humano e as súas sucesivas variantes –teorías credencialistas ou teorías dos mercados de traballo segmentados, entre elas-, así como a teoría do capital social –de máis recente consolidación-, representan algunhas das que actualmente se consideran en vigor. De tódolos xeitos, dentro destas correntes tamén se toman en consideración outros beneficios sociais, ademais do económico, que poden vir determinados polos índices de educación dos cidadáns. Formulamos polo tanto, a súa incidencia no desenvolvemento humano e sustentable tomando en consideración este aspecto e as súas posibilidades de incidencia no aumento do benestar global.

Unha vez analizada a influencia destas teorías no devir actual, propoñémonos prestar especial atención ás distintas iniciativas que se levan a cabo dende institucións nacionais e internacionais con respecto á vinculación entre FP e desenvolvemento humano e sustentable. De forma prioritaria destacaremos accións vinculadas coa FP regrada que contribúan, baixo os nosos criterios, a acadar un modelo de desenvolvemento que poida ser identificado como humano e sustentable.

De forma máis específica, abordaremos a incidencia que cada un dos axentes sociais directamente implicados na Formación Profesional regrada, ten na consecución deste paradigma de desenvolvemento. Especial papel xoga a planificación territorial dos ciclos formativos no contexto español e galego, así como os protagonistas que fan posible a súa existencia: alumnado; profesorado; empresarios/as e Administración Pública. O papel que, ante todo o sinalado ata o de agora, deben xogar cada un destes factores, vai analizarse en profundidade nos derradeiros apartados deste capítulo.

1. TEORÍAS QUE VINCULAN A FORMACIÓN E O DESENVOLVEMENTO.

1.1. A TEORÍA DO CAPITAL HUMANO (THC).

Baseada na labor realizada por Adam Smith e William Petty, a Teoría do Capital Humano (de aquí en adiante TCH) foi desenvolvida esencialmente, polo norteamericano Gary S. Becker en 1964, para posteriormente ser introducido o propio termo de *capital humano* na literatura contemporánea por Theodore Schultz (1971). Dende unha perspectiva que, en vistas do que levamos analizado sobre o desenvolvemento, poderíamos calificar sen ningún xénero de dúbida, como economicista, ámbolos dous propugnaron a idea de que os gastos que conleva a educación das persoas deben considerarse como un investimento, xa que van repercutir positivamente no aumento dos ingresos persoais das mesmas (Marshall, 1998). A educación baixo esta perspectiva é considerada como un tipo de inversión máis, xa que, ao igual que a realizada en saúde ou alimentación, contribúe ao aumento da produción por parte do traballador/a e, en última instancia, ao crecemento económico.

Sen embargo, a propia literatura económica sobre o capital humano soe poñer o énfase non só nos beneficios que a educación trae consigo para o individuo, senón tamén para os poderes públicos e o conxunto da sociedade. A idea básica da que parte esta Teoría é considerar a educación e/ou formación como inversións que realizan os individuos co obxectivo de aumentar a súa produtividade e, polo tanto, os seus ingresos salariais. En palabras de Briceño Mosquera (2011:47) *a educación, entendida como un proceso gradual de adquisición de coñecementos e habilidades, permite potenciar as capacidades do individuo e transformalo nun axente produtivo, na medida en que crea valor agregado e mellora o seu entorno*. Neste senso, a educación pode ser adquirida en moi distintos contextos ao longo da vida da persoa, entendendo algúns autores como máis relevante para a produtividade do individuo (Gérald Destinobles, 2006:04) aquela que se adquire no fogar, na educación formal e tamén na experiencia laboral. Estes tres contextos poden considerarse fontes de adquisición de capital humano.

O capital humano foi definido ao longo da historia baixo multitude de perspectivas, xa que se trata dun concepto relativamente recente: aparece a mediados dos anos 60 do pasado século XX. Theodore Schultz tenta explicar a través desta nova teoría o rápido crecemento económico que tivo lugar en Europa trala II Guerra Mundial, a pesar de contar cun capital físico moi devaluado e na súa gran parte, destruído. Ben é certo que a inxección económica procedente dos Estados Unidos materializada no denominado *Plan Marshall, fixo que a recuperación europea fose moito máis rápida do que inicialmente se podía esperar, tendo en conta unicamente variables económicas* (Núñez, 1992:32). Segundo o propio Schultz o motivo dese veloz crecemento económico foi a existencia dun capital humano acumulado nunha grande parte da poboación europea da época. En definitiva, a recuperación económica, dado o grao de destrución existente, houbera sido moito máis lenta, se non fose polo alto nivel educativo co que contaban os europeos/as. O propio Schultz (1985:21) define o capital humano como *o conxunto de atributos que son valiosos e poden ser aumentados mediante as inversións axeitadas*.

Este concepto foi tamén meditado previamente polo propio fundador da Economía Clásica, Adam Smith (2007), o cal indicaba que un home formado pode ser equiparable a unha peza de maquinaria de alto prezo, entendida no contexto de produción capitalista. Neste senso podemos afirmar que a vinculación entre a educación e o desenvolvemento leva constituído un longo debate que se traslada, nos seus inicios, aos orzamentos que Adam Smith introduciu no século XVIII coa súa obra *Investigación sobre a natureza e as causas da riqueza das Nacións*. Afirmaba o propio Smith que o

rendemento económico da educación permitía a unha persoa asegurarse un beneficio superior no mercado aos custos da súa formación. Tradúcese así a consideración da educación e, máis especialmente, da formación para o traballo, en “capital”, polo que debe recibir unha remuneración económica, tal como ocorre co capital físico.

De feito, a relación entre educación e desenvolvemento –entendido este como crecemento económico– sempre aparece marcada polo custo e posterior beneficio que esta pode traer consigo, tal e como acabamos de ver. Podemos afirmar así, que case dende esta primeira aproximación, *é aceptada xeralmente a existencia dunha relación entre a educación e o crecemento, a pesar de que o grao de importancia da educación na produción aínda non foi establecido* (Núñez, 1992:41). De forma posterior, o propio Smith e outros persoeiros do mundo da economía e a empresa, calificaron á educación como inversión. Exemplo disto son Marshall ou Fisher, os cales en 1890 e 1920 respectivamente (Briceño Mosquera, 2011:49) consideraron por unha banda, que *a educación, así como a aprendizaxe no posto de traballo, permitían aumentar a eficiencia industrial*, e por outra, que *a educación constituía un stock de recursos que permitía orixinar futuros fluxos de ingresos*. Chegando así á conclusión de que era posible considerar a formación e a acumulación de coñecementos como capital. E non só iso, senón como un capital acumulable que, xunto co capital físico, conforman os factores necesarios para a produción.

Cando Solow tratou de sentar as bases da *Teoría do crecemento económico exógeno*, tomou como variables explicativas do mesmo, a inversión en capital físico e o aumento do traballo humano para tratar de explicar o propio crecemento observado nos EEUU. Logrou explicar con esas variables o 50% do crecemento acadado, aparecendo así a pregunta sobre que outros factores tiñan influído na economía estadounidense facéndoa medrar en termos cuantitativos. Estas outras variables foron consideradas por Solow como propias do crecemento exógeno¹⁶¹, sendo relacionadas co coñecemento, a información, a capacidade empresarial e a produtividade. Así o puxo de manifesto este autor en sendos artigos publicados en 1956 e 1957 respectivamente- ambos citados en Solow (1988)-, aínda que anos despois, Romer (1986) e Lucas (1988) demostraron que o capital humano –eles empregaron esa mesma denominación- era unha variable endóxena, non exóxena, como inialmente formulou Solow.

Deste xeito, tanto Smith como Solow co seu modelo de crecemento exógeno se constituíron nunha sorte de precursores da que posteriormente se coñecería como Teoría do Capital Humano, a cal foi desenvolvida como xa indicamos anteriormente, por Schultz e Becker nos anos sesenta. Para ambos, a educación é un factor que contribúe de maneira directa ao crecemento económico dos países, en virtude do seu nexa coa produtividade, polo que a partir da mesma se poderían explicar as diferenzas existentes entre aqueles países que contan cos mesmos ingresos per cápita.

Briceño Mosquera (2011) fai un percorrido polos estudos máis emblemáticos que contribuíron a consolidar a perspectiva da Teoría do Capital Humano, como por exemplo as investigacións dos propios Becker e Schultz, así como as realizadas por Danison no período que vai dende 1910 a 1960 ou Hicks de 1960 a 1977. Nas táboas que se mostran a continuación facemos unha síntese de todas elas, baeándonos na análise realizada por esta autora (ver táboas 3.1 e 3.2).

¹⁶¹ É preciso aclarar aquí que a teoría neoclásica sostén que o crecemento económico é o resultado da acumulación de capital físico e a ampliación da forza do traballo –tal e como propuxo o propio Solow como hipótese inicial para explicar o crecemento estadounidense-, combinado cun factor exógeno como o progreso tecnolóxico.

Táboa III.1. Investigacións e autores que tomaron como base a Teoría do capital Humano (I).

Fonte: Elaboración propia a partir de Briceño Mosquera (2011).

AUTOR	ESTUDO
Denison, E.	Segundo un dos seus estudos o crecemento económico de EEUU, Arxentina, México e Brasil entre 1910 e 1960 débese á educación da forza do traballo nun 23%, 16%, 1% e 3%, respectivamente.
Schultz, T.	Demostrou que o incremento da educación provocou entre un 16'5% e 20% do crecemento do ingreso nacional en EEUU no período 1929-1957. Formulou que os factores de produción decisivos non son o espazo, a enerxía ou a dispoñibilidade de terra cultivable, senón a calidade da poboación e, neste senso, a formación e os adiantos no coñecemento son determinantes.
Becker, G.	Incidiu en que o continuo crecemento nos ingresos per cápita de moitos países ao longo dos séculos XIX e XX é en parte, debido á expansión do coñecemento científico e técnico que incrementa a produtividade do traballo e doutros factores da produción.
Mushkin, S.	Xunto cos seus estudos sobre os efectos da saúde na produtividade, determinou tamén que a educación é o termo perfecto para describir os esforzos por desenvolver os recursos humanos dunha empresa. Non só é importante aumentar os investimentos en educación, senón que esta debe ser orientada cara aqueles traballos que xeren máis produtividade e benestar social.
Hicks, N.	Estudou a relación entre analfabetismo e crecemento económico como unha medida de desenvolvemento educativo no período 1960-1977 en 83 países en desenvolvemento. Atopouse con que en 12 países as máis altas taxas de crecemento económico tiñan un promedio menor de analfabetismo e maiores expectativas de vida.
Wheeler, D.	En 1980 deseñou un modelo que evidenciou como a educación contribuíu ao crecemento do PIB en EEUU: un incremento da inversión en capital humano do 20% ao 30% cusou un aumento da inversión en capital físico entre o 8% e o 16%.
Easterlin, R.A.	Conclúe para 25 países que o despegue tecnolóxico e o crecemento económico moderno dependía do maior potencial de aprendizaxe e da motivación que proviña do desenvolvemento da educación formal.
Useche, A.	Analizou o diferencial do 40% no crecemento económico entre América Latina e Asia a partir dos anos 80 e explicouno en función do incremento da inversión en educación superior que se levaba a cabo no continente asiático, a diferenza de Latinoamérica.
Romer, P. e Lucas, R.	Dende o enfoque destes autores, o capital humano vai determinar a creación de novos procesos, tecnoloxías e produtos, así como constituírse no impulsor do desenvolvemento económico dos países. Merece especial mención a investigación de Lucas na que comprobou a existencia de rendementos crecentes para o capital humano, isto é, o capital humano estará máis remunerado nos países cunha maior dotación inicial, polo que os traballadores/as tenderán a desprazarse cara os países con maiores salarios.
Mankiw, G., Romer, D. e Weil, D.N.	Nos anos noventa, deseñaron e publicaron un modelo de crecemento a partir do capital humano, analizando a inversión que facían en educación 98 países no período 1960-1985. Demostraron que as diferenzas na taxa de aforro, educación e crecemento poboacional, explican as discrepancias entre os PIB per cápita dos países analizados. O modelo de crecemento que deseñaron denominouse <i>Modelo de N. Gregory Mankiw, David Romer y David N. Weil</i> ou <i>Modelo MRW</i> .

Táboa III.2. Investigacións e autores que tomaron como base a Teoría do capital Humano (II).

Fonte: Elaboración propia a partir de Briceño Mosquera (2011).

AUTOR	ESTUDO
Barro, R.J.	Realizou un estudo sobre o efecto da educación nas taxas de crecemento do produto per cápita en 100 países, no período 1965-1995, chegando á conclusión de que un ano adicional de educación superior eleva en case 0'5 puntos porcentuais a taxa de crecemento das economías nos denominados <i>países en vías de desenvolvemento</i> .
Sen, A.	O premio Nobel de Economía centrou a súa análise na explicación de cómo a educación constitúe un medio para ampliar as capacidades e posibilidades das persoas e, desta forma mellorar a calidade de vida en sentido amplo - non só os seus ingresos-. Na súa obra publicada en 2001 ¹⁶² reafirma a importancia da educación como un dos principais determinantes do crecemento e desenvolvemento económico dos países.
Echart, M., Sumel, N. e Pantano, J.	Co seu estudo realizado no ano 2001 demostraron que a existencia de rendementos crecentes asociados á especialización e á división do traballo no sector industrial, xeraban desiguais crecementos económicos entre os países.
Psacharopoulos, G.	Sostén que a taxa social de retorno da educación -resultante da relación entre os custes directos e indirectos de investir en educación e as traxectorias de ingresos laborais que obteñen as persoas ao longo da súa vida activa-, inclúe os custes e beneficios que a sociedade e o Estado producen e obteñen no proceso educativo.
Sánchez, R.H.	Co seu estudo centrado na cidade de Cali (Colombia) publicado no ano 2004, concluíu que se estima que, por cada ano de estudo dun individuo, espérase que o seu ingreso mellore aproximadamente nun 12.85%. Ao mesmo tempo, por cada ano de experiencia, obtería un 4.87% de aumento no salario. En conxunto, a rendibilidade da educación superior para Colombia sería do 17%, xogando un papel primordial no aumento do salario e na mobilidade social.

Tal e como podemos apreciar, o principal problema a considerar no contexto da Teoría do Capital Humano foi establecer cómo vai influír a propia educación no crecemento económico e cuantificalo. Tódolos autores e investigacións citadas ata o de agora representan a coexistencia de dúas grandes correntes que tratan de dar resposta a esta cuestión (Núñez, 1992:43): *a que estuda os efectos da educación sobre a produtividade ou ben, a que o fai sobre o mercado laboral*. Ámbalas dúas forman o corpo central do debate sobre a relación educación- crecemento económico.

A primeira das teorías estendidas a este respecto, considera que a produtividade do traballador/a é unha función da cantidade de educación adquirida (Blaug, 1987; Colclough, 1980, Cit. en Núñez, 1992). A educación que recibe o traballador/a vai permitir, baixo esta consideración, aumentar a produción de forma case exponencial: a maior formación, maior rendemento no traballo e maior produtividade. En función deste aumento da produtividade debería aumentar proporcionalmente o salario, polo que se entende que a especialización profesional implica unha maior retribución. As diferenzas salariais estarían así explicadas en función dos distintos niveis de educación e de produtividade dos traballadores/as. Deste xeito, se a educación contribúe ao aumento da produtividade, tamén contribúe ao crecemento económico e ao desenvolvemento, entendendo de forma reduccionista, ambos conceptos como equivalentes. Segundo Núñez (1992:42) *a educación ademáis, trae consigo certos beneficios sociais, entre os que destacarían a creación e diseminación de novos coñecementos, unha maior estabilidade política, a formación de cidadáns responsables ou a redución da criminalidade,*

¹⁶² Estámonos a referir a Sen, A. (2001). *Desarrollo y Libertad*. Bogotá: Planeta.

todos eles moi dificilmente estimables cuantitativamente. O propio Sen (2001) –autor esencial da teoría do Desenvolvemento Humano e Sustentable– incide en que a mellora do capital humano proporciona á persoa educada beneficios que van máis alá do aumento de ingresos, destacando o aumento de posibilidades de liberdade para desenvolver unha mellor calidade de vida.

A segunda das interpretacións sinaladas implica que as calificacións escolares van ser o criterio elixido polos empresarios/as para realizar a súa selección de persoal. Trátase, en definitiva, da *Teoría do credencialismo* ou *Screening Hypothesis* (Núñez, 1992:42)¹⁶³. A pesar de todo, vaise pasar de facer fincapé nos coñecementos dos traballadores/as a facelo nas súas actitudes e comportamentos. Tomando en consideración que para cada posto de traballo é necesaria unha actitude e comportamento diferenciado por parte dos traballadores/as, a escola deberá responder a esta demanda de forma tamén diferenciada. Así, dado que nos postos máis básicos se precisaría un traballador/a puntual, persistente, dócil e capaz de traballar con outros, deberá ser a escola primaria a encargada de suministrar este tipo de obreiros/as ás empresas. Pola contra, nos postos de maior responsabilidade, vaise esixir do traballador/a unha alta autoestima, confianza en si mesmo/a ou capacidade de liderado, polo que vai ser o ensino superior o encargado de transmitir este tipo de valores aos traballadores/as. Baixo esta teoría, *a contribución da educación ao crecemento económico vai vir determinada pola capacidade deste sistema de etiquetado para a asignación dos recursos humanos na empresa* (Núñez, 1992:43).

Ámbalas dúas interpretacións teñen en común a súa preocupación polo sector máis formal do mercado laboral, minusvalorando quizais, a contribución da educación a outros sectores económicos menos regulados, como é o caso da agricultura. Sen embargo, unha das maiores contribucións da educación ao crecemento económico ven determinada pola capacidade de adaptación ao cambio, tal e como establecen tanto Schultz (1972), como Bowman (1980). De feito, o propio Schultz (1972) sinala que a contribución da educación é maior nunha contorna propicia á modernización, que naquela que se podería considerar illada ou atrasada. Dita hipótese veuse confirmada no caso da agricultura en posteriores estudos realizados en países como Nepal, India ou Guatemala.

Foi pois a Escola de Chicago, descrita por moitos como o núcleo duro do economicismo neoliberal e da que formaban parte tanto Schultz como Becker, o berce da disciplina que hoxe en día denominamos *Economía da Educación*. Todos os traballos que vimos de sinalar nas táboas anteriores tratan, como xa sinalamos, de cuantificar e clasificar os beneficios e custes económicos asociados á educación e, en consecuencia, contribúen á construción da Teoría do Capital Humano. Para Montero Soler (2006:20) *é con esta teoría cando por fin se unen a educación e o traballo nunha mesma liña de investigación*, a cal irá aprofundando no discurso de que a primeira debe ser posta ao servizo da segunda por riba de calquera outra consideración xa que, segundo as últimas conclusións, na perfecta articulación entre unha e outro radica unha das claves do crecemento económico. Concíbese entón, a educación e a formación como unha forma de inversión que vai producir beneficios a longo prazo en forma de maiores ingresos, tanto de forma individual como para o país en sentido global. En relación con isto, faise unha diagnose do desemprego que pasa por asignarlle responsabilidade no mesmo á inversión en educación, é dicir, asóciáanse os niveis de paro cunha inadecuada inversión ou cunha ausencia da mesma. Neste senso, a responsabilidade nas políticas de emprego recaerá en maior medida na educación e de forma subsidiaria no mercado de traballo. De feito,

¹⁶³ No apartado seguinte aprofundaremos de forma concreta nesta teoría e nas súas implicacións para a vinculación educación-desenvolvemento.

autores como Carnoy (1977:24), aluden a que a planificación da educación pode ser a responsable do desemprego debido a que, entre outros aspectos:

- *Acelera o éxodo rural ao proporcionarlle aos nenos/as dese medio unha ensinanza xeral que non pode servir para aumentar a produción agrícola, creando neles expectativas con respecto ao emprego e o salario que non poden ser satisfeitas no mundo rural.*
- *Proporciona demasiada instrución ás persoas en relación aos empregos que poden obter, polo que poden permanecer moito tempo desempregados esperando a que apareza o posto que satisfaga as súas expectativas.*

Para isto, as solucións que para este autor pode dar a propia educación ao desemprego pasarían por:

- *Crear unha escolaridade pouco custosa correspondente ao grande número de empregos de baixo nivel que soporta a economía, co efecto asociado de diminuír as expectativas da xente nova que sae da escola.*
- *Reducir o número de diplomados que saen dos establecementos escolares.*
- *Adaptar mellor (grazas á planificación) as competencias que se ensinan na escola ás competencias de alto nivel esixidas pola economía.*

A pesar de que esta perspectiva desbota outros beneficios da educación en sentido amplo para limitala en función exclusivamente da actividade económica, o propio autor racha con este modelo exclusivamente economicista para apuntar que o rol da educación vai depender da perspectiva que se adopte con respecto ao funcionamento da economía e os seus mercados de traballo. Noutras palabras, se o proceso de produción está organizado en proveito dos detentadores do capital e dos seus aliados nas Administracións públicas que procuran maximizar as súas propias ganancias, a sobreeducación non ten a penas efecto sobre o desemprego, dado que as presións do capital para obter un excedente de man de obra e particularmente de man de obra cualificada, inciden directamente nos índices de desemprego.

Nos anos sesenta e baixo o influxo do pensamento Keynesiano, tanto as investigacións vinculadas coa Teoría do Capital Humano como coa Economía da Educación, sinalaban a necesidade de que aumentase a inversión pública en educación, en vistas de que esta repercutía positivamente no crecemento económico a longo prazo. Posteriormente, nos anos setenta aparece unha corrente crítica dentro do contexto da economía da educación que nega parcialmente as propostas de Keynes e avoga por delimitar a preeminencia do Estado na regulación das relacións sociais e económicas. Cuéstionase así, non a propia Teoría do Capital Humano, que tamén sofre críticas, senón as bondades da inversión pública en educación.

Pretendendo destacar aquí algunha das críticas máis difundidas con respecto á Teoría do Capital Humano podemos afirmar que, varios autores, entre eles Blaug (1975) sinalaron que o cálculo da taxa de retorno da inversión en capital humano ignora os efectos sociais da mesma, é dicir, afirmase que é complicado separar a inversión realizada de forma individual, especialmente no caso da educación pública, de tódolos beneficios sociais que pode obter, tanto a propia persoa como a sociedade. Isto pode ser debido a que o capital humano pode ser entendido en termos xerais, como a capacidade de ler e escribir, ou en termos máis específicos, como a adquisición dunha habilidade particular con aplicabilidade industrial. Ambos tipos de educación serían entendidos como investimento en capital humano, aínda que os beneficios individuais e sociais de cada unha delas serían moi diversos e polo tanto, difíciles de cuantificar e xeneralizar a toda a poboación.

Tamén se lle atribúe á Teoría do Capital Humano *un certo simplismo ao determinar de forma arbitraria e explícita que tanto as preferencias como as capacidades persoais veñen predeterminadas e son semellantes en tódolos individuos* (Íbidem: 830). Isto poñía en entredito a vinculación entre a educación e o crecemento económico que tanto se veu manifestando ao longo das investigacións realizadas, e non só iso, senón que se comeza a cuestionar a necesidade de investir na educación pública, posto que se vai considerar como un mecanismo de selección dos traballadores/as posto a disposición do capital. Estas e outras críticas en consonancia coa crise económica mundial sufrida nos anos setenta, dan lugar á aparición das Teorías Credencialistas como novo modelo explicativo da relación educación-traballo-desenvolvemento.

1.2. TEORÍAS CREDENCIALISTAS.

As críticas á teoría do capital humano veñen da man da ausencia dunha correspondencia entre a remuneración económica dos traballadores/as e a súa educación nun contexto de crecemento económico. Aparecen así, distintas teorías, ás cales aludiremos a partir de agora, que pretenden erexirse como alternativas ao capital humano á hora de explicar a vinculación entre educación e desenvolvemento.

A incidencia da formación sobre a produtividade das persoas é moi reducida, dado que o sistema educativo actúa como un mero mecanismo de filtro, cuxa labor esencial é identificar e seleccionar ao persoal que posúa unha serie de atributos concretos, ben de carácter xenético, ben froito do seu entorno familiar, pero en ningún caso os proporciona ou mellora (Montero Soler, 2006:25). Este é o argumento básico das teorías credencialistas, as cales inciden en menosprezar o valor do propio sistema educativo público, ao considerar que, lonxe de fomentar a aprendizaxe de novas competencias, simplemente outorga *credenciais* aos máis intelixentes ou motivados/as. Baixo esta óptica, a educación pública unicamente podería proporcionar beneficios individuais pero nunca de carácter social. Deféndese así, unha redución do investimento do Estado en educación, especialmente ao cuestionar a relación de causa-efecto entre educación e crecemento económico proposta baixo o paraugas da Teoría do Capital Humano: a educación só contribúe ao crecemento na medida en que proporciona aos empregadores un mecanismo previo de selección do persoal. Ao mesmo tempo, o marco empírico destas novas teorías estaba sendo aboado pola redución das taxas de crecemento nos países enriquecidos occidentais, cando estes contaban cunha poboación cuxa formación ía en ascenso.

Arrow (1973), Spence (1973) e Stiglitz (1975) poden ser considerados 3 dos autores máis representativos deste novo conxunto de teorías credencialistas. En concreto, tanto Arrow (1973) como Spence (1973) introducen no debate a denominada *Teoría do Filtro*¹⁶⁴ ou o que é o mesmo, a crenza de que os grados académicos pouco ou nada teñen que ver co aumento da produtividade, senón que a partir dos mesmos, os empregadores/as poden realizar unha mellor selección inicial do propio empregado/a (filtro). Sen embargo, de forma posterior a ter pasado este primeiro filtro, os empregadores/as teñen que comprobar se os traballadores/as son ou non aptos para realizar as tarefas que se lles encomendan, mantendo así o seu posto dentro da organización empresarial. Tal e como o expresa Cuamatzin Bonilla (2006), a educación só vai actuar como filtro ou mecanismo de selección para identificar ou contratar aos traballadores/as que, en teoría teñen mellores habilidades para a produción.

Durante os setenta e os primeiros anos oitenta predominaron máis entre os estudosos, aquelas investigacións vinculadas coas teorías credencialistas, posto que a chegada

¹⁶⁴ Tamén se coñece como *Teoría da selección*, *Teoría das sinais* ou simplemente *credencialismo* (González Betacor, 2003:152)

dunha grande cantidade de novos graduados ao mercado laboral e a imposibilidade para absorvelos a todos, provocou o aumento das taxas de paro e unha redución dos seus salarios. Parecía, baixo estas condicións, que as características do emprego e do mercado de traballo eran as que determinaban o salario do empregado/a, en detrimento do seu nivel formativo, o cal se opón ao establecido en parte, pola teoría do capital humano (Montero Soler, 2006). Sen emargo, esta teoría tamén establece que a educación incrementa a produtividade e que esta se constitúe como un investimento, co cal, en esencia, non invalidaría á do capital humano.

1.3. TEORÍAS DOS MERCADOS DE TRABAJO SEGMENTADOS.

A finais dos anos sesenta tamén aparecen unha serie de enfoques explicativos do mercado de traballo que se caracterizan polo descontento cara a explicación neoclásica do mesmo que se aportaba dende as teorías credencialistas e a perspectiva máis ortodoxa da economía. De feito, tal como xa puidemos comprobar no capítulo II, esta perspectiva económica atopaba serias dificultades para explicar, dende a súa óptica do equilibrio, algúns fenómenos como a persistencia da pobreza, do desemprego, a discriminación ou as diferencias salarias, non xa entre persoas con diferente cualificación, senón entre individuos con características semellantes (Fernández-Huerta, 2010). Segundo as teorías credencialistas e do capital humano, a curto prazo poderían existir desigualdades transitorias no mercado de traballo ou fenómenos como o desemprego involuntario, pero a longo prazo a procura da maximización do beneficio nun contexto de información e mobilidade “perfectos” debería conducir ao baleirado do mercado e á desaparición das desigualdades. Situación que, sen embargo, non semelleba facerse realidade no contexto económico da época, dado que estes fenómenos seguíanse producindo nas diferentes contornas capitalistas, o cal dou pé á aparición doutras explicacións alternativas. Nacen así, as denominadas teorías dos mercados de traballo segmentados, as cales van formular a existencia dunha discriminación nos mercados de traballo cara aos sectores máis empobrecidos da sociedade, discriminación que ten as súas orixes no propio sistema educativo (Montero Soler, 2006).

Os antecedentes máis remotos da teoría dos mercados de traballo segmentados véñense situando nas críticas realizadas por Stuart Mill e Cairnes á concepción que outros economistas clásicos tiñan acerca do mercado de traballo. Tanto Mill como Cairnes discrepaban da visión do mercado defendida por Adam Smith, considerando que en lugar de estar mellor remunerados os postos de traballo máis “desagradables”, a relación se daba á inversa: os traballos máis desagradables eran tamén os peor pagados. Cairnes pola súa banda ideou a teoría dos grupos non competitivos, é dicir, concebía o mercado de traballo non como un todo, senón como un conxunto de grupos illados entre si, de tal xeito, que cada traballador/a competía só por un conxunto reducido de ocupacións (Fernández-Huerta, 2010). De forma máis actual, os autores que poden ser considerados os antecedentes directos desta agrupación de teorías son unha serie de economistas que, durante os anos cuarenta e cincuenta, dominaron a economía laboral¹⁶⁵.

Tendo en conta estes antecedentes teóricos, a partir dos anos sesenta comezaron a elaborarse estudos que analizaban a existencia da pobreza ou o subemprego en cidades ou guetos de EE.UU. partindo doutras concepcións e disciplinas diferenciadas das propostas pola economía neoclásica. A conclusión fundamental resaltaba que, tanto a teoría do capital humano como as explicacións neoclásicas en xeral, non clarificaban o suficiente as causas da existencia de ditos fenómenos, precisamente porque a parte máis

¹⁶⁵ Referímonos a R.Lester; J. Dunlop; C. Kerr; L. Reynolds; C. Myers; L. Fisher; A. Rosso ou R. Livernash.

desfavorecida da sociedade semellaba funcionar con pautas diferenciadas do resto (Fernández-Huerga, 2010). Deste xeito, a insatisfacción respecto da teoría do capital humano, así como do tratamento outorgado a variables como a educación ou a experiencia xogaron un papel relevante na aparición da Teoría dos mercados de traballo segmentados.

Partindo destas formulacións, aparece en escena o denominado dualismo industrial (Gallbraith, 1967 e Averitt, 1968 Cit. en Fernández-Huerga, 2010), que se establece como unha corrente que desembocaría nunha concepción dual do mercado de traballo. Ou o que é o mesmo, unha explicación do funcionamento do propio mercado baseada na idea de que este se atopa dividido en dous grandes segmentos (Piore, 1969 Cit. en Ídem):

- **Mercado Primario**¹⁶⁶. Abarcaría aqueles postos de traballo con elevados salarios, alta estabilidade, oportunidades de promoción, etc.
- **Mercado Secundario**. Conformado por postos de traballo con salarios baixos, inestabilidade, escasas oportunidades de ascenso, etc.

Baixo esta concepción do mercado, o propio Piore (1980) trata de explicar as distintas situacións que nel se establecen en función da variabilidade e incerteza da demanda e das respostas que ante esta ofrece a tecnoloxía e a organización da propia produción. Neste senso, esta incerteza permite explicar as causas de que algúns traballadores/as sexan factores casi-fixos da produción -ou ben polas inversións en formación específica efectuadas pola empresa ou ben, pola presión que exercen os propios traballadores/as- e outros sexan o factor variable que sufrirán as consecuencias das flutuacións entre a demanda e a produción.

Esta perspectiva entra dentro do bloque de teorías incluídas no enfoque institucionalista ou do mercado de traballo dual. Sen embargo, existe outra perspectiva dentro da Teoría dos mercados de traballo segmentados que se enmarca dentro do enfoque da economía radical, o cal tende a destacar o papel das relacións sociais de produción como causante da segmentación no traballo. Autores como D. Gordon, R. Edwards e M. Reich prestaron atención ao papel que desempeñan as características coas que os traballadores/as acuden ao mercado de traballo (Ídem). Segundo estes autores, esas divisións sentan as bases para a posterior segmentación do mesmo, posto que contribúen a subdividir e separar á man de obra en función dos seus intereses, favorecendo que se cree un trato diferenciado no mercado de traballo para todos eles (Gordon *et al.*, 1986:261 Cit. en Ídem:125). Entre outros aspectos, estudaron a segmentación por raza, sexo e tamén a diferenciación en función da educación, a formación no traballo ou a experiencia -variables todas elas de análise típico no marco da teoría do capital humano como determinantes dos salarios-.

En definitiva, dende o enfoque da economía radical, a teoría do capital humano establece de forma errónea a influencia de todas estas variables, posto que o fai de forma directa -considera que determinan a produtividade e o salario dos traballadores/as-, mentres que dende esta postura son analizadas de forma indirecta, é dicir, todas elas aportan o seu gran de area á hora de provocar divisións sobre as que asentar o tratamento diferenciado dos traballadores/as, así como *crean pautas de comportamento e socialización que posteriormente conectan coas necesidades derivadas da organización do traballo* (Edwards, 1979:179-180 en Ídem:126). En síntese, as

¹⁶⁶ Anos despois, o mesmo Piore (1975, Cit. en Fernández-Huerga, 2010) subdividirá o propio Mercado Primario en outros dous segmentos: un superior (conformado por aqueles postos asociados a cargos directivos) e outro inferior (asociado aos postos de carácter manual).

institucións laborais non só fomentan a diferenciación nas características e comportamentos da man de obra, senón que tamén a reproducen.

A partir dos anos 70, comezan a tomar forza unha serie de enfoques diferenciados dos que viñamos sinalando ata o de agora¹⁶⁷, sendo o ortodoxo un dos máis influíntes sobre a teoría dos mercados de traballo segmentados que se construírá en anos posteriores. De feito, algúns autores calificaron esta viraxe cara a ortodoxia neoliberal da teoría dos mercados de traballo segmentados, como o fenómeno da colonización neoclásica dos seus preceptos. Sen embargo o propio Fernández-Huerta (2010) avoga pola reconstrución do enfoque institucionalista/postkeynesiano, tomando como base unha concepción ontolóxica da realidade e recoñecendo a presenza da incerteza, así como os rasgos que definen a conducta humana nunha contorna incerta. Estas e outras premisas deben actuar como contexto que enmarque o feito de que a oferta e a demanda de traballo son interdependentes, mais a propia demanda reflicte o efecto da estrutura industrial e da diversidade de estratexias empresariais.

Tradicionalmente esta concepción do mercado de traballo asumía que o sistema educativo era a base para a creación das diferencias sociais e, en consecuencia das diferencias no acceso aos postos dentro dun segmento ou doutro do mercado de traballo. Aproveitouse así a crítica cara o sistema de educación público e integrouse coa realizada dende as teorías credencialistas, aínda que dende un enfoque diferente. Semella que as teorías dos mercados de traballo segmentados trataban de denunciar a ineficacia do sistema público para invertir a situación daquela parte da poboación máis empobrecida e en consecuencia, de aproveitar as condicións e os recursos investidos na educación pública. Noutras palabras, os recursos que se lle asignaban á escola non se vían traducidos nunha mellora da mobilidade social nin nunha redución das desigualdades de renda na sociedade (Montero Soler, 2006).

Concluíase así, que o sistema educativo público acababa convertido nun mecanismo de selección ao servizo do empresario, especialmente ante os resultados de investigacións que demostraban a existencia dunha discriminación laboral e salarial cara as minorías raciais ou as mulleres, por exemplo. Ante esta situación, os sistemas educativos eran considerados ineficaces na súa misión inicial, dado que contribuían á reprodución social dunha situación de desigualdade. Máis alá do sistema educativo, tamén se reformulou o papel que debe xogar o Estado como subministrador de bens e servizos públicos, especialmente no contexto da crise económica de mediados dos anos 70. Pasouse así da preminencia do discurso que situaba ao sistema educativo como factor favorecedor de maiores cotas de equidade social e tamén do crecemento económico dun territorio, a considerar cuestións vinculadas coa eficiencia do gasto público, a rendibilidade social e privada da inversión en educación, a avaliación dos sistemas educativos ou o acomplamento estrito da educación ás necesidades do mercado de traballo. Mediante estas vías xustificouse un recorte dos fondos destinados ao sistema educativo que veu acompañado dun aumento de estudos respecto a temas que, ata ese momento, a penas se tiñan abordado. Referímonos á calidade da educación, o xeito de medir esa calidade, a relación que a calidade mantiña co gasto en educación e a responsabilidade que as distintas institucións tiña con respecto a mesma en función dos recursos que lles eran asignados (Teixeira, 2000, Cit. en Montero Soler, 2006).

Así as cousas, a inversión en educación era un dato máis das investigacións, nas cales non se abordaba o grado de suficiencia da mesma, senón que se centraban na súa eficiencia. Tal como apunta Montero Soler (2006) este enfoque resucitaba no terreo da educación e do seu financiamento, unha das grandes cuestións que estiveron sempre

¹⁶⁷ Estámonos a referir ao enfoque do novo estruturalismo na socioloxía; o enfoque segmentacionista da escola de Cambridge e o enfoque ortodoxo, segundo a clasificación realizada por Fernández-Huerta (2010).

subxacentes á análise das políticas públicas: a aparente relación de intercambio existente entre eficiencia e equidade.

1.4. O NOVO IMPULSO Á TEORÍA DO CAPITAL HUMANO.

Trala aparición das teorías credencialistas e tamén os denominados *sorting models* -teoría do filtro e de sinal-, a teoría do capital humano veuse enriquecida e mellorada a partir da revisión que se fixo dos seus supostos de partida. De forma sintética e seguindo a Montero Soler (2006:23) a integración destas novas fontes teóricas na perspectiva do capital humano implica que, por unha banda, a inversión en educación afecta positivamente á produtividade dos traballadores/as e por outra, as institucións educativas van actuar como un filtro seleccionando a aquelas persoas máis intelixentes ou motivadas que presentan uns maiores niveis de produtividade aparente.

Ao mesmo tempo, os denominados modelos de crecemento endóxeno que atribuían unha importancia cada vez maior á educación polos seus efectos positivos sobre a acumulación de capital humano, influiron na propia TCH e enriquecérona dándolle un novo pulo a partir dos anos 80 e 90. De feito, esta acumulación de capital humano é entendida como un determinante da taxa de crecemento e nivel de competitividade das economías, a través do seu impacto na produtividade dos traballadores/as. Aumentou deste xeito, e de forma considerable, a investigación en torno a aqueles aspectos da educación que teñen unha maior importancia na cualificación dos traballadores/as, dando por suposto que as reformas levadas a cabo no sistema de educación pública estaban outorgándolle aos mecanismos do mercado un papel preponderante á hora de valorar a eficiencia do sistema educativo.

Neste senso, a economía da educación tomou unha tendencia abertamente mercantilista, o cal se vai poñer de manifesto non só nos enfoques adoptados, senón tamén nas categorías de análise que se van empregar, entendendo así a educación como un servizo mercantil (Idem). O alumnado paga unha matrícula (prezo) por recibir dito servizo, converténdose a si mesmos en clientes e ás escolas en empresas produtoras de educación. Ante esta situación de retorno á aceptación da teoría do capital humano coas integracións sinaladas anteriormente, propóñense a nivel internacional unha serie de transformacións nos sistemas educativos dos estados, para adaptalos á economía de mercado e facer que os retornos da inversión en capital humano sexan máis eficientes, non só a nivel individual, senón tamén social.

Sen embargo, a política educativa véuse aprisionada a comezos dos anos 90 entre as dúas perspectivas que vimos sinalando ata o de agora: unha que avoga pola restricción do gasto público en educación tomando como referencia as teses neoliberais de autorregulación do mercado e outra que, consciente da importancia outorgada á formación do capital humano para o crecemento económico e como factor de competitividade, insistirá na demanda de maiores recursos financeiros para a formación e a educación. Esta mesma situación semella volver repetirse dende finais do ano 2008 co estalido da crise de débeda que afecta especialmente aos países do sur de Europa. Volven a recetarse nestas situacións as tradicionais medidas liberalizadoras que promoven a diminución da inversión pública, non só en educación, senón tamén en sanidade e servizos sociais. Tal e como afirma Montero Soler (2006:30) unha estratexia como esta de *competitividade espuria baseada na redución dos custes laborais, cando a maior parte da poboación ten no salario a súa única fonte de renda, é incompatible con calquera política que trate de promover a cualificación media da man de obra a partir do fomento da inversión pública na súa educación e formación*. En definitiva, a aceptación da teoría do capital humano vese recoñecida no ámbito científico, pero non tanto así no ámbito das

políticas nacionais, posto que en lugar analizar os beneficios a longo prazo para o conxunto do territorio, só se ten en conta a redución do déficit da forma máis veloz posible, a costa daqueles/as que permanecen nas situacións máis desfavorables en relación ás clases sociais máis elevadas.

En todo caso, o retorno aos preceptos da teoría do capital humano ven apoiado por diferentes estudos publicados por varios organismos internacionais, como por exemplo a Organización de Estados Iberoamericanos (OIE), o Banco Mundial ou a Unión Europea. Biceño Mosquera (2011) pon algúns exemplos nun artigo titulado *A educación e o seu efecto na formación de capital humano e no desenvolvemento económico dos países*, aludindo ás investigacións desenvoltas por Psacharopoulos e Woodhall (1987) ou Useche (2009). A primeira publicada polo Banco Mundial, conclúe que os niveis de educación primaria e secundaria teñen un efecto significativo no crecemento de países considerados en vías de desenvolvemento, mentres que a educación superior ten maior efecto nas economías consideradas desenvoltas. A proposta de Useche (2009) sinala que o diferencial do 40% entre o crecemento económico de América Latina e o producido no Este Asiático a partir dos anos oitenta, ten a súa explicación no incremento da inversión en educación superior levada a cabo polo conglomerado asiático.

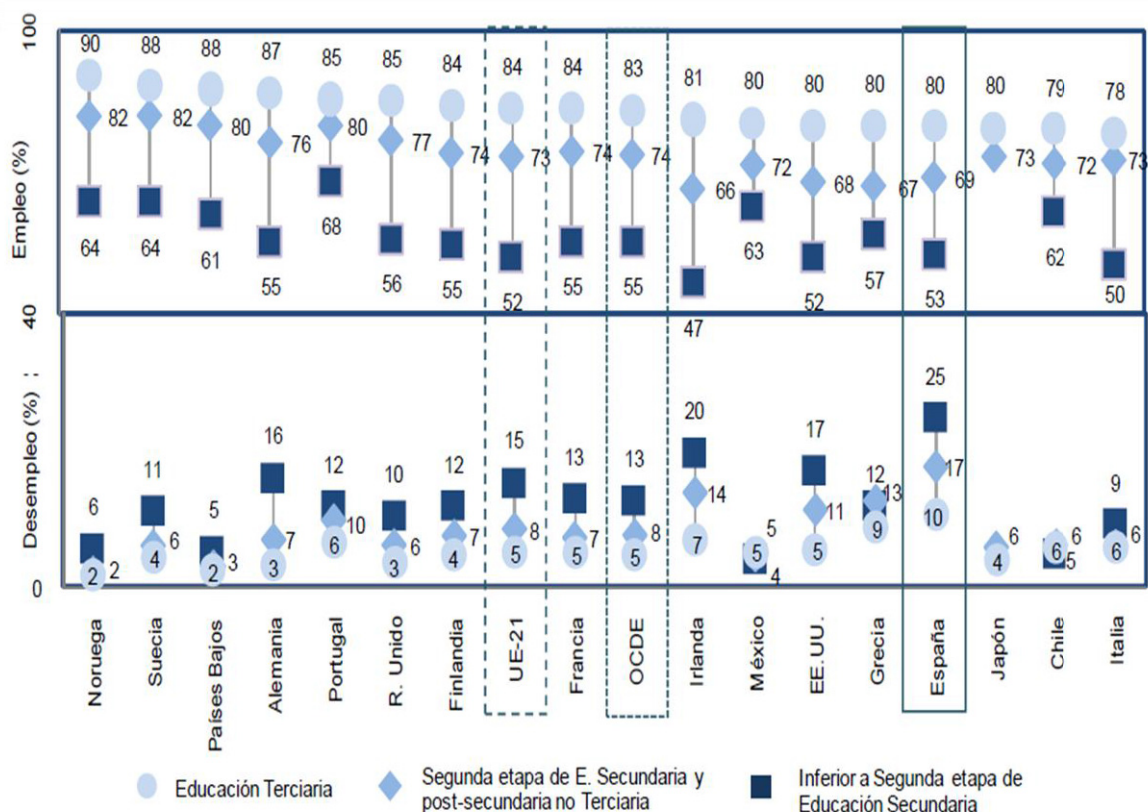
Unha vez comprobadas as evidencias da mellora do desenvolvemento económico e tamén social dos territorios a partir dos investimentos en capital humano, *as tendencias modernas apuntan cara ao logro dun equilibrio entre as responsabilidades públicas e privadas no referente á inversión* (Martínez e Galhardi, 2007:34), especialmente no que se refire á Formación Profesional. As causas desta compatibilización de recursos teñen que ver co feito de que o libre mercado tende a favorecer unha situación crónica de subinversión privada en capital humano, excluindo a determinados grupos sociais do acceso ás mesmas oportunidades formativas que aqueles con maior capacidade económica. Ao mesmo tempo os propios Martínez e Galhardi (2007) sinalan que a acción do Estado non sempre é garante dun acceso igualitario, ademais de que o financiamento provén dos impostos e as políticas públicas de servizos de balde poden distorsinar a percepción do valor social da educación: ao non ter custo algún o subministro dun determinado servizo (neste caso a educación), pode darse a existencia dunha demanda excesiva, o cal non mantén relación coas oportunidades reais do emprego. Baixo esta perspectiva, as estratexias extremas, tanto pola banda da privatización como pola dos servizos totalmente públicos, non semellan ser as máis convenientes, xurdindo unha nova perspectiva que poderíamos denominar mixta, a cal abordaría o investimento na Formación Profesional do capital humano baixo a corresponsabilidade do sector público e privado, aínda que en distinta proporción, caendo a balanza a favor do sector público.

Sen embargo na literatura ao respecto non está claro que porcentaxe de corresponsabilidade na inversión debe asumir o sector público e o sector privado. Unicamente podemos aludir aos diferentes modelos de inversión público-privada existentes en distintos lugares do mundo, para contrastar os resultados obtidos en cada un deles con respecto á taxa de retorno do investimento en capital humano. A taxa de retorno pode ser considerada, á súa vez, dende perspectivas diferenciadas. Podemos aludir por exemplo á taxa de retorno privada, social, local, nacional e internacional, así como taxas de retorno para distintos colectivos, etnias, contextos rurais ou urbanos, xénero, relixión, etc. (Garrido Trejo, 2007).

Respecto do emprego por exemplo, podemos apreciar no gráfico 3.1 como en xeral en tódolos países se cumpre a premisa de que a maior nivel educativo máis probabilidade de estar en situación activa de emprego. Segundo este mesmo informe (MECD, 2012c), no caso español, o 80% das persoas que tiñan completado a educación terciaria no ano

2010, xa se tiñan integrado no mercado laboral. Pola contra, aqueles que só obtiveron un nivel de formación correspondente coa primeira etapa da educación secundaria ou inferior, só obtiveron unha taxa de ocupación do 53%. Consecuentemente, coas cifras de desemprego ocorre ao contrario: aumentan a medida que diminúe o nivel formativo da poboación.

Gráfico III.1. Taxas de emprego e desemprego en función do nivel de formación no ano 2010 en España, países da UE, México, EEUU, Xapón e Chile. Porcentaxe de poboación empregada e desempregada de 25 a 64 anos entre a poboación activa da mesma idade, segundo o nivel de formación. Fonte: MECD (2012c:17).

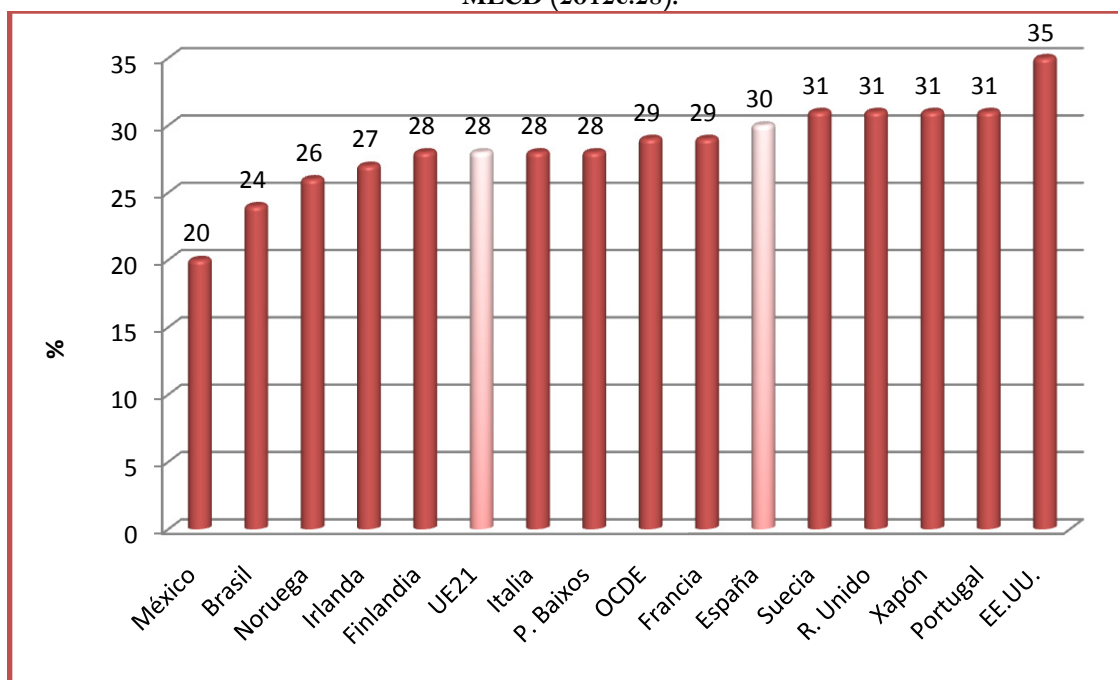


Ademais, da obtención dun emprego e súa consecuente integración social, a educación contribúe ao desenvolvemento dun territorio dende moitas outras ópticas que superan o nivel macro e microeconómico. Non pretendemos aquí aludir a todas elas, máis si deixar constancia da súa existencia. Garrido Trejo (2007) sinala como algunhas das variables ás que contribúe a educación e que tamén poden ser consideradas na súa taxa de retorno: a saúde, a democracia, a redución da pobreza, a prevención do crime e do uso de drogas, o medio ambiente ou a participación laboral. Todas elas escapan ás concepcións iniciais da teoría do capital humano, mais actualmente poden ser tamén analizadas en termos de crecemento económico e polo tanto, como retornos da educación.

Retomando o que viñamos sinalando respecto da inversión público-privada en educación, é preciso destacar en contraposición aos beneficios da empregabilidade da poboación, o gasto público producido por alumno/a en España, no conxunto da UE e noutros países conformantes da OCDE (ver gráfico 3.2). Nesta avaliación, España sitúase no sexto posto, por detrás de EE.UU, Portugal, Xapón, Reino Unido e Suecia, e só un punto por enriba de Francia e a media da OCDE. Comparativamente, o

investimento por alumno/a non semella corresponderse directamente cuns maiores índices de éxito escolar ou de inserción laboral. Tanto España como Portugal, teñen un alto gasto por alumno pero dito gasto non se ve reflectido nas súas taxas de éxito escolar nin tampouco de inserción laboral¹⁶⁸. Neste senso, non só é preciso atender ao volume das inversións en educación, senón que tamén estas deben ser administradas en condicións de rendibilidade e eficacia. Dita eficacia conleva que, en situacións de crise económica como a que actualmente afecta ao sur de Europa, a educación sexa unha solución á problemática do desemprego, así como unha arma que os individuos poidan usar para afrontarse ao mundo que os rodea e entender os mecanismos que o rexen.

Gráfico III.2. Gasto anual por alumno en institucións educativas para tódolos servizos con relación ao PIB por habitante. De Educación Primaria a Educación Terciaria 2009. Fonte: MECD (2012c:28).



É preciso aclarar sen embargo, que as altas cotas de inversión en educación non aseguran altos rendimentos académicos para o conxunto da sociedade –moitos outros factores inflúen no éxito escolar e na inserción laboral-, tampouco a restricción no gasto implica tales éxitos. Ante situacións como a española, precisamente son de vital importancia a existencia e desenvolvemento de mecanismos que permitan o “retorno” ao sistema educativo daqueles que o abandonaron de forma temperá e sen cualificación. Os procesos de recoñecemento e acreditación da competencia profesional permiten ao alumnado previamente excluído, volver introducirse de novo no xogo da formación, mellorando a súa empregabilidade e aportando unhas credencias ao seu quefacer profesional. Sen embargo, tal e como puidemos apreciar en distintas novas informativas, precisamente nestes procesos –aínda en pañais en España- é onde se levaron a cabo os maiores recortes do actual goberno presionado pola troika europea (Aunión, 2012).

Nesta mesma liña de restricción do gasto que afecta ás clases traballadoras, as medidas neoliberais atacan a existencia de institucións públicas, reducindo o grosor das

¹⁶⁸ En España a porcentaxe de alumnado que abandona a Educación Secundaria Obrigatoria sen o título roza o 30% no ano 2009 (No ano académico 2006/2007 a taxa foi de 28'4%) (Fernández Enguita, Mena Martínez e Riviere Gómez, 2010:50), mentres que a taxa de paro en menores de 25 anos chega ata o 45'4% no ano 2012 (Ministerio de Educación, Cultura e Deporte, 2011c:24). Portugal pola súa banda, posúe un 23'2% de abandono escolar temperá no ano 2011, así como una taxa de paro do 12'9% nese mesmo ano (Eurostat, 2013).

dependencias do estado para permitir a existencia de maiores beneficios privados. En relación con isto, estase promovendo, especialmente no contexto español, unha forte tendencia cara o que Montero Soler (2006) denominou a *mercantilización da educación*, non tanto cara á súa privatización propiamente dita. O valor que se lle atribúe á educación ven unicamente da man dos seus froitos como elemento formador da man de obra, obviando a súa consideración como mecanismo de socialización e de formación de cidadáns. A teoría do capital humano, en parte, tamén contribuíu ao auxe desta perspectiva, ao poñer á educación ao servizo da reprodución capitalista. Por outra banda e de forma engadida, as corporacións exercen unha grande presión sobre os gobernos nacionais, aos cales esixen cada vez máis desregulacións e liberalizacións, o cal implica ceder a soberanía popular en materia educativa a aqueles que pretenden convertela no gran negocio do século XXI (Montero Soler, 2006).

As inversións públicas en educación sen embargo, lonxe de descender, deben ser incrementadas, non só en aras dunha maior inserción laboral dos cidadáns senón tamén para consolidar un modelo de sociedade baseado na xustiza social e na equidade. Ao mesmo tempo, dende a perspectiva da empresa e do traballador/a, o investimento en capital humano tamén é necesario. De feito, é imprescindible, tendo en conta as tendencias mundiais en canto ao aprendizaxe ao longo da vida. Tal e como afirma Cañibano Sánchez (2005), estas inversións garanten unhas taxas de rendimento positivas por dous motivos esenciais: inicialmente porque o capital humano en particular e o coñecemento en xeral, son acumulativos, é dicir, os individuos están en mellores condicións de acumular máis canto máis posúen. Igualmente, tamén podemos considerar que o capital humano é acumulativo nun senso “extensivo”, isto é, as probabilidades de que os coñecementos dun individuo sexan máis produtivos aumentan cando este se move nunha contorna na que existe un alto nivel xeral de capital humano.

Por outra banda, tamén é preciso analizar a corresponsabilidade doutras variables na existencia das situacións de desemprego –non unicamente a educativa, tal e como propugna a teoría do capital humano–, as cales van incidir de forma prioritaria no funcionamento do mercado de traballo e na persistencia das cotas de paro estrutural. Tal e como sinalan Carrasco, Castaño e Pardo (2011), as diferentes explicacións do mercado de traballo mostran causas diversas polas que persiste o desemprego. En función de ditos modelos explicativos, establécense unha serie de recomendacións políticas asociadas. Dende as teorías vinculadas co *laissez-faire* non sería necesario introducir modificación algunha no funcionamento do mercado de traballo dende as institucións públicas para retornar ao pleno emprego. Para as teorías vinculadas coa demanda, é preciso intervir na economía co obxectivo de aumentar o volume de emprego. Segundo as explicacións vinculadas ao funcionamento do mercado laboral, desenvoltas a partir dos anos oitenta, que analizan o comportamento dos axentes no mercado de traballo e tamén o funcionamento das institucións, as recomendacións de política económica teñen un carácter máis diverso: mellorar o funcionamento do mercado de traballo en xeral e das súas institucións en particular, así como aumentar a formación dos traballadores/as e axustar a duración dos subsidios por desemprego.

A incidencia que a teoría do capital humano ten na oferta e funcionamento dos sistemas de formación profesional é moi ampla, destacando especialmente a poste en marcha de modelos de previsión da man de obra nun determinado contexto. En España estes estudos non posúen unha longa tradición, a pesar de que os bancos de datos para elaboralos si existían. Actualmente o MECD (2011) ven de publicar un estudo acerca do Mapa da oferta de Formación Profesional en España no cal se inclúen determinadas previsións con respecto ao noso país no ámbito da Formación Profesional coa vista posta no ano 2020. Algunhas das máis relevantes teñen que ver coa previsión de postos

de traballo existentes nos grandes sectores económicos –establecidos polo CEDEFOP– para o ano 2020 e a súa comparación coa oferta actual de Formación Profesional no estado español (ver táboa 3.3).

Tal e como podemos apreciar, en España existe unha excesiva oferta de formación vinculada co sector servizos e tamén co sector público, sobrepasando nun 10.89% e nun 12.5% respectivamente, os niveis do emprego esixidos en 2020. Por outra banda, existe un déficit de oferta no que respecta ao sector primario (-3.29%) e ao sector manufactureiro (-3.03%), destacando especialmente neste senso, o sector da distribución e transporte cunha carencia de oferta de case un 19% ante as previsións do emprego.

Táboa III.3. Desaxuste entre a actual oferta formativa en FP por sector (en %) respecto do total da oferta e a distribución de postos de traballo previstos para o ano 2020 (en %). Fonte: MECD (2011).

	Oferta formativa en FP por sector % respecto do total de oferta en FP do sistema educativo	Distribución de postos de traballo previstos para o 2020 por sector %	Desaxuste
Sector Primario	1.44	4.73	-3.29
Sector Manufactureiro	11.22	14.25	-3.03
Construción	8.50	6.94	1.56
Distribución e Transporte	14.07	32.70	-18.63
Servizos	32.07	21.18	10.89
Sector Público	32.70	20.20	12.5

Estas cifras mostran a urxente necesidade de adaptar o sistema español de Formación Profesional ás previsións de emprego para anos vindeiros, para o cal será preciso dotalo dun maior nivel de investimento, así como dunha reforma que vincule o máximo posible a formación co emprego. A ferramenta da ordenación territorial das ensinanzas pode ser unha aliada á hora de organizar a oferta formativa e súa adaptación ás necesidades de emprego dos territorios, máis aínda se temos en conta que a totalidade da oferta en termos absolutos será insuficiente para cubrir os postos de traballo cualificados no ano 2020. En concreto, é preciso incrementar, segundo este mesmo estudo, a cifra de titulados/as en FP en case cinco millóns e medio de persoas para dita data. Se as previsións seguen en función dos datos actuais¹⁶⁹, España incrementará o número de titulados/as ata acadar os catro millóns de persoas, mantendo a necesidade de cualificar cando menos a un millón máis de cidadáns.

Ante esta perspectiva de futuro, podemos sinalar algunhas das recomendacións que se indican no devandito estudo e que mostran unha vez máis, a necesaria relación entre o deseño da oferta formativa e a previsión de postos de traballo cualificados (MECD, 2011):

- É necesario incrementar o número de titulados/as en Formación Profesional, tanto entre a xente nova como entre os adultos.
- É preciso aumentar o número de prazas a curto prazo en 200.000 novos postos. Ditas prazas deben ir orientadas especialmente cara o sector da distribución e o transporte –por expectativa de crecemento– e ao da construción –pola

¹⁶⁹ Dita cifra foi calculada tendo en conta que se mantéña o ritmo de crecemento actual da matrícula en FP do 6% anual, así como o incremento das xubilacións e a taxa de natalidade.

tradicional carencia de cualificación da man de obra que fai aos seus traballadores/as máis vulnerables ante os períodos de crise económica-.

- É preciso tamén aumentar a oferta vinculada co sector público ata o 14%, incidindo especialmente na atención a dependentes; a educación infantil e a saúde.
- Tamén debemos incrementar o número de titulados/as en ciclos formativos concretos vinculados co sector primario e manufactureiro, especialmente aqueles que se relacionan coa produción agroecolóxica; a industria alimentaria ou a familia profesional agraria.
- As comunidades autónomas deberán revisar os seus propios datos de oferta, inserción e demanda para reorientar aquela oferta e recursos públicos daqueles sectores que máis desaxuste teñen entre formación e postos de traballo.
- É preciso seguir incrementando a relación entre centros de Formación Profesional e empresas, máis alá do módulo de Formación en Centros de Traballo (FCT).
- Aumentar o marco de acción das accións vinculadas coa Orientación Profesional chegando a un número maior de cidadáns e promovendo a efectividade de itinerarios individuais de emprego.
- Aumentar tamén, o investimento en Formación Profesional para poder incrementat, á súa vez, a oferta educativa e orientala cara ás necesidades do mercado laboral previstas para anos vindeiros.

En síntese, é preciso, segundo este novo estudo, vertebrar territorialmente a Formación Profesional tendo en conta as necesidades das Comunidades Autónomas, artellando a oferta acorde ás demandas sociais e das contornas produtivas. Neste senso, destacamos a necesidade de voltar a vista cara as contornas locais e comarcais onde se sitúan os centros que imparten dita formación, tratando de adaptar a oferta formativa dos mesmos ás necesidades propias da comunidade na que se insertan¹⁷⁰.

De feito, o noso país sitúase lonxe dos ambiciosos obxectivos propostos en Lisboa pola Unión Europea no ano 2000, onde se fixaba que o primeiro nivel de ensinanza postsecundaria -no caso español a cifra composta polos matriculados/as no bacharelato e en ciclos formativos de grao medio- debería ser accesible para o 90% da poboación. Tal e como apuntan Fernández Enguita, Mena Martínez e Riviere Gómez (2010:64), se reunimos ditos datos da matrícula no bacharelato e nos ciclos formativos de grao medio no contexto español, obtemos que, a pesar de que dende o ano 1990 se observa un aumento continuado da taxa bruta de bacharelato e ciclos medios, o resultado consolidado de ambas opcións no ano académico 2005-2006 situábase no 62%. Cifra que situa a España lonxe do obxectivo de Lisboa, especialmente se temos en conta que España estaría expedindo actualmente case un tercio da futura forza do traballo sen ningún tipo de cualificación profesional, o cal é especialmente grave, se consideramos que todas estas persoas deberán vivir na coñecida como sociedade da información ou do coñecemento.

Seguindo a estes mesmos autores (Fernández Enguita, Mena Martínez e Riviere Gómez, 2010:14-15), *as oportunidades sociais das persoas na sociedade do coñecemento e a información dependen cada vez máis da súa cualificación, do seu capital humano, da súa capacidade de xestionar a información, de empregar e adquirir coñecementos*, polo que

¹⁷⁰ En apartados posteriores incidiremos na situación paradoxal que se da en canto á ordenación territorial da FP en Galicia.

actualmente podemos afirmar que se está abrindo unha fenda social que separa aos cualificados/as, daqueles que non o están, aspecto que por outra banda, caracteriza á terceira Revolución Industrial que actualmente vivimos. Neste senso, a situación á que se enfrontan os traballadores/as de hoxe en día está marcada por dúas variables esenciais, as cales determinan e condicionan a súa traxectoria laboral: o prezo e a calidade. Clasificando o traballo humano baixo estas dúas cualidades, estamos levando a cabo un reduccionismo terminolóxico, posto que o analizamos baixo a perspectiva capitalista como se fose unha mercadoría máis, obviando se cabe outros condicionamentos que lle son propios e que tamén poden servir para explicar parte da situación laboral actual.

Con respecto ao “prezo” referímonos ao salario, aspecto no que *os traballadores/as do mundo rico teñen a batalla inevitablemente perdida* (Íbidem:17), posto que nos países en desenvolvemento o prezo do traballo é sumamente máis baixo. Con respecto á calidade, *todo depende da súa cualificación, é dicir, da súa capacidade para procesar información e manexar o coñecemento dunha maneira na que aínda non poidan facelo as máquinas ou os traballadores/as do mundo pobre* (Ídem). En síntese, se as oportunidades de vida e de desenvolvemento profesional dependen da cualificación, tamén o fan por tanto, da educación formal ou noutras palabras, do éxito no sistema regrado de ensinanza.

Baixo esta consideración, queda desmentido o precepto da teoría do capital humano que defende que o salario dun traballador/a vai depender do seu investimento en educación. Neste caso, no mundo do capitalismo globalizado no que actualmente vivimos, existen outras variables que van influír no salario a percibir por un traballador/a, tal e como acabamos de sinalar. Tendo en conta estas circunstancias, tampouco podemos asumir na súa totalidade outro dos grandes preceptos da TCH: aquel que alude á función clasificatoria ou selectiva da escola á hora de determinar que estudantes son máis ou menos aptos para o traballo. Neste caso son varias as investigacións acerca das avaliacións escolares ás que podemos aludir para tratar de desbotar en parte esta afirmación (Íbidem: 25):

- Os criterios de avaliación empregados polos profesores/as e os centros teñen un carácter moi feble (Barlow, 2003).
- Mantense a vixencia do coñecido como *efecto halo* (Thorndike, 1935), é dicir, existe unha tendencia a valorar de forma positiva tódolos aspectos dunha persoa, polo feito de valorar ben un deles.
- Mantense a vixencia do coñecido como *efecto Pigmalión* (Rosenthal e Jacobson, 1968), é dicir, as expectativas e previsións dos profesores/as sobre os itinerarios que seguirán os alumnos/as determinan tanto as condutas do alumnado como do profesorado, ata que ditas expectativas rematan por cumprirse.
- Mantense a existencia do coñecido como *efecto Posthumus* (De Landsheere, 1992), isto é, un ensinante tende a axustar o seu nivel de ensinanza ás súas propias apreciacións acerca do desempeño dos alumnos/as, de modo que se conserve dun ano a outro, aproximadamente a mesma distribución das calificacións entre os grupos de alumnado.
- Un mesmo exercicio ou desempeño por parte dun alumno/a pode ser valorado de forma moi distinta por distintos profesores/as ou polo mesmo profesor/a en distintos momentos (Leclerq, Nicaise e Demeuse, 2004).
- Existen vantaxes asociadas á pertenza á clase media ou á maioría étnica (Perrenoud, 1990), outras que varían en función dos hábitos culturais

(Bourdieu, 1980a), do uso dunha linguaxe formal (Bernstein, 1971) ou do grao de familiaridade coas pretensións do profesor (Bourdieu e Passeron, 1964).

- A substitución da avaliación do profesorado por probas nacionais produce resultados moi diferentes na distribución dos suspensos e das repeticións (Grisay, 1986).

Por todo isto, podemos afirmar que o xuízo escolar acerca das habilidades ou capacidades para o traballo propias do alumnado, tende a ser unha valoración sesgada, pola cal non sempre se “seleccionan” a aqueles individuos máis aptos para o traballo, senón a aqueles que posúen unhas mellores condicións de partida unidas a unha mellor adaptación ao funcionamento escolar -lémbranos que no sistema educativo actual, salvando excepcións vinculadas coa diversificación curricular, non é a escola a que trata de adaptarse ao alumno/a senón ao contrario: o alumno/a debe adaptarse ao funcionamento e normas da institución escolar-. Neste senso, podemos afirmar que a escola, a pesar de estar tremendamente condicionada polo sistema capitalista, non se pode considerar un instrumento do capital económico, senón do capital cultural ou escolar. O cal non exclúe o feito de que de forma predominante un vaia unido ao outro. *En sentido amplo, a escola está ao servizo do capitalismo* (Fernández Enguita, Mena Martínez e Riviere Gómez (2010:179), *tanto a nivel global como individual*.

Globalmente a escola desempeña funcións útiles para o sistema capitalista:

- Cualifica á forza do traballo.
- Reproduce a división do traballo.
- Reduce custos laborais para os empregadores/as.
- Lexitima a orde social.
- Capta aos considerados, baixo a lóxica escolar, os mellores elementos das clases populares.

A nivel individual, a escola tamén favorece ao propio sistema ao *situar aos fillos da clase capitalista nunha posición de vantaxe ante os seus requisitos e mecanismos de selección, así como asegurándolles o éxito escolar e abríndolles as portas ás mellores oportunidades sociais, lexitimando os seus privilexios sociais ante si mesmos e ante o resto da poboación* (Ídem).

Sen embargo, aqueles que parten cunha situación de privilexio maior ante a escola non son os fillos da clase capitalista, senón os das denominadas “clases escolarizadas”, é dicir, os das clases profesional-directiva (Ehrenreich e Ehrenreich, 1979) e os da clase media funcional ou de servizo. Son aqueles que posúen unha cultura previa de escolarización ou de vinculación co funcionamento escolar a través do seu contexto máis próximo, aqueles que máis preto se sentirán do funcionamento cultural da escola e máis rápido poderán adaptarse aos seus mecanismos de selección. Son polo tanto, o colectivo que parte cunha maior vantaxe social ante o seu futuro escolar. A escola convértese así nun instrumento do capital cultural e non tanto do capital económico.

Sendo pois, conscientes das limitacións da escola como institución e tamén das presións que esta sofre por parte da sociedade, é preciso reivindicar o carácter diferenciado das ensinanzas de Formación Profesional. Son elas, e non outras cun carácter máis académico, as que deben ter en conta as previsións no desenvolvemento dos recursos humanos, non só a nivel nacional, senón tamén a nivel autonómico e local. É por iso que as recomendacións da OIT (2004c) con respecto ao desenvolvemento dos recursos humanos e a formación aluden, entre outros puntos, á educación e á formación previa ao emprego, é dicir, aquela que tradicionalmente se desenvolve dende o sistema educativo. Neste senso, cabe finalizar este apartado lembrando algunhas destas recomendacións e destacando a súa vixencia actual. Os Estados e interlocutores sociais deberán:

- a) Recoñecer a responsabilidade que lles incumbe en materia de educación e formación previa ao emprego e mellorar o acceso de todos/as a estas, co fin de mellorar a empregabilidade para previr a exclusión social.
- b) Desenvolver enfoques con miras á educación e formación non oficiais, en especial para os adultos aos que se lles negaron oportunidades en materia de educación e formación cando eran mozos/as.
- c) Na medida do posible aproveitar as TIC aplicadas á ensinanza e a formación.
- d) Proporcionar información e orientación no ámbito profesional, do mercado de traballo e da carreira, así como asesoramento profesional, acompañado de información relativa aos dereitos e obrigas de tódalas partes en virtude da lexislación laboral e outras normativas no ámbito do traballo.
- e) Garantir a pertinencia e o mantemento dunha calidade constante dos programas de educación e formación previa ao emprego.
- f) Garantir o desenvolvemento e consolidación do sistema de ensino profesional e capacitación a fin de que ofrezan oportunidades axeitadas para o desenvolvemento e a certificación das cualificacións que require o mercado de traballo.

Todas elas merecen ser tidas en conta no desenvolvemento da Formación Profesional en España, especialmente se tomamos en consieración a perspectiva dos recursos humanos. Aínda que cun carácter moi xeral, reflicten a necesidade de aumentar os esforzos na inversión na Formación Profesional do sistema educativo, así como facilitar o acceso á mesma, empregando a orientación e a flexibilización da súa organización como ferramentas esenciais. Estas recomendacións toman máis presenza e fanse máis necesarias nas conxunturas de crise económica, posto que estes períodos veñen afectando tradicionalmente ás clases traballadoras de forma predominante¹⁷¹.

1.5. A TEORÍA DO CAPITAL SOCIAL.

De forma máis recente que a TCH, aparece un novo modelo que analiza as interaccións entre as persoas e a súa influencia no crecemento económico e no benestar social. Referímonos ao movemento que a partir dos anos 80 foi dando lugar ao que hoxe se coñece como Teoría do Capital Social. Trátase dunha proposta empírica a prol das redes sociais e da súa incidencia na vida das persoas, tanto a nivel social como económico, o cal se configura estreitamente vinculado á Teoría do Capital Humano e á constatación da existencia de maiores beneficios para aqueles individuos relacionados con determinados colectivos e agrupacións, tanto formais como informais e ao establecemento de redes entre eles.

En sentido coloquial, este movemento incide na idea de que a familia, os amigos/as, os compañeiros/as de traballo e en definitiva, a comunidade social na que se insire o individuo, constitúense como un activo ao cal se pode recurrir en determinados momentos do ciclo vital para obter beneficios materiais, disfrutar como un fin en si mesmo ou ben solucionar problemáticas específicas. Sen embargo, esta situación pódesele aplicar non só aos individuos, senón tamén ás comunidades, posto que baixo

¹⁷¹ É especialmente sangrante o caso español, que rematou 2012 coa taxa de paro máis alta da súa historia con aproximadamente seis millóns de parados/as. Así o poñían de manifesto Gómez e Cué (2013) no xornal *El País* do 24 de xaneiro de 2013: "España acaba 2012 al borde de los seis millones de parados".

o paraugas desta teoría, aquelas que contan con altos índices de capital social, están en mellor disposición de enfrontarse ás desigualdades ou á vulnerabilidade¹⁷².

Aparentemente, James S. Coleman foi o precursor desta nova concepción da rede social como combinación de accións e recursos dunha serie de individuos para obter un determinado resultado que se espera beneficie a aqueles que compoñen a rede, aínda que non exclusivamente a estes. Sen embargo, os antecedentes da teoría do capital social teñen as súas raíces nos comezos do século XX (Farr, 2004 e Putnam, 2002) en concreto no inspector educativo Lyda Judson Hanifan (1916), na socióloga Jane Jacobs (1961), no antropólogo Ulf Hannerz (1969) ou no sociólogo Pierre Bourdieu (1970, Cit. en Giménez, 2002) e anteriormente¹⁷³. Todos estes e outros que por limitacións de espazo aquí non sinalamos, construíron o concepto de capital social sen ter vinculacións entre si e puxeron as bases do que posteriormente se consideraría a Teoría do Capital Social. Merece a pena neste senso destacar a Hanifan, o cal para algúns autores (Meneses e Mominó, 2008:55) *é o que propuxo por primeira vez o uso metafórico do concepto de capital para reflectir a bondade ou valor das propias relacións sociais como oportunidades para establecer colaboracións cuxo resultado sexa o beneficio mutuo.*

Tamén foi relevante neste proceso, Pierre Bourdieu, posto que para algúns é o artífice da primeira das *tres correntes que se lle atribúen á teoría do capital social* (González Reyes, 2009:1735-1740): aquela que o entende como un mecanismo de diferenciación social. Isto é, vai incorporar o capital social á súa clasificación de capitais -económico e cultural- e a partir del vai explicar efectos sociais que, doutra maneira non se poderían comprender. Por exemplo, o feito de que dúas persoas coa mesma cantidade de capital económico e cultural, obteñan diferentes beneficios ao longo da súa vida. Neste senso, o capital social é un mecanismo de diferenciación e reprodución social que se encadra na teoría sobre capital simbólico e clases sociais iniciada polo propio Bourdieu, o cal se vai a definir como (Bourdieu, 1980b:02): *conxunto de recursos actuais ou potenciais relacionados coa posesión dunha rede duradeira de relacións máis ou menos institucionalizadas de mutuo coñecemento e recoñecemento ou, noutras palabras, coa pertenza a un grupo como conxunto de axentes que non só están dotados de propiedades comúns [...], senón que tamén están unidos con conexións permanentes e útiles.* Baixo esta perspectiva, o capital social será obtido e acumulado de forma prioritaria polos grupos dominantes e os beneficios só se percibirán a título individual, de aí que esta definición fose identificada en anos posteriores como egocéntrica. Vai diferir notablemente das achegas de Coleman (1988) e tamén de Putman (1993), dous dos analistas posteriores a Bourdieu, que construíron o que hoxe podemos entender como teoría.

Coleman, pola súa banda, *vai definir o capital social, non polo que é, senón pola función que desempeña na sociedade* (Vargas Forrero, 2002:74), é dicir, vaise deter en analizar o valor que ten para os actores as dimensións da estrutura social, entendidas como recursos que poden empregar para conseguir os seus intereses. Sen embargo, para Coleman e a diferenza de Bourdieu, o capital social vai reverter os seus posibles beneficios nos grupos, organizacións ou institucións que o cultivan, caracterizando así o seu enfoque

¹⁷² Segundo un estudo publicado pola OCDE (2001), a existencia de altos índices de capital social está asociado cunha mellora da saúde; cun máis amplo benestar da infancia; con menores taxas de abuso infantil; cunha máis doada transición á vida adulta; con taxas máis baixas de criminalidade; cunha mellor gobernanza dos territorios, entre outros factores. Ademais, incluso tamén semella que ten unha influencia maior no benestar e felicidade persoal que o capital humano.

¹⁷³ De forma previa ao inicio do século XX, en concreto no ano 1835 aparecen os primeiros estudos de Tocqueville sobre a asociatividade en EEUU, considerando que este feito impide a tiranía e permite a evolución dunha sociedade. Idea na que tamén incidiu o propio Durkheim (1889, Cite. En Bevort, 2007) ao contraponer o papel destas asociacións ou corporacións para reducir o poder que exerce o propio Estado nas persoas. Por último, o derradeiro dos clásicos aos que aludiremos aquí é Weber, o cal en 1903 analizou as sectas protestantes en EEUU, constatando a importancia que tiñan as asociacións para os norteamericanos da época (Bevort, 2007).

como *sociocéntrico* (Gallo Rivera e Garrido Yserte, 2009:10). Neste senso, Coleman (1988) vai definir o capital social como *unha variedade de distintas entidades con dúas características en común: 1) Todas teñen algún aspecto da estrutura social e 2) Facilitan algunha acción dos individuos nesta estrutura*. O capital social vai facilitar certas accións comúns dos actores dentro da estrutura creada, o cal redunda no seu carácter sociocéntrico que o vai diferenciar do capital humano por exemplo, o cal é entendido nesta época, como propiedade do individuo e non da colectividade. Coleman apunta algunhas das dimensións que favorecen a construción de capital social e que son inherentes ás colectividades. Millán e Gordon (2004) sintetízanas nas seguintes:

- **Obrigas e expectativas**, atribuídas á confianza que aparece nas persoas a que aqueles aos que axudou ou a cuxa mellora nalgún aspecto da vida contribuíu, lle devolvan o favor nun futuro. Na persoa favorecida, isto xera o que se pode denominar obrigación de retribución, polo que isto crea un capital a favor destes actores que participan dunha estrutura de reciprocidade.
- **Potencial de información**, dado que as relacións sociais contribúen a diminuír o custo na obtención de información, permitindo que aquelas accións derivadas da obtención da mesma se leven a cabo de forma máis eficaz.
- **Normas e sancións efectivas**, que xeran unha maior confianza no grupo ao premiar ou castigar determinados comportamentos.
- **Relacións de autoridade**, que implican a transferencia dun actor cara outro, do seu control sobre determinadas accións, os cales pasarían a formar parte do capital social do actor que os recibe.
- **Clausura das relacións**, ou existencia de vínculos suficientes entre unha determinada cantidade de persoas.
- **Carácter apropiable da organización**, ou a capacidade que posúen determinadas organizacións para acadar metas diferentes daquelas para as que foron constituídas.

É interesante destacar, chegados a este punto que a perspectiva de Coleman acerca do capital social, xurde historicamente do seu contacto previo coa análise do capital humano, teorizado por Becker nos anos 60. Tal e como nos sinala González Reyes (2009:1739), entendendo o capital humano como *a cantidade de habilidades e coñecementos potencialmente produtivos que reúne un actor e que son acumulados por medio da educación e da experiencia*, Coleman comezou a preguntarse que facía que determinados suxeitos cun *stock* equivalente de capital humano e con obxectivos similares, obtivesen resultados tan diferentes nas súas traxectorias vitais. A partir de aquí iniciou e desenvolveu as súas investigacións sobre *outro tipo de capital* (Coleman, 1988) chegando á conclusión de que isto ocorría pola forma na que as redes sociais dos individuos, con base nas condicións dos seus intercambios, determinan o acceso a recursos doutra índole, pero igualmente influíntes na súa situación sociolaboral, como por exemplo o estatus, o prestixio ou a posición de mando. Aparece así a idea do capital social como (Coleman, 1990:302) *un recurso produtivo da estrutura social que posibilita o logro de certas metas que serían imposibles de acadar na súa ausencia*, o cal se ve favorecido, segundo este mesmo autor, polas dimensións que xa sinalamos previamente.

Ao igual que Bourdieu, Coleman entende o concepto de capital social como parte dun proceso máis amplo que busca construír unha teoría sociolóxica fundada no individualismo metodolóxico e no principio de acción racional (Coleman, 1990). A partir de aquí, autores como Vargas Ferrero (2002:74) afirman que a teoría social de Coleman é compatible coa investigación no que se denomina corrente principal da economía: o neoclasicismo, pero

non por isto se pode entender como parte de este. En efecto, tanto a teoría do capital humano como a teoría do capital social teñen por finalidade aumentar a produtividade das persoas ou, especialmente no caso do capital social, a súa empregabilidade. Neste senso, ambas se erixen como partes esenciais do desenvolvemento, entendido este como crecemento económico. Sen embargo, as súas características e os procesos que promulgan para a mellora da produtividade e da empregabilidade tamén son susceptible de incidir positivamente noutras dimensións non estritamente económicas. Por ese motivo ambas están en condicións de contribuír a un modelo de desenvolvemento que ten en conta a satisfacción das necesidades básicas da maior parte da poboación, así como a dimensión ambiental e humana das relacións entre persoas e países. Sen embargo, é preciso recalcar que esta non foi a base sobre a que naceron.

Robert Putnam, pola súa banda, propugnou tamén outra das perspectivas máis coñecidas do capital social, ademais de ser o artífice do auxe do concepto a partir dos anos 90 e o que máis intimamente o ligou co desenvolvemento dos territorios. Tomando como base as propostas de Coleman, abordou unha investigación acerca do compromiso cívico en Italia basando todo o seu corpus teórico nas derivacións da investigación sobre o desempeño dos gobernos rexionais italianos (Putnam, 1993a). Para el, o capital social refírese a *aspectos de organización social, como as redes, as normas e a confianza, que facilitan a coordinación e a cooperación en beneficio mutuo* (Putnam, 1993b). Este beneficio mutuo vese reflectido, á súa vez, no desenvolvemento de toda a rexión. Segundo as súas investigacións, os gobernos cun mellor desempeño, é dicir, que son eficientes, innovadores e que satisfan ao electorado, correspóndense coas rexións con organizacións comunitarias máis activas, onde os cidadáns están máis interesados nos asuntos públicos, nos que hai confianza mutua, respéctase a lei, hai líderes honestos e redes sociais e políticas con estruturas horizontais, non verticais. De forma contraria, aqueles gobernos que obteñen un peor desempeño, correspóndense con *rexións onde os cidadáns non participan, non se interesan polos asuntos públicos e non respectan a lei* (Vargas Forrero, 2002:75). Baixo esta consideración, o propio Putnam (1993b) afirma que as comunidades se volven ricas porque son máis cívicas, é dicir, o capital social semella ser unha precondition para que se produza o desenvolvemento económico, así como para que exista un goberno efectivo.

En síntese, o civismo importa á hora de formular teorías para o desenvolvemento e, sobre todo, de levalas á práctica. O concepto base para Putnam non era sen embargo, o compromiso cívico, senón algo que estaba no fondo desta apreciación: a confianza, a cal se vai constituír nun recurso natural de produción de capital social. Deste xeito, o traballo de Putnam permitiu entender *como a participación cívica vai máis alá da apatía política das masas, para converterse nun proceso cotiá que comeza co saúdo na acera e remata en accións colectivas de reciprocidade alterna* (González Reyes, 2009:1741). Nunha obra posterior, o propio Putnam (2002) vai analizar a perda sistemática de capital social en Estados Unidos debido ao que el denomina prácticas individualizantes, asociadas ao impacto da televisión e outros medios de comunicación social. O obxectivo final desta e doutras investigacións era introducirse na cuantificación do concepto de capital social, comezando por construír unha categorización do mesmo en 4 oposicións (Millán e Gordon, 2004) (ver ilustración 3.1).

Ilustración III.1. Clasificación do capital social segundo Putnam. Fonte: Elaboración propia a partir de Millán e Gordon (2004:727).

FORMAL-INFORMAL

- Vinculado coas modalidades de asociatividade.
- O capital social formal é aquel que se da en institucións denominadas formais: cunha estrutura identificable, autoridades, redes, etc.
- O capital social informal ten que ver coa convivencia social de carácter máis informal: reunións familiares, manifestacións, xogos deportivos, etc.

DENSO-FEBLE

- Relacionase coa frecuencia coa que se levan a cabo os contactos entre as persoas.
- O capital social denso é aquel que trae consigo contactos frecuentes entre distintas persoas.
- O capital social feble é aquel que conleva contactos esporádicos entre poucas persoas. Este tipo de capital eleva a conectividade social.

INTERNO-EXTERNO

- Ten que ver co uso privado ou público do termo capital social.
- O capital social interno é o que se da cando se promoven os intereses dos membros dun grupo.
- O capital social externo, a diferenza do anterior, promove a defensa do interese público.

VINCULANTE (*BONDING*) – QUE CREA PONTES (*BRIDGING*)

- O capital social vinculante tende a fomentar a homoxeneidade e reciprocidade dos grupos.
- O capital social que crea pontes oríentase cara a fóra dos grupos primarios, polo que permite xerar identidades e reciprocidades máis amplas, que van máis alá do primario.
- Segundo Putnam, os vínculos entre o círculo próximo son bos para volver ás raíces ou reconfortarse, mentres que os vínculos febles (que crean pontes) son bos para avanzar ou evolucionar. Obter polo tanto, redes de contacto máis amplas.

Quizais a distinción entre capital social vinculante e aquel que crea pontes é o que máis relacionado está coa creación de desenvolvemento nos territorios ou comunidades. De feito, en palabras de Woolcok e Narayan (2000), son xustamente diversas combinacións destes dous tipos de capital social (“o que une e o que tende pontes”) os que crean confianza e reciprocidade e polo tanto, os que promoven a saída da pobreza de determinados colectivos. Coinciden co propio Putnam ao sinalar que o capital social que crea pontes é aquel que empregan aqueles que non son pobres para “superarse”, mentres que estes só semellan contar co capital social vinculante, é dicir, propio dos grupos de relación primarios.

Ao propio Putnam tamén se lle efectuaron críticas, centradas sobre todo en que presenta unha imaxe romántica da vida comunitaria local e que as súas explicacións dos mecanismos que traducen a participación en organizacións sociais a pequena escala nun mellor goberno, máis democracia ou mellor desempeño económico, adolecen de ser simples e pouco claras (Levi, 1996). Tamén Edwards e Foley (1998) inciden en que a operacionalización do concepto de capital social desenvolta por Putnam redúcese e simplifícao, especialmente se se toman en consideración as propostas de Coleman e Bourdieu. Sen embargo, é innegable que a partir do emprego do concepto polo propio Putnam, xurdiron unha serie de investigacións e achegas teórico-conceptuais que foron construindo todo un programa de investigación, ata dar lugar ao corpus teórico que hoxe coñecemos como Teoría do Capital Social. Na táboa que segue recolleemos algunhas das conceptualizacións e clasificacións do capital social qu se foron producindo de forma posterior á investigación de Putnam (ver táboa 3.4).

Táboa III.4. Achegas dos autores posteriores a Putnam sobre o concepto e clasificación do capital social. Fonte: Elaboración propia a partir de Gallo Rivera e Garrido Yserte (2009), Grootaert e Van Bastelaer (2001), Atria (2003) e Woolcock (2002).

Ano	Autor/a	Achegas ao concepto de capital Social
1995	Fukuyama	Centrouse na análise de variables de comportamento e actitudes das persoas (confianza, normas, valores, etc). Igualou o capital social a confianza.
1997	Burt	Centrouse en analizar a posición que ten un individuo dentro dunha determinada rede social que, á súa vez, lle proporciona recursos. A idea de capital social vai vir determinada pola propia natureza da rede e polas súas restricións.
1997	Knack e Keefer	Propuxeron dúas medidas do capital social. Unha baseada no valor medio do nivel de confianza e outra, a partir dun índice composto de normas de cooperación cívica.
1998	Woolcock	Afondou na diferenciación entre o capital social vinculante (bonding) e o capital social que crea pontes (bridging), chegando á conclusión de que este último é fundamental para que as comunidades poidan saír adiante, dado que o capital creado en grupos pechados non é tan positivo como o dos grupos abertos. Estableceu 4 perspectivas para analizar o capital social: visión comunitaria; visión de redes; visión institucional e visión sinérxica.
1998	Nahapiet e Ghosal	Diferenciaron tres dimensións do capital social: estrutural, relacional e cognitivo, incidindo na existencia dunha alta interdependencia entre todos eles.
1998	Portes	Destaca a capacidade dos actores para asegurarse determinados beneficios en función da pertenza a redes ou outras estruturas sociais.
1999	Foley e Edwards	Inciden en que a conceptualización do capital social vai depender do contexto e do nivel de acceso aos recursos por parte das persoas, determinando que os traballos sobre confianza xeralizada eran irrelevantes.
2000	Portes e Landolt	Nesta ocasión ambos autores destacan a necesidade de ter en conta os posibles efectos negativos do capital social, así como de comprender a contribución do propio capital social ao desenvolvemento económico.
2000	Durston	Diferencia o capital social individual daquel de tipo comunitario. O primeiro levaría consigo o crédito de reciprocidade que posúe unha persoa a consecuencia das redes de relacións con outros individuos e xurde da reciprocidade simple. O capital social comunitario reside nas institucións sociais e xurde das accións das persoas para maximizar o seu propio capital social.
2000	Adler e Kwon	Destacan que a esencia do capital social está nos sentimentos e actitudes positivas (confianza, simpatía, capacidade de perdoar, etc) que unhas persoas teñen cara outras, os cales resultan ser un activo valioso. Para estes autores, o capital social subxace ás relacións sociais, diferenciando entre tres dimensións dentro da estrutura social: relacións de mercado; relacións xerárquicas e relacións sociais, sendo neste último tipo, onde reside o capital social.
2001	Grootaert e Van Bastelaer	Definiron o capital social como <i>as institucións, relacións, redes, normas e valores que definen a calidade e cantidade das interaccións sociais e contribúe ao desenvolvemento económico e social</i> . Ademais consideraron dous tipos de capital social: o estrutural e o cognitivo. O primeiro é un concepto que aparece da existencia de estruturas sociais obxectivas como asociacións, institucións, etc, as cales á súa vez, establecen normas, procedementos ou regras que lle son propios. O capital social cognitivo é un concepto máis subxectivo e aparece vinculado cos valores, actitudes, normas de comportamento, reciprocidade ou confianza.
2001	Narayan e Cassidy	Analizan o que é e o que non é capital social, para o cal establecen de forma detallada as hipotéticas dimensións propias do concepto. A partir de aí propoñen unha serie de indicadores propios de cada dimensión, a partir dos cales medir o nivel de capital social.
2003	Atria	Diferencia dous tipos de capital social: o restrinxido e o ampliado. Cando hai maior proporción de redes sociais externas e mobilización cara a fóra, díse que o capital social tenderá a ser ampliado, mentras que cando existe un predominio de redes sociais internas e de mobilización cara adentro, o capital social tenderá a ser ampliado.

A partir de todo isto, podemos afirmar que a xeración de capital social positivo é especialmente necesario para aumentar as cotas de desenvolvemento dunha rexión, e non só referíndonos á dimensión económica, senón tamén a outras que forman parte dos ámbitos humano e sustentable. Con respecto á vinculación entre o desenvolvemento estritamente económico e o capital social, podemos aludir ás investigacións dos xa sinalados Nahapiet e Ghosal (1998), os cales, xunto con Leana e Van Buren (1999), entre outros, analizaron a Teoría do Capital Social dende o punto de vista da empresa coa finalidade de confirmar que a existencia deste na organización, pode traerlle beneficios que fagan aumentar as súas ganancias. Entre outros aspectos, estes autores sinalan que o capital social positivo pode reducir os custes das transaccións; facilitar os fluxos de información; crear e acumular coñecemento; mellorar a creatividade ou incrementar as posibilidades de éxito das alianzas xeradas. Créase así un incremento xeral da produtividade e a partir de aquí, sostense que isto pode dar lugar a melloras nas cifras de beneficio e, en consecuencia, no desenvolvemento económico dun territorio. En concreto, para Collier (1998) o capital social é beneficioso para a economía porque:

1. Facilita o coñecemento sobre o comportamento dos demais, reducindo o problema do oportunismo.
2. Favorece a transmisión de coñecemento sobre a tecnoloxía e os mercados, reducindo os fallos de información do mercado.
3. Reduce o denominado problema do *free riding*¹⁷⁴, polo que facilita a acción colectiva.

Sen embargo, tamén coexisten xunto con estes beneficios a nivel económico, unha serie de externalidades negativas do capital social, as cales foron analizadas, como xa indicamos, por Portes e Landolt (2000). Dentro destas podemos atopar: a explotación, a corrupción, a dominación, a discriminación, os sistemas autoritarios, os conflitos intragrupal, o aproveitamento inxusto dos esforzos dos demais, etc. Como produto das interrelacións entre seres humanos, o capital social tamén pode favorecer que se den este tipo de situacións e que, polo tanto o que podemos considerar como desenvolvemento non se produza ou se vexa reducido. Con esta afirmación, estamos considerando que as dimensións do desenvolvemento van máis alá do beneficio económico, polo que o capital social tamén debe contribuír á xeración de relacións positivas entre as persoas, así como entre as persoas e o medio ambiente. A modo de síntese, na táboa que segue (ver táboa 3.5) realizamos unha revisión da literatura existente con respecto aos efectos positivos e negativos do capital social, recollida en Gallo Rivera e Garrido Yserte (2009:31-32).

¹⁷⁴ A expresión *free rider* provén do inglés (viaxeiro sen billete ou polizón) e refírese á situación que se da cando alguén non paga por un servizo público ou colectivo, beneficiándose igualmente da súa existencia. O *problema do polizón* ou *free rider* ocúpase de cómo facer para evitar que as persoas actúen como polizóns ou, cando menos, minimizar os seus efectos.

Táboa III.5. Efectos positivos e negativos vinculados coa creación de capital social na literatura existente. Fonte: Elaboración propia a partir de Gallo Rivera e Garrido Yserte (2009:31-32).

EFECTOS BENEFICIOSOS DA CREACIÓN DE CAPITAL SOCIAL	EFECTOS NEGATIVOS E RISCOS DA CREACIÓN DE CAPITAL SOCIAL.
Facilita o acceso a fontes máis extensas de información a un custe máis baixo. Permite coñecer o comportamento doutros axentes sociais, polo que reduce os custes de transacción e o risco asociado á toma de decisións.	A exclusión dos outsiders. Aqueles que non forman parte da rede quedan excluídos da mesma, o cal pode traer consigo a perda de recursos e oportunidades tanto para as persoas como para a propia rede. Ademais do efecto de estigmatización daqueles que quedan fóra.
O capital social pode actuar como <i>seguro informal</i> permitindo compartir maiores riscos.	Excesivas esixencias por parte dos membros do grupo e restricións á liberdade individual.
A miúdo reforza o poder e a cohesión interna dos grupos para acadar os seus obxectivos.	A aparición de riscos de autoexclusión cando toma forza o capital social tipo vinculante (<i>bonding</i>), o cal reforza as relacións internas pero impide conectar con outros grupos.
Desenvolve a solidariedade mediante normas sociais fortes e reduce a necesidade de controis formais; as interaccións repetidas dos individuos reforzan á súa vez a confianza existente no grupo.	O perigo da inercia e redución de fluxos de novas ideas a partir das relacións pechadas. Se a rede se pecha ante a entrada de novos membros, non accederá a novos coñecementos e prácticas que a poidan beneficiar.
Pode incrementar o compromiso cívico a nivel da sociedade.	A aparición de asociacións delictivas como mafias que presentan altos índices de capital social, o cal permite acadar os seus propios obxectivos a costa do benestar de toda a sociedade.
Permite melloras na eficiencia do sector público, por exemplo a partir da produción de bens públicos, como sistemas de augas, seguridade cidadá, fondos rotativos de préstamo, etc.	A aparición de asociacións nocivas no caso de grupos de tipo sectario, os cales non só van coartar a liberdade individual senón que só benefician aos membros que se sitúan na cúspide da organización xerárquica.
Favorece a difusión de innovacións pola existencia de maiores vínculos entre individuos.	

Neste senso, os efectos que o capital social pode crear nunha determinada colectividade deben estar suxeitos a unha serie de condicionantes que os sitúen no lado positivo coa intención de que produzan ganancias á maior parte da sociedade. Na súa vinculación co desenvolvemento polo tanto, a teoría do capital social debe exceder e superar os beneficios que esta xera ao crecemento económico para determinar o seu papel nun modelo de desenvolvemento que favoreza o respecto polos dereitos humanos e que avogue pola sustentabilidade ambiental. De feito, algúns dos efectos negativos do capital social sinalados por Gallo Rivera e Garrido Yserte (2009), como por exemplo a exclusión social, a aparición de asociacións delictivas ou sectarias ou as restricións da liberdade individual, poden vir da man de procesos nos que o crecemento económico é a finalidade a acadar a toda costa. A pesar disto, tal como vimos sinalando, a perspectiva preponderante dentro da teoría do capital social vinculada ao desenvolvemento, aborda de forma maioritaria o proceso de cómo crear máis capital económico a partir das interaccións sociais.

Tal e a así, que na síntese realizada por Vargas Forrero (2002) acerca dos oito temas cara onde se orienta a literatura académica en torno ao capital social, seis teñen un coñecemento marcadamente económico. Estámonos a referir aos seguintes:

1. **Creceamento económico.** Tal e como sinalamos anteriormente citando a Collier (1998), o capital social revélase como beneficioso para a economía de mercado, na medida en que reduce os custes e a incerteza sobre as respostas dos consumidores e competidores.
2. **Pobreza.** Existen moitos analistas do capital social que se centraron na utilidade deste como ferramenta para a superación daquela, especialmente aqueles vinculados á CEPAL ou ao Banco Mundial. Algúns exemplos son Durston (2001); Atria e Siles (2003); Narayan e Pritchett (1999) ou Grootaert e Narayan (2001).
3. **Comportamento das firmas e dos mercados.** Enraizado fortemente co creceamento económico, os estudos sobre capital social mostran unha asociación positiva entre este e o desenvolvemento empresarial, especialmente respecto da mellora das respostas ante crises, a satisfacción de demandas de información e a mellora da reputación e imaxe da empresa, entre outros factores. Deste xeito, corrobórase a xeración de capital económico por parte do capital social.
4. **Economías en transición.** Algúns estudos tamén vinculan o capital social coa mellora deste tipo de economías, posto que a existencia de mecanismos informais de regulación cando as institucións formais son inoperantes, provocan reactivacións da economía a través das redes sociais, entre outros factores.
5. **Acción colectiva.** Este tema abórdouse dende a teoría do capital social a partir de tres contextos diferenciados:
 - a. Local-urbano. O fortalecemento do capital social é fundamental para a mellora da calidade de vida nos barrios máis empobrecidos, posto que se asocia positivamente a provisión de vivenda e o compromiso cívico ou as asociacións veciñais para o mantemento de servizos comúns.
 - b. Local-rural. O capital social resulta útil neste contexto para a mellora da xestión dos recursos comúns, a promoción da participación en proxectos de desenvolvemento e a redución do comportamento oportunista.
 - c. Microfinanzas. Con respecto á eficacia dos sistemas de aforro e crédito orientados aos microempresarios procedentes de zonas empobrecidas, existen evidencias de que esta vai depender dos modelos institucionais existentes e tamén dos vínculos sociais que se manteñen entre todos os interesados, especialmente os deudores e os aforradores.
6. **Desempeño económico dos inmigrantes.** Abordáronse diferentes investigacións vinculadas co desempeño do colectivo inmigrante en diferentes contextos. Algúns exemplos poderían ser a influencia dos carteles de obreiros da construción na nova contratación ou a composición do fogar e a posibilidade de crear novos negocios.
7. **Sistema educativo e logro escolar.** Este foi un dos primeiros ámbitos nos que se investigou acerca do capital social, abordando aspectos como a influencia do propio logro dos pais, a súa ocupación ou o divorcio nos resultados educativos dos fillos.
8. **Saúde pública.** Existen tamén estudos que vinculan os altos índices de confianza no goberno, a maior participación política ou a mellora nas relacións laborais con mellores expectativas de vida e menores taxas de mortalidade.

Sen embargo, aínda que as temáticas aquí reflectidas poden ser abordadas dende unha dimensión estritamente económica, tamén é certo que moitos outros factores de índole humana ou ambiental inflúen nas mesmas. A mellora na acción colectiva por exemplo, pode traer consigo beneficios sociais que van máis alá do económico e que inflúen decididamente na calidade de vida das persoas, como por exemplo a posibilidade de vivir nunha contorna segura ou o incremento da participación cidadá, o cal incide na corresponsabilidade e, a fin de contas, no estado anímico dos individuos -dimensión de saúde pública-. Esta perspectiva do capital social como promotor do desenvolvemento, entendido este como crecemento económico, foi analizada principalmente polos estudos vinculados ao Banco Mundial. Autores como Woolcock e Narayan (2000) por exemplo, inciden en que o capital social contribúe ao desenvolvemento na medida en que permite unir a perspectiva sociolóxica e a económica, así como explicar con mellores argumentos o desenvolvemento económico¹⁷⁵. Baixo esta concepción, para estes autores a investigación que vincula o desenvolvemento económico e o capital social distingue catro perspectivas diferenciadas:

1. A visión comunitaria.

Identifícase esta perspectiva coa existencia nunha comunidade de corporacións locais, asociacións, clubs ou grupos cívicos. A existencia dun alto número deste tipo de institucións nun determinado contexto provocaría un efecto positivo no benestar dunha comunidade. Sen embargo, non é unha condición suficiente para que se produza prosperidade económica, simplemente sería entendido como un condicionante.

2. A visión de redes

Destaca a importancia das asociacións verticais e horizontais, así como as relacións que se dan dentro e fóra dos propios grupos ou comunidades. É dentro desta perspectiva na que se enmarca a diferenciación entre o capital social vinculante (*bonding*) e aquel outro que une pontes (*bridging*). Ambos vencellados co establecemento de lazos verticais (*intragrupos*) e horizontais (entre os membros do mesmo grupo), de feito os primeiros denomináronse capital social que une (*bonding*) e os segundos capital social que tende pontes (*bridging*). As investigacións levadas a cabo determinan que o desenvolvemento económico vaise producir por medio dun mecanismo que permite aos individuos aproveitar os beneficios que lles proporciona ser membro dunha comunidade reducida, pero que tamén os habilita para adquirir recursos e destrezas que lles permitan participar de redes que superen ás súas propias comunidades. Semella pois, que o desafío que formula a perspectiva de redes ante o capital social ten que ver coa identificación daquelas condicións nas cales é posible aproveitar os múltiples aspectos positivos do mesmo, tanto na súa versión vinculante, como naquela que crea pontes, axudando ás persoas, especialmente ás máis empobrecidas, a manter e ampliar tanto un como o outro coa finalidade de mellorar a súa situación.

3. A visión institucional.

Esta visión do capital social sostén que a vitalidade das redes comunitarias e a sociedade civil ven determinada en grande medida, polo seu contexto político, legal e institucional. Mentres as perspectivas comunitaria e de redes tenden a considerar o capital social como unha variable independente que da lugar a distintos resultados, tanto positivos como negativos, a visión institucional enténdese como unha variable

¹⁷⁵ Para ambos autores (Woolcock e Narayan, 2000), as denominadas teorías clásicas do desenvolvemento obvian de forma consciente todo o relativo ás interaccións sociais e ás consecuencias destas tanto no desempeño do traballador/a como na tarefa de dirección empresarial. Por exemplo, baixo o paraguas das teorías da modernización, as relacións sociais e os modos de vida tradicionais consideráronse un impedimento para o desenvolvemento, na medida en que supoñían estilos de vida non sempre baseados no consumismo (nalgúns casos incluso no cooperativismo e na asociación veciñal) e, polo tanto pouco atractivos para o sistema capitalista.

dependente. Noutras palabras, a capacidade dos grupos para mobilizarse polo interés común ven predeterminada ou depende do contexto institucional formal no que se insiren. Neste senso, das investigacións desenvoltas baixo esta concepción, extráese que factores como a corrupción, os restrasos burocráticos, a ausencia de liberdades cívicas, as desigualdades, as tensións étnicas ou a incapacidade de protexer os dereitos de propiedade, constitúense como impedimentos para que se produza crecemento económico.

4. A visión sinérxica.

Esta perspectiva trata de aglutinar as visións de redes e institucional nunha única alternativa, vinculando co desenvolvemento tanto as alianzas profesionais dinámicas, como as relacións entre e dentro das burocracias estatais ou cos distintos actores da sociedade civil. Os estudos vinculados con esta perspectiva destacan que:

1. Nin os Estados nin as sociedades son inherentemente bos ou malos.
2. Os estados, as empresas e as comunidades, por si soas, non posúen os recursos necesarios para promover un desenvolvemento sostido no tempo e de amplo alcance. Requírense complementariedades e asociacións entre diferentes sectores e dentro de estes.
3. De tódolos sectores, o papel do estado en canto a facilitar resultados positivos de desenvolvemento é o máis importante e problemático.

Cando o capital social dunha sociedade é principalmente inherente a grupos sociais sen conexión entre si, os grupos máis poderosos controlan o estado, do que resulta a exclusión dos demáis. Sen embargo, cando os representantes do estado, o sector empresarial e a sociedade civil crean foros comúns por medio dos cales poden trazarse obxectivos compartidos por todos, o desenvolvemento pode seguir o seu curso. O desafío neste caso para as investigacións sobre o capital social dende esta perspectiva, é lograr transformar situacións nas que o capital social dunha comunidade reempraza institucións formais febles, hostís ou indiferentes por situacións nas que ambos se complementen.

Baixo esta mesma perspectiva sinérxica, Woolcock e Narayan (2000) establecen seis recomendacións para incorporar o concepto de capital social ás políticas de desenvolvemento:

1. Elaborar un estudo institucional social para identificar que colectivos están verdadeiramente interesados e que interrelacións se manteñen entre eles, tomando en especial consideración que o deseño da intervención que se formule debe prestar atención á posibilidade de que os grupos dominantes, ao mobilizarse polos seus intereses, perxudiquen o ben público.
2. É preciso investir na capacidade organizacional dos sectores máis empobrecidos, axudándolles a construír pontes entre comunidades e grupos sociais, establecendo procesos participativos nos que a súa opinión determine tamén o seu futuro e afondando na creación de lazos de confianza mutua e cohesión social, ambos considerados clave para o crecemento económico.
3. Facer máis transparentes os sevizos e institucións, tanto públicas como privadas, o cal se traduce nunha cidadanía máis informada.
4. Mellorar o acceso físico aos servizos e recursos públicos, así como ás TIC, as cales permiten o contacto e intercambio de información entre grupos sociais.
5. Levar a cabo as intervencións de cara ao desenvolvemento dende a perspectiva do capital social, avaliando ao mesmo tempo o seu impacto e tendo en conta que

as redes internas das comunidades empobrecidas representan parte da súa identidade, polo que é preciso non tentar eliminalas, senón establecer vías alternativas que os relacionen con outros grupos.

6. O capital social debe ser un compoñente básico nos proxectos de desenvolvemento, implementando accións vinculadas con este en tódolos contextos: as escolas, os servizos de saúde locais, as empresas ou as institucións públicas.

O CAPITAL SOCIAL E A FORMACIÓN: CREAR PONTES PARA XERAR DESENVOLVEMENTO.

Existen outros estudos un tanto diferenciados dos elaborados polo Banco Mundial, que recollen tamén a análise da relación entre o capital social e o desenvolvemento. Referímonos ás propostas da Comisión Económica para América Latina e o Caribe (CEPAL) ou do Banco Interamericano de Desenvolvemento. Ambas institucións conciben o capital social como motor do cambio nas sociedades, así como un factor clave na mellora da calidade de vida das persoas. En concreto, autores como Fukuyama (2003), Atria (2003), Ocampo (2003) ou Durston (2002), todos eles vinculados á CEPAL, céntranse en analizar en que medida o capital social é indispensable para a promoción do desenvolvemento das comunidades, especialmente das latinoamericanas. En concreto, asóciase o fracaso das medidas económicas propostas para América Latina no denominado Consenso de Washington¹⁷⁶ cunha serie de procesos vinculados coa ausencia de capital social ampliado dentro destes territorios: gobernos e empresas propensas á corrupción, o “amiguismo” e o “familismo” (Fukuyama, 2003). Estes procesos traen consigo unha desconfianza xeralizada e vinculada con todos os que son alleos ao grupo de amigos ou familiares, polo que pode impoñer límites tanto ao crecemento económico como ao desenvolvemento, entendido este en sentido amplo. Atria (2003) tamén concorda con Fukuyama ao determinar a coexistencia de dous tipos de capital social: o restrinxido e o ampliado, sendo este último aquel que se caracteriza pola existencia de redes sociais externas e pola mobilización de recursos cara a fóra do grupo primario. Deste xeito, só mediante a existencia de redes sociais e agrupacións sociais se pode xerar máis capital social ampliado e en consecuencia, contribuír a un desenvolvemento máis amplo das comunidades. En concreto, Atria (2003) sinala dúas estratexias para favorecer a aparición de capital social ampliado: o empoderamento¹⁷⁷ e a asociatividade¹⁷⁸. Coincide tamén Durston (2002:187) con estas teses ao afirmar que existe complementariedade entre o capital social e o empoderamento, entendendo este último como *un proceso selectivo consciente e intencionado, que ten como obxectivo a equiparación de oportunidades entre os actores sociais, o cal implica a transformación de sectores sociais excluídos en actores.*

Sen embargo, no ámbito deste traballo de investigación, interéсанos resaltar dúas achegas de especial relevancia. En primeiro lugar, tendo en conta o tema que nos ocupa –a Formación Profesional regrada–, é clave a afirmación de Fukuyama (2003:43) na que sinala que o capital social pode ser *creado mediante a educación, o hábito, a experiencia compartida e o exemplo do liderado.* Isto lévanos a preguntarnos acerca do papel que debe

¹⁷⁶ No capítulo II referido ás teorías do desenvolvemento, xa temos aludido ao Consenso de Washington e explicitado algunhas das medidas favorables ao mercado que se recomendaron dende os países occidentais para América Latina á horade favorecer o desenvolvemento. Ver Epígrafe 1.8 denominado *Anos 80 e 90: o enfoque favorable ao mercado, a macroeconomía estruturalista e o estruturalismo latinoamericano.*

¹⁷⁷ O empoderamento ten que ver coa transformación do liderazgo que ostentan certos membros do grupo cara o interior deste, nun liderazgo de todo o grupo cara ao exterior do mesmo.

¹⁷⁸ A Asociatividade ten que ver coa expansión das redes sociais mediante a existencia lazos entre diferentes colectivos e grupos que favorezan, en última instancia, a colaboración.

desenvolver o sistema educativo na creación e consolidación do capital social ampliado ou aquel que definía Putnam (Millán e Gordon, 2004) como que crea pontes (*Bridging*). Máis concretamente, que accións ou medidas propostas dende a Formación Profesional poden contribuír á creación de capital social ampliado e tódalas vantaxes sociais que este trae asociado.

Se gunda perspectiva é manifestada por Ocampo (2003) cando pon o acento na capacidade do capital social para contribuír á loita contra a pobreza e, en definitiva, á mellora da calidade de vida das comunidades. Segundo este mesmo autor, é de vital importancia actuar na contorna rexional e local, moito máis próximo ás comunidades, xerando redes asociativas que permitan a integración real dos actores no propio contexto comunitario. Ademais, debe existir un capital social o suficientemente desenvolto como para que tenda pontes (*bridging*) entre a integración comunitaria e o sistema sociopolítico local, rexional e nacional. Neste senso, cabe incidir na necesidade de propoñer medidas e accións de promoción do capital social *bridging* a nivel local e rexional a través do empoderamento e o asociacionismo, dotando ás persoas de ferramentas que lles permitan tomar decisións políticas respecto daqueles asuntos que lles afectan directamente, así como ampliar a confianza social e en última instancia, promover unha mellora nos niveis de calidade de vida. En definitiva, tal e como afirma Durston (2002) o capital social é un aspecto máis a considerar que se suma ao resto dos elementos que favorecen o desenvolvemento integral dunha comunidade, que debe ser complementado xunto coa promoción do capital humano, cultural e económico.

A perspectiva abordada polo Banco Interamericano de Desenvolvemento (de aquí en diante, BID), tamén é de especial relevancia, dada a investigación que estamos a desenvolver, especialmente porque toma como base (Kliksberg, 2000) a necesidade de superar as visións puramente economicistas do desenvolvemento, entendendo que este é un concepto complexo que abarca tanto a área económica como a política e a social, as cales interaccionan e se inflúen mutuamente. Molinas e Martínez (2005) tamén vincula o capital social co desenvolvemento local e os obxectivos do milenio mediante a análise dun programa de desenvolvemento levado a cabo nunha comunidade de Paraguay. O obxectivo desta investigación era coñecer a contribución de dito programa ao incremento do capital social dese territorio, para o cal se puxeron en marcha estratexias como a sensibilización, a comunicación e a promoción da participación, así como a coordinación interinstitucional, a identificación e adaptación de boas prácticas, a organización comunitaria e a mobilización dos recursos locais e seguimento continuo da evolución do programa. Unha das estratexias que tamén se empregaron para incrementar o capital social do territorio foi a capacitación dos recursos humanos, entendendo esta como unha catalizadora do desenvolvemento local. En conclusión, este proxecto foi quen de incrementar o capital social da comunidade, favorecendo as relacións entre os distintos actores que conforman o territorio baixo varias ópticas: “cara a cara”, relacións sociais horizontais -capital social que crea pontes -*bridging*- e verticais -capital social vinculante-.

Aludindo directamente ao papel da Formación Profesional regrada con respecto á promoción do capital social como mecanismo de mellora da calidade de vida das persoas, consideramos que é preciso superar a estrita visión economicista. Ben é certo que existen diferentes estudos que corroboran a influencia positiva do capital social no crecemento económico¹⁷⁹ (Fundación BBVA, 2007; Zubero Beascochea, 2012; Gil-Lacruz e Gil-Lacruz, 2006; OCDE, 2001) mais, tal e como vimos de sinalar, non é este

¹⁷⁹ Segundo o estudo realizado pola Fundación BBVA (2007), en promedio a achega do capital social ao PIB español é do 0.22%, aínda que esta contribución varía en función das rexións e ao longo do tempo. Por exemplo en Galicia, a contribución do capital social ao PIB da Comunidade foi do 0.15% entre 1983 e 2004.

o único beneficio que o capital social pode aportar á sociedade. No campo da Formación Profesional, semella que en moitas ocasións, outros beneficios de carácter colectivo ou humano, quedan relegados a un segundo plano en favor do beneficio estritamente económico. Nun camiño intermedio entre a redución dos custes de produción pola mellora das relacións de comunicación entre grupos sociais -creados polo aumento do capital social- e o beneficio social máis amplo, podemos situar a posibilidade no marco da Formación Profesional de acelerar o proceso da aprendizaxe colectiva (Nahapiet e Ghosal, 1998), isto é, mellorar as posibilidades, tanto do empresariado como das colectividades civís, de aprender xuntos e en equipo non só nunha parte ou nivel dunha determinada organización, senón entre diferentes divisións, grupos e niveis. Dito proceso non funciona se non existen dúas das bases esenciais dos procesos de capital social: a confianza e a cooperación. Ambos procesos poden resultar clave, ademais de para promover unha aprendizaxe cooperativa entre distintos axentes sociais e a varios niveis -centros, empresas, alumnado, profesorado-, para dar lugar a unha sociedade máis cohesionada e, en definitiva máis equitativa. Consideramos, polo tanto, que o aumento dos niveis de confianza, de participación social e de interconexións entre distintos grupos ou sectores, favorece unha organización conxunta do sistema educativo, polo que o pode facer máis equilibrado e coordinado. Neste senso, a Formación Profesional non só debe ter a opción de participar no aumento dos niveis de capital social dunha comunidade, senón que debe saír beneficiada desta situación acadando mellores cotas de inserción laboral e de empregabilidade do alumnado.

Baixo esta premisa, a planificación da oferta formativa dacordo coas achegas dos axentes sociais e tomando como criterio básico a correspondencia entre o tipo de Formación Profesional a instaurar nunha rexión e as necesidades de cualificación da mesma constitúese como un axente dinamizador e promotor da cohesión social xeral (Blas Aritio, 2010b). Baixo unha organización caracterizada por estes dous criterios básicos en canto á planificación, a efectividade da Formación Profesional sería moito maior, polo que actuaría como política activa de emprego e promovería a cohesión social a partir da inserción e a non exclusión. Medidas como esta, combinadas con elementos como a prevención e redución do fracaso escolar; unha axeitada preparación para a inserción laboral ou o establecemento de conexións entre a Formación Profesional reglada e outras etapas do sistema educativo, así como coa modalidade de Formación Profesional para o Emprego, supoñen medidas que favorecen a aparición de capital social vinculado con estas ensinanzas, polo que é preciso incidir dende as Administracións públicas na consecución destes obxectivos.

Tendo en conta todo o sinalado ata o de agora, para acadar maiores cotas de capital social a nivel dunha comunidade e tamén dentro do propio marco da Formación Profesional, é preciso mellorar os niveis de confianza establecidos entre os diferentes axentes sociais participantes, neste caso, no proceso formativo (alumnado-profesorado; alumnado-empresariado; profesorado-empresariado), para o que resulta de vital importancia evitar que se den situacións como as que seguen:

- A existencia dunha barreira infranqueable entre a Formación Profesional reglada e a Formación Profesional para o emprego, ou o que é o mesmo, a insuficiente integración dos subsistemas de FP. É preciso desenvolver a cultura da aprendizaxe permanente e establecer vínculos máis estreitos entre ambas modalidades formativas, ata chegar a construír un Sistema de Cualificacións plenamente transparente e integrado, onde sexa posible pasar dunhas modalidades a outras de forma doada e accesible, así como recoñecer aquelas aprendizaxes adquiridas pola vía da experiencia profesional dunha forma moito máis áxil e factible para os interesados/as.

- A existencia dunha barreira física entre o centro educativo e a empresa. Ambas organizacións deben traballar de forma conxunta para favorecer a cualificación da poboación, establecendo vínculos estables e dinámicos que se reflectan nun seguimento case individualizado do proceso formativo do alumno/a.
- O traballo individual do centro educativo no que respecta aos dereitos colectivos e laborais dos traballadores/as, sen contar co empresariado local e coa súa achega neste senso, en canto ás prácticas que se levan a cabo nos seus propios centros de traballo.
- O illamento do profesorado respecto das empresas locais ou do sector produtivo no que debe formar ao alumnado. É necesario aumentar as cifras de acollementos do profesorado nas empresas, así como de empresarios que coñecen funcionamento real dos centros educativos e o que se espera deles como titores do Módulo de FCT.
- O illamento dos centros respecto da súa contorna inmediata, especialmente a que configura o seu mercado laboral directo, así como de aquelas profesións con tradición histórica nese contexto. É preciso que o alumnado dunha determinada zona sexa quen de coñecer os sectores productivos que xeran emprego no seu territorio, así como as súas posibilidades reais de inserción laboral no mesmo e as vinculacións coa economía tradicional da zona.
- O uso do Módulo de Formación en Centros de Traballo (FCT) como recurso de man de obra, esquecendo totalmente o obxectivo formativo.
- A existencia de prácticas empresariais como a competencia desleal, o fraude fiscal ou uso de man de obra procedente da economía sumerxida.
- A ausencia de medicións do impacto da Formación Profesional regrada a nivel local ou comarcal. É preciso ampliar a medición de este impacto, tanto nos propios contextos locais como a nivel de empregabilidade do alumnado, de inserción laboral e tamén de desenvolvemento dos territorios.
- Seguir considerando a Formación Profesional como ensinanza pouco prestixiosa e destinada a aqueles que por diversas circunstancias non acceden ao Bacharelato ou ás ensinanzas universitarias. É preciso seguir traballando na mellora da calidade da formación e dignificar cada vez máis a opción profesionalizadora fronte aos estudos universitarios, así como eliminar a situación coñecida como “dobre vía”¹⁸⁰.
- Obviar os procesos de transición educativa e a influencia dos distintos factores - capital humano e social dos proxenitores; o xénero; as circunstancias socioeconómicas; etc- nas eleccións académico-profesionais do alumnado. É preciso entender a elección académico profesional como un proceso que precisa dunha orientación sistemática que evite a existencia de traxectorias erráticas e desestruturadas que non teñen un obxectivo claro e que, en consecuencia, levan ao alumno/a dunha formación a outra ou dun traballo a outro sen un criterio que marque esas decisións.
- A carencia de promoción dende a institución escolar e empresarial da necesidade de aumentar a participación cidadá, o que provoca que sexa cada vez

¹⁸⁰ Esta situación procede da regulación proposta pola Lei Xeral de Educación (1970) no tocante á Formación Profesional. Na organización das ensinanzas diferenciábanse claramente dúas vías de evolución educativa do alumnado: una ordinaria ou normalizada composta polo Bacharelato e os estudos universitarios e outra vía que abarcaba á formación profesional. Baixo esta consideración *converteuse á FP nunha válvula de escape provisional para evitar o fracaso escolar* (Blas Arriño, 2010b:74).

máis necesario inculcar ao alumnado a corresponsabilidade nas decisións globais que afectan á vida da comunidade máis próxima.

- A ausencia de tratamento de aspectos vinculados co capital social propio do sector produtivo dentro de cada ciclo formativo, denotando así a pouca relevancia que se lle outorga á promoción de redes de traballo e cooperación conxunta, xa non só pensando no desenvolvemento profesional, senón tamén na mellora da empregabilidade.

En conclusión, para crear e xestionar adecuadamente o capital social nas organizacións educativas, inicialmente é preciso decatarse e asumir a súa presenza e as posibilidades de influencia que este ten no devir persoal e colectivo dos individuos que compoñen unha comunidade. Posteriormente, débese promover a confianza entre os colectivos e as institucións (públicas e privadas) mediante a transparencia e a rendición de contas; eliminar a corrupción en calquera das súas modalidades; promover o interese social por temas socio-políticos e a participación cidadá na toma de decisións colectivas, así como favorecer a cooperación entre organizacións e tamén entre persoas a través da reciprocidade e a toma de decisións conxunta.

2. INSTITUCIÓNS E INICIATIVAS DE DESENVOLVEMENTO VINCULADOS Á FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL.

Tal como acabamos de comprobar mediante as torías do capital humano e do capital social, a educación –en calquera das súas modalidades- vense convertendo nunha ferramenta esencial para a promoción do desenvolvemento. Aínda así, semella xusto recoñecer que, ademais da influencia da educación formal –dentro da cal enmarcamos á Formación Profesional regrada-, todo o proceso diario que vive a persoa é susceptible de converterse en educativo, exercendo sobre o individuo certa influencia. De aí que as dimensións do DHS non poidan desenvolverse sen contar coa achega de toda a sociedade no seu conxunto.

A Formación Profesional polo tanto, é quen de contribuir co seu gran de area ao cambio social mediante distintas ferramentas, as cales deben estar orientadas cara a mellora do benestar global baixo o paraugas dun determinado modelo de sociedade. Tal como vimos comprobando, a Formación Profesional é considerada como unha das ferramentas máis determinantes de cara á promoción do desenvolvemento, ben sexa dende unha perspectiva estritamente economicista, ben dende outra máis holística e cun carácter marcadamente social. Baixo esta consideración, neste apartado abordaremos aquelas iniciativas ou programas que se encargan de promover o desenvolvemento tomando como referente os procesos de capacitación profesional ou inserción laboral da poboación. Presentaremos así, as iniciativas impulsadas por distintos organismos nacionais e internacionais que, tomando a Formación Profesional como núcleo de acción, pretenden transformar –en maior ou menor medida- a sociedade no seu conxunto. Erixense polo tanto, en accións transformadoras da realidade, que pretenden, non só dotar á poboación de recursos que melloren a súa empregabilidade - aspecto mediante o cal contribúen á súa integración social e laboral-, senón tamén favorecer a toma de conciencia como cidadáns das realidades desiguais coas que convivimos.

Inicialmente analizaremos as propostas que, neste senso, realiza a Organización das Nacións Unidas a través dos distintos programas de desenvolvemento, tomando como referente aqueles que tomen a Formación Profesional inicial como unha ferramenta básica. Deterémonos así mesmo, na Axenda 21 Local como iniciativa cun carácter propio e que afecta directamente á tódalas áreas das comunidades locais. Por último e

continuando coa perspectiva localista, abordaremos algunhas iniciativas que, dende a óptica do desenvolvemento humano e sustentable, contribúen mediante a capacitación laboral á mellora do benestar social das persoas implicadas, ao tempo que respectan os límites medioambientais e a relación co medio.

2.1. INICIATIVAS E ORGANISMOS DEPENDENTES DA ORGANIZACIÓN DAS NACIONS UNIDAS.

Unha das principais referencias na versión aplicada da educación para o desenvolvemento é o Programa que neste senso desenvolven as Nacións Unidas. O PNUD leva dende a súa fundación en 1965 traballando co obxectivo de reducir a pobreza no mundo, así como todas aquelas problemáticas vinculadas con esta. Entenden que o desenvolvemento vai máis alá do crecemento económico, contemplándoo como un recurso ao servizo das persoas. Naqueles países donde o PNUD ten presenza –actualmente 177 ao redor do mundo– este programa traballa de forma conxunta cos gobernos para *axudarlles a atopar as súas propias solucións aos retos mundiais e nacionais do desenvolvemento* (PNUD, 2012). Vai ser a Asamblea Xeral das Nacións Unidas a encargada de establecer as orientacións globais que dirixen o traballo desta axencia da ONU nos distintos países, as cales se centran en *levar a cabo políticas públicas para erradicar a pobreza, fomentar a gobernabilidade democrática, promover un medio ambiente sostible, avanzar na igualdade de xénero, así como intervir para promover a integración produtiva e previr e protexer á poboación fronte ao VIH-SIDA*.

Tal como xa sinalamos no Capítulo II, é de especial interese a contribución do PNUD á construción do concepto de Desenvolvemento Humano, así como ao análise da situación social do planeta a través dos Informes Globais de Desenvolvemento Humano (IDH), que xa foron analizados en profundidade. Sen embargo, o especial interese do PNUD no marco da Formación Profesional ven da man da consideración desta como un dos *motores do cambio das capacidades da poboación*. A creación de capacidades é un dos obxectivos prioritarios do PNUD para acadar os denominados obxectivos do Milenio, establecidos na Resolución 55/2 aprobada pola Asamblea Xeral da ONU no ano 2000. Mantendo un enfoque sistemático, este programa identifica como motores do cambio os seguintes elementos:

- Acordos institucionais, como por exemplo procesos empresariais ou prácticas de xestión de recursos humanos.
- Liderado: creación de habilidades de liderado ou programas e estratexias de adestramento.
- Coñecemento, como por exemplo reformas educativas, metodoloxías de formación e aprendizaxe, estratexias de *captación de cerebros*, redes de aprendizaxe entre homólogos ou espazos para compartir solucións técnicas entre os países.
- Responsabilidade, desenvolvendo sistemas institucionais de rendición de contas, seguimento independente e mecanismos de avaliación, así como procesos de participación e acceso dos cidadáns á información.

A estratexia para a creación e consolidación de capacidades na poboación lévase a cabo en cinco fases: *Involucrar aos actores; Avaliar as necesidades en materia de capacidades; Formular unha resposta de creación de capacidades; Implementala e avaliála*. Dita estratexia coas cinco fases propostas lévase a cabo para os catro *motores do cambio de capacidades* anteriormente sinalados e, á súa vez, en tódalas áreas de traballo do propio PNUD:

governabilidade democrática; medio ambiente e enerxía; a prevención da crise e a recuperación, así como a redución da pobreza.

Baixo este último obxectivo –erradicar a pobreza extrema e a fame–, o PNUD ten levado a cabo distintas iniciativas de capacitación de individuos e sociedades ao longo de distintos países. Podemos citar a modo de exemplo o Proxecto de “Fortalecemento do Instituto Nacional de Formación Profesional e Capacitación para o Desenvolvemento Humano (de aquí en diante, INADEH) de Panamá para a administración do Programa de Capacitación e Formación do Capital Humano”. No ano 2004 o goberno de Panamá trata de poñer en marcha unha política de desenvolvemento centrada na redución da pobreza mediante a capacitación e a creación de emprego, para o cal se formula a necesidade de (Lineros, 2009):

1. Construír un novo programa de Formación Profesional, para responder ás necesidades que formulaba a expansión e modernización do Canal de Panamá e dos chamados mega-proxectos e o desenvolvemento humano no país.
2. Adecuar o antigo Instituto Nacional de Formación Profesional aos plans de desenvolvemento.

Esta organización estaba caracterizada por un alto nivel de politización, estaba pouco actualizada e tiña unha oferta de capacitación e formación que non respondía ás necesidades do sector laboral e empresarial. Foi debido a isto, polo que o goberno panameño decidiu crear dous anos despois, un novo ente: o Instituto Nacional de FP e capacitación para o Desenvolvemento Humano (INADEH). A perspectiva que adoptaría esta nova organización camiñou da man de vincular directamente a formación e a capacitación orientada ás demanda laborais do mercado. O propio PNUD tratou de fortalecer e dotar a dito instituto para que fose quen de preparar adecuadamente á xente nova en aras dunha inserción laboral máis rápida. O seu papel esencial veu determinado pola creación e consolidación de alianzas estratéxicas –entre dito instituto, o sector privado e as distintas organizacións rexionais– e pola mellora das infraestruturas educativas necesarias para a aprendizaxe técnica.

Como resultados da posta en marcha deste proxecto (PNUD, 2008), completouse un Plan de Desenvolvemento Institucional do INADEH cun programa de estudos máis adaptado ás necesidades detectadas; apoiouse a creación dun fondo fiduciario de Formación e Capacitación das Comisións Nacionais e Secretarías Técnicas de Xestión da Calidade e Competencias laborais; asesorouse na definición das estruturas para o cambio organizacional e a xestión de Centros de Formación, a estrutura organizativa e os procesos de xestión humana e cumplíuse a meta de rehabilitar e equipar 14 talleres en 10 centros do propio INADEH no ano 2007. Todo isto tradúcese no incremento da cualificación da poboación panameña, aumentando as súas posibilidades de atopar emprego, así como na súa progresiva modernización institucional. Segundo Lineros (2009) o radio de acción do INADEH elevouse dende aproximadamente 30.000 persoas no ano 2005 a case 190.000 no 2007, o que implicou que a cobertura en relación coa poboación activa de Panamá pasou do 2,4% no 2005 ao 16,8% no 2007. En definitiva, o INADEH panameño logrou desenvolver unha oferta flexible de capacitación que se achega considerablemente á demanda existente, así como promover a xestión tripartita e a participación empresarial, laboral e social do ámbito da Formación Profesional.

Outro exemplo de involucración do PNUD en estratexias de capacitación e Formación Profesional é o caso de Georgia. Dende o ano 2006 a axencia das Nacións Unidas ven participando no desenvolvemento da Formación Profesional no país ao sur do Cáucaso, tratando de establecer un sistema normalizado de cualificación que responda ás demandas dos mercados laborais locais. En concreto, no ano 2011 o PNUD, desenvolveu Formación Profesional en máis de 25 especialidades profesionais en 9 centros de todo o país, o que

implicou que máis de 3.000 estudantes obtiveran unha cualificación entre 2010 e 2011. Destes, o 70% atopou un emprego nas empresas e industrias locais (PNUD, 2012).

Baixo estas dúas exemplificacións unicamente queremos poñer de manifesto a importancia da capacitación laboral para o desenvolvemento humano das comunidades rexionais e locais, aspecto compartido polo PNUD. Ben é certo que este programa das Nacións Unidas non conta con ningún proxecto actualmente en España, mais a perspectiva adoptada en canto á conceptualización da Formación Profesional como ferramenta para o desenvolvemento local endógeno, non dista tanto da que se mostra neste traballo.

As Nacións Unidas desenvolven iniciativas vinculadas coa educación non só dende o PNUD, senón tamén dende outras organizacións, compartindo en todas elas o obxectivo común do desenvolvemento humano. Neste caso merece especial mención a Organización para a Educación, a Ciencia e a Cultura –UNESCO nas súas siglas en inglés– e a Organización Internacional do Traballo (OIT).

Dende 1945 a misión da UNESCO é establecer pontes entre as culturas e as civilizacións baseados no respecto duns *valores comúns*, tratando de contribuír así ao alcance dos coñecidos como obxectivos do Milenio aos que xa aludimos previamente. En definitiva, entenden que por medio do diálogo é posible traballar a prol dun *desenvolvemento sostible que supoña o respecto polos dereitos humanos, o respecto mutuo e a redución da pobreza* (UNESCO, 2009b). Neste senso as prioridades da UNESCO céntranse en mellorar as condicións educativas e en definitiva, sociais, do continente Africano e en promover a igualdade entre homes e mulleres. Os seus obxectivos globais son (UNESCO, 2009b):

1. *Lograr a educación de calidade para todos e a aprendizaxe ao longo da vida.*
2. *Mobilizar o coñecemento científico e as políticas relativas á ciencia con miras ao desenvolvemento sostible.*
3. *Abordar os novos problemas éticos e sociais.*
4. *Promover a diversidade cultural, o diálogo intercultural e unha cultura de paz.*
5. *Construír sociedades do coñecemento integradoras recurrido á información e á comunicación.*

Baixo estas grandes metas educativas, era previsible que a UNESCO tamén prestaría especial atención á Formación Profesional. Neste caso, contan cun centro específico destinado á promoción e apoio aos países membros na posta en práctica dunha Educación e Formación Técnica e Profesional (de aquí en diante, EFTP) que sexa *relevante, permanente e accesible* para todos e todas (UNESCO-UNEVOC, 2013). Estámonos referindo ao *Centro Internacional da UNESCO para a Ensinanza e a Formación Técnica e Profesional* (de aquí en diante, UNESCO-UNEVOC) localizado en Bonn (Alemaña).

Dito centro foi creado no ano 2000 e inaugurado no ano 2002 conformándose como un dos compoñentes clave do programa internacional da UNESCO en materia de Educación e Formación Técnica e Profesional. Neste senso, pretende promover o acceso en equidade aos sistemas de Formación Profesional, así como orientar, participar e dar a coñecer programas de alta calidade –entendendo a súa efectividade dende o punto de vista da inserción laboral– e proporcionar oportunidades de aprendizaxe durante toda a vida. Ben é certo que España non é un dos seus principais países de destino en canto ás iniciativas que levan a cabo, posto que se centra en países considerados en vías de desenvolvemento, así como países en transición ou que se atopan nunha situación posterior a un conflito –tomando especial consideración nos colectivos de mulleres e nenas, xente nova e desfavorecidos en xeral.

Baixo esta óptica a contribución do UNESCO-UNEVOC a un determinado modelo de desenvolvemento humano e sustentable ven da man por unha banda, da súa implicación na redirección da EFTP cara o fomento dun desenvolvemento baseado no baixo consumo de carbono e na resistencia ao cambio climático. Materializa así a liña de traballo proposta no *Decenio das Nacións Unidas da Educación para o Desenvolvemento Sustentable (DESD)* establecido para o período 2005-2014, no cal a *EFTP verde* é entendida como a *base dunha economía, sociedade e medio ambiente verdes* (UNESCO_UNEVOC, 2013). Por outra banda, outro dos eixos centrais de traballo do Centro UNESCO-UNEVOC é a Educación para Todos (EPT en español, EFA en inglés) tomando en especial consideración os procesos vinculados coa empregabilidade da xente nova, a transición educación-emprego, o desenvolvemento da capacidade empresarial e a influencia das Tecnoloxías da Información e Comunicación na Formación Profesional. Segue así os principios de actuación propostos na *Convención sobre EFTP* da UNESCO (1989) e na *Recomendación relativa á EFTP* da mesma institución do ano 2001 (UNESCO, 2001), os cales se reflicten dalgunha maneira na *Estratexia de EFTP* elaborada polo mesmo organismo no ano 2009 e cuxo período abarca dende o 2010 ao 2015.

Tendo en conta estes principios reitores de acción o centro ao que vimos aludindo encargaríase de (UNESCO-UNEVOC, 2013:04):

1. *Asesoramento sobre políticas nas etapas iniciais e desenvolvemento de competencias relacionadas.*
2. *Aclaración conceptual do desenvolvemento de competencias e mellora do seguimento.*
3. *Actividades vinculadas á función de centro de intercambio de información e contribución ao debate mundial sobre EFTP.*

Algunhas das iniciativas impulsadas por este centro internacional que poñen en marcha as estratexias plasmadas nos documentos anteriormente citados, pódense consultar nas táboas configuradas a partir do seu sitio web (ver táboas 3.6 e 3.7).

Táboa III.6. Algunhas das iniciativas de Formación Profesional vinculada ao desenvolvemento apoiadas polo UNESCO-UNEVOC (I). Fonte: Elaboración propia a partir de UNESCO-UNEVOC (2013).

INICIATIVA	DESCRIPCIÓN	PAÍS
Finalizar a Educación Secundaria en 8 meses <i>(Completing secondary education within 8 months)</i>	O programa fomenta a transferencia aos traballadores/as de coñecementos prioritarios e aprendizaxes adicionais co obxectivo de acadar o certificado da Educación Secundaria.	Thailandia
Sistema de novas cualificacións en Polonia <i>(New qualifications system in Poland)</i>	Establecemento dun novo sistema Marco de Cualificacións en Polonia, incluíndo un rexistro nacional de cualificacións, validación, acumulación e transferencia de créditos e sistemas de garantía da calidade. Puxéronse en marcha ao mesmo tempo reformas complementarias sobre os plans de estudo da Formación Profesional de segundo grao, os sistemas de certificación da competencia e o marco de cualificacións para a educación superior.	Polonia
Colaboración para a construción de cualificacións. <i>(Building qualifications in partnership)</i>	Trala realización dun estudo estratéxico sobre o desenvolvemento da Formación Profesional ata o ano 2020 realizado polo Ministerio de Traballo e FP de Marrocos, os interlocutores económicos e sociais e outros Departamentos de Formación, púxose en marcha un proxecto para a implementación dun marco nacional das cualificacións composto por 3 subsistemas. Este proxecto consolidou a colaboración entres os mecanismos educativos e formativos, os empregadores e os representantes dos empregados (sindicatos), asegurando así a participación dos interlocutores sociais na construción da FP.	Marrocos
Reorientación da política rural-urbana a través da Formación Profesional <i>(Policy reorientation towards rural-urban integrated TVET)</i>	Consolidouse un marco de Formación Técnico profesional destinado aos agricultores/as e ás zonas rurais buscando un desenvolvemento armónico e integral da educación e a FP rural e urbana. A nova política vai dar un apoio especial aos menos favorecidos economicamente. Desenvolvéronse tamén máis posibilidades de orientación profesional destinada a estudantes da FP co obxectivo de asegurar unha mellor calidade de vida mediante unha mellor FP.	China

Todas elas reflicten en parte, o apoio que presta esta organización a aqueles procesos de desenvolvemento que toman á Formación Profesional como referente e núcleo reitor das súas accións.

Táboa III.7. Algunhas das iniciativas de Formación Profesional vinculada ao desenvolvemento apoiadas polo UNESCO-UNEVOC (II). Fonte: Elaboración propia a partir de UNESCO-UNEVOC (2013).

INICIATIVA	DESCRIPCIÓN	PAÍS
Un sistema orientado á industria <i>(An Industry-driven system)</i>	Implementación dun sistema para facilitar a participación da industria no desenvolvemento e revisión dos programas de formación, incluídos os plans de estudos e títulos profesionais. Todo isto levouse a cabo mediante a creación de Consellos de competencias industriais (<i>Industry Skills Councils</i>) coa participación das organizacións de empregadores/as, os sindicatos, os autónomos e os especialistas en formación. Facilitouse así a recopilación de información sobre o mercado, a publicación de análises da contorna industrial e polo tanto, promoveuse o desenvolvemento da forza laboral.	Australia
Apoio para o desenvolvemento profesional dos profesores/as de FP <i>(Supporting professional development of TVET teachers)</i>	O UNESCO-UNEVOC apoiou ao goberno finés no financiamento público dos custes de desenvolvemento do persoal da Educación Técnico Profesional. O goberno finés apoiou a formación continua dos profesores/as de Formación Profesional e puxo en funcionamento programas de traballo nas empresas destinadas a este persoal docente.	Finlandia
Ampliación e mellora da calidade da Educación dos traballadores/as de nivel medio da Saúde <i>(Scaling Up and Improving the Quality of Education of the Middle Level Health Workers)</i>	O UNESCO-UNEVOC apoiou ao goberno para facer esforzos por ampliar os recursos humanos para a saúde en termos de número e cualificación. Mellorouse así a articulación entre educación e traballo e púxose en marcha unha capacitación técnica baseada nas necesidades dos usuarios do sistema de saúde.	Brasil

Por outra banda, a Organización Internacional do Traballo (OIT)¹⁸¹, tamén dependente das Nacións Unidas, leva a cabo accións que, dende o punto de vista formativo, tratan de promover a xustiza social e os dereitos humanos e laborais recoñecidos a nivel internacional. Dita Organización foi creada en 1919 ao remate da I Guerra Mundial, tomando en consideración que a xustiza social é a base para unha paz *universal e permanente*. Baixo esta convicción, asínase o Tratado de Versalles, conformándose a creación da OIT como un dos seus elementos máis significativos. A súa composición está formada por representantes de gobernos, empregadores/as e traballadores/as, organizados nunha estrutura tripartita na que, á súa vez, poden interactuar os interlocutores sociais de 185 Estados Membros.

Na OIT coexisten varios organismos que traballan a prol dunhas condicións de traballo dignas para toda a poboación mundial, así como na consolidación dun desenvolvemento humano e sustentable. Estes organismos son o *Centro Internacional de*

¹⁸¹ A información para construír este apartado relativa ao funcionamento da OIT, foi extraída de OIT (2013b) e CINTERFOR (2013).

Información sobre Seguridade e Saúde no Traballo (CIS en inglés); o *Instituto Internacional de Estudos Laborais*, o *Centro Internacional de Formación da OIT* e o *Centro Interamericano para o desenvolvemento do coñecemento na Formación Profesional* (OIT/CINTERFOR).

A pesar de que todos eles traballan a prol das finalidades esenciais da OIT, en función da temática que nos ocupa, semella interesante deterse na análise da labor levada a cabo polo Cento Internacional de Formación da OIT e o Centro Interamericano para o desenvolvemento do coñecemento na FP (CINTERFOR). Este último foi creado en 1963 en Montevideo (Uruguay) como unha resposta ás necesidades das persoas, as empresas e os países en materia de Formación Profesional e desenvolvemento dos recursos humanos no contexto latinoamericano. Entre os obxectivos básicos do CINTERFOR atopamos *o desenvolvemento das competencias laborais para aumentar a empregabilidade dos traballadores/as, a competitividade das empresas e a capacidade integradora do crecemento; o fomento da cooperación Sur-Sur en materia de Formación Profesional e das empresas sustentables que xeren traballo decente e produtivo, así como a redución da pobreza e a exclusión ou a promoción da formación no traballo para a mellora da seguridade e a saúde ocupacional*. Trátase en definitiva, de promover dende o seo da OIT un servizo técnico de asesoramento a aqueles interlocutores sociais interesados no desenvolvemento da Formación Profesional en América Latina -tomando como referente a súa contribución ao desenvolvemento humano e sustentable-, caracterizado polo tratamento comunitario e cooperativo dos recursos para unha aprendizaxe real entre institucións.

O Centro Internacional de Formación da OIT tamén se constitúe como outro referente esencial en materia de formación para o desenvolvemento. Esta institución nace en 1965 con sede en Turín (Italia), co obxectivo de apoiar aos países no seu desenvolvemento económico e social mediante a capacitación e a formación para o emprego. Contribúe así á promulgación dos principios da OIT respecto da xustiza social e das condicións de traballo como parte esencial da mesma, mediante o asesoramento ás institucións e gobernos -tanto nacionais como rexionais- que comparten estes mesmos criterios. As súas actividades anuais céntranse na organización de cursos ordinarios, programas de aprendizaxe personalizados, proxectos de formación, servizos de asesoramento e elaboración e produción de material didáctico, chegando a desenvolver accións presenciais e a distancia que levan involucrado a 170 países de todo o mundo.

Dentro da demarcación territorial de Europa e Asia Central son dous os proxectos esenciais que leva a cabo a OIT en materia de Formación mediante este Centro Internacional: *Eficacia do microfinanciamento: xestión para a mellora de resultados* en Uzbekistán e *Os principios da responsabilidade social da empresa da OIT e as normas internacionais de traballo* en Turquía. Estas iniciativas de formación enmárcanse en distintos programas a partir dos cales se formulan os obxectivos específicos de cada un deles. Ditos programas abordan actividades vinculadas cos seguintes temas e/ou destinatarios: actividades para os empregados/as; para os traballadores/as; análise, investigación e estatísticas do emprego; desenvolvemento sustentable e gobernanza; empresas, microfinanza e desenvolvemento local; normas internacionais do traballo, dereitos no traballo e igualdade de xénero; políticas de emprego e desenvolvemento de competencias; programa de educación a distancia e tecnoloxías da formación (DELTA); protección social e diálogo social, lexislación e administración do traballo. Todos eles, empregan a Formación Profesional como recurso para o desenvolvemento humano e sustentable, tomando o traballo como elemento central da cohesión social e da mellora da calidade de vida da cidadanía.

De especial relevancia foi o Programa DELNET (Rede de Desenvolvemento Local) impulsado en 1998 por este centro pertencente á OIT, dado que en 10 anos conseguiu tecer unha rede de máis de 2.500 institucións participantes en 75 países (Hadingham, 2008). O obxectivo esencial deste programa era *facilitar o acceso ao coñecemento global e local para axudar aos actores locais a aportar solucións ás problemáticas cotiás dos cidadáns* (Ídem, 2008:60). Os servizos ofrecidos polo programa DELNET aos responsables do desenvolvemento local dos territorios adheridos á rede poden ser agrupados en:

1. Formación a distancia.
2. Información e publicacións actualizadas.
3. Asesoramento técnico.
4. Fomento do intercambio de experiencias a nivel local, nacional e internacional mediante o traballo en rede.

Púxose especial énfase na ruptura do illamento xeográfico ao que son sometidas moitas rexións, tomando as TIC como elemento transformador e tratando de paliar a fenda dixital que por este motivo afecta a moitos cidadáns ao longo do planeta. O papel da formación neste sentido é crucial para dotar aos axentes locais implicados desenvolvemento e tamén aos propios cidadáns de ferramentas, estratexias e recursos que poden dar solución a moitas das súas problemáticas vinculadas ao desenvolvemento.

2.2. UNHA INICIATIVA DA ONU DE ESPECIAL RELEVANCIA: A AXENDA 21.

O dereito ao desenvolvemento debe exercerse en forma tal que responda equitativamente ás necesidades de desenvolvemento e ambientais das xeracións presentes e futuras (Principio 3 da Declaración de Río sobre Medio Ambiente e Desenvolvemento, 1992). Esta premisa é a base que toma a Organización de Nacións Unidas para formular o seu modelo de desenvolvemento global para o planeta baixo o concepto de *desenvolvemento sustentable*. Dita consideración implica que existen limitacións ambientais e humanas ao desenvolvemento entendido como crecemento económico ilimitado e a partir de aí, a ONU lánzase á consolidación deste novo modelo, creando como unhas das súas ferramentas clave o coñecido como *Programa ou Axenda 21 Local*.

Dito programa toma como obxectivo o desenvolvemento sostible para implantar e promover unha serie de acordos internacionais que darán lugar a unha tradución no eido local dese outro concepto máis global –aínda que sen carácter vinculante-. Mediante este programa, a ONU e as súas organizacións afíns pretenden implicar a entidades internacionais, estados e moi especificamente localidades en políticas non só ambientais, senón tamén económicas e sociais que respecten uns principios comúns. Os referentes básicos para o nacemento deste programa van intrínsecamente ligados ao concepto de desenvolvemento sostible e ao modelo das tres sostibilidades –económica, social e ambiental-, xa abordado no capítulo II (Hidalgo-Capitán, 2012). Sen embargo dende 1992 –momento de celebración do II Cumio da Terra e nacemento da Axenda 21 Local- producíronse outros eventos que foron, á súa vez, introducindo cambios e ampliando a cobertura do programa (ver táboa 3.8). Especialmente relevantes son as Conferencias de Cidades Europeas Sostibles, iniciadas en Aalborg en 1994 e continuadas no 2004 (Aalborg +10), posto que a partir da primeira delas, 80 entidades locais ou municipios asinaron a Carta de Aalborg e comprometéronse a cumprir coa Axenda 21 Local ou procesos semellantes (Marbán Flores, 2006). De tódolos xeitos, é preciso incidir en que este mesmo proxecto xa fora aprobado por 173 países no II

Cumio da Terra (1992) celebrado en Rio de Janeiro, no cal se invitou ás propias entidades locais a crear a súa Axenda 21 local específica.

Táboa III.8. Declaracións e Conferencias asinadas a prol do desenvolvemento sustentable dende 1972. Fonte: Elaboración propia a partir de Marbán Flores (2006); Castiella i Viu e Subirats Humet (2007); Echebarría Miguel e Aguado Moralejo (2003) e Gutiérrez Bastida (2008).

ANO	EVENTO
1972	- Conferencia de Estocolmo da ONU. I Cumio da Terra - Piublicación do Informe do Clube de Roma (<i>Os límites do crecemento/The limits of growth</i>)
1980	Publicación da <i>Estratexia Mundial para a Conservación da Natureza e dos Recursos Naturais</i> pola UICN (Unión Internacional para a Conservación da Natureza)
1982	- <i>Carta Mundial da ONU pola Natureza</i> - <i>Creación do Instituto de Recursos Mundiais (WRI en inglés) en EE.UU.</i>
1983	Creación da <i>Comisión Mundial sobre Medio Ambiente e Desenvolvemento</i> pola Asamblea Xeral da ONU. (En 1984 tería lugar a súa primeira reunión).
1987	Publicación do <i>Informe Brundtland -O noso futuro común</i> pola Comisión Mundial sobre Medio Ambiente e Desenvolvemento. Fálase por primeira vez de desenvolvemento sostible.
1992	Conferencia da ONU sobre Medio Ambiente e Desenvolvemento. II Cumio da Terra. Apróbase o Convenio sobre cambio climático, o Convenio sobre Diversidade biolóxica (coñecido como Declaración de Rio sobre Medio Ambiente e Desenvolvemento) e a Declaración de principios relativos aos bosques. Nace o Programa ou Axenda 21 Local.
1993	A UE presenta o V Programa de Acción en materia de Medio Ambiente (1992-2000). <i>Cara un desenvolvemento sostible.</i>
1994	I Conferencia de Cidades europeas sostibles. Conferencia de Aalborg. Carta de Aalborg.
1996	II Conferencia de Cidades europeas sostibles. Plan de actuación de Lisboa.
1997	Convención Marco da ONU sobre cambio climático. Apróbase o Protocolo de Kioto (entrou en vigor no 2005).
2000	- Aprobación da <i>Carta da Terra/The Earth Charter</i> promovida pola UNESCO. - III Conferencia de Cidades europeas sostibles. Declaración de Hannover dos líderes mundiais.
2001	VI Programa de Acción en materia de Medio Ambiente da UE: <i>Medio Ambiente 2010: O futuro nas nosas mans.</i>
2002	Conferencia Mundial sobre Desenvolvemento Sostible (RIO +10). Cumio de Johannesburgo
2004	Conferencia sobre Diversidade Biolóxica. Declaración de Kuala Lumpur. Cidades e Gobernos locais Unidis. Apróbase unha Axenda 21 da Cultura. Conferencia Aalborg +10 <i>Inspiración para o futuro. Campaña Europea de Cidades e Pobos Sostibles.</i>
2007	Cumio de Bali. Reformulación do Protocolo de Kioto. EE.UU. e China (principais emisores) néganse a suscribir compromisos. Publicación da <i>Estratexia Española de Desenvolvemento Sostible (EEDS).</i>

A perspectiva global deste programa baseado na sostibilidade ambiental abarca pois, dous aspectos clave: a participación democrática da cidadanía na toma de decisións e os principios da xestión ambiental. Baixo ambas concepcións da organización social, iniciouse o traballo aludindo necesariamente ás catro dimensións ou seccións que compoñen o Programa 21 (Cañizares Ruiz, 2010:317):

1. Dimensións sociais e económicas do desenvolvemento. Abórdanse cuestións relacionadas coa *cooperación internacional, a loita contra a pobreza, o consumo, as dinámicas demográficas, a saúde humana, o fomento do desenvolvemento sostible nos asentamentos humanos, etc.*

2. Conservación e xestión dos recursos para o desenvolvemento. Ten que ver coa *protección da atmósfera, a planificación e ordenación dos recursos de terras, a loita contra a deforestación, a desertificación e as sequías, o desenvolvemento sustentable nas zonas de montaña, o fomento da agricultura e o desenvolvemento rural sustentable, a conservación da diversidade biolóxica, etc.*
3. Fortalecemento do papel dos grupos principais. Preténdese conseguir un *ecodesenvolvemento diferenciado cuestións relativas á muller e ao desenvolvemento sustentable, á infancia, á mocidade e o desenvolvemento sustentable, ás poboacións indíxenas, ás ONG, ás iniciativas de autoridades locais en apoio ao Programa 21, o fortalecemento do papel dos traballadores/as e sindicatos, do comercio e da industria, a relevancia da comunidade científica e tecnolóxica e o fortalecemento do papel dos agricultores/as.*
4. Medios de execución. Refírese a poñer en marcha *mecanismos e recursos de financiamento relativos á transferencia tecnolóxica, á ciencia para o desenvolvemento sustentable, o fomento da educación, a capacitación e a toma de conciencia, a cooperación internacional, a importancia das institucións internacionais, instrumentos e mecanismos xurídicos ou a información para a toma de decisións.*

En definitiva, preténdese unir unha serie de dimensións de actuación a nivel local que permitan o traballo por un desenvolvemento sustentable, ambientalmente equilibrado e participativamente democrático. De forma paralela a todas estes procesos de actuación, formúlase unha metodoloxía de traballo centrada no local e provista de amplos mecanismos de participación cidadá. Coa Carta de Aalborg acadáronse unha serie de puntos comúns que tamén recolle Cañizares Ruiz (2010) e que se poden sintetizar en:

1. Apróbase a Declaración de consenso por parte das cidades europeas respecto do papel das cidades para acadar a sostibilidade, a noción e principios de sostibilidade, as estratexias locais cara a sostibilidade, a resolución de problemas mediante negociacións abertas, a xustiza social para sostibilidade, a autoxestión a nivel local como condición necesaria, o protagonismo dos cidadáns e a participación da comunidade e os instrumentos dunha xestión urbana orientada á sostibilidade, entre outros temas.
2. Ponse inicio á *Campaña Cidades Europeas Sostibles*, instando ás administracións locais a participar en procesos a prol da sostibilidade e facilitando apoio e información relativa a todo o proceso.
3. Adóptanse as Iniciativas locais do Programa 21 e créanse os *Plans de acción local a favor da sostibilidade*, os cales deberán incluír as etapas de:
 - a. *Recoñecemento dos métodos de planificación e dos mecanismos financeiros existentes.*
 - b. *Localización sistemática dos problemas e as súas causas mediante consultas públicas.*
 - c. *Clasificación das tarefas por orde de prioridade.*
 - d. *Creación dun modelo de comunidade sustentable mediante un proceso participativo que inclúa a tódolos sectores.*
 - e. *Consideración e avaliación de opcións estratéxicas alternativas.*
 - f. *Establecemento dun Plan de Acción a longo prazo que inclúa obxectivos medibles.*

- g. *Preparación da aplicación do plan mediante calendario e reparto de reponsabilidades entre os participantes.*
- h. *Establecemento de sistemas e procedementos de seguimento e información para a supervisión e notificación da aplicación do plan.*

Dende 1994 ata o ano 2006 adheríronse á campaña máis de 4.500 entidades locais procedentes de 15 países da Unión Europea, sendo no caso español –ata 2002– 594 concellos dos 1.647 existentes (Marbán Flores, 2006). No noso país tamén se creou unha *Rede da Axenda 21 Local* cuxos obxectivos teñen que ver co intercambio de opinións sobre o desenvolvemento da propia Axenda en España e en Iberoamérica, así como con facilitar espazos para compartir experiencias e información entre os responsables da Axenda a nivel local.

Ao mesmo tempo, a implantación de dita Axenda 21 en España está impulsada pola Federación Española de Municipios e Provincias (FEMP) que, á súa vez, conta cun programa de desenvolvemento sustentable que pretende, entre outros obxectivos, favorecer a adhesión e o cumprimento da Carta de Aalborg por parte da maior parte de municipios posible. Todo isto veu da man da publicación da Estratexia Europea de Desenvolvemento Sostible, motivo polo cal o goberno español optou por poñer en marcha a súa propia: *Estratexia Española de Desenvolvemento Sostible* (EEDS) no ano 2007 (Ministerio da Presidencia, 2007). Dentro deste documento, as propostas sinaladas no apartado de *sostibilidade social* vincúlanse directamente cos procesos educativos e tamén de inserción laboral, posto que os obxectivos que se tenta acadar aluden a *fomentar o acceso a un emprego de calidade, apoiar a integración social dos colectivos en risco de exclusión e promover a asignación de recursos económicos mínimos ás persoas en condicións de pobreza*. Todas estas finalidades sen embargo, semellan estar pouco desenvoltas na propoia Estratexia Española, dado que as actuacións propostas lonxe de materializarse, semellan quedar nun compendio de boas intencións –reducir a incidencia da temporalidade no emprego; medidas conducentes a desenvolver a formación e aprendizaxe permanente; incrementar o emprego dos mozos/as; ampliar a protección social aos empregadores/as por conta propia ou favorecer a conciliación da vida familiar e laboral– que non foron postas en marcha finalmente, cando menos de forma maioritaria no territorio español.

Isto non impide que existan municipios en España que teñan desenvolto experiencias relevantes tomando como base a Axenda 21 local, aínda que na súa maior parte son de carácter urbano. De feito, semella que este instrumento foi tradicionalmente dirixido a estas contornas urbanas, esquecéndose en parte do desenvolvemento no eido rural, o cal implica que a eficacia do Programa pode verse reducida en rexións como Galicia, cun alto índice de ruralidade. De feito, autores como Alberdi Collantes (2008:398) poñen de manifesto as deficiencias presentadas pola Axenda 21 local dende o seu inicio con respecto ao seu funcionamento e eficiencia no ámbito rural: *escasa promoción da colaboración cidadá, centralización excesiva en cuestións medioambientais e apartamento de formulacións sociais e económicas, excesiva direccionalidade dos procesos de actuación, faltos de orixinalidade e pouco participativos na súa versión aplicada*.

Con todo, a versión da Xunta de Galicia (Barreiro, 2004) avoga pola utilización do modelo impulsado pola Axenda 21 local como método para promover a dimensión ambiental e social nos municipios galegos. Tal é así, que se incide especialmente na *solidez da comarcalización galega*, a cal debería permitir a elaboración de proxectos a nivel de mancomunidade para unha maior optimización das propostas da Axenda 21.

Baixo esta perspectiva favorecéuse a construción de axendas 21 locais en agrupacións de concellos mediante axudas creadas pola propia Consellería de Medio Ambiente¹⁸².

En definitiva, na experiencia española, a Axenda 21 local pode ser considerada como (Echebarría Miguel e Aguado Moralejo, 2003) un dos instrumentos máis novidosos de xestión ambiental, social e económica a escala local dende 1992 –momento en que se aprobou como un dos capítulos do Programa de Axenda 21-. Aínda así existen unha serie de carencias que merece a pena destacar (Ídem):

- Existe unha falla de cooperación entre as Comunidades Autónomas respecto da posta en marcha do programa, aínda que semella que o seu grao de mimetismo nas actuacións comprendidas é elevado. Aspecto vencellado cunha ausencia de liderado por parte do goberno central.
- Dentro das propias Comunidades Autónomas tamén existe descoordinación entre as distintas Administracións para a implantación do programa.
- Destínase pouco orzamento para este concepto dende os gobernos autonómicos, as deputacións e incluso dende os propios municipios.
- As redes de cidades sostibles non está sendo promovidas dende moitas comunidades autónomas, aínda que algunhas –como a Junta de Andalucía ou a Generalitat de Cataluña- si apoiaron esta iniciativa.
- As Axendas 21 locais non soen estar incluídas nas políticas levadas a cabo por entidades de rango superior, polo que é preciso procurar un equilibrio entre a planificación rexional –a nivel de comunidade autónoma-, as accións locais e a cooperación interlocal.
- A elaboración e desenvolvemento das Axendas 21 locais soen estar incardinadas dentro dos Departamentos de Medio Ambiente –tal como vimos no caso galego- e ditas entidades actualmente non contan cun gran peso político nin tampouco con grandes orzamentos. Sería necesario pois, reformular as posibilidades de abordar esta cuestión de forma transversal e integrada en tódolos sectores da política local e autonómica.

En definitiva, é necesario un proceso de implicación maior por parte das Administracións rexionais e tamén do goberno central para establecer un verdadeiro plan de actuación que pretenda, en última instancia, un cambio no modelo de desenvolvemento. Tal e como sinala Echebarría Miguel e Aguado Moralejo (2003:88), *non é posible avanzar no camiño da sostibilidade se non se consegue unha cidadanía consciente da necesidade de cambio -que vexa imprescindible unha modificación nas pautas de consumo- e preparada e cualificada para dito cambio*. Un proceso que, en función do que vimos sinalando, non pode deixar de lado o ámbito educativo, tanto na súa vertente formal como non formal. De feito, a Comisión Económica para Europa (CEPA, 2008, Cit. en Gutiérrez Bastida, 2008) sinala que a educación, ademais dun dereito humano, *é unha condición indispensable para logramos o desenvolvemento sustentable e unha ferramenta esencial para a boa xestión política, a adopción de decisións fundamentadas e a promoción da democracia*.

No caso da formación reglada, e baixo a consideración desta perspectiva transformadora da educación, nace a *Axenda 21 Escolar*. Os propios procesos de construción e expansión da Axenda 21 Local unidos ao pulo que, dende a propia institución escolar se lle da aos procesos de educación ambiental –vinculados coa *xestión interna sustentable e*

¹⁸² En Galicia desenvolvéronse experiencias piloto de implantación da Axenda 21 local en concellos como Arnoia, Curtis, Mondariz-balneario, Burela, Ribadeo e Viveiro, así como nas mancomunidades de O Salnés e Ordes (Barreiro, 2004), aínda que posteriormente esta cifra foise ampliando considerablemente.

coa necesidade de que mellora educativa e o fomento da participación teñan o seu reflexo no entorno inmediato (barrios, bisbarras, etc) (Ídem, 2008)– vai dar lugar á aparición das Axendas 21 Escolares en distintos centros educativos. Ditos programas nacen ademais, en maior medida, baixo o acubillo de outras institucións públicas locais e rexionais, aínda que existe tamén a participación do sector privado. Ditas entidades van convidar aos centros educativos a participar neste programa ofrecéndolles financiamento, formación ou materiais educativos relacionados. Dito programa aspira, polo tanto a constituírse como un referente que articule os diversos programas educativos innovadores e de educación en valores, especialmente en relación ao modelo de desenvolvemento.

En Galicia por exemplo, este programa (Xunta de Galicia, 2013) –actualmente en mans das Consellerías de Medio Ambiente e Desenvolvemento sustentable e de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria¹⁸³ –pretende *revisar a práctica educativa no centro para formar cidadáns responsables con valores, actitudes, hábitos e comportamentos* (Ídem). Trátase, en definitiva, dun programa no que a comunidade escolar consensúa unha serie de actuacións co obxectivo de introducir a variable da sustentabilidade na súa propia contorna, así como naquela máis próxima ao centro –o concello, a comarca ou a rexión–. Os ámbitos de traballo da Axenda 21 Escolar en Galicia teñen que ver con 7 campos de actuación, nos cales o centro pode promover experiencias propias de cara á sustentabilidade. Referímonos aos ámbitos de: Enerxía, Auga, Consumo, Mobilidade, Procesos Participativos, Residuos e TIC.

Neste senso, a Formación Profesional –especialmente aqueles ciclos formativos que abordan cuestións profesionalizadoras en cada un dos ámbitos sinalados – pode xogar un papel fundamental á hora de iniciar procesos de participación sustentable vinculados coa Axenda 21 Escolar. A súa vinculación é directa e a posible incardinación no currículo dos ciclos formativos é máis que factible. A pesar disto, de tódalas experiencias recollidas nas *Xornadas Axenda 21 Escolar de Galicia –Desenvolvemendo competencias coa educación ambiental–*, tan só unha é promovida polo alumnado dun ciclo formativo¹⁸⁴, o cal sinala a baixa ou nula participación da Formación Profesional regrada neste tipo de iniciativas a nivel galego. Esta situación lonxe de ser favorable para o contexto da Formación Profesional, pon de manifesto o illamento ao que, en moitas ocasións, son sometidas estas ensinanzas nos centros educativos. Os tempos e os espazos non sempre están adaptados a un novo modelo de alumno/a que, técnicamente xa non é un adolescente –de feito poden convivir no mesmo ciclo mozos e mozas máis próximos a esta etapa vital con adultos que superan os 30 anos–, pero que necesita formarse na cidadanía activa mediante a aprendizaxe dunha profesión. Neste senso, é preciso integrar aos ciclos formativos no funcionamento global do centro, incluíndoos en actividades e accións que, como neste caso, poden mobilizar a toda a comunidade educativa ao tempo que inflúen na autoestima do alumnado ao sentirse eles mesmos protagonistas.

¹⁸³ O Programa Axenda 21 Escolar en Galicia comeza no ano académico 2004/2005 a iniciativa da Consellería de Medio Ambiente. Tivo unha paralización no ano 2005/2006, volvendo a incentivarse dende a Xunta de Galicia de novo –nesta ocasión por parte de ambas Consellerías: Medio Ambiente e Educación– no ano 2006/2007. Nos vindeiros anos académicos (2007/2008; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012 e 2012/2013) foronse realizando distintas iniciativas dende os centros educativos enmarcados na Axenda 21 Escolar (Xunta de Galicia, 2013).

¹⁸⁴ Trátase da Iniciativa *Trozicla*, levada a cabo no IES Menéndez Pidal de A Coruña. Nela a experiencia parte da introdución do alumnado do ciclo formativo de grao medio de comercio –en concreto no módulo de Animación no punto de venda– nunha experiencia de consumo responsable e intercambio de bens e servizos. Tal como se sinala no propio documento das Xornadas (Xunta de Galicia, 2012b) esta actividade centra o protagonismo no alumnado – neste caso naqueles do ciclo formativo–, actuando estes como dinamizadores da iniciativa co resto dos alumnos/as do centro, *conseguindo que tódolos niveis educativos do centro interactúen ao mesmo tempo nun espazo común e unidos por un fío de valoración da sustentabilidade como base dun futuro equilibrado.*

Os ámbitos de actuación da Axenda 21 Escolar poderían ter un apoio específico dende a Formación Profesional, especialmente vinculados coa xestión eficiente dos recursos e coa promoción da participación social activa. Tal como sinala Gutiérrez Bastida (2008), os obxectivos do programa aglutínanse ao redor dos obxectivos propios da Educación Ambiental: sensibilización; reflexión acerca do xeito actual de ensinar e colaboración da escola coa contorna –converténdose a escola en catalizador da participación cidadá na contorna local-. Este último aspecto, tamén ten especial relevancia para a Formación Profesional, posto que a súa vinculación coa contorna –especialmente coa empresarial e municipal- é vital de cara á inserción laboral.

Ademais, é preciso sinalar a existencia paralela á local ou escolar, doutro modelo de Axenda 21 focalizada na contorna empresarial. Son poucos os concellos españois que contan con este tipo de experiencias –entre eles podemos atopar a Donosti ou a Barcelona-, aínda que o obxectivo deste tipo de accións é lograr a integración das empresas nos procesos de sustentabilidade local previamente establecidos na Axenda 21 Local. Neste senso, os resultados extraídos de diversos estudos indican que (Peris Blanes, Acebillo Baqué e Calabuig Tormo, 2008:24) *soe ser escasa a contribución das organizacións empresariais nas iniciativas Axenda 21 Local, tal como se constata dun grande número de experiencias*. Por ese motivo a Formación Profesional pode constituírse en vínculo real e necesario entre os centros, as empresas e o traballo a nivel local por un desenvolvemento humano e sustentable. O programa ofrece a posibilidade de establecer (Gutiérrez Bastida, 2008) *competencias para a acción, comprensión de causas e consecuencias, complexidade, atención ao contexto, sentido de pertenza, emancipación, verdadeira participación, materiais e situacións reais e unha acción significativa e funcional*, polo que, tendo en conta o papel centralizado do traballo na sociedade actual, a Formación Profesional non pode permanecer allea nos centros educativos e empresariais a este movemento.

Sen embargo, para que os procesos planificadores poduzan os resultados esperados, é de vital importancia abarcar á maior parte dos contextos sociais, non limitándose ao sector público, senón tamén involucrando ao sector privado e aos movementos sociais.

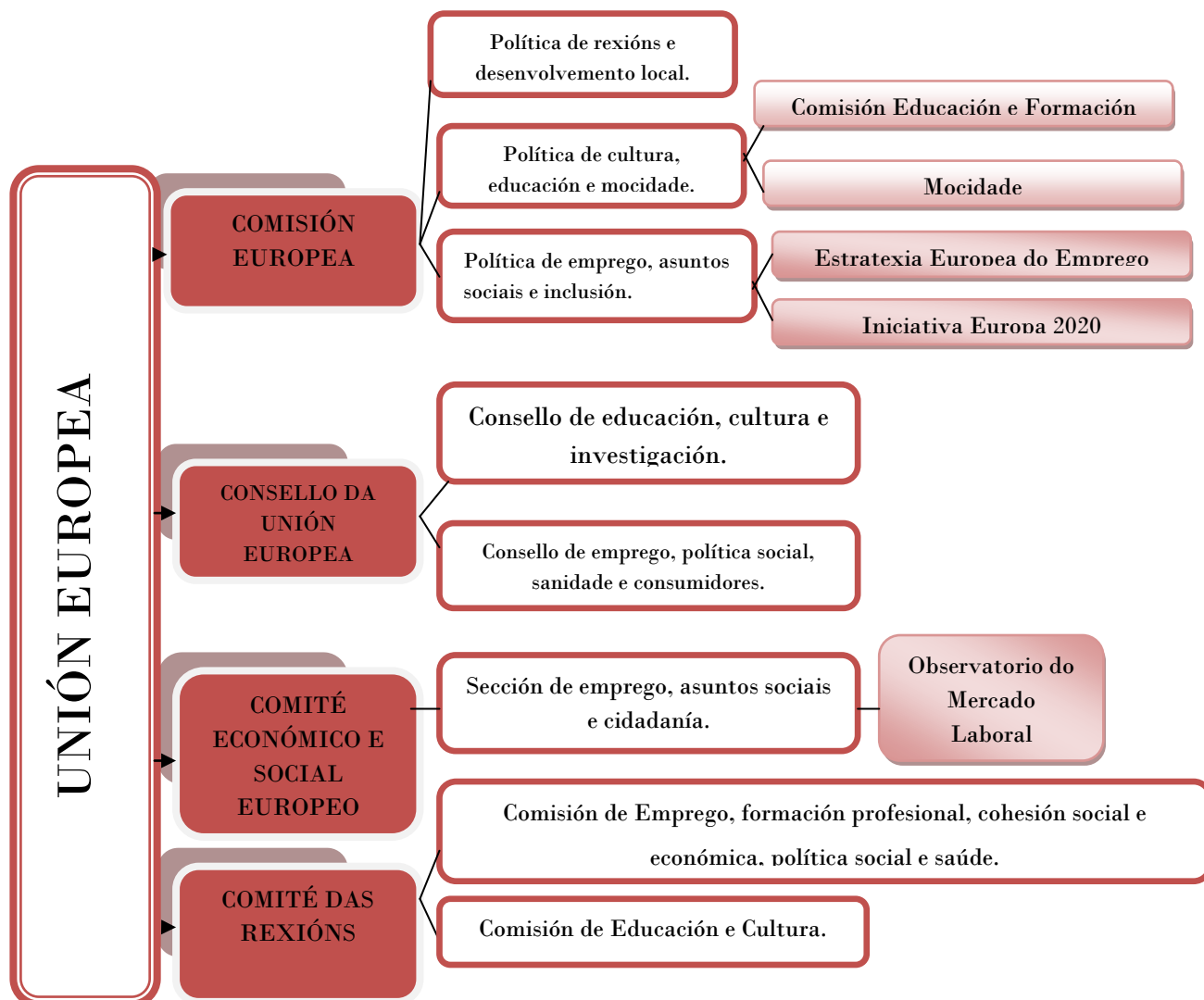
2.3. INICIATIVAS E ORGANISMOS DEPENDENTES DA UNIÓN EUROPEA¹⁸⁵

A Unión Europea é outro dos principais organismos da nosa contorna que leva poñendo en marcha distintos proxectos e iniciativas que vinculan a Formación Profesional cun modelo de desenvolvemento máis amplo. A continuación analizaremos algúns dos seus programas máis relevantes respecto da materia que nos ocupa.

As iniciativas son numerosas e moi variadas e ao mesmo tempo, dependen de organismos diferentes, todos eles vinculados coa Unión Europea. No mapa conceptual (ver ilustración 3.2) que segue tratamos de representar as institucións comunitarias –coas súas correspondentes seccións- que poñen en marcha proxectos vinculados coa Formación Profesional e o emprego. Ademais destas institucións, no seo da Unión Europea coexisten outras entidades que tamén se adican ao desenvolvemento tomando como núcleo central de traballo a Formación Profesional (ver táboa 3.9). Aludiremos tamén a elas de forma posterior.

¹⁸⁵ En este apartado pretendemos recompilar algunhas das iniciativas e organismos que, dende a Unión Europea, teñen por obxectivo básico promover o desenvolvemento dos territorios tomando a Formación Profesional como ferramenta central, aínda que non exclusiva. Sen embargo, podemos atopar unha revisión máis exhaustiva de tódolos recursos europeos para a formación e a inserción laboral en Salvá Mut (Dir) e Nicolau Colom (2000).

Ilustración III.2. Iniciativas e institucións vinculadas coa Formación Profesional e o emprego no seo da Unión Europea. Fonte: Elaboración propia a partir dos sitios web da Unión Europea, a Comisión Europea, o Consello de Europa, o Comité das rexións e o Comité Económico e Social.



Imos comezar sen embargo, por analizar o papel xogado polos órganos de decisión da Unión Europea -Comisión Europea, Comité das Rexións, Comité Económico e Social e Consello da Unión Europea- para posteriormente tomar en consideración o rol dos distintos centros adicados á Formación Profesional e sinalados na táboa 3.9.

Táboa III.9. Axencias e Fundacións da Unión Europea vinculadas coa Formación Profesional.

Fonte: Elaboración propia.

	Centro Europeo para o Desenvolvemento da Formación Profesional (CEDEFOP).
	Fundación Europea para a mellora da Formación (ETF)
	Axencia Europea de Seguridade e Saúde no Traballo (EU-OSHA)
	Fundación Europea para a mellora das condicións de vida e de traballo (EUROFUND)
	Foro Europeo de Educación e Formación Técnica e Profesional (EFVET)
	Foro de Investigación sobre Educación e Sociedade (WIFO)

A Comisión Europea¹⁸⁶ é un dos principais órganos impulsores de distintos programas que vinculan a Formación Profesional co desenvolvemento, especialmente a través de distintas políticas vinculadas non só con este *-Política de Rexións e desenvolvemento local-*, senón tamén coa educación *-Política de cultura, educación e xuventude-* e co emprego *-Política de emprego, asuntos sociais e inclusión-*. Comezaremos por analizar a trascendencia de cada una delas para o tema que nos ocupa, así como os organismos que executan ditas políticas.

A *política de rexións e desenvolvemento local* pola súa banda, ven sendo una estratexia que pretende minimizar as diferenzas existentes entre os países membros no tocante ao desenvolvemento, así como favorecer o emprego en toda a Unión. Tal como aparece establecido na propia web da Comisión Europea (Comisión Europea, 2013a), a política de rexións vai apoiar *a creación de emprego, a competitividade, o crecemento económico, a mellora da calidade de vida e o desenvolvemento sostible*. Todo isto mediante una política de investimentos que pretende en última instancia, contribuír a acadar os obxectivos da denominada *Estratexia Europa 2020*. Os recursos financeiros para este investimento¹⁸⁷

¹⁸⁶ A Comisión Europea é o órgano executivo da UE e nel pretenden representarse os intereses do conxunto de Europa. Inclúe tanto ao Colexio de Comisarios como á propia institución. A súa sede está en Bruxelas, aínda que conta con oficinas en Luxemburgo e representacións en tódolos países membros (Comisión Europea, 2013a).

¹⁸⁷ Entre o período 2007-2013 a UE investirá un total de 347.000 millóns de Euros no desenvolvemento rexional a través das distintas fontes de financiamento, o Fondo Europeo de Desenvolvemento Rural (FEDER), entre eles (Comisión Europea, 2013a).

proveñen de distintos fondos en función do obxectivo que se persiga en cada caso, aínda que o Fondo Europeo de Desenvolvemento Rural (FEDER) e o Fondo Social Europeo (FSE) son os máis empregados.

O fondo FEDER por exemplo, financiou en Galicia distintas actividades vinculadas cunha serie de eixos prioritarios establecidos polo Ministerio de Economía e Facenda de España para o período 2007-2013 e asumidos pola nosa comunidade autónoma (Comisión Europea, 2012b):

1. *Desenvolvemento da economía do coñecemento (I+D+I, Sociedade da información e TIC).*
2. *Desenvolvemento e innovación empresarial.*
3. *Medio ambiente e entorno natural, recursos hídricos e prevención de riscos.*
4. *Transporte e enerxía.*
5. *Desenvolvemento sostible local e urbano.*
6. *Infraestruturas sociais.*
7. *Asistencia técnica e reforzamento da capacidade institucional.*

Dentro das accións encamiñadas a abordar o primeiro dos eixos atopáronse liñas públicas de axuda ao investimento tecnolóxico e ao desenvolvemento tecnolóxico empresarial, á creación de empresas de base tecnolóxica ou ás inversións directamente vinculadas coa aplicación de innovacións. Ao mesmo tempo, tamén se puxo en marcha o *Plan Estratégico Galego da Sociedade da Información 2007-2011 (PEGSI)*, cuxo obxectivo esencial era promover a aplicación xeral das TIC nos ámbitos produtivo, social e de servizos públicos para tratar de paliar a fenda dixital existente entre parte da cidadanía e as empresas galegas.

Respecto do segundo eixo, estaba previsto o establecemento de axudas orientadas á implantación das melloras tecnolóxicas nos sectores industriais, a implantación de sistemas de auditoría ambiental ou o deseño e mantemento de ferramentas de tecnoloxía ambiental. En relación coa temática ambiental, pero centrándonos na comunidade autónoma, o eixo 3 establece a creación de infraestruturas para garantir unha axeitada xestión dos residuos urbanos, industriais e especiais, así como novas infraestruturas tamén para o abastecemento e o saneamento hidráulico. Respecto do eixo vinculado co desenvolvemento sostible –rural e urbano– as medidas que se incentivarán son aquelas que promovan a *protección e valorización do patrimonio natural e cultural; o desenvolvemento do sector turístico e o desenvolvemento territorial integral*¹⁸⁸.

Por outra banda, dentro das iniciativas financiadas mediante o FSE atópanse aquelas vinculadas por exemplo cos ámbitos de *apoio ás empresas e aos traballadores/as; medio ambiente e cambio climático; emprego, inclusión social e educación e formación*. Todas elas dependentes de distintos Ministerios e Consellerías. En concreto, dentro deste último epígrafe –Educación e Formación– o FSE pretende financiar accións dentro do marco dos países membros, que contribúan á modernización dos sistemas educativos e formativos, á redución da taxa de abandono escolar, ao fomento dunha educación de calidade e para todos/as, así como ao investimento en infraestruturas locais –sociais,

¹⁸⁸ Neste caso o desenvolvemento territorial integral abarca una serie de iniciativas –referidas aos municipios pequenos e medianos– como o fomento da sociedade da información e tecnoloxías; a promoción económica (creación de emprego, diversificación produtiva e mellora das infraestruturas e servizos locais); mellora do entorno natural e calidade medioambiental; mellora da accesibilidade e mobilidade; protección e preservación do patrimonio cultural e promoción da conciliación familiar e cohesión social (Comisión Europea, 2012).

educativas e sanitarias- que poidan ser empregadas como recursos e instrumentos para acadar estes obxectivos.

A partir deste ámbito de actuación do FSE, estableceuse en España no ano 2005 un *Programa Nacional de Reformas* (Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, 2010) baseado en sete eixos principais que abarcaría o período 2007-2013. Entre os sete puntos cardinais das reformas están o *Aumento e mellora do capital humano* (eixo 3), a *Estratexia de I+D+I (INGENIO 2010)* (eixo 4), *Mercado de traballo e diálogo social* (eixo 6) e o *Plan de Fomento empresarial* (eixo 7). O goberno galego pola súa banda, publicou no ano 2008 a súa propia planificación en relación cos fondos europeos vinculados ao desenvolvemento, tomando en consideración os eixos establecidos previamente polo goberno central. Polo que respecta a Galicia, os investimentos do Fondo Social Europeo vanse encamiñar a (Consellería de Economía e Facenda, 2008):

1. *Fomentar o espírito empresarial e mellora da adaptabilidade de traballadores/as, empresas e empresarios/as.*
2. *Fomentar a empregabilidade, a inclusión social e a igualdade entre homes e mulleres.*
3. *Aumento e mellora do capital humano.*
4. *Promover a cooperación transnacional e interrexional.*

Respecto do eixo 3 –*Aumento e mellora do capital humano*– as medidas subvencionadas por esta fonte de financiamento –ata nun 80%– son as iniciativas de *recoñecemento, avaliación e acreditación das competencias adquiridas pola experiencia laboral e outros procesos formativos* –anualmente convocanse probas a través do *DOG* que se desenvolven a través dos Centros Integrados de FP da comunidade–; as vinculadas coa *actualización permanente dos coñecementos dos formadores/as de FP* –realización de accións de formación continua dirixidas ao profesorado e aos orientadores profesionais–; as *actividades de investigación en rede entre distintas institucións* –Centros Integrados de FP, Universidades, empresas e centros tecnolóxicos–; a *Formación Profesional regrada en módulos relacionados coa sociedade da información* –desenvolvemento de titulacións vinculadas coa familia profesional de informática–; a creación e consolidación de *novas modalidades de oferta formativa* para a adquisición de competencias básicas e as correspondentes titulacións –os Centros Integrados de FP e os IES deberán impartir cursos de formación de acordo co Catálogo Nacional de Cualificacións–; os Programas de Cualificación Profesional Inicial –deberán impartirse nos centros públicos que, á súa vez, impartan a ESO– e *medidas de orientación, reforzamento e apoio ao alumnado con dificultades* para obter o certificado da ESO.

Continuando cos proxectos impulsados pola Comisión Europea, é preciso aludir por unha banda, á *política de cultura, educación e mocidade* e, por outra á *política de emprego, asuntos sociais e inclusión*, ámbalas dúas de especial relevancia no tema que nos ocupa. Respecto da primeira, un dos organismos máis relevantes no desenvolvemento de programas vinculados coa Formación Profesional en todo o contexto europeo é a Comisión Educación e Formación, a cal, á súa vez, promoveu o denominado *Programa de Aprendizaxe Permanente*, considerado referente básico na implementación de axudas ao desenvolvemento de capacidades na mocidade. Este programa consta, á súa vez, de outras 12 iniciativas comunitarias vinculadas coa educación e a capacitación. Referímonos aos seguintes sub programas (UE, 2010):

- **Comenius.** Educación escolar.
- A mocidade en acción. Actividades de ensinanza fóra do centro de ensino.

- **Leonardo Da Vinci.** Educación e Formación Profesional.
- **Erasmus.** Educación superior en Europa.
- **Grundtvig.** Educación de adultos.
- Idiomas, tecnoloxías da información e a comunicación (TIC) e difusión.
- Jean Monnet. Ensinanza da integración europea.
- Erasmus Mundus. Mobilidade universitaria por todo o mundo.
- Cooperación cos países industrializados.
- Tempus. Modernización da educación superior.

De todos estes, aqueles que aparecen sinalados en negriña son os que podemos considerar como prioritarios do Programa de Aprendizaxe Permanente, mentres que os demais forman parte das accións transversais e complementarias aos anteriores. De todos eles, o máis relevante para o caso que nos ocupa é o *Leonardo Da Vinci*, dada a súa centralidade na Educación e Formación Profesional. As accións que financia este sub programa dende a súa creación no ano 1995, teñen que ver esencialmente con tres elementos: a mobilidade, a cooperación e os proxectos multilaterais. Todo isto para lograr o obxectivo proposto: incrementar os postos de traballo nas empresas a razón de 80.000 por ano ata o 2013, data na que remata o Programa. Respecto dos proxectos ou accións vinculadas á mobilidade, coexisten baixo o financiamento do subprograma Leonardo da Vinci, 5 iniciativas (Comisión Europea, 2012b):

- *People in Initial Vocational Training (IVT)/Xente na Formación Profesional.* Destinado á realización de prácticas laborais ou contratos para a aprendizaxe en outros países membros, podendo os participantes estar matriculados nun centro de Formación Profesional.
- *People in the labour market (PLM)/ Xente no mercado de traballo.* Accións que teñen por obxectivo capacitar ás persoas, trala súa graduación como técnicos ou universitarios, mediante a realización dunha formación no posto de traballo noutro país membro.
- *Professionals in vocational education and training (VETPRO)/ Profesionais na Educación e Formación Profesional.* Accións destinadas ao intercambio de experiencias entre os países membros co obxectivo de mellorar as súas competencias e coñecementos.
- *Mobility certificates/Certificados de mobilidade.* Estes certificados son proporcionados a organizacións que mostraran unha especial calidade no desenvolvemento dos proxectos de mobilidade Leonardo da Vinci - coñecementos, experiencias e recursos- e que, ao mesmo tempo, teñan desenvolto unha estratexia de internacionalización.
- *Preparatory visits/Visitas preparatorias.* Esta medida fai posible que os equipos e organizacións procedentes de distintos países membros que traballan de forma conxunta nalgunha acción Leonardo poidan desenvolver reunións conxuntas. Sufraga os custes das viaxes entre os socios dun mesmo proxecto.

Este mesmo sub programa tamén financia determinados proxectos de cooperación entre os axentes sociais involucrados na Formación Profesional dun determinado territorio ou rexión –ou de varios-. Promove de forma especial, o achegamento entre as organizacións educativas e laborais a pequena escala. Por último, a derradeira das iniciativas que abarca o sub programa Leonardo da Vinci son os coñecidos como

proxectos multilaterais. Entendidos como accións a gran escala, involucran a organizacións de diferentes países para o sector da Formación Profesional. Esta iniciativa abarca outros catro programas:

1. *Desenvolvemento da innovación*. Proxectos que melloran os sistemas de FP mediante a produción de innovacións referidas á educación e formación profesional, como por exemplo materiais didácticos ou novas metodoloxías.
2. *Transferencia das innovacións*. Proxectos que promoven a diseminación dos resultados de novas experiencias.
3. *Redes temáticas*. Organizadas por áreas temáticas.
4. *Medidas de acompañamento*. Medidas para promover os resultados de outros proxectos financiados polo Programa.

A outra liña de traballo da política de cultura, educación e mocidade da Comisión Europea refírese precisamente a esta última e, ao igual que a Comisión de Educación e Cultura, tamén tratan de favorecer a inclusión social da xente nova. Establecéuse así, a *Estratexia da Unión Europea para a Mocidade (2010-18) –EU Youth Strategy–*, cuxos obxectivos xerais son por unha banda, prover de máis e máis equitativas oportunidades á xente nova respecto do acceso á educación e ao mercado laboral, e por outra, favorecer a cidadanía activa, a inclusión social e a solidariedade. Tal como vimos de sinalar, entre os campos de acción desta Estratexia, atópase a *Educación e a Formación Profesional, o emprego e o emprendemento* ou a *participación*¹⁸⁹, os cales se poñen de manifesto na metodoloxía que se leva a cabo para acadar ditos obxectivos. Esta metodoloxía basease nos seguintes elementos¹⁹⁰:

1. *Cooperación cos estados membros*. Unha axenda común, a aprendizaxe mutua, a diseminación de resultados e os informes de evolución son os elementos clave para promover a aprendizaxe dende as boas prácticas e o intercambio de información sobre as distintas prioridades e accións.
2. *Diálogo estruturado*. Involucrando á mocidade nun proceso de reflexión conxunta acerca das prioridades, implementación e seguimento das distintas accións.
3. *Política de mocidade basada en evidencias*. Toda a política debe estar baseada en evidencias concretas, distintas experiencias e coñecemento da situación da xente nova.
4. *Traballo para a xente nova*. Promoción de oportunidades para a mocidade para desenvolver competencias clave como o sentido da iniciativa e emprendemento, así como unha participación activa en tódolos campos da vida pública -social, política, educativa, deportes e servizos-.
5. *Programa A Mocidade en Acción (2007-2013)*. Trata de contribuír aos obxectivos da Estratexia da UE mediante a provisión de oportunidades para a xente nova en canto á mobilidade, a aprendizaxe e a participación a través da Unión Europea.

¹⁸⁹ Ademais destes 3 campos, a Estratexia da UE para a Mocidade (2010-18) tamén leva a cabo iniciativas vinculadas coa saúde e o benestar, o voluntariado, a inclusión social, a creatividade e a cultura e a mocidade e o mundo, constituíndo un total de 8 campos de traballo, tal como se establece no Informe 2012 do Consello e Comisión Europea acerca da implementación do marco renovado para a cooperación europea en materia de mocidade (*Diario Oficial da Unión Europea*, 20/12/2012).

¹⁹⁰ Establecidos no devandito Informe 2012 do Consello e Comisión Europea acerca da implementación do marco renovado para a cooperación europea en materia de mocidade.

Este último sub programa –*A Mocidade en Acción*– foi adoptado polo Parlamento e o Consello Europeo mediante a Decisión Núm.1719/2006 (15 de novembro de 2006), a cal establece dita programación de accións dende o ano 2007 ao 2013, dando así continuidade ao anterior gran proxecto europeo para a mocidade: o *Youth Programme*, finalizado en 2006. En todo caso, a partir deste programa establécense, como ven sendo habitual na metodoloxía comunitaria, unha serie de accións financiadas en tódolos estados membros para aqueles mozos e mozas con idades comprendidas entre 15 e os 28 anos –nalgúns casos entre os 13 e os 30-. Ditas accións son as seguintes (*Diario Oficial da Unión Europea* 20/12/2012):

1. *Youth for Europe (Mocidade para Europa)*. Trata de favorecer a cidadanía activa, a participación e a creatividade entre a mocidade mediante intercambios, outras iniciativas da xente nova e proxectos vinculados coa democracia.
2. *European Voluntary Service (Servizo de voluntariado europeo)*. Axuda á mocidade a desenvolver o seu sentido da solidariedade mediante a participación –tanto individualmente como en grupo– en actividades voluntarias sen ánimo de lucro no estranxeiro.
3. *Youth in the World (Mocidade no mundo)*. Promove a cooperación e os intercambios entre xente nova e organizacións xuvenís en todo o mundo.
4. *Youth Support Systems (Sistemas de apoio á mocidade)*. Inclúe distintas medias para apoiar aos traballadores novos/as a ás organizacións xuvenís, así como para mellorar a calidade das súas actividades.
5. *Support for European Co-operation in the Youth field (Apoio para a cooperación europea en materia de mocidade)*. Esta acción da soporte á política de cooperación a nivel europeo en materia de mocidade, facilitando particularmente, o diálogo entre a xente nova e os políticos.

Todas elas favorecen a creación dunha cidadanía activa e participativa e, aínda que centradas na mocidade, son susceptibles de estenderse a outras esferas e capas sociais. De tódolos xeitos, dende o punto de vista da Formación Profesional vinculada co desenvolvemento, as accións que se promoven dende esta iniciativa europea poden ser consideradas complementarias, pero non centrais, a excepción da acción 4 –*Youth support systems*-. Aínda así, a súa relevancia é considerable, tendo en conta a situación actual que vive a mocidade, especialmente en España, onde o paro acadou superou recentemente os seis millóns de persoas –situación que afecta de forma particular á xente nova- .

A outra liña de acción esencial en materia de formación e traballo dende a Comisión Europea é a súa *política de emprego, asuntos sociais e inclusión*, a cal toma como guía a *Estratexia Europea do Emprego* e a *Iniciativa Europa 2020* (ver ilustración 3.2). Como ven sendo tradición, a Comisión avoga polo traballo conxunto e coordinado entre os interlocutores sociais dos distintos países membros, centrándose sobre todo nas problemáticas derivadas da globalización, o envellecemento da poboación e as transformacións sociais. Tal como sinala a propia Dirección Xeral de Emprego, Asuntos Sociais e Inclusión da Comisión Europea (2013), mediante estas políticas preténdese:

1. Acadar máis e mellor emprego.
2. Promover a libre circulación de traballadores/as e coordinación dos rexímenes da seguridade social.
3. Mellorar as condicións laborais.

4. Promover a integración e a inclusión social, loitando contra a pobreza.

Para acadar estas metas, a Comisión puxo en marcha, no marco da Estratexia Europea do emprego, un paquete de medidas de apoio nos países membros coñecido como o *Paquete do emprego*. Ditas medidas foron tomadas pola Comisión en abril do ano 2012 en vistas da elevada taxa de desemprego que asola Europa tralo estalido da crise económica a partir do ano 2007-2008. Os seus obxectivos teñen que ver con apoiar a creación de postos de traballo mediante a redución da fiscalidade do traballo, a utilización eficaz das subvencións á contratación ou o aproveitamento do potencial dos sectores clave -economía ecolóxica, TIC ou sanidade-. Ditas medidas poderían ter a súa eficacia sempre e cando non se tratase de reducir o investimento público a toda costa dende outras instancias ligadas tamén coa UE –o Banco Central Europeo e o Fondo Monetario Internacional, por exemplo-, especialmente no que respecta aos países do sur e ao pago da débeda.

Por outra banda, a Comisión tamén traballa para restablecer a dinámica dos mercados laborais mediante a consolidación de axudas aos traballadores/as ao cambiar de emprego ou reincorporarse ao traballo; os investimentos en capacidades baseadas nunha mellor previsión e control das necesidades e o fomento da libre circulación de traballadores/as. Por último, esta Dirección Xeral pretende reforzar o control nas políticas de emprego de cada un dos estados membros, evitando que *os problemas sociais e de emprego non queden eclipsados polos económicos*, o cal se contradi coas súas posturas oficiais dende as instancias económicas anteriormente citadas.

En relación co que aquí vimos aludindo, tamén veñen a colación as iniciativas europeas HORIZON e EURES, a primeira como motor da innovación e o cambio social mediante o coñecemento científico e a segunda como recurso esencial da política de emprego, asuntos sociais e inclusión da UE.

HORIZON 2020 eríxese así, como o Programa Marco da UE para a investigación e innovación, entendido dentro da *Iniciativa Europa 2020* como instrumento de financiamento das accións de investigación e innovación levadas a cabo. Posto en marcha no ano 2014, tralo investimento de 80 Billóns de €uros –o seu orzamento inicial- preténdese crear crecemento e novos postos de traballo en Europa tomando a I+D+I como referente. Os interlocutores sociais deberán asociarse e establecer redes de traballo –universidades, empresas, asociacións da sociedade civil ou outras entidades- para solicitar apoio financeiro do programa HORIZON 2020. Neste senso, os instrumentos de HORIZON que se puxeron en marcha dende a Comisión Europea son o *Programa Marco para a Investigación e Desenvolvemento técnico*; o *Programa Marco para actividades de innovación e competitividade* –CIP nas súas siglas en inglés- e o *Instituto Europeo de Innovación e Tecnoloxía* –EIT en inglés-.

En definitiva, o obxectivo final destas accións é promover un modelo de desenvolvemento que, a pesar de que centrado no crecemento económico, pretene tomar como base a investigación e a innovación. Para isto apóstase ademais, polo traballo conxunto e a cooperación entre axentes sociais implicados en proxectos de innovación, tomando especial consideración polas pequenas e medianas empresas, as cales non poden manterse ao marxe das innovacións produtivas e sociais. Máis concretamente, mediante o programa HORIZON espérase que no ano 2020 (Comisión Europea, 2013a):

- Se incremente o investimento en investigación e desenvolvemento en Europa, mellorando así a posición da UE na ciencia. Preténdese incrementar nun 77% o orzamento do Consello Europeo da investigación (ERC en inglés).

- Fortalecer o liderado industrial en innovación, cunha maior inversión en tecnoloxías clave, mellor acceso ao capital e apoio para as pequenas e medianas empresas.
- Mellorar a situación da UE respecto daqueles temas de maior relevancia para a poboación como o cambio climático, o transporte e a mobilidade sostible, facer a enerxía renovable máis asequible, mellorar a seguridade alimentaria ou afrontar o reto dunha grande parte da poboación en idade avanzada.

Tendo en conta o que acabamos de sinalar, a Formación Profesional tamén forma parte dalgunhas iniciativas Horizon 2020, especialmente daquelas centradas na creación de infraestruturas ou mecanismos de innovación dentro das empresas e, en consecuencia, nos postos de traballo. De igual modo, a FP tamén xoga o seu papel naqueles proxectos de investigación que pretenden construír unha sociedade máis innovadora, segura e inclusiva. A inserción laboral é o primeiro paso para acadar maior seguridade e inclusión social, aspecto para o cal a formación se presenta como base da empregabilidade individual e tamén colectiva. En síntese, algúns dos proxectos financiados mediante o programa HORIZON recollen esta perspectiva, incidindo na vertente educativa dalgunhas das iniciativas de I+D propostas. De feito, nos informes publicados en relación coas áreas de *Saúde, cambio demográfico e benestar e Avanzando nunha sociedade máis segura, innovadora e inclusiva*, aparecen referencias á necesidade de incluír os descubrimentos conseguidos no contexto educativo e laboral, de vincular a formación directamente coa innovación ou de achegar os sistemas de formación e emprego nos países membros (Comisión Europea, 2011a e 2011b).

Por outra banda, o Programa Rede EURES -Servizos Europeos de Emprego- é outro dos referentes a ter en conta no contexto da vinculación entre FP e desenvolvemento, tomando especialmente en consideración a súa vocación orientadora e asesora na procura de emprego e a unión dos axentes sociais implicados na inserción laboral. Este programa nace no ano 1993 a iniciativa da Comisión Europea, como unha rede de colaboración entre distintos axentes sociais implicados no emprego para favorecer a libre circulación de traballadores/as. En concreto, pretende vincular á propia Comisión cos servizos públicos de emprego existentes nos países membros do, daquela, Espazo Económico Europeo (EEE), apoiando o establecemento de relacións entre os traballadores/as e os empresarios/as e contando tamén coa colaboración dos interlocutores sociais.

Como unha ferramenta máis no contexto do programa EURES, aparece o denominado *EURES portal europeo da mobilidade*, un sitio web onde é posible atopar información relativa ás ofertas e solicitudes de emprego no marco da UE. Ademais, a rede EURES estendeuse dende 1993 ata agora entre tódolos países membros, contando actualmente con máis de 850 *conselleiros EURES* en toda Unión (Comisión Europea, 2013c). Baixo esta perspectiva os principais obxectivos da Rede EURES son (Ídem):

1. *Informar, orientar e asesorar aos candidatos á mobilidade tanto sobre as oportunidades de emprego, como sobre as condicións de vida e de traballo no Espazo Económico Europeo.*
2. *Axudar aos empresarios/as que desexen atopar traballadores/as de outros países.*
3. *Asesorar e orientar aos traballadores/as e empresarios/as de rexións fronteirizas.*

Esta Rede contribúe á cohesión social no contexto da UE, favorecendo a inclusión e a inserción laboral dende a perspectiva da mobilidade, proporcionando apoio aos traballadores/as noutros países acerca da vida e costumes e tamén recollendo,

mediante a rede PLOTEUS¹⁹¹ (Comisión Europea, 2013d), información relativa ás oportunidades de aprendizaxe noutros estados. Constitúese así, como unha iniciativa de apoio ao desenvolvemento dos recursos humanos, tomando como referencia a perspectiva comunitaria e actuando a nivel rexional¹⁹², aínda que cun punto de vista global.

Ademais das políticas desenvoltas pola Comisión Europea, existen outros organismos europeos que tamén traballan pola promoción do emprego e a formación como motor do desenvolvemento. Referímonos ao Consello da Unión Europea, o Comité Económico e Social Europeo (CESE) e o Comité das Rexións. O Consello da Unión Europea pola súa banda, é o órgano encargado de tomar as decisións acerca da lexislación europea que, posteriormente implementará a Comisión a través dos programas que vimos sinalando ata o de agora, polo que conta con Consellos diferenciados por ámbitos en función da lexislación de que se trate. Ante o que vimos aquí expoñendo son de especial interese a acción complementaria aos países membros, levada a cabo polos Consellos de *Educación, Mocidade, Cultura e Deporte* e de *Emprego, política social, sanidade e consumidores*. Ditos Consellos reúnen aos Ministros das áreas implicadas tres ou catro veces ao ano, tomando decisións en correlación directa co Parlamento Europeo. As liñas xerais da política europea respecto do *Consello de Educación, Mocidade, Cultura e Deporte* teñen que ver con (Consello da Unión Europea, 2013) contribuír ao desenvolvemento da aprendizaxe e a difusión das linguas, mellorar o coñecemento e a difusión da cultura e historia dos pobos europeos, favorecer a mobilidade, estimular a creación artística e moi especialmente –en relación con esta investigación– favorecer a cooperación mutua entre os establecementos de ensino e formación e entre estes e as empresas, así como mellorar a Formación Profesional inicial e permanente, co fin de facilitar a inserción dos cidadáns no mercado laboral, a súa adaptación aos cambios industriais e a súa posible reconversión profesional.

Pola súa banda, o *Consello de emprego, política social, sanidade e consumidores* ten o mesmo mecanismo de funcionamento e toma de decisións –está igualmente conformado polos Ministros das áreas correspondentes e reúnese tres ou catro veces ao ano–, tomando como misión específica a mellora do nivel e calidade de vida dos cidadáns, particularmente mediante empregos de alta calidade e un alto nivel de protección social e da saúde, así como velando polos intereses dos consumidores/as. Debería pois, baixo estas finalidades, promover lexislación europea en materia de igualdade de oportunidades para tódolos cidadáns.

Van ser, en definitiva, os Consellos vinculados coa educación e co emprego os encargados de consensuar as decisións a tomar en materia de Formación Profesional no seo da Unión Europea, orientando así aquelas accións ou iniciativas que poderán ser obxecto de financiamento por parte da Comisión Europea neste caso.

Como órgano asesor complementario da UE tamén é preciso mencionar ao Comité Económico e Social Europeo (de aquí en diante, CESE), o cal foi fundado en 1957 baixo o Tratado de Roma como entidade consultiva ao servizo da Comisión Europea, o Consello da UE e o Parlamento Europeo. Conformado por 344 membros procedentes de 27 estados membros, organízase en 3 grupos de axentes: empresarios/as, traballadores/as e representantes de “actividades específicas” –agricultores/as, consumidores/as, artesáns, profesores/as, comunidade científica e pedagóxica, ecoloxistas, familias, ONG, etc-. A partir das propostas lexislativas da UE, este Comité

¹⁹¹ Que se constitúe como a Rede de oportunidades de aprendizaxe en Europa, dependente da Comisión Europea e favorecedora da libre circulación de persoas (e oportunidades) no contexto da UE.

¹⁹² Segundo o portal EURES (Comisión Europea, 2013b), en Galicia existen 7 conselleiros EURES localizados en Vigo (2), Ourense (2), A Coruña, Santiago e Lugo.

elabora dictames, tomando en consideración a perspectiva dos axentes implicados, aínda que tamén existen iniciativas propias que desembocan no que se coñece como *dictames de iniciativa*. Todas estas recomendacións deben estar baseadas en tres principios básicos (CESE, 2013a):

1. *Liberdade, democracia e equidade.*
2. *Solidariedade global e xustiza social.*
3. *Responsabilidade medioambiental.*

Baixo estas premisas, establécense dentro do Comité 6 áreas de traballo¹⁹³, que deron lugar a 6 seccións¹⁹⁴ dentro do propio Comité –máis unha Comisión Consultiva–, dentro das cales podemos prestar especial atención á sección de *emprego e asuntos sociais e cidadanía* –SOC nas súas siglas en inglés–. Dita sección conta, á súa vez, cun Observatorio propio do mercado laboral europeo, a partir do cal se extraen datos que posteriormente servirán de apoio aos dictames do Comité en materia de emprego. Precisamene a colación do empego xuvenil, o CESE emitíu un dictame no ano 2013 no que destacaba a necesidade imperiosa de contar cunha estratexia de crecemento a escala nacional e tamén da UE para apoiar a creación de *máis e mellor emprego estable*, xa que dita estratexia constitúe unha condición previa para acadar mellores taxas de inserción xuvenil (CESE, 2013b).

Respalda así a iniciativa da Comisión Europea de iniciar un sistema de *garantía xuvenil* en cada un dos estados membros, cuxa finalidade sería permitir *á xente nova recibir unha boa oferta de emprego, de formación continua, de prácticas ou de formación de aprendices nun prazo de catro meses a partir do momento no que rematan os seus estudos ou se quedan no paro*. Sen embargo, desacredita o prazo dos catro meses por parecerlle excesivo, propoñendo que todo o proceso de inserción ou formación comece no mesmo momento en que os mozos/as rematen os seus estudos ou contrato laboral. Neste mesmo dictame, o CESE fai fincapé na mellora da calidade dos sistemas de prácticas ou de formación de aprendices no contexto da UE. Motivo polo que, seguidamente se vai publicar outro dictame a iniciativa do propio CESE que determina o papel que deben xogar as empresas na educación no marco europeo. Segundo este organismo, este papel ten que vir determinado por unha *maior coherencia entre a formación empresarial e os principios dunha política activa de emprego*, favorecendo así unha *maior participación das empresas na aprendizaxe permanente* (CESE, 2013c). A colaboración entre as grandes empresas e as microempresas tamén debe ser tida en conta, polo que o propio CESE insta ás primeiras a satisfacer as necesidades específicas das segundas, tomando en consideración a súa capacidade para crear postos de traballo, e *axudándoas a crear os seus propios mapas para presentar como funcionan estas empresas máis flexibles e dinámicas* (CESE, 2013c). Ao mesmo tempo sinala que os custes da formación no posto de traballo deben ser asumidos por distintas institucións a nivel europeo, para o cal é preciso aumentar a colaboración entre os distintos estados membros e as propias institucións da UE, chegando con máis facilidade ao empresariado local.

Precisamente con esta mesma finalidade de achegar as institucións da UE á contorna local créase en 1992 e baixo o Tratado de Maastricht o Comité das Rexións, outro dos órganos consultivos máis relevantes no contexto europeo. Dito Comité está conformado

¹⁹³ Coexisten 6 áreas de traballo dentro do CESE (CESE, 2013a): *Emprego, asuntos sociais e cidadanía; Transporte, enerxía, infraestruturas e sociedade da información; Mercado de traballo e consumidores/as; Cohesión económica e social; Agricultura e medio ambiente e relacións exteriores.*

¹⁹⁴ As seccións serían (CESE, 2013a): *Sección para a Unión económica e monetaria e para a cohesión social e económica; Sección para o mercado, a produción e o consumo; Sección para o transporte, enerxía, infraestruturas e sociedade da información; Sección para as relacións exteriores; Sección para a agricultura, o desenvolvemento rural e o medio ambiente; Sección para o emprego, asuntos sociais e cidadanía. Coexiste tamén unha Comisión consultiva para o cambio industrial.*

(Comité das Rexións, 2013a) por 344 representantes elixidos a nivel rexional e local procedentes dos 27 estados membros. Ao igual que o Comité Económico e Social Europeo, o Comité das Rexións pode ser consultado polo Parlamento Europeo, o Consello da Unión Europea ou a propia Comisión Europea, tendo tamén a oportunidade de emitir dictames a iniciativa propia. A organización desta entidade está baseada, tal como ven sendo habitual no seo da UE, no establecemento de comisións de traballo especializadas en distintos ámbitos¹⁹⁵, das cales podemos destacar en relación ao tema que nos ocupa, a *Comisión de Emprego, formación profesional, cohesión social e económica, política social e saúde* e a *Comisión de Educación e Cultura*.

Entre as achegas máis relevantes no referente ao desenvolvemento local, o Comité das Rexións ten respaldado algunhas das comunicacións emitidas pola Comisión Europea, sendo o primeiro documento de referencia neste senso a que leva por título *As autoridades locais: axentes do desenvolvemento*. Dito documento puxo de manifesto xa no ano 2008 (Comisión Europea, 2008) a necesidade de revalorizar os entes rexionais e locais no marco da política de desenvolvemento levada a cabo pola UE. O propio comité das rexións adoptou un dictame favorable a este respecto no ano 2009 (Comité das Rexións, 2009), apoiando as medidas que se propoñían e destacando así mesmo, a necesidade de coordinar actividades de cooperación para o desenvolvemento a distintos niveis e en tódolos estados membros. As medidas esenciais que xurdiron desta comunicación da Comisión e que aprobou o Comité das Rexións resúmense en (Comisión Europea, 2008):

1. Establecer un diálogo social sobre a política de desenvolvemento coas autoridades locais e rexionais. Priodúcese así en 2009 a primeira *Conferencia da cooperación descentralizada* na que se reúnen representantes de tódolos países membros vinculados cos entes rexionais e locais para debatir acerca do modelo de desenvolvemento que é preciso promover dende a UE.
2. Establecer mecanismos para poder informar de maneira máis eficaz sobre a cooperación descentralizada, o cal se materializa a través do denominado *Atlas da Cooperación descentralizada*. Ante a falla de información existente esta nova ferramenta posibilita que os entes rexionais e locais compartan experiencias de desenvolvemento ligadas á súa contorna.
3. A consolidación dun portal web do que formará parte do Atlas, no que se reunirá a maior cantidade de información e contactos vinculados co intercambio sobre cooperación para o desenvolvemento entre os entes rexionais e locais.

Este Atlas baséase nun proceso de autodeclaración a distancia realizado polos propios entes rexionais e locais da UE que trata de fomentar a cooperación e o intercambio de experiencias vinculadas co desenvolvemento, esencialmente endógeno, dos territorios locais europeos. Ao mesmo tempo, unha das principais ferramentas que sinala o Comité das Rexións para acadar niveis de desenvolvemento máis elevados é o crecemento e a creación de emprego –asociando un elemento ao outro indiscutiblemente–.

Tal é así que neste ano 2013 veñen de publicar os logros acadados en torno á Estratexia Europa 2020 (Comité das Rexións, 2013b), centrándose nos ámbitos de xuventude; novas competencias e traballos; política industrial; a pobreza e a exclusión social; a axenda dixital para Europa; a eficiencia enerxética e unha UE centrada na innovación. Sen embargo, este organismo sinala que as accións levadas a cabo a nivel local e rexional non son suficientes para achegar ao continente europeo á estratexia

¹⁹⁵ As 6 comisións que compoñen o Comité das Rexións son (Comité das Rexións, 2013a): *Emprego, formación profesional, cohesión social e económica, política social e saúde; Educación e cultura; Medio Ambiente, cambio climático e enerxía; Transporte e redes de traballo trans-europeas e Protección civil e servizos de interese xeral*.

2020, senón que é preciso activar distintos niveis de gobernanza e unha aproximación territorial máis integrada para dar lugar á creación de postos de emprego e a un desenvolvemento que chegue realmente a toda a poboación europea.

Ademais das achegas dos distintos órganos e institucións de gobernanza e asesoría europeos, existen outras organizacións que se centran en levar a cabo un traballo máis específico vinculado coa mellora e desenvolvemento da Formación Profesional. Ampliamos agora información relativa aos distintos centros que, dende Europa, abordan algúns dos ámbitos do desenvolvemento tomando a Formación Profesional como referente clave (ver táboas 3.10 e 3.11).

Táboa III.10. Centros da UE vinculados co desenvolvemento de FP (I). Fonte: CEDEFOP (2013a); ETF (2013) e Axencia Europea para a Seguridade e Saúde no Traballo (EU_OSHA) (2013).

INSTITUCIÓN	CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DO TRABALLO QUE REALIZAN
Centro Europeo para o Desenvolvemento da Formación Profesional (CEDEFOP).	Creado en 1975 ¹⁹⁶ , o CEDEFOP –con sede en Tesalónica (Grecia)– ten como misión esencial asesorar á Comisión Europea en materia de FP, apoiando a súa promoción e desenvolvemento tanto no seu nivel inicial como continuo. Os seus obxectivos básicos teñen que ver con contribuír aos avances científicos independentes no campo da FP mediante a construction de documentación e estudos científicos; converterse nunha vía de difusión e documentación útil respect da FP; promover e incentivar a cooperación europea neste ámbito e constituírse como centro de encontro e debate dos axentes sociais que participan da FP. A súa labor é altamente valorada no seo da UE, tal como se puxo de manifesto no informe de avaliación que se realizou en 2007 a petición da Comisión Europea ¹⁹⁷ . Ningunha outra institución aborda directamente o ámbito da Formación Profesional en Europa e a súa contribución ao programa de traballo Educación e Formación 2010 foi de vital importancia para aumentar a cooperación europea en material de FP.
Fundación Europea para a mellora da Formación (ETF)	Con sede en Turín (Italia) a ETF e, aínda que creada en 1990 ¹⁹⁸ , traballa dende 1994 para axudar a mellorar a formación profesional en países non membros da UE –pero socios da mesma–, especialmente no Mediterráneo, Europa Oriental e Rusia. Actúa pois, no contexto da política de relacións exteriores da UE co obxectivo posto na consolidación da propia Unión. Segundo o seu informe anual do ano 2011 (ETF, 2012), esta institución acadou logros notables nos catro ámbitos onde actualmente opera: inmersión da rede de inclusión social á programación destinada aos Balcáns Occidentais e Turquía; mellora da mobilidade en Europa oriental; desenvolvemento de centros de ensino en Asia Central e profundización en coñecementos temáticos especializados (conferencia e plataforma sobre cualificacións).

¹⁹⁶ Mediante o Regulamento (UE) Núm. 337/75 do Consello do 10 de febreiro de 1975 polo que se crea un Centro Europeo para o desenvolvemento da formación profesional (*Diario Oficial da UE*, 13/02/1975).

¹⁹⁷ Referímonos á ECOTEC Research and Consulting (2007). *External Evaluation of the European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) Consolidated Final Report*. Birmingham: ECOTEC.

¹⁹⁸ Creada mediante o Regulamento (UE) Núm. 1360/90 do Consello do 07 de maio de 1990 polo que se establece a Fundación Europea para a mellora da Formación (*European Training Foundation*). (*Diario Oficial da UE* L131, do 23.05.1990). Esta ordenación modificouse no ano 2008 coa publicación do novo Regulamento (UE) Núm. 1339/2008 do Parlamento Europeo e do Consello do 16 de decembro de 2008 polo que se establece da Fundación Europea para a mellora da Formación (*European Training Foundation*) (reformulación). (*Diario Oficial da UE*, L354/82, 31/12/2008).

INSTITUCIÓN	CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DO TRABALLO QUE REALIZAN
Axencia Europea de Seguridade e Saúde no Traballo (EU-OSHA)	Creada en 1994 mediante Regulación do Consello Europeo ¹⁹⁹ , esta Axencia traballa en rede cun centro de referencia en cada estado membro, aínda que a súa sede oficial está en Bilbao. A súa misión esencial é favorecer a creación en Europa dunha contorna de traballo máis segura, saudable e produtiva, fomentando a cultura da prevención de riscos laborais. Baixo esta premisa desenvolven campañas de sensibilización, prevención –deseñando instrumentos dirixidos ás empresas para a avaliar os riscos no posto de traballo-, asociación –cos gobernos e organización patronais e sindicais- e investigación –identificando e valorando riscos emerxentes nas actividades produtivas e integrando a seguridade e a saúde noutros ámbitos sociais como a educación ou a saúde pública-.

Aínda que todas as iniciativas e institucións que vimos de describir promoven o desenvolvemento da sociedade europea dende moi distintas ópticas e procesos, semella necesario reducir o exceso de burocracia existente, esencialmente establecendo plans de desenvolvemento global e integral que, á súa vez aglutinen novos procedementos e estratexias en cada unha das áreas da política comunitaria. Reducir o desenvolvemento á perspectiva económica e centrar nel os esforzos da UE pode deixar ao marxe da sociedade –tal e como xa estamos comprobando- a grandes capas da poboación.

Por todo isto, os principais obxectivos do desenvolvemento a nivel comunitario deberían, ao noso modo de ver, xirar o foco de atención da economía ás persoas, de tal xeito que ambos elementos se unan e propicien a mellora en ambos ámbitos.

Táboa III.11. Centros da UE vinculados co desenvolvemento de FP (I). Fonte: EUROFUND (2013), EFVET (2013) e WIFO (2013).

INSTITUCIÓN	CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DO TRABALLO QUE REALIZAN
Fundación Europea para a mellora das condicións de vida e de traballo (EUROFUND)	Creada en 1975 polo Consello Europeo ²⁰⁰ , Eurofund pretende esencialmente instaurar mellores condicións de vida e de traballo en Europa. A súa labor fundamental é proporcionar información, asesoramento e coñecementos especializados acerca das condicións de vida e traballo na UE. Para isto esta Fundación pon en marcha procesos de observación e comprensión dos cambios sociais, investigacións acerca das experiencias laborais e sociais exitosas e sistemas de comunicación e difusión de ideas e experiencias compartidas respecto do emprego, as relación laborais e o equilibrio do traballo coa vida e coa cohesión social.
Foro Europeo de Educación e Formación Técnica e Profesional (EFVET)	A asociación EFVET constitúese como unha asociación profesional creada por e para os provedores ²⁰¹ de formación profesional en tódolos países europeos. Ten como misión fundamental promover a calidade e a innovación na FP en toda Europa, prestando especial atención á cooperación mutua e á difusión de boas prácticas. Preséntase así, como unha plataforma profesional de influencia nas políticas europeas de FP e proporciona un marco transformador para apoiar tódalas

¹⁹⁹ Referímonos ao Regulamento (UE) Núm. 2062/94 do Consello, do 18 de xullo de 1994 (*Diario Oficial da UE*, L 216 do 20/08/1994).

²⁰⁰ Foi creada mediante o Regulamento (UE) Núm.1365/75 do Consello do 26 de maio de 1975 relativo á creación dunha Fundación Europea para a mellora das condicións de vida e de traballo (*Diario Oficial da UE*, 30/05/1975).

²⁰¹ Creada o 5 de xaneiro de 1995 mediante a súa constitución: EFVET(1995). *Constitution of the EFVET Association*. Amsterdam: EFVET.

INSTITUCIÓN	CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DO TRABALLO QUE REALIZAN
<p>Foro de Investigación sobre Educación (WIFO)</p>	<p>accións cooperativas que pretendan mellorar e favorecer a FP. Este Foro está participa do proceso de aprendizaxe permanente mediante a <i>Plataforma da Sociedade Civil Europea pola Aprendizaxe ao longo da vida</i>.</p> <p>O Foro WIFO (<i>Gateway to research on Education in Europe</i>) é un sitio web centrado na educación e formación profesional e o desenvolvemento dos recursos humanos (www.wifo-gate.org). Este sitio foi creado polo Foro WIFO no ano 1997 e actualmente desenvolve a súa labor comunicadora entre os países membros da UE. Inicialmente presentouse como unha web para dar a coñecer as revistas, conferencias e eventos científicos vinculados coa FP en Europa, mais actualmente converteuse nunha ferramenta de apoio aos actuais proxectos europeos coordinados polo Foro WIFO, entre eles un dos Leonardo Da Vinci. Constitúese así como unha plataforma de acción colaborativa para os investigadores/as e expertos en FP en Europa (Manning, 2007). O Foro WIFO pola súa banda nace como socio colaborador do directorio de investigación en FP impulsado polo CEDEFOP.</p>

Non pode existir desenvolvemento económico sen desenvolvemento social e viceversa, polo que as políticas comunitarias deben centrar os seus esforzos non só en favorecer a verdadeira representatividade no Parlamento Europeo, senón tamén en promover as políticas sociais nos países membros en lugar de restrinxilas –tal e como tivemos ocasión de experimentar en España nos derradeiros anos-. Só asumindo o modelo de desenvolvemento humano e sustentable dende as corporacións locais e rexionais se pode acadar este obxectivo, posto que os cambios a grande escala rara vez son percibidos pola sociedade civil. Só baixo a actuación a mediana e pequena escala os cambios poden ser recoñecidos e valorados, así como fomentados, non só polas institucións senón tamén polos movementos sociais e os propios cidadáns.

O alcance de mais e mellores empregos –tal como establece a *Estratexia Europea do Emprego*- pasa pola incardinación das distintas iniciativas e pola continuidade entre os programas que se poñen en marcha dende o punto de vista tanto educativo como laboral. Tódalas accións comunitarias deberían ter continuidade no senso de non limitarse no tempo e no espazo, senón de promover liñas de acción a distintas escalas e con distintos obxectivos. Por exemplo, o programa Leonardo pode ter continuidade no programa Eures e viceversa, dotando así aos solicitantes dun permanente camiño de ida e volta entre a formación e o emprego. As accións non deben ser restrictivas neste senso e deberían acompañar ao solicitante –en caso de ser necesario- en todo seu proceso vital, non só de formación, senón tamén de inserción laboral, de reconversión ou de promoción no emprego.

Ao mesmo tempo, son necesarios procesos que controlen de forma eficaz a inversión europea nos países membros, posto que existen cando menos dúbidas razoables de que os fondos FEDER repercutan tando como deberían no desenvolvemento social. De feito, non existe aínda unha aplicación xeralizada no noso país dos mecanismos de transparencia propostos na Lei Xeral de Subvencións do 2003, aspecto que *melloraría considerablemente a eficacia dos fondos da Unión Europea en España* (Ordóñez Solís, 2011:01). Ao mesmo tempo, o feito de que as inversións europeas fosen destinadas maioritariamente á creación de infraestruturas implica que existe unha visión curtopracista do desenvolvemento. Especialmente se temos en conta que unha zona

deprimida necesita crear postos de traballo estables e de calidade, así como un entramado empresarial consciente da súa responsabilidade social e uns servizos públicos de calidade que den cobertura á poboación. Neste senso, a cohesión social europea só pode vir da man da mellora da calidade de vida das persoas e da aprendizaxe compartida. Tal como sinalan Boscá, Escribá e Murgui (2011), a rendibilidade e a converxencia de rendas debe invertirse en infraestruturas naquelas rexións máis ricas e en capital humano e tecnolóxico nas máis pobres, polo que a inversión europea podería ser máis eficaz se este criterio estivera presente por exemplo.

En definitiva, ademais de todo o sinalado e sen restar valor ás iniciativas comunitarias senón procurando a súa mellora, coincidimos co Comité das Rexións (2013b) ao remarcar unha serie de problemáticas relevantes nos programas europeos:

1. Unha falla de coordinación entre os diferentes instrumentos políticos implicados, o cal repercute:
 - a. Na falla de investimentos nacionais viables para acadar os obxectivos formulados na Estratexia Europa 2020.
 - b. Nunha forte necesidade de simplificar os procedementos administrativos para axudar ás administracións públicas locais e rexionais a ter maior capacidade de operación.
2. O impacto rexional das políticas da UE pode caracterizarse como insuficiente.

En definitiva, apoiar o desenvolvemento endóxico dunha rexión implica ter en conta a súa identidade e formas de vida tradicionais e a partir de aí formular os procesos de desenvolvemento. Neste senso as iniciativas europeas deberían favorecer a creación de empresas vinculadas cos sectores económicos tradicionais dos territorios e, ao mesmo tempo, promover a Formación Profesional asociada facilitando o acceso de todos e todas e a non exclusión. Os procedementos de financiamento externo poden ser unha opción pero nunca exclusivos ou determinantes. O respecto pola contorna e o medio ambiente non poden desligarse das identidades dos pobos nin das súas formas de vida tradicionais, senón que as inversións en capital humano e en I+D+I deben favorecerlas e convertelas sustento das xeracións actuais e vindeiras.

2.4. OUTRAS INICIATIVAS LOCAIS DE ESPECIAL INTERESE DENDE O PUNTO DE VISTA DA FP.

A aparición de institucións a máis pequena escala que tratan de promover outros modelos de desenvolvemento alternativo ao crecemento indiscriminado, ven sendo cada vez máis ampla dende a constatación pola comunidade científica das interrelacións existentes entre deterioro ambiental e actividade humana²⁰². A actividade produtiva e, en consecuencia, a Formación Profesional asociada, non podía manterse á marxe desta constatación, a pesar de que a súa estreita vinculación cos poderes económicos –en connivencia cos poderes públicos occidentais– fai máis difícil unha inmersión directa en proxectos alternativos de desenvolvemento.

Aínda así, existen algunhas iniciativas que, dende unha óptica transformadora, pretenden empregar a Formación Profesional como instrumento de emancipación social a nivel local e rexional. Referímonos por exemplo (Emaús Fundación Social e

²⁰² Podemos situar este momento en 1972 coa publicación do Informe do Clube de Roma encargado polo MIT, e elaborado por Donella Meadows e outros profesionais: *Os límites do crecemento (The limits of growth)*. Xa temos aludido a el no Capítulo II.

REAS Euskadi, 2010) á *Fundació Deixalles* (Palma de Mallorca), á *Fundación Gaztelan* (Pamplona) ou á *Fundación Peñascal* (Bilbao). A continuación faremos unha breve síntese das accións desenvoltas por cada unha delas. Sen embargo, é preciso destacar que todas se caracterizan por levar a cabo accións aplicadas ao ámbito local dende a perspectiva do desenvolvemento sustentable, e para iso entenden a capacitación e a formación laboral como elemento clave. Ao mesmo tempo, debemos insistir en que aquí non pretendemos facer unha síntese daquelas iniciativas que vinculan a formación co desenvolvemento humano e sustentable a nivel español, senón deixar constancia da existencia deste tipo de accións que –en vistas dos seus resultados e metodoloxías– merecen ser mencionadas no seo desta investigación.

a. *Fundació Deixalles – Palma de Mallorca.*

Constituída como entidade sen ánimo de lucro en 1986, a *Fundació Deixalles* asume os principios da Economía Solidaria e acolle como obxectivo esencial a contribución á construción dunha sociedade máis xusta e sustentable (Ídem). Nacen como resposta á situación de marxinalidade que existía en Mallorca entre a década dos 80 e os 90, entendendo a capacitación profesional como unha vía de inserción laboral e, en consecuencia, como unha parte activa da integración social. Consolidan unha rede con sete delegacións formativas e dúas iniciativas empresas de inserción laboral –cun total de 267 empregados/as-, que traballan a prol da aprendizaxe de competencias profesionais e persoais co obxectivo final de facilitar a inserción laboral dos participantes, o fomento do comercio xusto, a economía solidaria, a recollida, utilización e reciclaxe de residuos voluminosos e a divulgación das problemáticas ambientais e as boas prácticas neste ámbito. Abordan así, a perspectiva social, económica e ambiental dende o punto de vista do desenvolvemento humano e sustentable.

b. *Fundación Gaztelan –Pamplona*

Nacida en 1981 a partir dun Obradoiro Escola e coa finalidade de combatir as causas e consecuencias da exclusión social e promover ao mesmo tempo a economía solidaria, pretende centralizar na persoa o proceso de cambio e construción social. O Obradoiro inicial –proxecto formativo e laboral de fontanaría, soldadura e reparación de vehículos, autoxeradores e electrodomésticos- dou lugar á creación de dúas cooperativas e un Centro de Promoción do emprego para mozos/as. Finalmente, a Asociación *Gaztelan* –emprego para xente nova- pasa a formar parte do rexistro de fundacións no ano 1995 (Ídem). As súas actividades abordan dende a acollida e orientación laboral dos mozos/as en situación de risco ou a intermediación laboral ata o asesoramento en canto a iniciativas de emprego e autoemprego, a creación de empresas propias de inserción, a Formación Profesional, os procesos de acompañamento, a sensibilización social ou o traballo en rede. Mediante o financiamento europeo do proxecto HORIZON –anteriormente abordado neste mesmo capítulo- e tamén EQUAL, douse lugar á creación de varias empresas, as cales se foron emancipando de forma posterior, aínda que mantendo a filosofía fundacional de economía solidaria.

c. *Fundación Peñascal – Bilbao*²⁰³

Ao igual que a iniciativa anterior, a *Fundación Peñascal* nace a partir dun Obradoiro Escola localizado no barrio de Peñascal –Bilbao- en 1983 e coa axuda de Cáritas

²⁰³ Nunha estadía predoutoral que tivemos ocasión de realizar no marco desta investigación, na Universidade de Deusto –campus de Bilbao-, foi posible realizar unha entrevista cun dos docentes traballadores/as desta Fundación na súa propia sede. A información que aquí se referencia foi obtida en parte, desta entrevista, e en parte da publicación de experiencias da Fundación Social Reas Euskadi (2010).

Diocesana. Tratábase de axudar á xente nova a insertarse laboralmente nun contexto social no que o desemprego comezaba a estar presente. Posteriormente, as dimensións desta iniciativa fóronse ampliando ata que finalmente se converteu en Fundación co obxectivo de *dotar ao traballo dun marco xurídico-legal máis apropiado* (Íbidem:96). A Fundación pretende cualificar a persoas que contan cunha deficiencia importante no ámbito educativo –especialmente aqueles/as que non acadaron o título da ESO–, nalgún oficio que lle permita, ao mesmo tempo, obter un emprego estable e a Educación Obrigatoria.

Ademais dos contidos vinculados coa cualificación profesional, esta Fundación trata de instaurar no alumnado, actitudes de responsabilidade, solidariedade e integración na contorna social máis próxima. Os procesos formativos van acompañados de procesos de intermediación laboral, entendida como un mecanismo máis de inserción, incorporando así un compoñente de intervención social a todo o proceso educativo-laboral. Os desafíos que a longo prazo se presentan para a Fundación, teñen que ver con obter estabilidade no emprego para os participantes; desenvolver proxectos piloto innovadores/as no ámbito da intervención social; conseguir que as persoas coas que se traballa acaden elevados niveis de empregabilidade; traballar en rede para conseguir crear novas cualificacións dos novos nichos de emprego ou promover ben, novas empresas de inserción, ben, liñas innovadoras nas empresas de inserción existentes.

3. FACTORES VINCULADOS Á FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL QUE PARTICIPAN DO DESENVOLVEMENTO HUMANO E SUSTENTABLE DOS TERRITORIOS COMARCAIS.

Tal como vimos comprobando ao longo deste capítulo, a contribución da Formación Profesional regrada ao desenvolvemento humano e sustentable, non pode darse sen tomar en consideración o seu impacto na formación dos recursos humanos, así como no establecemento de redes sociais que propicien un maior cumprimento dos seus obxectivos. Baixo esta condición, para contribuir a este modelo de desenvolvemento, as ensinanzas de FP deben poñer o acento na ordenación territorial da formación, así como naqueles elementos que teñen unha maior capacidade de influír no territorio. Neste senso, os axentes sociais involucrados no desenvolvemento destas ensinanzas constitúense como o maior factor de cambio, polo que cabe afondar un pouco máis no quefacer de cada un deles respecto dos obxectivos do humanamente sustentable.

Tal como puidemos comprobar, a FP estivo tradicionalmente ligada ao desenvolvemento dos territorios, esencialmente pola súa contribución ao crecemento económico e, aínda que non é o único factor no que inflúe, si é o máis significativo para algúns dos axentes implicados. De feito, en distintas disposicións lexislativas vinculadas coa Formación Profesional xa se aborda a cuestión da contribución destas ensinanzas ao desenvolvemento. Un exemplo podémolo atopar no Real Decreto 1147/2011, en cuxo artigo 33º se pon de manifesto a necesidade de que o Catálogo de títulos de Formación Profesional do sistema educativo responda ás competencias requiridas polos sectores produtivos e contribúa ao desenvolvemento a nivel nacional, autonómico e local.

Baixo esta perspectiva e no marco desta investigación, construímos este apartado entendendo que a ordenación territorial dos ciclos formativos e cada un dos axentes implicados na mesma se erixen como factores participantes do modelo de desenvolvemento. Obviamente, estes elementos non son os únicos responsables do desenvolvemento –tal como vimos, este concepto, de complexidade crecente, non pode senón vir da man da sociedade no seu conxunto–, mais a súa implicación foi pouco ou

nada abordado ata o momento na investigación educativa, motivo polo cal cobran relevancia no presente traballo. A posibilidade de fomentar un desenvolvemento endógeno, que teña en conta as responsabilidades para coas persoas e co medio ambiente, non pode desatender a perspectiva da formación dos recursos humanos, aspecto clave por outra banda, para a inclusión social e a construción de cidadáns críticos. Xa a LOXSE (1990) introduciu a perspectiva democrática no funcionamento dos centros, implicando así á comunidade educativa na xestión da propia institución. Baixo un modelo similar baseado na participación, pretendemos enfocar este apartado deste traballo, posto que sen participación non existen consensos nin decisións –e responsabilidades– compartidas.

Tal como xa sinalamos, son moitos os factores e elementos sociais que interveñen na contribución dun modelo de desenvolvemento alternativo, como é o caso do DHS, xa que case poderíamos aludir a todos e cada un dos movementos e institucións que conforman a sociedade. Sen embargo, polo que respecta á Formación Profesional, pretendemos aludir a aqueles elementos que se ven especialmente implicados na mesma, tal como son a comunidade educativa –esencialmente alumnado e profesorado–, os empresarios/as, o concello e a administración autonómica. De igual xeito, existe unha parte da política educativa que inflúe directamente nestas ensinanzas e, en consecuencia, nas súas posibilidades de contribuír ao DHS. Falamos da planificación da ordenación territorial dos ciclos formativos. Este elemento pode contribuír de forma viable non só ao fomento do emprego a nivel comarcal ou local, senón tamén a camiñar cara outros modelos de desenvolvemento centrados na identidade, nas persoas e no respecto polo medio.

3.1. A PLANIFICACIÓN (ORDENACIÓN TERRITORIAL) DAS ENSEÑANZAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL.

Cando falamos de planificación en educación, podemos aludir a ámbitos e procedementos moi diversos, determinados fundamentalmente polo nivel de concreción curricular ao que fagamos referencia. Seguindo unha clasificación educativa baixo o modelo de ensino aprendizaxe tradicional e centrándonos nunha diferenciación en función do espazo, podemos diferenciar a planificación de aula, de centro ou da comunidade de centros –a pequena ou gran escala-. Neste apartado pretendemos tomar en consideración a planificación da Formación Profesional como un elemento que contribúe –baixo criterios unificados e metas previamente establecidas– a acadar pola vía da empregabilidade e da inserción laboral, mellores niveis de desenvolvemento na poboación. Baixo este punto de vista, é necesario abordar a cuestión de en que medida a ordenación territorial–entendida como un procedemento que ten como obxectivo *crear ou propiciar mellores condicións de vida para a poboación* (Rentería Rodríguez, 2008:135)– pode concebirse como unha ferramenta no eido da Formación Profesional regrada de cara á ampliación de oportunidades vitais.

Dito concepto –ordenación territorial– pode ser aplicado a moi diversos ámbitos e sectores, posto que inicialmente foi definido como a *expresión espacial das políticas económicas, sociais, culturais e ecolóxicas de toda sociedade cuxo obxectivo é o desenvolvemento equilibrado das rexións e a organización física do espazo segundo un concepto reitor*. Así se formula na Carta Europea de Ordenación do territorio publicada pola Conferencia Europea de Ministros Responsables da Ordenación do Territorio (de aquí en diante, CEMAT) en 1983. A ordenación territorial pode entenderse como unha externalidade á sociedade, imposta por expertos ou políticos, ou ben como unha tarefa na que todos –estado, mercado e sociedade civil– temos algo que dicir (Rentería Rodríguez, 2008). Baixo esta última perspectiva, a ordenación territorial podería servir aos obxectivos do

desenvolvemento humano e sustentable, posto que pasa dunha democracia formal a un proceso democratizador real e próximo ao cidadán, no que é precisa a súa implicación para determinar o futuro do seu territorio. Partindo desta premisa, levamos a cabo a presente investigación na que, entre outros aspectos, inquerimos aos axentes sociais acerca das posibilidades de ordenación territorial dos ciclos formativos no seu territorio próximo (ver Capítulos IV e V).

Dentro do sistema de Formación Profesional establécese nos currículos correspondentes, aquelas realizacións profesionais a acadar polo alumnado e incluso, os criterios de realización que serán empregados na súa avaliación por parte do profesorado. Sen embargo, na maior parte da lexislación actual que regula as ensinanzas de FP regrada podemos atopar tamén outras alusións que lonxe de homoxeneizar os procesos formativos, pretenden dotalos de diferenciacións específicas que, están altamente relacionadas coa ordenación territorial da formación. Estámonos referindo por exemplo ao proposto no Real Decreto 1147/2011 recentemente sinalado ou tamén á modificación da Lei 56/2003 –mediante o Real Decreto–Lei 3/2012– cando no artigo 4º se sinala que o deseño e xestión das políticas de emprego deben ter en conta a súa dimensión local para axustalas ás necesidades do territorio, conseguindo así favorecer as iniciativas de creación de emprego neste mesmo contexto. Tamén a nivel europeo se mantén esta mesma posición ante a descentralización e as iniciativas de inserción laboral. Así se sinala na Estratexia Europea do Emprego –inspiradora da modificación legal á que vimos de aludir–, onde se pon de manifesto a expectativa da Comisión Europea de que os cambios substanciais no tratamento do paro veñan da man da *asociación entre a innovación e a emerxencia do ámbito local nas políticas de emprego* (De Pablos e Martínez, 2008:117).

Sen embargo, a pesar de que esta perspectiva se aborda nestes e outros escritos legais vinculados á Formación Profesional²⁰⁴, a realidade mostra situacións que se alonxan deste obxectivo, esencialmente por unha falla de integración do sistema de Formación Profesional no tocante á macroplanificación –semella que a Formación para o Emprego e a FP regrada camiñan por vías paralelas pero que non chegan a confluír baixo metas concretas comúns– e tamén por un proceso de descentralización *pantasma* –que técnicamente chega ata o nivel municipal, pois existen centros de FP case en cada concello, pero as competencias en educación seguen centralizadas no goberno rexional, reducíndose a participación das entidades locais á súa representación nos consellos escolares–. Esta situación de descoordinación institucional xeralizada –especialmente entre a Formación para o Emprego e a FP regrada–, impide para Felgueroso e

²⁰⁴ Son moitos os exemplos de textos legais relacionados coa FP que aluden á premura por achegar a oferta formativa ás necesidades de emprego do propio contexto local, o entorno socioproductivo do centro ou á economía máis próxima. A nivel estatal, antes que no Real Decreto 1147/2011 xa se aludía á *adaptación ao entorno socioproductivo* no artigo 18º do R.D. 1538/2006 polo que se establecía a ordenación xeral da formación profesional do sistema educativo (BOE 03/01/2007): As Administracións educativas deben ter en conta no momento de organizar o currículo de cada un dos títulos, *a realidade socioeconómica do territorio da súa competencia, así como as perspectivas de desenvolvemento económico e social, coa finalidade de que as ensinanzas respónden en todo momento ás necesidades de cualificación dos sectores socioproductivos do seu entorno [...]*. A nivel galego podemos destacar a Orde do 27 de abril de 2007 (DOG 07/05/2007) de ordenación da FP –derogada posteriormente pola Orde do 12 de xuño de 2012 (DOG 15/07/2011)–, en cuxo artigo 23.3º se sinala que *os obxectivos, os contidos, a organización, a metodoloxía e os criterios de avaliación terán en conta as necesidades de desenvolvemento económico, social e de recursos humanos do seu contorno socioproductivo [...]*; o I Plan Galego de FP, onde se indica que é preciso *tomar unha perspectiva do mercado laboral co fin de lograr unha participación da oferta de formación profesional axustada aos requisitos do mundo productivo* (Xunta de Galicia, 2008:41) ou o Decreto 114/2010 (DOG 12/07/2010) polo que se establece a ordenación xeral da FP do sistema educativo, en cuxo preámbulo xa se pon de manifesto que esta normativa debe permitir *a definición dos currículos dos ciclos formativos [...], de xeito que se adapten as novas titulacións ao campo profesional e de traballo da realidade socioeconómica galega e ás necesidades de cualificación do sector productivo correspondente en canto a especialización e polivalencia, de xeito que se posibilite a inserción laboral cualificada e una proxección profesional futura*.

Jiménez-Martín (2010), unha planificación eficaz a curto, medio e longo prazo dunha oferta formativa integrada e baixo metas comúns para un mesmo territorio.

A planificación da Formación Profesional no territorio máis próximo –concello ou comarca-, entendendo neste caso a ordenación territorial como parte esencial da mesma en aras das finalidades do desenvolvemento humano e sustentable, debe asumir unha serie de criterios en función dos cales actuar. Son varios os autores/as que avogan por ter en conta de forma previa ao comezo do proceso de planificación, que o territorio –especialmente o local- é unha entidade cambiante e en permanente construción. En palabras de García del Dujo e Muñoz Rodríguez, (1999:182) *todo territorio que da cabida a un colectivo de suxeitos atópase continuamente nun proceso, por natureza sistémico, de morfofostasis e morfoxénese, [...] de desterritorialización e territorialización constante. Ningun espazo está definitivamente dado, rematado ou esgotado, senón que se caracteriza pola sucesión constante e acumulación de compoñentes inestables*. Neste senso, é preciso pois, ter en conta que nos movemos nun contexto en transformación permanente e que o cambio debe ser un axente máis a considerar na planificación formativa e de emprego.

Esta premisa é de vital importancia se temos en conta que toda planificación responde a unha imaxe previa e preestablecida de cómo será o futuro. A planificación pretende contribuír á construción dese futuro e adaptar as circunstancias actuais a aquelas que se preveen, ben sexa a curto, medio ou longo prazo. O tempo constitúese así, como outra variable previa a ter en conta antes de comezar o proceso planificador que vincula a Formación Profesional e o territorio. Para Fernández (1989, Cit. en Herrador, 2006:187) por exemplo, esta variable tempo pode traducirse no ámbito da política de Formación Profesional, en incorporar na educación básica elementos de anticipación do que se supón que poden ser as necesidades de tódolos traballadores/as nun futuro próximo –*tecnoloxías da información e a comunicación ou aprendizaxe de idiomas* or exemplo-, así como *propiciar o desenvolvemento de capacidades e actitudes xerais que faciliten ulteriores aprendizaxes específicos (aprender a prender) e a adquisición de coñecementos e habilidades transferibles dun contexto a outro*.

En síntese, en todo proceso planificador é necesario contar de facto coa variable tempo e, asociada a esta, a variable cambio ou transformación permanente. A configuración de ámbalas dúas determinará as accións e medidas a planificar no territorio e, polo tanto, o modelo que enmarca todo o proceso. En canto ao modelo que sustenta a planificación territorial no ámbito educativo, tras unha revisión da literatura existente, decatámonos de que o desenvolvemento da cuestión atópase insuficientemente desenvolto ou abordado de forma parcial, especialmente se nos centramos na provisión de servizos educativos públicos. Pitarch Garrido (2000) recolle nun artigo publicado en *Cuadernos de Geografía*, algúns dos modelos de planificación para a localización de servizos públicos, así como os tipos de modelos de localización dos propios servizos educativos.

Entre os primeiros, destacan por unha banda, os teoremas da *Teoría do Lugar Central* e por outra, aqueles que adoptan a *Lóxica do Lugar Central* (Rushton, 1988, Cit. en Pitarch Garrido, 2000). Ambos parten da Teoría do lugar central de Chistaller (1966), pero os primeiros intentan aplicala ás condicións reais, polo que *a planificación rexional se vai basear en examinar a estrutura da oferta de servizos dende os lugares centrais e definir a relación espacial entre a oferta e a demanda coa finalidade de promover proxectos de planificación para modificar a estrutura real dos asentamentos achegándoa a unha estrutura ideal* (Pitarch Garrido, 2000). Os que discrepan desta postura, adoptan a *Lóxica do Lugar Central* recoñecendo que esta teoría é pouco ou nada aplicable en condicións xeográficas e sociopolíticas reais. Consideran que a provisión de servizos muda dun contexto a outro, polo que a tarefa do planificador vai ser atopar unha forma óptima a

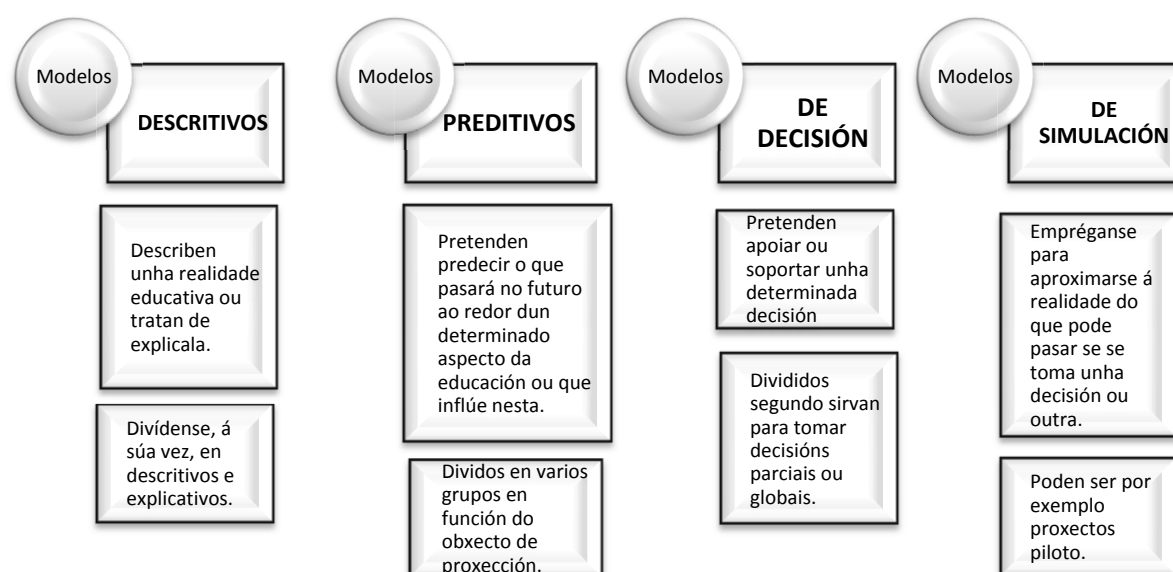
partir das condicións dadas -sociais, físicas e económicas- de cada territorio. En todo caso, a aceptación desta última *Lóxica* conleva asumir tres principios de especial relevancia (Ibidem:122):

1. *O propósito da función urbana é responder ás necesidades de servizos dunha poboación dispersa.*
2. *As localizacións de estas funcións deben servir á poboación con eficiencia e equidade.*
3. *O comportamento dos consumidores e provedores no sistema de servizos debería reflectir o comportamento típico do contexto social, económico e cultural no que se desenvolven.*

Respecto desta última cuestión, é importante sinalar que foron os modelos de localización-asignación (*location-allocation models*) os que puxeron de manifesto a importancia de analizar o comportamento tanto de consumidores como de produtores, construíndo así unha representación da realidade moito máis axustada. Ditos modelos introducen unha serie de aspectos a considerar na planificación espacial dos servizos públicos que, ata o momento, non foran considerados, como o comportamento dos provedores de servizos; os procesos de elección espacial do consumidor/a; os factores distancia, tempo ou custo de transporte e a procura de explicacións ás intertidumes que poidan xurdir no proceso.

No caso concreto da Formación Profesional, o comportamento dos participantes na acción formativa –a súa demanda e distribución nos ciclos por exemplo- representa un factor tradicionalmente esquecido no modelo de planificación que procura o máximo axuste entre o sistema educativo e as necesidades do sistema produtivo, centrando exclusivamente a súa acción na oferta destas ensinanzas. Cabrera Rodríguez (1996) xa puxo de manifesto esta situación ao constatar por exemplo, que a entrada e distribución dos mozos/as na FP non garda relación coas necesidades que en cada momento require o sistema produtivo, senón que responde a cuestións sociolóxicas e de transmisión cultural.

Ilustración III.3. Tipos de modelos de planificación dos servizos educativos. Fonte: Elaboración propia a partir de Pitarch Garrido (2000).



A partir pois, desta teoría básica –a *Teoría do Lugar Central*– fórmase aquela que engloba directamente aos estudos de localización dos servizos estritamente educativos, os cales se corresponden con *técnicas e procedementos de tipo administrativo para a planificación da distribución e características das escolas, procurando que se adapten axeitadamente á distribución da poboación demandante e, á vez, satisfagan os obxectivos da política educativa* (Caillods, 1989:45). Vai ser o Instituto Internacional para a Planificación Educativa (IIPE) francés o que establece por primeira vez en 1970 unha serie de proxectos que tiñan por obxectivo desenvolver unha *metodoloxía de localización espacial de centros educativos* (Ídem). De forma posterior, outros países levaron a cabo varias iniciativas deste tipo, destacando a recompilación que dalgunhas destas presentou a OCDE en 1973. Nela recollíanse distintos modelos matemáticos de planificación do sector educativo, os cales se poden agrupar en 4 bloques: modelos descritivos; modelos predictivos; modelos de decisión e modelos de simulación. No cadro que segue podemos apreciar algunhas das características de cada un deles.

No caso da Formación Profesional, os modelos predictivos son os máis reiterados nas investigacións que se desenvolven actualmente –incluso o presente traballo conta con aspectos que poden ser enmarcados dentro deste modelo de planificación–, posto que están moi extendidos os estudos sobre as necesidades sociais vinculadas coa educación, especialmente no que respecta ás cualificacións profesionais. A ordenación territorial dos ciclos formativos, non require tanto dunha avaliación de custes –que tamén–, senón da aceptación por parte dos participantes. Neste caso, son prioritarios para a análise, a demanda realizada polos empresarios/as de determinadas cualificacións e a realizada polo alumnado acerca das mesmas.

Todos estes modelos de planificación educativa, a fin de contas, asumen que os equipamentos situados a nivel local ou comarcal son o soporte material para a prestación de servizos, polo que a súa localización óptima basease no *interese colectivo* (García Berrocal, 2012), o cal fai que, á súa vez, se constitúan nun factor de vital importancia para o benestar social e o apoio ao desenvolvemento dun territorio. Trataríase, tal como sinalan Fernández Soria e Mayordomo Pérez (1996, Cit. en García del Dujo e Muñoz Rodríguez, 1999:182), de *facer política educativa pensando o proceso educativo como algo incardinado e en estreita relación cos contextos e as realidades cotiás do suxeito*.

Baixo esta mesma perspectiva, aparecen os mapas escolares como iniciativas que poden axustarse a calquera dos modelos anteriores –descritivo, predictivo, de decisión ou de simulación– pero que, en todo caso, deberán *proporcionar unha visión sincrónica e diacrónica do contexto educativo tomado como referente* (Castro Rodríguez e Rodríguez Rodríguez, 1997:254). Aluden pois, a realidades concretas e a planificación de corte rexional ou local, tomando en consideración que as circunstancias propias de cada territorio inciden decididamente nas necesidades educativas detectadas e na maneira en que a distribución dos equipamentos responde a elas. A pesar disto, semella que na Formación Profesional regrada non existen mapas elaborados, cando menos a nivel galego, que teñan en conta as características de (Ídem): globalidade do proceso; metodoloxía interdisciplinar; descentralización educativa ou perspectiva regrada e non regrada (escolar e extraescolar). Todas elas, imprescindibles para levar a cabo unha labor que permita predecir e tomar decisións sobre o futuro en canto ao ámbito que nos ocupa.

Outros dos referentes aos que podemos aludir neste senso, é o proxecto de reforma da FP regrada na cidade de Gandía (Valencia) que se levou a cabo nos anos 90 polo Departamento de Xeografía da Universitat de València a petición do propio concello.

Dito proceso nace tomando en consideración as características que tamén asumimos como propias nesta investigación (Salom Carrasco e Pitarch Garrido, 1999:268):

1. *A escala local.*
2. *A necesidade dunha planificación integrada.*
3. *A participación dos axentes sociais e sectores implicados.*

Sen embargo, as fases que compuxeron a investigación citada abarcan un espectro de acción máis amplo que o aquí formulado, posto que, ademais da descrición da oferta formativa, delimitouse a área relevante a efectos de planificación -mercado laboral e área escolar-, analizouse a demanda e finalmente fixéronse unhas propostas de adecuación baseadas na confrontación dos pasos sinalados. A partir dos datos obtidos agrupáronse as actividades profesionais en distintos tipos de sectores: estratéxicos, importantes pero estancados e emerxentes, tomando en consideración o papel de cada un deles no desenvolvemento comarcal. Ao mesmo tempo, tivéronse en conta o número de unidades escolares previstas -a demanda de formación- e as preferencias do mercado laboral da zona. A partir de aquí determináronse aquelas cualificacións que, en función de todo o analizado, se consideraron máis apropiadas para a área en cuestión.

Con todo, as apostas pola ordenación territorial local da Formación Profesional non semellan estar moi extendidas, a pesar de que, tal e como vimos, as intencións legislativas apuntan nesa dirección. Aínda así, algúns autores como García Garrido e García Ruíz (2005) consideran que a tendencia de que a Formación Profesional debe estar orientada ás características rexionais e locais cobra forza nos últimos anos, sobre todo a raíz da constatación de que as solucións concebidas dende o centro do poder político difícilmente encaixan coa optimización da realidade da formación e o emprego. Nos países da nosa contorna existen distintos organismos que promoven a nivel local o achegamento entre a formación e o emprego, traballando a prol da integración e das respostas formativas estratéxicas en función dos sectores de emprego. En Finlandia por exemplo os centros de Formación Profesional soen estar organizados de forma autónoma e independente con patronatos ou consellos de administración formados polos entes locais e os interlocutores sociais, a pesar de que tódolos tipos de escolas -as de Formación Profesional tamén- están financiadas integramente polo goberno central (Comité das Rexións, 2002:200). Ao mesmo tempo, en países como Dinamarca, Suecia, Italia, Bélxica ou os Países Baixos véñense establecendo comités rexionais para o mercado laboral que coordinan a Formación Profesional e as medidas de integración. Estes comités constitúense en xeral, por representantes dos axentes sociais, dos municipios e do nivel rexional ou autonómico. En Inglaterra e Escocia esta función é exercida polos denominados “Consellos Empresariais e de Formación” (TEC en inglés) ou polas “Compañías Empresariais Locais” (LEC en inglés), encargándose ambos organismos de adaptar ás necesidades do ámbito local, aqueles programas formativos propostos polo goberno central, así como emprender outro tipo de actividades. A composición tanto dos TEC ingleses como dos LEC escoceses inclúe aos empresarios/as do sector privado -procedentes na súa maior parte do ámbito da alta dirección-, ás personalidades da contorna educativa local, ás entidades de desenvolvemento económico e tamén a sindicatos ou organismos de voluntariado. Todos eles tratan de adaptar, dende unha perspectiva global, as políticas de formación ás necesidades educativas e laborais propias das contornas locais (Comité das Rexións, 2002). No sistema dual alemán as cámaras de comercio levan a cabo en parte, esta labor, ao promover a implantación nos territorios de cualificacións que nacen directamente das necesidades empresariais manifestadas polos seus asociados/as.

En síntese, a ordenación territorial ven a representar un paso máis nos procesos de adaptación e participación do eido local nas realidades formativo-productivas que lles afectan e na planificación das mesmas. Ditos procesos de planificación deben ter en conta, en función de todo o sinalado ata o de agora, unha serie de criterios para que, ao noso entender, poidan contribuír ao desenvolvemento humano e sustentable. Pitarch Garrido (2000) sinala que existen cando menos, cinco aspectos fundamentais a ter en conat á hora de planificar un modelo de localización dos centros de Educación Secundaria:

- a. **O custe.** Segundo a autora, a educación, como actividade do sector terciario debe incluír un criterio de eficiencia en función do custe, co obxectivo esencial de minimizar o gasto público na medida do posible. Engadiremos neste senso, que dentro de iniciativas deste tipo atópanse os usos compartidos dos recursos e equipamentos educativos, os cales axudan a minimizar os custes dos mesmos, así como orientan unha planificación integrada dos servizos públicos.
- b. **A equidade social.** As iniciativas públicas deben estar dirixidas ao conxunto da sociedade, sen incurrir en ningún tipo de discriminación, polo que a planificación debe contar con esta como un dos seus obxectivos esenciais.
- c. **A equidade locacional.** Baseada na equidade social, a equidade locacional alude as diferencias entre espazos ou territorios, polo que o seu control nos procesos de planificación é de vital importancia. Especialmente, para non incorrer en desigualdades territoriais.
- d. **A demanda.** Ao aludir a unha ensinanza non obrigatoria –no noso caso a Formación Profesional- é preciso incidir en que os estudos de demanda se basen en proxeccións que poden sufrir variacións considerables. Por este motivo é especialmente relevante contar con estudos de demanda o máis acertados posibles e que atopen a súa correspondencia cos datos históricos ao respecto dun territorio concreto.
- e. **A eficiencia deste tipo de servizos en relación co sistema produtivo.** A educación –e máis especificamente a Formación Profesional- vincúlase directamente co sistema produtivo en tanto existe acordo na comunidade científica en que a escola debe formar cidadáns para a sociedade e particularmente, para o desempeño dunha profesión.

A estas cuestións, e en vistas do que viñemos referenciando ata o momento, engadiríamos as seguintes a ter en conta no proceso de planificación da ordenación territorial dos ciclos formativos:

- f. **O modelo de servizos públicos educativos.** Posicionarse ante a disxuntiva centralización-descentralización de servizos é crucial á hora de valorizar e construír unha determinada planificación educativa no referente á Formación Profesional.
- g. **Estudos previos de necesidades a nivel participativo.** Consultar aos axentes sociais implicados no proceso é de vital importancia á hora de levar a cabo calquera iniciativa dende o eido público. Isto non só promove a democracia participativa, senón que proporciona referencias fundamentadas á hora de establecer as cualificacións no territorio.
- h. **Estudos do mercado laboral, da demanda estudiantil e das necesidades de cualificación do territorio baseadas no desenvolvemento endógeno -como parte do humano e sustentable-.** O adxectivo endógeno muda a perspectiva de desenvolvemento dun territorio, centrando as iniciativas a levar a cabo non

só na oferta formativa, senón tamén no mercado laboral. Moitos dos oficios tradicionais que actualmente se ven ameazados ou extinguidos –canteiros, cesteiros, oleiros, traballadores do textil -antigamente liño- ou do metal, pescadores ou mariscadores-, proviñan de actividades económicas que, co gallo da globalización, se deixaron morrer a favor doutras máis produtivas a curto prazo pero tamén menos respectuosas co medio e coas persoas. Actualmente persisten algunhas destas actividades económicas, mais outros modelos de desenvolvemento centrados no crecemento indiscriminado, minorízanse cada vez máis. É por iso que se fai necesario unha reconciliación co medio e coas persoas que forman parte del, especialmente nos territorios comarcais, motivo polo cal é preciso favorecer a cualificación destas profesións e centrar o desenvolvemento das localidades nas súas propias potencialidades e recursos naturais, innovando acerca do propio e facéndoo viable nunha economía cada vez máis competitiva. Xogan especial papel nas tarefas vinculadas a esta cuestión, os mapas educativos e de recursos realizados mediante análises multifactoriais e procurando lazos de unión entre as variables concorrentes (Castro Rodríguez e Rodríguez Rodríguez, 1997); a análise sociolóxica das demandas estudiantís respecto da FP (Cabrera Rodríguez, 1996) –valorar influencia do xénero, da idade, das circunstancias persoas, das crenzas, do prestixio social de determinadas profesións e da desvalorización de outras-, así como a perspectiva empresarial ante a cualificación –se a consideran ou non precisa para desenvolver a profesión, se prefiren unha formación no posto de traballo, etc- ou a implicación da Administración local e autonómica en tódolos procesos da planificación.

- i. **Outras planificacións a grande escala** levadas a cabo en función das políticas territoriais a implantar. En aras dunha coordinación maior do proceso planificador, é necesario atender a outros documentos que reflectan os macroobxectivos a acadar no conxunto da rexión para basear as liñas de actuación local nestas grandes finalidades, cumprindo así co criterio de equidade social e territorial.

En definitiva, a ordenación territorial dos ciclos formativos contribuirá ao modelo de desenvolvemento proposto, tomando en consideración, cando menos, as premisas aquí sinaladas. A distribución territorial dos ciclos formativos non pode permanecer allea ás realidades socioprodutivas dos territorios, precisamente se temos en conta que existe unha descentralización e uns recursos previos neste senso que poden ser empregados dunha forma máis racional e eficaz. A continuación abordaremos as características que desta situación se desprenden en Galicia para coa Formación Profesional.

3.2. O PARADÓXICO CASO DA FORMACIÓN PROFESIONAL DO SISTEMA EDUCATIVO EN GALICIA.

Tal como sinalamos no Capítulo II, en Galicia podemos entender a comarca como unha unidade socioeconómica con entidade propia. En concreto, seguindo a García Docampo (2003:161) podemos afirmar que se trata -a nivel lingüístico, con respecto a festexos ou feiras, técnicas de cultivo ou na tipoloxía das construcións-, *así como unha economía e xeografía comúns*. Sen embargo, estas características e rasgos propios de cada territorio non son, na maior parte dos casos, tidos en conta á hora de formular as políticas socioeducativas referentes ao mesmo, dado que o enfoque territorial céntrase única e exclusivamente na súa vertente xurídico-administrativa, dando lugar, á súa vez, ao establecemento de perspectivas uniformes e similares para espazos territoriais moi amplos e con idiosincrasias diferenciadas. Tal e como sinalan neste senso García e

Muñoz (1999:180) *cantas veces en educación [...] se tomaron decisións homoxéneas e uniformes sobre currículo, profesorado, avaliación, ... trasladándoas mimeticamente duns ámbitos xeográficos a outros, duns niveis a outros, de contextos escolares a outros [...]*. Non é difícil atopar exemplos de como as políticas socioeducativas están rexidas por formulacións xerais e indiferenciadas que, en termos globalizadores, tratan de administrar as mesmas receitas a problemáticas e situacións que, de por si, son plurais e diversas e en consecuencia, denotan de solucións da mesma índole.

A Formación Profesional Inicial é un dos exemplos máis paradóxicos de cómo esta regra se mantén, incluso favorecendo a infrautilización de recursos e o non aproveitamento da distribución territorial descentralizada a nivel comarcal-municipal dos centros que imparten este tipo de ensinanzas. Estes estudos particularmente manteñen como un dos seus obxectivos prioritarios, a inserción laboral dos titulados/as, o cal implica a esixencia de estudar tamén a variable “mercado laboral” e actuar en función das necesidades que nel se detecten. A pesar de todo isto, os currículos das ensinanzas de Formación Profesional establécense a nivel estatal e autonómico, deixando ás comunidades comarcais fóra do seu deseño e construción e procedendo á súa uniformización en todos e cada un dos centros onde se imparten. Realmente semella ser indiferente para o alumno/a cursar un ciclo formativo nun ou noutro territorio, posto que as competencias adquiridas van ser as mesmas, o cal non implica necesariamente que isto sexa un factor negativo, senón que se perde o compoñente social e cultural vinculado a cada territorio e ás súas necesidades laborais e de emprego. O territorio pola súa banda, perde a ocasión de formar traballadores/as de acordo a unha liña estratéxica de emprego e inserción laboral da xente nova no propio espazo xeográfico que, á súa vez, proporcione posibilidades de afianzamento da poboación e en consecuencia, unhas maiores cotas de benestar social. Pérdese, en definitiva, a opción de pensar un territorio de forma holística e global pero tomando como referencia a formulación local e comarcal, atendendo á súa propia idiosincrasia e establecendo plans estratéxicos de emprego e inserción enmarcados nun modelo de desenvolvemento endógeno, humano e sustentable.

Cabe afirmar porén, que tal e como indica Mira Lema (1998:31), a planificación e distribución inicial da oferta de Formación Profesional en Galicia levouse a cabo tomando a comarca como ámbito territorial de referencia, polo que os ciclos formativos aparecen distribuídos ao longo do territorio galego aparentemente, vinculados á devandita unidade socioeconómica e administrativa. É esta sen embargo, a única vinculación que se establece entre estas ensinanzas e o territorio, dado que a súa ordenación non está orientada á satisfacción das necesidades de emprego do mesmo, senón que semella que territorialmente responde a criterios non explícitos e vinculados presumiblemente coa aleatoriedade. Noutro estudo previo (Rego Agraso, 2009) no que analizamos a vinculación entre o mercado laboral e a oferta de Formación Profesional Inicial nun territorio comarcal (o Barbanza, na provincia de A Coruña), destacamos entre outros aspectos, a inexistencia dunha relación directa entre ambas variables. Os ciclos permanecen impartíndose no territorio durante un período excesivamente longo de tempo (algúns deles máis de 20 anos) e as titulacións semellan non responder ás demandas de emprego maioritarias feitas polas empresas da zona²⁰⁵.

²⁰⁵ É especialmente significativo o feito de que a pesar de que as empresas vinculadas ao sector industrial da conservación vexetal e do peixe sexan as que posúen un maior número de empregados e á súa vez, sexan unhas das que máis contratacións xeran no territorio analizado, non exista ningunha oferta formativa na comarca vinculada a esta actividade. Algo semellante ten pasado co sector da construción, agora en declive, pero no ano 2008, xerador de grandes cotas de emprego nese territorio, para o cal non existía tampouco no mesmo ningún ciclo formativo da familia de Edificación e Obra civil (Rego Agraso, 2009).

Os territorios locais ou comarcais en definitiva, son promotores dunha serie de servizos cara a cara co cidadán/a e caracterízanse esencialmente, pola súa proximidade ao mesmo, tal e como xa indicaba Merino (2003:43). Unha das súas maiores fortalezas deste trato directo na prestación de servizos públicos é a posibilidade de proporcionarlle ao cidadán/a unha resposta pronta e adaptada ás súas necesidades reais. Con todo, as competencias en materia educativa seguen de forma maioritaria, en mans dos poderes estatais ou autonómicos, coa imposibilidade de que nos territorios locais ou comarcais se vaian a formular cambios que incidan na mellor inserción dos titulados/as. Ben é certo que, por outra banda, parece que para os concellos galegos, a intervención en educación segue sendo un *tema subsidiario carente de criterios definidos de actuación, unha carga que se leva [...] sen conciencia da forte incidencia que sobre a poboación ten este servizo* (Candedo, Mosquera, Ojea e Rodríguez: 1990:262). Así debuxadas as competencias en educación a nivel municipal, parece difícil que estas administracións se impliquen máis no deseño da formación ou na mellora da inserción dos titulados/as que cursaron ciclos formativos nos seus propios territorios.

A tendencia en Europa con todo, parece ser ben distinta. Tal e como afirma Banks (1993:10) *en países como Francia, Bélxica, Dinamarca, Alemaña, Holanda ou o Reino Unido maniféstase unha crecente corrente rexionalista con respecto ás competencias en materia de definición de necesidades da Formación Profesional*, co obxectivo esencial de acelerar a resposta deste subsistema educativo ás esixencias da cidadanía. De especial relevancia é o caso francés, no que é a propia rexión a encargada de establecer un Plan de Desenvolvemento Rexional da Formación Profesional para coordinar os distintos cursos de dirixidos aos mozos (formación inicial) e tamén destinados a aquelas persoas demandantes de emprego (formación ocupacional) ou que se atopan empregados (formación continua) (CEDEFOP, 2008:21). Colaborarían directamente na elaboración do mesmo, os distintos axentes sociais -o goberno, os sindicatos de traballadores/as e tamén os empresarios/as-, creando así un modelo de xestión da Formación Profesional que integra aos distintos subsistemas e á sociedade no seu conxunto nun mesmo proxecto de actuación focalizado a nivel rexional. Polo que respecta a Alemaña e Inglaterra, ambas semellan ter implantado o que podemos denominar *cultura descentralizada de innovación entre os centros formativos* (Koch e Reuling, 1999:13). O estado alemán, a través de distintos proxectos piloto, pode financiar iniciativas innovadoras de diversas empresas ou centros escolares que desenvolven a súa actividade no eido local e comarcal.

Doutra banda, a decadencia das grandes industrias europeas cunha man de obra crecente e a súa substitución por outro tipo de empresa máis automatizada e con necesidade dun número menor de empregados/as, provoca (MEC, 1989a) que todos estes gobernos adicaran máis esforzos, económicos e humanos, á iniciativa local e rexional. Dentro desta, cobra especial relevancia a pequena e mediana empresa como fonte de emprego, especialmente dentro da propia comunidade. Ao mesmo tempo, os sistemas educativos e formativos camiñan cara a unha maior vinculación co local e rexional, aparecendo a posibilidade de que os centros e institucións de Formación Profesional entendan as súas instalacións e os seus servizos como favorecedores do proceso de desenvolvemento local do territorio no que están inmersos. En síntese, o achegamento da formación ao eido local ten a súa razón de ser nas características que lle son propias aos sistemas productivos locais (Furio Blasco, 1994) e as cales avogan pola existencia dunha retroalimentación mutúa para o favorecemento do desenvolvemento endógeno.

1. Existe unha elevada división do traballo entre as empresas do sistema produtivo local, o cal da lugar prioritariamente a un denso entramado de interdependencias.
2. A acusada especialización produtiva a nivel empresa estimula a acumulación de coñecementos específicos, facilitando a introdución de novas tecnoloxías eo aumento da autonomía económica das empresas.
3. A multiplicidade de suxeitos económicos locais conduce á adopción de comportamentos do tipo ensaio-erro cunha alta probabilidade de atopar solucións aos problemas produtivos.
4. A progresiva formación dun eficiente sistema de información a nivel de área, que garanta unha rápida e ampla circulación das informacións relativas aos mercados, as materias primas, os compoñentes, etc. Contribúe a converter os coñecementos de cada suxeito aillado nun patrimonio común da área²⁰⁶.
5. A capacitación profesional dos traballadores/as na propia área resulta dunha sedimentación histórica de coñecementos relativos ao ciclo produtivo tradicional da zona e ás técnicas empregadas.
6. A existencia de relacións cara a cara entre os distintos suxeitos (proveedores e usuarios), a cal favorece a transmisión en cascada no marco do sistema local de empresas, das melloras tecnolóxicas e organizativas, aumentando no seu conxunto a eficiencia do sistema local.

Sen embargo *o desenvolvemento endóxico vese potenciado unicamente naquelas áreas nas que foron aparecendo historicamente importantes elementos sociais e culturais que reforzaron o propio proceso* (Vázquez Barquero, 1986:105). O propio autor (Íbidem:107) recolle aqueles elementos de carácter sociocultural que, en esencia, poden recoñecerse como favorecedores do desenvolvemento endóxico:

1. *A existencia dunha forte identidade local e orgullo da cultura e tradición.*
2. *A consideración da capacidade empresarial e de iniciativa como valor social positivo da colectividade.*
3. *A existencia de estruturas familiares con notables vínculos interxeracionais, nas que a familia se pode entender como unha unidade de renda e produción.*
4. *A existencia dunha organización social na que se atope desenvolta o suficientemente o intercambio comercial e a materialización das relacións económicas.*
5. *A existencia dun sistema urbano articulado nos núcleos base da área a partir do cal o sistema industrial tamén se organiza.*

Ante estes elementos, unha Formación Profesional adaptada aos territorios e as súas necesidades contribuiría pois, cara esta modalidade de desenvolvemento.

Retornando a Galicia, cabe sinalar que o propio Estatuto de Autonomía (BOE 28/04/1981) no seu artigo 40º indica que poderá recoñecerse a comarca como entidade local con personalidade xurídica e demarcación propia, polo que, tal e como indica o propio García Docampo (2003:161) a existencia das mesmas non suporá a desaparición dos concellos que a integran. En síntese, a comarca ten certa entidade territorial e é considerada como unha demarcación cunhas características socioeconómicas que lle son comúns. De aí a nosa aposta pola posibilidade de ordenación dos ciclos formativos

²⁰⁶ Esta característica está amplamente relacionada coa teoría do capital social e coa importancia da existencia de redes de confianza que favorezan o fluxo de información entre o sistema produtivo e tamén o social.

acorde ás necesidades destes territorios, dado que son o suficientemente amplos como para contar cun mercado laboral propio e con características comúns e o suficientemente reducidos como para proporcionar a posibilidade de atender ás necesidades formuladas para un colectivo concreto. A propia oferta formativa está distribuída nos distintos centros que conforman o territorio comarcal, o cal facilita a ordenación –e modificación– dos ciclos e o seu achegamento á colectividade e ao territorio no que se contextualizan as titulacións alí implantadas.

Son moitos en definitiva, os servizos e tarefas que, a pesar de ser encomendadas á Administración local, esta non pode abordar dun xeito lóxico, eficiente e autoxestionado. Sen embargo determinados servizos deben ser xestionados nun nivel próximo ao cidadán para poder aplicarlle unha solución viable e realista. Estámonos a referir por exemplo á *minimización de residuos*, á *inserción social dos inmigrantes*, aos *novos xacementos de emprego* ou á *prevención da fenda dixital*, que sinalaban Ibarra, Gomá, e Martí, (2002:59). Engadimos aquí unha nova encomenda ao eido da proximidade co cidadán: a Formación Profesional regrada. Unhas ensinanzas localizadas dentro do sistema educativo como dependentes do estado e das comunidades autónomas na súa xestión competencial e, ao mesmo tempo, presentadas como altamente vinculadas ao mercado laboral e á inserción daqueles/as que optan por cursalas. Estas titulacións son impartidas sen unha relación aparente coas características socioeconómicas e laborais propias dos territorios nos que se están levando a cabo. Ben é certo pois, que a pesar da existencia dunha rede de centros de Formación Profesional distribuída ao longo de toda a xeografía galega tomando como base territorial a comarca, a ordenación das titulacións de grao medio e superior non parece estar vinculada directamente co mercado laboral das mesmas, nin tampouco ser o suficientemente flexibles na súa organización e xestión para adaptarse aos cambios que ditos territorios poidan sufrir ao longo do tempo.

Apostamos en definitiva, por unha redefinición do concepto *comarca* que a dote de contido específico –eludindo a comarcalización territorial sen máis–, que abandone o espazo puramente simbólico constituíndose nun elemento de cohesión entre cidadáns e comunidades, e que fuxa do aleatorio e o arbitrario, contribuíndo a reforzar a xestión de proximidade no referente aos servizos sociais e educativos, a Formación Profesional regrada entre eles.

3.3. OS AXENTES SOCIAIS VINCULADOS Á FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL .

Aludir á *comunidade educativa*²⁰⁷ como referente esencial da organización dun centro e das políticas educativas non é algo novo dende a perspectiva das teorías da educación. De feito, autores Murillo Torrecilla e Gómez Martín (2006) entre outros²⁰⁸, ao referirse á elección do director/a, eloxian a democratización da escola a partir da LOXSE (1990), mais reclaman novos apoios e servizos complementarios que eviten a

²⁰⁷ Segundo Meneses e Mominó (2008), falar de “comunidade educativa ou escolar” implica empregar o termo “comunidade” sen atribuírle realmente todo o significado que posúe, dado que resulta difícil, en palabras dos autores, atopar nesta expresión os elementos definitorios do propio concepto, respondendo o seu uso á necesidade de facer referencia ao conxunto de actores que respectivamente comparten ou ben, un espazo –o centro educativo– ou ben, unha función –a responsabilidade de educar–. Emprégase en definitiva, como un sinónimo de “grupo social” cando realmente tal e como sinala Sennet (2001) en Menese e Mominó (2008) unha comunidade é *unha particular variedade de un grupo social na que os homes [e as mulleres] cren que eles comparten algo xuntos [...]. O vínculo de comunidade é o de percibir identidade común, un pracer en recoñecernos a nós e ao que nós somos.*

²⁰⁸ Sawyer (2001), Wohlstetter (1995), Lieberman (1990) e Stedman (1987) Citados en Meneses Moninó (2008) por exemplo, aludiron no seu día ao desenvolvemento dunha estratexia de liderado participativo nos centros escolares en torno á promoción da autonomía de tódolos autores implicados.

caída na falsa dicotomía *profesionalización versus participación*. En todo caso, a democratización dos centros escolares, que aquí asumimos como positiva, pretende promover o seu goberno e organización tendo en conta a perspectiva de todos aqueles que conforman a súa realidade cotiá e que, sen dúbida, se ven afectados polas decisións que nela se adoptan. Mantendo a perspectiva do DHS é preciso contar coas achegas de todos e cada un dos participantes nunha determinada iniciativa e promover o cambio consensuado dende o interior das institucións, non imposto dende realidades alleas.

A Formación Profesional, pola súa banda, caracterizouse dende os seus inicios pola necesidade de ser consensuada co grupo que comunmente se coñece como “partenariado social” -Administración, Asociacións empresariais e Asociacións sindicais-, aínda que tamén existen outros axentes que merecen ser tidos en conta, especialmente no marco desta investigación. Referímonos aos conformantes da comunidade educativa, os cales no contexto da Formación Profesional podemos dividir en dous escenarios: fóra e dentro da escola ou fóra e dentro da empresa, dependendo do modelo no que se base o sistema de formación regrada²⁰⁹. En España e Galicia, posto que a maior parte do tempo destinado á formación se leva a cabo no centro educativo, tomaremos en consideración a perspectiva daqueles que se localizan fóra e dentro do mesmo pero que, ao noso entender deben formar parte da comunidade educativa de referencia para a Formación Profesional. Aludiremos neste apartado, á contribución que poden e deben ter os membros da comunidade educativa ao modelo de desenvolvemento do DHS, ao igual que tomaremos en consideración o rol que debe xogar a administración educativa –a nivel autonómico e local– como referentes clave na organización e planificación destas ensinanzas.

3.3.1. ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA AUTONÓMICA E LOCAL.

A planificación educativa, tal como acabamos de sinalar ao aludir á ordenación territorial da formación, é competencia directa da Administración Educativa en calquera dos seus niveis –estatal, autonómica e local–, polo que o seu papel merece unha especial atención. No noso caso particular, centrarémonos en analizar o papel que estas dúas últimas²¹⁰ xogan na súa contribución ao DHS mediante a Formación Profesional.

Son moitos os tópicos aos que podemos facer referencia ao pretender dar resposta á pregunta de que pode facer a Administración educativa –como xestora da Formación Profesional regrada– para que esta contribúa a un modelo de desenvolvemento alternativo e realista, dado que son moitos tamén os ámbitos de incidencia das propias ensinanzas de FP: a inserción laboral, a cualificación inicial dos traballadores/as, a transformación das realidades laborais cara á sustentabilidade, a mellora das condicións laborais cara a extensión do emprego decente (Somavía, 1999), a contribución á investigación e a innovación no mundo empresarial ou o espallamento de comportamentos respectuosos co medio e implicados coa cidadanía crítica no alumnado. En síntese, estamos aludindo a unhas ensinanzas que, pola súa especial idiosincrasia, teñen capacidade de influencia en moitos escenarios sociais, superando así o meramente escolar para chegar ao mundo do traballo. Con isto non queremos caer en afirmacións utópicas que vinculan a educación á solución de tódolos problemas sociais, máis entendemos que, ao igual que os demais estamentos e institucións sociais, a Formación Profesional contribúe á construción dun determinado modelo de sociedade.

²⁰⁹ Lembremos que en países como Alemaña e Austria a formación profesional regrada –Formación Profesional dual– desenvólvese maioritariamente na empresa, reservando para o centro escolar un ou dous días á semana.

²¹⁰ As competencias en materia educativa están transferidas ás Comunidades Autónomas, conforme ao establecido na Constitución de 1978.

Papel fundamental xogan pois, as políticas que se desenvolven dende as administracións autonómicas e locais respecto destas ensinanzas, as cales van determinar en última instancia as posibilidades de inserción laboral e de desenvolvemento persoal dos participantes da Formación Profesional. O rol da administración pública vense abordando nos últimos tempos dende a dicotomía *centralización versus descentralización* de competencias, especialmente respecto da educación. Podemos atopar pois, tanto detractores (Penalva Buitrago, 2007) como apoloxistas (Blanch, 2010) da descentralización educativa. Ben é certo que probablemente non tódolos servizos públicos poidan e deban ser descentralizados, mais os servizos educativos, e particularmente a Formación Profesional, non pode ser entendida sen organizarse no nivel da proximidade cidadá. Blas Aritio (2010b:71-72) é bastante claro ao respecto: *calquera sistema de Formación Profesional debe ser, por definición, descentralizado.*

A crecente necesidade de atopar puntos comúns entre o emprego e a formación, de construír a Formación Profesional en directa correlación co emprego e co desenvolvemento real das profesións, non pode situarse exclusivamente no centro do poder político, alonxado das necesidades e características das contornas cercanas aos cidadáns e ás empresas. Ao mesmo tempo, a diversidade de sectores produtivos que conforman o mercado laboral ou incluso as distintas situacións laborais que se poden dar –tamén nun mesmo sector produtivo– e os crecentes e cambiantes avances tecnolóxicos, requiren das institucións públicas unha flexibilidade que só pode vir da man da acción a nivel local ou comarcal. Baixo esta concepción e tomando en consideración que, no estado español, coa Constitución de 1978 se establece a descentralización de competencias en distintas materias, entre elas a educativa, a Formación Profesional cobra un novo pulo. Así pois, esta pode ser unha nova reivindicación para a administración, especialmente a autonómica e a local. Ámbalas dúas teñen responsabilidades en materia de Formación Profesional, polo que ambas deben atender a novas reivindicacións da cidadanía como actualmente pode ser a inserción laboral.

Se entendemos que a distribución do poder político debe conformarse acorde aos distintos niveis de descentralización –nacional, autonómico e local– e tendo en consideración a capacidade de cada un deles para prestar determinados servizos baixo o criterio da equidade, é preciso incidir en que o nivel da proximidade carece de desenvolvemento suficiente no ámbito da Formación Profesional regrada. A demanda da oferta soe ser moito máis dinámica, tal como incidía Blas Aritio (2010b), que a resposta proporcionada por esta última, polo que hai quen avoga por dotar ao profesorado dunha maior polivalencia, facilitando así a flexibilidade do sistema.

Precisamente, cando se crea en 1986 o Consello Xeral da Formación Profesional a nivel estatal, argúmentanse dous os motivos esenciais polos que é preciso introducir aos representantes das Comunidades Autónomas no mesmo (Climent López, 1997):

1. Porque as competencias en materia de Formación Profesional estaban transferidas ás propias Comunidades Autónomas, polo que sería unha incoherencia non telas en conta á hora de organizar a oferta formativa.
2. Porque posto que un dos obxectivos esenciais do Consello era que a oferta coordinada de FP se adecuase ás demandas de cualificación do sistema produtivo, dito proceso debe levarse a cabo tomando como referencia a escala territorial axeitada. *Unha vez detectada en España unha demanda profesional concreta, por exemplo de técnicos electrónicos, non se trata de distribuír centros de formación por todo o país aleatoriamente, senón de crealos naquelas zonas onde exista unha certa concentración de industrias electrónicas, pois é ali onde se localizan as*

demandas e onde se pode establecer unha relación máis directa e proveitosa entre os centros de formación e os centros de produción (Íbidem:12).

A escala rexional é, para este autor en particular e para a organización do Consello Xeral da FP en xeral, un ámbito a ter en conta. Sen embargo, tamén cabe lembrar que os ámbitos rexionais resultan na maior parte dos casos excesivamente amplos e diversificados dende o punto de vista económico, o que obriga a tomar en consideración unha menor extensión territorial: *se a pesca e actividades conexas teñen maior importancia en Galicia, seguramente serán necesarios centros de formación, pero obviamente non terá sentido ubicalos nas cidades do interior, senón nos portos pesqueiros (Ídem).*

Para o mesmo autor, disto despréndese que é preciso aplicar esta mesma regra á escala local, entendendo esta non só como o municipio, senón tamén a área urbana e a comarca. Neste senso, o autor lembra a importancia que se lle ven outorgando ao desenvolvemento local ou endógeno que, tal como viñemos describindo ao longo deste traballo, consiste en que *os habitantes dun territorio concreto sexan quen de mobilizar os recursos do mesmo, en lugar de depositar tódalas súas esperanzas de desenvolvemento na chegada de investimentos externos (Vázquez Barquero, 1988 Cit. en Climent López, 1997:12).* A existencia de recursos humanos cualificados pasa a constituírse como un dos principais activos para a consolidación dun modelo de desenvolvemento endógeno ou local, polo que a Formación Profesional *pasa a ser unha peza da propia estratexia dirixida á dinamización do proceso de transformación económica e social do territorio (Ídem).* En consecuencia, os representantes locais deberían tomar partido nas tarefas de coordinación destas ensinanzas en aras dun maior impacto das mesmas na inserción laboral local. Non obstante, *non está prevista dita participación, o cal constitúe un erro que debería arranxarse, aínda que fose simplemente na práctica (Climent López, 1997:12).*

En todo caso, o papel da Administración autonómica debe vir caracterizado, ao noso modo de ver, pola súa competencia planificadora a longo prazo –o curtopracismo electoral non é efectivo–, aínda que a responsabilidade directa do desenvolvemento da oferta formativa debe estar xestionado a nivel local, preferiblemente de forma mancomunada ou colectiva entre varios municipios, tal como propoñen os autores aos que acabamos de facer referencia. Ven aquí a colación a afirmación de Castro Rodríguez e Rodríguez Rodríguez (1997:255): *é conveniente romper co tradicional illamento existente entre a escola e as institucións máis próximas, tal é o caso do Concello, que sempre exerceu roles secundarios, e que debe, ó noso parecer, acadar un papel primordial no eido da planificación educativa.* Tradicionalmente, o concello non ten competencia na formación regrada, máis alá de formar parte do consello escolar dos centros educativos e de manifestar a súa opinión e voto respecto de cuestións moi particulares. A súa participación na educación vese amplamente reducida ao tempo que a súa posición tampouco semella ser moi proclive ao cambio²¹¹. As administracións locais teñen unha alta dependencia económico-financeira e tamén política respecto das autonomías en materia de Formación Profesional, polo que podemos afirmar que caemos no que Casassus (1990, Cit. en Candia, 2004:189), denominaba *descentralización baseada en novos procesos de centralización*, nesta ocasión focalizados nas comunidades autónomas.

En todo caso, a planificación autonómica debe sentar as bases da ordenación territorial dos ciclos formativos, pero contando en todo momento coa participación directa do eido local preferiblemente mancomunado. Só dende o contexto da proximidade se poden coñecer as necesidades empresariais e de demanda dos ciclos formativos, polo

²¹¹ Como xa sinalamos noutro capítulo, trala realización dunha investigación acerca da perspectiva dos concellos galegos ante a educación (Candedo, Mosquera, Ojea e Rodríguez, 1990), conclúese que en xeral, esta é considerada un tema menor, pouco ou nada definido polas administracións locais, a pesar da alta incidencia que ten na súa propia poboación, especialmente en relación coa Formación Profesional e o emprego.

que a planificación territorial debe vir da man da colaboración de ambas administracións. De igual modo que a planificación autonómica debe centrarse nas necesidades globais do territorio rexional, debe existir tamén unha planificación comarcal ou local centrada nas propias demandas dos concellos. É preciso pois, tal como sinalaba Muniozguren Lezcano (2007), construír Plans de Acción Local e Rexional para a educación en xeral e a Formación Profesional en particular, nos que deben participar tódolos axentes sociais implicados e que, deben tomar como referentes os plans elaborados a maior escala –autonómica, nacional e europea–.

Sen embargo, tamén é preciso atender ás particularidades do goberno local e ter en conta as posibles problemáticas coas que contan á hora de atender á xestión directa da Formación Profesional que lles atinxe. Entre elas destacamos as seguintes:

- **A carencia de suficiente orzamento ou apoios dende o goberno autonómico para desenvolver servizos de proximidade**, como poden ser os servizos sociais ou educativos, problema de grande envergadura que pode supoñer a imposibilidade de proxectos de vinculación FP-territorio. Xa coa antiga Lei 7/1985 Reguladora de Bases de Réxime Local (BOE 03/04/1985), se deron este tipo de situacións que, lonxe de solucionarse, coas modificacións que propón o actual goberno²¹², semellan camiñar na dirección contraria.
- Consecuencia desta situación é **a carencia existente na actualidade de determinados profesionais nos concellos**, así como a súa inestabilidade e incluso nalgúns casos, precariedade. Moitos destes profesionais dependen economicamente de subvencións autonómicas ou estatais polo que os proxectos que, en ocasións inician poden verse desmantelados ou paralizados por falla de financiamento. Esta situación non só reflicte a improvisación e falla de coordinación entre as administracións local e autonómica, senón que dificulta enormemente a prestación de servizos e a mellora continua dos mesmos. A Administración local precisa de profesionais que sexan quen de levar a cabo estudos de necesidades poboacionais e empresariais, así como de planificación educativa, que propicien a inserción laboral e que teñan en conta a necesaria integración dos subsistemas de Formación Profesional (para o emprego e inicial) á hora de determinar as políticas do territorio.
- Outra das problemáticas do local teñen que ver co **uso arbitrario do poder político**, ou o que tradicionalmente se ven coñecendo como *caciquismo local* (Penalva Buitrago, 2007). Estas situacións, aínda que facilmente perceptibles pola poboación autóctona, non son denunciadas e na maior parte dos casos aínda non están socialmente todo o mal consideradas que deberan. Isto provoca que lonxe de ser minoritarias, cada vez se revelen como máis frecuentes –aínda que non só a nivel local ou comarcal, senón tamén autonómico e estatal–, o cal dificulta enormemente xa non o traballo a prol dun desenvolvemento humano e sustentable, senón a mellora equitativa da calidade de vida dos cidadáns. Non é posible pois, implantar plans de acción e levalos á práctica no ámbito da formación para o traballo cando se aplican políticas de emprego diferentes en función de criterios arbitrarios ou en todo caso, alleos á equidade e a inclusión.

²¹² O anteproxecto de Lei de Racionalización Sostibilidade da Administración Local que ten previsto substituír á devandita Lei de bases, non trae consigo altas expectativas en moitos sectores da poboación respecto da posible solución das problemáticas locais a nivel competencial e de recursos. Mais ben, ao contrario, posto que existen distintos colectivos (Colexios Profesionais de Educadores/as Sociais; Asociacións de traballadores/as sociais e profesionais dos servizos sociais, entre outros) que denuncian a posta en marcha dun proceso centralizador que quitaría aínda máis competencias aos concellos a favor das comunidades autónomas, limitando así a provisión de servizos públicos de proximidade aos cidadáns.

- **A falla de tradición colaborativa e coordinación entre as administracións** é outra das eivas que poden levar ao fracaso os plans de actuación conxunta en canto á Formación Profesional, ocorrendo o mesmo con outras iniciativas baixo esta mesma situación. Para determinar as necesidades do territorio local a nivel formativo, o mercado laboral dun concello pode verse limitado e actuar de forma restrictiva, polo que é de vital importancia a mancomunación de servizos ou a actuación colectiva de varios concellos que formen parte da mesma comarca. Posto que esta non ten capacidade administrativa, é preciso construír os proxectos de avaliación de necesidades dende un punto de vista coordinado, o cal pode traer consigo problemáticas vinculadas á tradicional falla de colaboración entre concellos en función da cor política ou de diferenzas de índole persoal. De igual modo, ditas colaboracións en determinadas ocasións vense afectadas polos intereses político-electoralistas das corporacións municipais ou por loitas internas que, lonxe de procurar o ben común, se centran en evocar localismos sen fundamentación suficiente na realidade. Estas situacións tamén se dan entre os propios concellos e as administracións autonómicas, especialmente cando o color político duns e doutros difire. Asociadas así, a estas diferenzas políticas camiñan moitas veces as diferenzas presupostarias ou de prestación de servizos.

Non podemos afirmar que as problemáticas que aquí vimos de sinalar a nivel local, non teñan o seu reflexo nalgunhas das políticas autonómicas ou estatais, mais iso non é ópice para que deban ser tidas en conta á hora de abordar a descentralización real como unha opción viable para os ciclos de Formación Profesional. De igual modo, é preciso incrementar a participación da cidadanía naqueles ámbitos públicos que lles afectan máis directamente, especialmente dende o punto de vista da planificación educativa e formativa para o desenvolvemento humano e sustentable dende a perspectiva endóxena. Rentería Rodríguez (2008) incide na necesidade de involucrar aos cidadáns nos asuntos públicos e particularmente na ordenación territorial dos servizos, para o cal o concello debe converterse nun dinamizador –e tamén educador– dos propios procesos participativos.

Vinculada coa participación, a acción local en materia de Formación Profesional debe ir máis alá da planificación, senón que debe promover o contacto entre empresas e centros educativos, así como entre estes últimos e outras institucións comunitarias, como asociacións de veciños ou empresariais ou tamén os propios sindicatos. O seu papel non pode ser outro que o de intermediario e ponte entre uns e outros colectivos, favorecendo a creación dun capital social no territorio que facilite o traballo conxunto e colaborativo e a ruptura do illamento institucional ao que en moitas ocasións, son sometidos os centros educativos. Son moitos os autores contemporáneos que dende os anos 80 veñen aludindo á necesidade de promover as relacións co contexto local onde se sitúa o centro (Blank e outros, 2003; Wholstetter e outros, 2001; Louis e Miles, 1990; Coleman e Hoffer, 1987) ou coa xeración dun sentimento de pertenza (Goodenow, 1993 e Mortimore e outros, 1988 Cit. en Meneses e Mominó, 2008).

En definitiva, non podemos senón coincidir con aqueles que aluden á descentralización como un elemento que, abordado en consonancia coa actualidade e con coherencia, debe formar parte intrínseca da Formación Profesional regrada. Ao mesmo tempo, ditos procesos vincúlanse directamente coa proxección dun modelo de desenvolvemento baseado no humanamente sustentable, dado que *en xeral, pódese dicir que tódolos procesos de descentralización comportaron un maior grao de democracia e de participación, achegando a xestión aos cidadáns e ofrecendo mellores servizos na atención ás persoas* (Blanch, 2010).

3.3.2. A COMUNIDADE EDUCATIVA VINCULADA COA FORMACIÓN PROFESIONAL: PROFESORADO, EMPRESAS, ALUMNADO E TITULADOS/AS.

Definir o papel daqueles axentes sociais que conforman a comunidade educativa na contribución ao modelo de desenvolvemento obxecto desta investigación, é a finalidade esencial deste apartado. Todos eles son, á fin e ao cabo, os que representan e constrúen a traslación da normativa legal en materia de Formación Profesional á súa esfera aplicada. O profesorado e o alumnado como partes integrantes do centro educativo, e de forma moi especial respecto da Formación Profesional, os empresarios/as e os titulados/as, conforman a comunidade educativa de referencia a nivel local e comercial – sen menoscabo do papel xogado pola Administración, tanto local como autonómica á que vimos de aludir–.

O centro de Formación Profesional pode desenvolver, en palabras de Olazaran, Albizu, Lavía e Otero (2013), varias funcións respecto do sistema económico, aínda que a máis tradicional refírese á formación do capital humano a través da educación regrada. Os cambios actuais na sociedade rede, inciden na necesidade de aproveitar os recursos endóxenos dos territorios –especialmente pensando nas pequenas e medianas empresas–, polo que tamén se lle poden adxudicar aos centros, a formación continua dos traballadores/as ou a posibilidade de proporcionar servizos técnicos ás empresas – como recurso para a introdución de innovacións nas mesmas–. Os protagonistas esenciais neste tipo de funcións van ser os propios profesores/as, os cales deberían estar preparados para asumir este tipo de actuacións, que poden ir máis alá dos Centros Integrados de FP para desenvolverse en todos aqueles centros insertados nos territorios próximos.

Coa extensión de servizos a outros sectores, amplíase a relación entre o profesorado e as empresas ao tempo que se xera valor engadido ao centro e se crea e consolida capital social no territorio. Sen embargo, esta realidade, plausible pero inexistente en Galicia na maior parte dos casos, pode deberse, entre outros factores, (Ídem, 2013:20) á *falla de autonomía e flexibilidade dos centros, á escaseza de incentivos ou de instrumentos públicos de fomento ou á pouca relación con outros axentes de I+D como os centros tecnolóxicos* ou as universidades. Engadiríamos tamén a estes elementos, o funcionamento illado de moitos centros de Formación Profesional, ao limitarse exclusivamente ao desenvolvemento da formación regrada tradicional e desentenderse do alumnado unha vez remata a titulación. Este illamento provoca non só a falla de coordinación entre os centros, as empresas e os plans de desenvolvemento –en caso de existir– a nivel local e autonómico, senón tamén un claro detrimento da empregabilidade da xente nova. Este illamento é o causante, en parte, de que unha proporción do empresariado galego considere aos *profesores/as (a imaxe que teñen deles) como unha debilidade para a FP porque o identifican cun funcionamento estático e pouco coñecedor do mundo da empresa* (Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 2007:85), aspecto cando menos, preocupante e provocado en parte, por esta situación de illamento e de asociación tradicional de escola e contidos exclusivamente teóricos. O vello proverbio africano de *para educar a un neno fai falla toda a tribu*, cobra relevancia nesta proposta holística de funcionamento dos centros de Formación Profesional, posto que é preciso abrilos á comunidade e facerlle ver á mesma a labor que dentro deles se realiza, así como procurar alianzas de traballo baixo metas comúns.

Vencellado con isto, podemos aludir á necesidade de atender tamén dende os centros educativos á construción dunha sociedade máis xusta e equitativa, factor no cal a Formación Profesional xoga un papel clave, precisamente pola súa especial relación co sistema económico. A cohesión social, a participación exercida mediante unha cidadanía

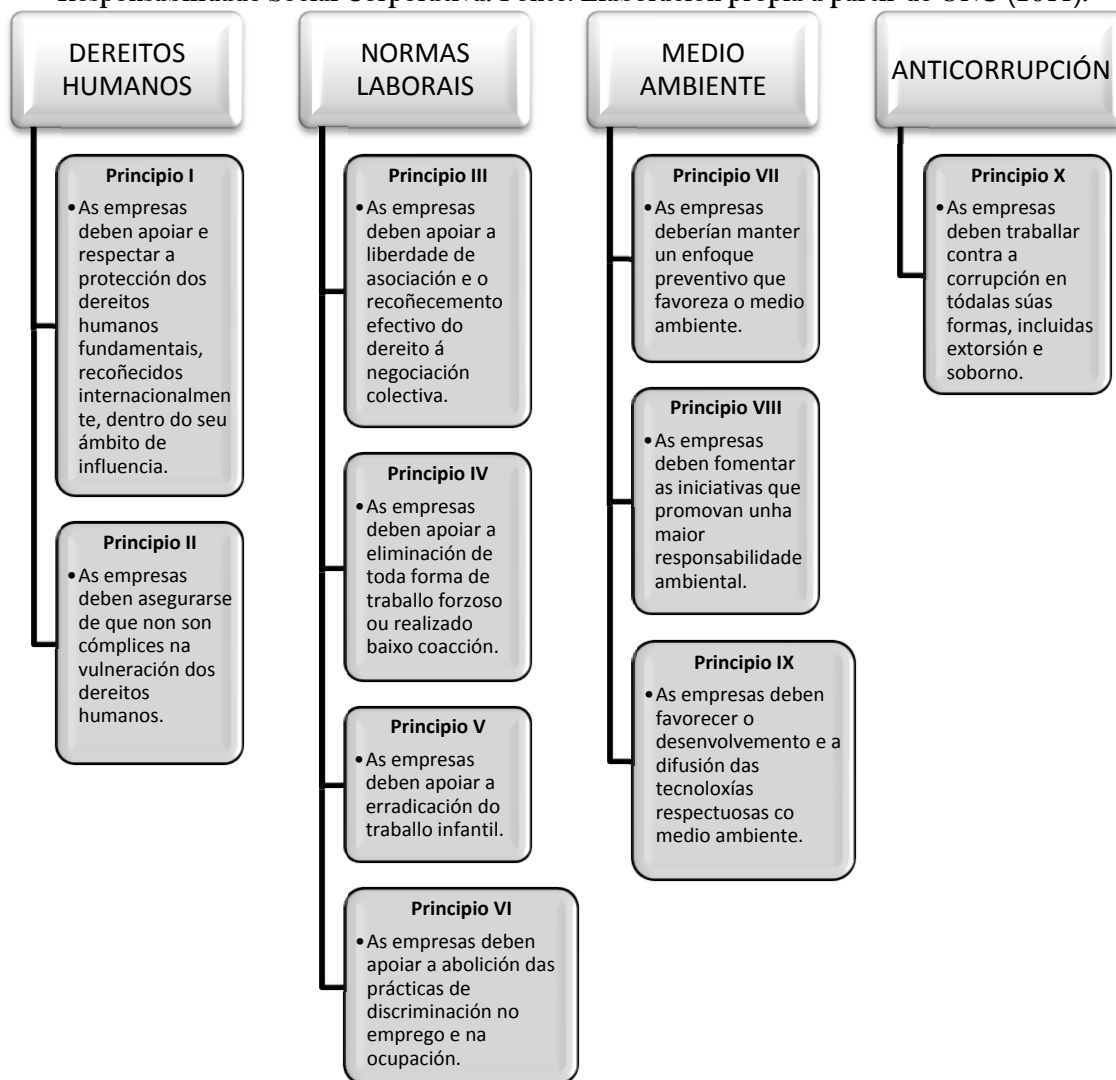
crítica e responsable, o recoñecemento dos dereitos sociais e laborais ou a traslación dos principios de sustentabilidade ambiental ao eido cotía –laboral ou de lecer– son elementos clave que deben ser favorecidos polos centros educativos, aínda que non só por estes. O papel que deben xogar as empresas é crucial nesta materia, posto que o alumnado non só debe ser a ponte entre estes principios e as entidades empresariais, senón que eles mesmos deben retroalimentarse das boas prácticas levadas a cabo no eido mercantil. Neste senso, o papel das empresas en canto á contribución ao desenvolvemento humano e sustentable, pasa por varias premisas esenciais. A primeira das cales alude ao desenvolvemento de procesos de produción sustentables no tempo e no medio e, se cabe, á realización de innovacións neste senso. A segunda tería que ver coa valoración e xusta remuneración das cualificacións profesionais dos traballadores/as: valoración á hora de esixir empregados/as cualificados e remuneración acorde ao cumprimento dos dereitos laborais establecidos a nivel internacional. Ambos procesos, de cumprirse, producirían beneficio económico ao tempo que contribuirían ao desenvolvemento do territorio dende a óptica da sustentabilidade.

Cobra especial relevancia neste contexto, o que dende mediados dos anos 70 se ven denominado Responsabilidade Social Corporativa (RSC). Este concepto nace dunha corrente alternativa que considera que a adopción de criterios de responsabilidade na xestión empresarial se está convertindo nunha necesidade –tanto das propias entidades empresariais como da sociedade no seu conxunto– (Joyanes Aguilar, 2005) á luz dos impactos ambientais e humanos que reflicten moitas das súas actuacións –especialmente baixo o paraguas da globalización económica–. García-Marzá (2004) diferencia dentro deste ámbito entre ética empresarial e RSC, definindo esta última como parte conformante da primeira. De feito, sinala que a aposta da empresa pola RSC debe encaixarse, non exclusivamente dende os beneficios económicos que lle poida reportar²¹³, senón dende a súa consideración ética como institución social, como organización consciente de que debe ter en conta nas súas decisións a tódolos grupos afectados por estas. Trátase, en definitiva, de planificar a idea de negocio dende unha ética empresarial que manifestamente comprende que a empresa non é asunto exclusivo dos propietarios/as –nin sequera destes e dos traballadores/as–, senón de tódolos afectados e implicados na súa xestión.

De especial relevancia no ámbito da RSC é o Pacto Mundial das Nacións Unidas promovido no Consello Europeo de Lisboa do 2000, que traslada á empresa principios de xestión vinculados coa *Declaración Universal de Dereitos Humanos*; as normas laborais inspiradas na *Declaración da OIT sobre Principios fundamentais e dereitos laborais*; o medio ambiente, tomando como referencia a *Declaración de Río sobre Medio Ambiente e Desenvolvemento* e a loita contra a corrupción en función do establecido na *Convención das Nacións Unidas contra a Corrupción* (ver ilustración 3.4).

²¹³ Segundo Toro (2006), os estudos realizados ata o de agora, non deron cunha medida que permita de forma clara e inequívoca, definir a natureza da relación entre RSC e rendabilidade financeira –existindo estudos que sinalan efectos positivos, negativos ou neutros da RSC nos beneficios empresariais–, mais continúaase investigando neste campo, poñendo o acento en descubrir aqueles factores ou condicionantes que potencian unha relación positiva entre RSC e bo rendemento financeiro da empresa.

Ilustración III.4. Principios do Pacto Mundial das Nacións Unidas en materia de Responsabilidade Social Corporativa. Fonte: Elaboración propia a partir de ONU (2011).



Dito pacto, pretende, sen ser vinculante, promover no mundo empresarial a preocupación pola súa contribución a unha sociedade humanamente máis sustentable, incidindo na adscripción dos participantes á consecución dos Obxectivos do Milenio formulados polas Nacións Unidas. Neste senso, semella que actualmente *cada vez son máis as empresas que recoñecen que non é posible separar a actuación corporativa da responsabilidade social, polo que moitas delas comezaron a adoptar programas de relacións coa comunidade, de ámbito medioambiental, educativos, asesorías profesionais e, en xeral, actuacións para satisfacer as expectativas que, sobre o seu comportamento teñen as partes interesadas ou stakeholders*²¹⁴ (Joyanes Aguilar, 2005:333).

No ámbito da Formación Profesional, a RSC das empresas xoga un papel fundamental, dende o momento en que o alumnado entra en contacto con elas. A boa xestión en canto á prevención de riscos laborais, a promoción da saúde do empregado/a, a

²¹⁴ O termo *Stakeholder* foi acuñado por R. Edward Freeman, definíndose como todas aquelas persoas ou entidades que poden afectar ou son afectadas polas actividades dunha empresa, os cales deben ser tidos en conta na súa planificación estratéxica de negocio. Nesta mesma liña, para Carrol (1993, Cit. en Toro, 2006:350) os *stakeholders* poden ser entendidos ben, como *aqueles grupos ou individuos cos que a organización interactúa ou ten algún tipo de interdependencia* ou ben, como *calquera individuo ou grupo que pode afectar ou ser afectado polas accións, decisións, políticas, prácticas ou metas da organización*. Baixo estas apreciacións, poden formar parte dos *stakeholders* un amplo abano de colectivos que van dende os propios accionistas da empresa ata os clientes, provedores, asociacións civís, gobernos ou a propia sociedade no seu conxunto.

existencia e aplicación de plans de formación internos, de plans de igualdade, de políticas de conciliación familiar e laboral, de programas de redución de consumo e residuos, o desenvolvemento de tecnoloxías respectuosas co medio ambiente ou o de políticas de transparencia, son algúns dos elementos que, como parte da política de RSC da empresa, deben ser coñecidos polo alumnado de Formación Profesional, así como fomentados e reivindicados por estes unha vez convertidos en traballadores/as ou empresarios/as. Para isto, tanto o profesorado dos centros como as propias empresas vencelladas mais estreitamente con estas ensinanzas, deben coñecer, aplicar e reivindicar a existencia deste tipo de políticas.

É preciso percatarnos tamén das especificidades das empresas participantes na Formación Profesional, as cales, ao igual que o mercado laboral, están compostas na súa maioría por pequenas e medianas empresas (de aquí en diante, PEME), que inicialmente puidera parecer que quedan á marxe dos grandes obxectivos formulados pola RSC para coa sociedade²¹⁵. Nada máis lonxe da realidade, posto que este tipo de empresa pola súa cercanía ao consumidor/a e amplitude no espectro laboral actual, é obxecto dalgúns programas de RSC especificamente dirixidos a elas. De feito, algunhas actividades desenvoltas por PEME durante anos poden ser incluídas no ámbito das políticas de RSC (Comisión Europea, 2001). Sen embargo, estas accións, levadas a cabo a nivel case informal e no ámbito local-comarcal, deben ser organizadas para incorporar ás PEME no discurso global da RSC (Urriolagoitia, Murillo e Lozano, 2009). Só dese xeito, a Formación Profesional tamén poderá contribuír ao desenvolvemento da RSC e se conformará como parte esencial da mesma - especialmente no que respecta á incardinación da formación inicial coa formación continua no posto de traballo-.

De tódolos xeitos, a evolución actual da RSC camiña cara o que Mertens (1996:50) definiu como a necesidade de crear *valor compartido*, unha filosofía de xestión empresarial baseada en crear valor económico de tal maneira que tamén xere valor para a sociedade na que se inserta a empresa [...]. Supón a fin de contas, *conectar o éxito dos negocios co progreso social e favorecer a extensión da cultura da innovación porque axuda a anclar o coñecemento ao territorio e sobre todo porque tira da cadea de valor dende a orixe*- elemento clave do desenvolvemento endógeno-. Manifesta en síntese, que a empresa non só ten responsabilidades que van máis alá do seu exclusivo beneficio inmediato, dado que ten capacidade para repercutir e afectar os modos de vida e os recursos naturais da contorna, senón que o valor compartido non pode senón, ser o resultado dunha definitiva colaboración entre as partes -empresa e comunidade- na que ambas deben obter beneficio -o cal non sempre ten que ser necesariamente económico-.

Para Albano *et al.* (2012), este concepto ideado por Michael Porter e Mark Kramer coa formulación da *teoría do valor compartido*²¹⁶, pode dar lugar a unha *redefinición* do

²¹⁵ Moitos dos documentos e estratexias vinculados coa RSC a distintos niveis semellan estar referidos case exclusivamente ás multinacionais ou a empresas que cotizan na bolsa, deixando en certa medida á marxe a aquelas cun tamaño máis reducido (PEME). Algúns exemplos podémolos atopar en documentos como a *Declaración tripartita de principios sobre as empresas multinacionais e a política social* (OIT, 2006) o cal constitúe unha referencia en materia de RSC, pero que se dirixe exclusivamente ás grandes empresas. Ben é certo por outra banda, que estas organizacións son as que máis contribúen ao deterioro ambiental e humano do planeta -tal como afirma Penalva Buitrago (2007), non hai maior fábrica de excluídos que o sistema económico actual-, mais é de vital importancia extender este tipo de iniciativas a tódalas empresas que conforman o mercado laboral, independentemente do seu tamaño. De feito, segundo a Comisión Europea (2001), as PEME levan desenvolvendo de maneira natural, e nalgunos casos dende fai tempo, actuacións que poderíamos colocar dentro do marco conceptual da RSC, en parte debido á súa tradicional vinculación co seu entorno e comunidade máis próxima.

²¹⁶ A pesar de que esta idea xa fora citada por Mertens no 1996, Porter M.E. e Kramer, M.R son considerados os os autores da *teoría da creación do valor compartido*, os cales co artigo *La creación del valor compartido* publicado en 2011, así como con outros publicados anteriormente, difundiron este novo modelo de RSC a nivel internacional.

capitalismo no seu rol de produtor de relacións sociais, establecendo a súa renovación sustentada na simbiose dos intereses empresariais e as necesidades ás que se enfronta a comunidade. É por isto que debe crear e consolidar valor compartido, converténdose nun elemento máis de desenvolvemento do territorio e asumindo que como extractoras e manufactureras de recursos naturais e humanos pertencentes á colectividade, deben contribuír tamén ao desenvolvemento da mesma, así como rendirlle contas ademais de aos seus accionistas, ao conxunto da sociedade.

Sen embargo, a pesar de que as boas intencións da RSC e da teoría da creación de valor compartido están en pleno auxe, a realidade empresarial mostra dificultades ou limitacións á hora de liberar á empresa da necesidade de obter beneficios cada vez máis elevados a costa do empobrecemento xeralizado. Tal como se sinala no Informe publicado polo Observatorio de Responsabilidade Social Corporativa (2013) referido ás grandes empresas españolas que forman parte do IBEX-35 –en total 33 entidades–, no ano 2011 o 94% das mesmas posúe empresas participadas en países considerados como paraísos fiscais; só o 10% avalía o seu impacto real e potencial sobre os Dereitos Humanos da poboación onde desenvolven os seus procesos de produción e tan só 3 destas empresas informan sobre o impacto das súas actuacións no medio ambiente de forma cuantificada e valorada. Ao contrario (Cordero Sanz, 2013), en case todas se pon de manifesto unha información incompleta acerca do impacto que producen e, en xeral, óptase por infravaloralo ou minimizalo. É precisamente pola información proporcionada por informes deste tipo cando se pon de manifesto unha das principais críticas á RSC: que pode tratarse dunha estratexia máis das empresas para mellorar a súa imaxe ante a opinión pública, mais as súas actuacións non mudan realmente, senón que se adornan ou embelecen de cara ao observador externo. Sen embargo, iso non significa que a propia RSC ou a teoría da creación de valor compartido sexan necesariamente inservibles. De feito, estes avances na xestión empresarial cara unha óptica máis equilibrada coa sociedade, parten de distintos movementos a favor de determinados intereses sociais. Borla-Reverter, Crespi-Valbona, García-González e Vizuete-Luciano (2013) sinalan que os movementos vinculados coa exclusión social, co ecoloxismo ou a denuncia de grandes escándalos financeiros, relixiosos e/ou políticos, están provocando un cambio social en todo o planeta cuxa meta esencial é frear as inxustizas e engaden que, aínda que a empresa camiña nesa dirección, faino un paso por detrás da sociedade.

Neste senso, e atendendo ao ámbito da Formación Profesional, cabe incidir no máis que necesario aumento da implicación do empresariado local e rexional na mellora desta modalidade formativa, aludindo precisamente ao valor tanto tanxible (económico) como intanxible (global e colectivo) que ten a inversión en formación, así como proporcionándolles vías de participación e de implicación maiores dos que existen actualmente. Tanto dende a perspectiva da RSC como da creación de valor compartido, as empresas deben derrubar as barreiras que as separan da sociedade e integrarse nelas tomando en consideración as súas responsabilidades para coa colectividade e para cos individuos. Estas premisas respecto da Formación Profesional non poden cumprirse sen a existencia dunha estreita relación entre os centros e as empresas locais ou comarcais, polo que a situación actual invítanos a introducir melloras neste proceso. Tal como apuntan Felgueroso e Jiménez-Martín (2010:83) *España é un dos países cunha menor participación das empresas no sistema de educación reglada, o cal dificulta que a oferta se axuste ás súas necesidades e non facilita a transición dende o sistema educativo ao mercado de traballo, contribuíndo ao fenómeno do desprazamento entre niveis educativos.*

Esta situación ten un dos seus reflexos na realidade cotiá do desemprego xuvenil no estado español. Quedan pois, cuestións pendentes de abordaxe respecto do papel que deben xogar as empresas na súa contribución ao desenvolvemento sustentable, polo que aparecen outros modelos que, pola súa maior adecuación ao sinalado nesta investigación, tamén deben ser tidos en conta. Referímonos por exemplo á denominada *Economía do Ben Común*, á cal xa temos abordado no capítulo II. As propostas de dito modelo de pensamento están directamente vinculadas cos modelos de RSC e de creación de valor compartido, polo que a Formación Profesional ante este modelo atoparíase con novos e máis grandes retos. Estes retos non poderían sen embargo, fuxir da necesaria vinculación educación–empresa e viceversa, nin tampouco do seu papel como promotor do desenvolvemento, aínda que cun cambio social dese calibre é difícil predecir o rol a desempeñar polas actuais institucións e sistemas, exclusivamente focalizados no factor económico. En todo caso, a realidade cotiá mostra a necesidade palpable de, como xa sinalamos, eliminar as barreiras entre empresas e educación co obxectivo de servirse mutuamente e de formular obxectivos comúns. Iso repercutiría de forma directa tanto na formación do alumnado como na súa posterior inserción laboral, no seu desenvolvemento como profesionais e en definitiva na sociedade no seu conxunto.

A propia LOE (2006) establece unha serie de obxectivos da Formación Profesional respecto do alumnado no seu artigo 40º, os cales poden ser ampliados en función do papel que estes deben xogar na contribución ao desenvolvemento humano e sustentable. Sería preciso engadir por exemplo, algunha finalidade relacionada coa comprensión do funcionamento inxusto e non equitativo da economía mundial, posto que só dende unha lectura crítica da realidade se pode construír unha acción transformadora da mesma.

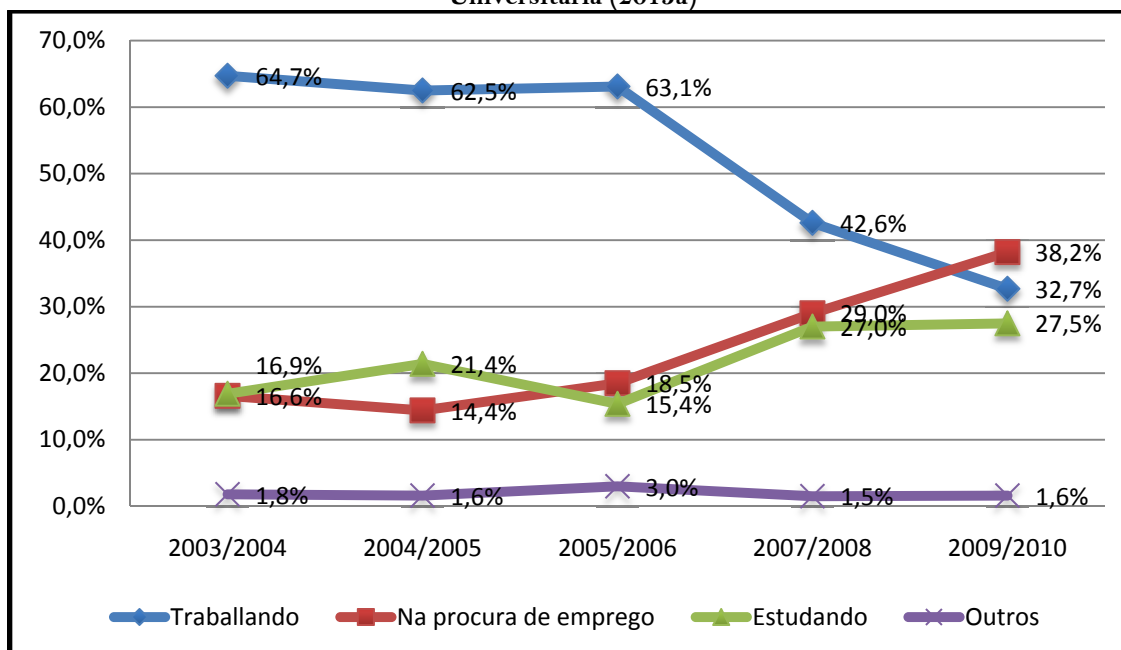
Ao mesmo tempo, vese como necesaria a incorporación de bolsas de traballo nos centros de Formación Profesional e a facilitación de vías flexibles para a realización do módulo de FCT ou da súa participación noutras actividades en colaboración coas empresas locais e comarcais –especialmente con aquelas vinculadas ao seu sector–, así como con centros de innovación e desenvolvemento. Unha vez titulados/as tamén deben contar con distintas opcións profesionais que respondan ás súas demandas como cualificados, tanto a nivel laboral como económico, aspecto para o cal se fai imprescindible un cambio na cultura empresarial e moi probablemente no sistema económico. Coincidimos neste senso, co que xa nos anos 90 afirmaba Hernández (1998:274, Cit. en Gil Rodríguez, 2005), ao sinalar que *a xente nova ten as portas abertas á educación/formación pero pechadas ao mercado laboral*. Existe polo tanto, *unha fenda, unha grande ruptura, entre a formación, maioritariamente realizada na escola, e os ámbitos laborais*, convertindo a transición escola–traballo nun proceso cada vez máis longo e complexo que exclúe aos mozos/as da sociedade e que mina a súa autoestima²¹⁷ e as súas posibilidades de desenvolvemento vital.

En Galicia esta situación semella ir en aumento, tal como se mostra no derradeiro Informe de inserción laboral das persoas tituladas en FP elaborado pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria-Xunta de Galicia (2013a). Deste estudo despréndese que dos titulados/as no ano académico 2009/2010 só contarían co traballo no momento da enquisa -marzo do 2012-, o 32,7% (ver gráfico 3.3.), manténdose outro 38,2% en procura de emprego e un 27,5% estudando. A cifra de inserción laboral foi descendendo dramáticamente dende o ano 2003/2004 cuxos titulados/as se insertaron

²¹⁷ En relación con isto, Pérez Escoda e Ribera Cos (2009) poñen de manifesto a necesidade de incorporar a xestión das competencias emocionais nas metodoloxías empregadas nos procesos de orientación e formación para o emprego.

laboralmente nun 64,7%. Actualmente farían aproximadamente a metade desta cifra, o cal é atribuído á crise económica, segundo o propio estudo.

Gráfico III.3. Evolución da porcentaxe de titulados/as en FP en Galicia segundo a súa situación laboral. Fonte: Elaboración propia a partir de Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (2013a)



Paralelamente, podemos ver como ascende a liña que representa a aqueles/as titulados galegos/as que continúan estudando –pasan dun 16,9% no ano 2003/2004 a un 27,5% no ano 2009/2010- e tamén a daqueles/as que se atopan desempregados/as –dun 16,6% en 2004 pasan a estar nesta situación no 2010 un 38,2%- . Ante esta situación progresivamente peor da inserción laboral cabe implantar novas medidas de apoio ao emprego en relación coa Formación Profesional, posto que de ter unha oferta formativa que satisfacía parcialmente as necesidades empresariais –non esquezamos que no ano 2004 aínda existía un 35,3% que non se atopaban traballando no momento de realización da enquisa-, a un incremento xeralizado do desemprego entre o persoal cualificado nun curto período de tempo.

Outro dos cambios substanciais acaecidos nestes últimos tempos, indican que a tendencia previamente existente de que os ciclos medios tiñan máis saída profesional que os superiores, estase invertindo, sendo actualmente un 35,6% dos titulados/as superiores os que están empregados e un 29,4% dos medios os que se atopan na mesma situación (Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 2013a). Respecto das familias profesionais é significativo facer constar que ningunha delas supera o 42% de inserción, sendo as que se achegan máis a esta porcentaxe, Hostalaría e Turismo (41,1%) e Marítimo-Pesqueira (40,8%). Pola contra Imaxe e Son (17,2%) e Actividades físicas e deportivas (20,9%) son as que presentan a taxa de inserción máis baixa. Desta situación xa comezaron a facerse eco os medios de comunicación²¹⁸, ao ser tan elevada a degradación que tivo lugar dende o ano 2004 ata o 2010. Sen embargo, algo comezaba a intuírse no ano 2007 cando a propia Consellería de Educación publicou o *Estudo sobre a imaxe que os empresarios galegos teñen da Formación Profesional*, ao cal vimos de aludir recentemente. Nel fíxose un percorrido pola percepción que os propios empresarios/as presentan destes estudos e do alumnado ou titulados/as, así como do

²¹⁸ É posible analizar neste senso, o artigo publicado por La Voz de Galicia, o 16 de febreiro de 2013: *La inserción laboral de los titulados de FP cayó a la mitad en cuatro años y se sitúa en el 33%*.

profesorado. Cabe mencionar a este respecto, que xa daquela existía unha fenda considerable entre a percepción manifestada polas medianas e grandes empresas e aqueloutra sinalada polas pequenas e microempresas. *As empresas grandes teñen mellor valoración xeral da FP, sen embargo o tamaño da empresa non parece influír no nivel de satisfacción cos empregados* (Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 2007:126). Tamén é certo que *as empresas grandes participan moito máis que as pequenas nas prácticas e amósanse tamén máis satisfeitas*, motivo polo cal se pode desprender que a súa valoración global das ensinanzas sexa moito máis elevada. Esta situación sen embargo, non pode deixar de representar en parte, uha eiva para as propias ensinanzas, dado que a maior parte do mercado laboral está conformado por PEMEs, debendo ser estas tamén destinatarias da man de obra formada no sistema público e non só as grandes empresas. Por outra banda, outra das conclusións deste estudo reflicte que a satisfacción dos empresarios/as galegos cos titulados/as contratados na súa organización, está vinculada á capacidade destes de manexar tecnoloxías e tamén ao *prexuízo de que os alumnos/as que escollen FP sexan menos capaces ou intelixentes* que os que elixen outros estudos, aspecto este último que previsiblemente se verá incrementado coa implantación da LOMCE²¹⁹ a partir do 2014/2015. En contraposición a isto, se volvemos ao estudo realizado aos titulados/as, podemos observar como a cifra daqueles que viron cumpridas as súas expectativas respecto dos estudos cursados, descendeu do 66,9% no ano 2008 ao 56,9% no 2010. En consecuencia, existe un 43,1% dos titulados/as en FP en Galicia para os que non se cumpriron as súas expectativas respecto da formación, o cal implica que, ao igual que unha parte dos empresarios/as, a súa percepción destas ensinanzas vese afectada.

En síntese, temos un panorama que se presenta, á luz da realidade social e económica na que vivimos, cunha clara tendencia negativa en canto á inserción laboral dos titulados/as en FP, o cal non só desprestixia a imaxe das propias ensinanzas –que, á súa vez, repercute na percepción dos propios implicados–, senón que afecta á inclusión social dunha ampla parte da poboación activa cualificada e en última instancia, no desenvolvemento do territorio galego. Sen embargo, lonxe de camiñar cara unha solución viable e eficaz desta situación, as palabras escritas por Francí i Carreté (1997:12) volven estar lamentablemente de actualidade: *o xacobinismo latente ou explícito da maioría dos nosos políticos tenderá á reprodución de dispositivos centralistas, o cal, no actual marco de control férreo do déficit público, significa tender á nada*.

A pesar de todo, o papel do profesorado neste particular é de vital importancia –aínda que se verán atados pola restricción do gasto público en educación–, sendo necesario máis ca nunca a actualización constante e a posta en marcha de programas que os vinculen coa empresa, especialmente coa local/comarcal. Dito proceso de achegamento entre o mundo laboral e formativo tende a ir en aumento, baixo o auspicio, cando menos teórico, das institucións públicas estatais e europeas, e tal e como afirma Zurita Morales (2006:33), *o colectivo de formadores vai progresivamente aumentando a súa experiencia no campo empresarial*. Pola súa formación poden converterse nun activo para o desenvolvemento do territorio baixo a súa implicación co sistema económico.

Cabe facer fincapé na diferenciación que cada vez debería facerse máis latente, entra a formación continua e o recrutamento do profesorado de Formación Profesional e daqueloutro adicado a outras etapas educativas. É imprescindible comprender que a Formación Profesional non pode ser impartida baixo as mesmas metodoloxías

²¹⁹ Lembremos que a LOMCE reestablece a dobre vía no acceso á Formación Profesional, ao proporcionar un título da ESO diferente en función dos estudos que se vaian a cursar posteriormente: Se é o Bacharelato obtense un título con esa mención e se é a FP obtense outro diferente con esa mesma mención, podendo empregar o primeiro para acceder á FP, pero non o segundo para acceder ao Bacharelato.

aplicadas a outras etapas educativas, senón que, ao igual que os contidos son diferenciados, a ensinanza dos mesmos tamén debe ser particular e específica. De aí se desprende que a adquisición de experiencia no campo empresarial por parte do profesorado cobre especial sentido nas ensinanzas de Formación Profesional, mais esta importancia descende no caso doutras ensinanzas do sistema educativo. A relación entre o profesorado de FP e a empresa é o vínculo que promove a empregabilidade do alumnado, dado que desta relación prodúcese un beneficio mutuo: a formación actualízase mediante o contacto con empresas pioneiras no sector e o territorio recibe dos centros educativos un servizo que pode ir máis alá da cualificación da man de obra, aínda que finalmente todos estes procesos repercutan positivamente na mesma.

En definitiva, segundo o analizado ata o de agora, a comunidade educativa vencellada á Formación Profesional debe, non só ampliarse –dando cabida, independentemente do tipo de centro, ao tecido empresarial local e comarcal, así como ao propio concello–, senón tamén entenderse como un elemento clave na eficacia destas ensinanzas de cara á inserción. A creación de capital social vencellado á Formación Profesional no territorio eríxese como unha prioridade que supera á creación en exclusividade de capital humano, aspecto este último que debe ser aproveitado para traballar a prol dun desenvolvemento humano e sustentable empregando, á súa vez, modelos de planificación endóxenos, integrados e coherentes coa identidade local.

CAPÍTULO IV

DESEÑO E DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV . DESEÑO E DESENVOLVEMENTO DA INVESTIGACIÓN.

La investigación es el proceso que, utilizando el método científico, permite obtener nuevos conocimientos en el campo de la realidad social (investigación pura) o bien estudiar una situación para diagnosticar necesidades y problemas a efectos de aplicar los conocimientos con fines prácticos.

Ezequiel Ander-Egg (1995:59).

1. DEFINICIÓN DO PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

Ante as novas concepcións do termo desenvolvemento e a súa vinculación co humanamente sustentable, é preciso tomar en consideración a necesidade de investigar acerca da implicación que as ensinanzas de Formación Profesional teñen no referente a este novo modelo de progreso. A investigación que aquí se formula trata, polo tanto, de indagar acerca de varias das dimensións que, dende as ensinanzas de Formación Profesional do sistema educativo, dan lugar a un modelo de desenvolvemento que teña en conta a satisfacción das necesidades humanas básicas, así como a sustentabilidade ambiental.

Nos distintos apartados que se mostran a continuación, trataremos de definir de forma sintética o problema de investigación que centra o estudo, establecendo ao mesmo tempo, os obxectivos xerais e específicos que serviron de guía de todo o proceso.

1.1. DELIMITACIÓN E OPORTUNIDADE DO PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

A investigación que aquí se presenta aborda directamente a realidade dun territorio comarcal como marco de referencia, posto que como temos sinalado previamente, as oportunidades vitais nas que debe desembocar o desenvolvemento humano e sustentable, non poden darse senón na contorna máis próxima ao cidadán. En definitiva, no eido local ou comarcal. A capacitación laboral debe ser pois, non só un elemento que condicione ás persoas exclusivamente para o mundo do traballo, senón que debe ter en conta o contexto social e político no que se insire e formar cidadáns responsables e críticos coa súa contorna. Este concepto transgresor construído a partir esencialmente das propostas das Nacións Unidas sobre o desenvolvemento humano (Cornia *et al.* , 1987; PNUD, 1990; Max-Neef, Elizalde e Hoppenhayn, 1993; Sen, 1992 e 1999) e o desenvolvemento sustentable (Meadows *et al.* , 1972; Brundtland, 1987; Comisión Europea, 1996), renace a partir de escritos novamente vinculados con esta organización (Pérez Cuéllar, 1996; Dubois, 2000). Actualmente, este concepto vese incluso trascendido por outros modelos económicos e sociais como o decrecemento ou a economía do ben común, defendidos por autores como Taiibo (2009, 2010) ou Latouche (2007, 2008, 2012) por unha banda, e Felber (2008) por outra. Navarro, Torres López e Garzón Espinosa (2011) tamén propoñen novas alternativas vencelladas en parte un modelo de desenvolvemento humano e sustentable e en parte, tamén ao decrecemento.

Todos eles aluden, directa ou indirectamente, ao papel fundamental que vai xogar a educación para alimentar oportunidades de vida e tamén de emprego entre a poboación. É aquí onde comeza a tomar forma a necesidade de abordar o rol que debe xogar a capacitación laboral e, máis concretamente a Formación Profesional, nos procesos vinculados co desenvolvemento humano e sustentable.

Autores como Palos Rodríguez (1999), Gil-Pérez, Vilches, Astaburuaga, e Edwards, (2000), Mckeown (2002) ou Marhuenda (2000b) poñen de manifesto a proliferación de estudos que tratan de establecer que tipo de educación é necesaria ante os retos deste modelo de desenvolvemento. Moitos abordan este tema respecto da universidade – como Aznar Minguet e Ull Solís (2009), Zúñiga Murillo (2013) ou Gutiérrez Cruz (2013) por exemplo²²⁰- mais a perspectiva da Formación Profesional vese claramente carente dun corpo teórico que fundamente con máis profundidade o rol que debe xogar na construción social e ambiental do planeta. Intentos de especial relevancia a este respecto son os realizados por Martínez Villar (2012) coa súa tese titulada *La educación ambiental y la formación profesional para el empleo. La integración de la sensibilización ambiental* ou por Blas Aritio (2010b) na publicación de Jacinto titulada *Formación Profesional y Cohesión Social*. Outros como Côte (2005), Desjardin (2008) e Feinstein *et al.* (2009), todos eles citados en CEDEFOP (2013b), poñen de manifesto que a Formación Profesional non só crea capital económico, senón que contribúe á xeración de capital humano, social, cultural e identitario. Esta denominación dos beneficios sociais e humanos da Formación Profesional en termos económicos²²¹ non é casual, dado que os estudos que si proliferan son os que vinculan a Formación Profesional co desenvolvemento entendido en termos de crecemento económico. Representantes desta concepción poden ser os escritos de Núñez (1992); Middleton, Ziderman, e Van Adams (1993); Climent López (1997), Rubio Mayoral (2006) ou Martínez e Galhardi (2007). Esta liña de traballo entronca directamente coa teoría do capital humano promovida por Becker e Schultz a partir dos anos 60 e 70 e á que xa temos aludido previamente neste traballo. Preténdese con todos eles, analizar a mellora da produtividade en termos económicos en función do nivel de educación adquirido polo traballador/a, aspecto do cal Blaug (1987) ou Colclough (1980, Cit. en Núñez, 1992) poden ser dous referentes clásicos a ter en conta. Máis actualmente o paradigma dos recursos humanos tamén incide na constatación da necesidade de estudar os beneficios da Formación Profesional. As propostas de Morales Lozano e Bermejo Campos (2001) camiñan nesta dirección.

Esta investigación pola súa banda, pretende de forma modesta, cubrir unha pequena parte dese oco científico reservado para os estudos que vinculan a Formación Profesional co desenvolvemento, entendido en termos de sustentabilidade ambiental e humana. Para afondar neste proceso organizamos a investigación en torno a varios eixos de traballo, sobre os cales afondaremos ao longo deste capítulo, que se poden definir como aqueles factores que están en condicións de incidir na mellora cualitativa do sistema de FP e, consecuentemente na súa achega ao desenvolvemento humano e sustentable a nivel comarcal.

Este último adxectivo –comarcal- lévanos directamente aos estudos vinculados coa ordenación territorial da educación e de forma máis específica, da Formación Profesional. No apartado adicado á planificación (ordenación) territorial das ensinanzas de FP –ver capítulo III-, podemos atopar unha serie de autores/as que estableceron determinados paradigmas respecto dos procesos de descentralización e da relación que estes teñen coa educación. No ámbito concreto da Formación Profesional, o estudo presentado por Salom Carrasco e Pitarch Garrido (1999) é un exemplo interesante ao abordar a planificación local da FP no concello de Valencia en función de determinadas

²²⁰ De feito en xaneiro do 2013 tivo lugar en na Universidad Europea de Madrid o *I Encuentro Universitario de Sostenibilización Curricular*, no cal se puxeron enriba da mesa varios proxectos e actuacións que, no marco do sistema universitario, se están levando a cabo para introducir os conceptos propios do desenvolvemento humano e sustentable na docencia e tamén nas propias institucións (Universidad Europea de Madrid, 2013).

²²¹ No Diccionario da RAG (2013) o termo *capital* é definido como o *Diñeiro investido nunha empresa ou destinado a producir rendas ou beneficios; Factor de produción constituído polos cartos ou o Conxunto de bens, en particular de diñeiro, que posúe unha persoa ou empresa.*

variables socioeconómicas. Neste senso, as achegas dos programas promovidos polo Fondo Social Europeo, a UNESCO, o PNUD ou a propia UNICEF poñen o énfase na perspectiva local da capacitación, aspecto que nesta investigación cobra un papel crucial.

En definitiva, aínda que o problema de investigación que aquí se formula naceu inicialmente como resposta á ordenación territorial da Formación Profesional nas comarcas galegas, a súa vinculación co desenvolvemento humano e sustentable fai que as variables obxecto de estudo trascendan esta realidade para tratar de recoller a perspectiva que a este respecto teñen os grupos sociais que se constitúen en participantes desta modalidade de ensinanzas. Referímonos aos/ás docentes, os alumnos/as, os titulados/as, os empresarios/as e a Administración Educativa Autonómica, entendidos como interlocutores primarios e directos da Formación Profesional en Galicia e España. Todos eles vense ao mesmo tempo, influídos pola devandita ordenación territorial dos ciclos formativos e as características da oferta, así como polo mercado laboral existente no nivel próximo, neste caso, comarcal. Por esa razón, a Formación Profesional vinculada co desenvolvemento humano e sustentable a nivel local non pode senón atender, dende o noso punto de vista, cando menos á análise destes 7 elementos: oferta formativa, mercado laboral, alumnado, profesorado, titulados/as, empresarios/as e Administración Autonómica.

O proceso investigador que a partir de aquí se vai presentar toma como referente a contorna comarcal dentro do contexto galego, considerando para a realización do estudo empírico unha soa comarca –neste caso o Barbanza, na provincia de A Coruña²²²-. Pretendemos afondar dende unha perspectiva mixta cualitativa e cuantitativa, na vinculación existente entre a Formación Profesional e Desenvolvemento Humano e Sustentable no territorio seleccionado, tomando aos axentes sociais sinalados e ás fontes secundarias de información como referentes clave para a finalización do proceso. O que precisamos de cada un deles queda establecido nos obxectivos que se mostran a continuación, mentres que os presupostos de partida que tomamos en consideración para deseñar esta investigación se establecerán nun apartado posterior para a continuación, abordar o deseño empírico da mesma e o procedemento seguido para a recollida e análise dos datos.

1.2. OBXECTIVOS XERAIS DO ESTUDO EMPÍRICO.

Os obxectivos xerais do estudo empírico que levamos a cabo son os que se establecen a continuación. Posteriormente, en función de cada un destes, formularemos os obxectivos específicos.

1. Caracterizar a **oferta de Formación Profesional Inicial** existente na comarca do Barbanza.
2. Caracterizar o **mercado laboral** da comarca do Barbanza tomando como base o tecido empresarial, o volume de traballadores/as, as cifras de paro e as relativas á contratación.
3. Coñecer a perspectiva dos **alumnos/as** que cursan na actualidade (ano académico 2011/2012) ciclos formativos na comarca analizada, acerca da vinculación desta co desenvolvemento humano e sustentable.

²²² No capítulo V –Apartado 2. Análise do mercado laboral da comarca do Barbanza–, o lector/a pode atopar unha descrición máis pormenorizada do territorio comarcal seleccionado: localización xeográfica, tradición produtiva, demografía e tecido empresarial.

4. Coñecer a perspectiva dos **titulados/as** que cursaron ciclos formativos (ex alumnos/as) na comarca analizada, acerca da vinculación desta co desenvolvemento humano e sustentable.
5. Coñecer a perspectiva dos **empresarios/as** que compoñen o mercado laboral comarcal (Barbanza), acerca da Formación Profesional Inicial que se imparte no propio territorio e a súa vinculación co desenvolvemento humano e sustentable, así como as demandas e melloras que lle solicitan á mesma.
6. Coñecer a perspectiva dos/as **docentes de Formación Profesional Inicial** que exercen no territorio comarcal (Barbanza) acerca da vinculación entre a Formación Profesional Inicial e o desenvolvemento humano e sustentable.
7. Coñecer a perspectiva e os modelos de actuación da **Administración Educativa Autónoma** en canto á vinculación da Formación Profesional Inicial co desenvolvemento humano e sustentable.
8. Analizar as perspectivas de tódolos axentes sociais enquisados de forma **comparada**, contrastando a información obtida co estudo realizado do mercado laboral e a oferta formativa.

1.3. OBXECTIVOS ESPECÍFICOS DO ESTUDO EMPÍRICO.

Obxectivos específicos referidos ao obxectivo xeral 1.

Caracterizar a oferta de Formación Profesional Inicial existente na comarca do Barbanza.

1. Identificar os centros que imparten Formación Profesional Inicial na comarca do Barbanza (no ano académico 2011/2012) na actualidade.
2. Caracterizar a oferta educativa xeral que se imparte nos centros de Formación Profesional na comarca do Barbanza.
3. Describir ao colectivo de docentes de Formación Profesional Inicial que exercen na comarca do Barbanza.
4. Identificar a oferta concreta de Formación Profesional Inicial (Ciclos Formativos de grao medio e superior), o volume de matriculados/as no ano académico 2011/2012 e noutros anteriores (dende o 2005/2006 ata a actualidade), así como o volume de titulados a partir do ano 2008/2009.

Obxectivos específicos referidos ao obxectivo xeral 2.

Caracterizar o mercado laboral da comarca do Barbanza tomando como base o tecido empresarial, o volume de traballadores/as, as cifras de paro e as relativas á contratación.

1. Presentar a comarca do Barbanza respecto da súa poboación -análise demográfica-, territorio e costumes produtivas.
2. Describir as características xerais do tecido empresarial da comarca do Barbanza en función de cada sector económico.
3. Caracterizar o mercado laboral da comarca do Barbanza en función do volume de traballadores/as existente en cada sector produtivo.

4. Describir as cifras do paro na mesma comarca, así como as relativas á nova contratación de traballadores/as en función dos sectores produtivos.

Obxectivos específicos referidos ao obxectivo xeral 3.

Coñecer a perspectiva dos alumnos/as que cursan na actualidade (ano académico 2011/2012) ciclos formativos na comarca analizada, acerca da vinculación desta co desenvolvemento humano e sustentable.

1. Realizar unha caracterización xeral dos alumnos/as que cursan ciclos formativos na comarca do Barbanza (idade, sexo, lugar de procedencia, de residencia e de estudo, causas elección do ciclo, etc.).
2. Coñecer a perspectiva deste colectivo con respecto á vinculación formación profesional inicial - inserción laboral no territorio comarcal.
3. Coñecer a valoración que realiza este colectivo do currículo que lle imparten no ciclo formativo que cursa en relación co desenvolvemento humano e sustentable.
4. Coñecer a valoración global que realizan os alumnos/as dos ciclos formativos, dos/as docentes e da relación destes cos empresarios/as comarcais.

Obxectivos específicos referidos ao obxectivo xeral 4.

Coñecer a perspectiva dos titulados/as que cursaron ciclos formativos (ex alumnos/as) na comarca analizada, acerca da vinculación desta co desenvolvemento humano e sustentable.

1. Realizar unha caracterización xeral dos titulados/as que cursaron ciclos formativos na comarca do Barbanza nos últimos dous anos (Idade, sexo, lugar de procedencia, de residencia e de estudo, etc.).
2. Coñecer a perspectiva deste colectivo con respecto á vinculación formación profesional-inserción laboral no territorio comarcal.
3. Coñecer a valoración que realiza este colectivo do currículo que lle impartiron no ciclo formativo que cursaron en relación coas aprendizaxes técnicas, o papel do módulo de FCT e a aquelas vinculadas ao desenvolvemento humano e sustentable.
4. Coñecer a valoración global que realizan os titulados/as dos ciclos formativos, dos/as docentes e da relación destes cos empresarios/as locais.

Obxectivos específicos referidos ao obxectivo xeral 5.

Coñecer a perspectiva dos empresarios/as que compoñen o mercado laboral comarcal (Barbanza), acerca da Formación Profesional Inicial que se imparte no propio territorio e a súa vinculación co desenvolvemento humano e sustentable.

1. Realizar unha caracterización das empresas da comarca do Barbanza.

2. Coñecer a perspectiva deste colectivo con respecto á vinculación formación profesional inicial - inserción laboral no territorio comarcal, tomando a ordenación territorial dos ciclos como variable de referencia.
3. Coñecer as demandas xerais de persoal que realizan as empresas enquisadas e o papel que para eles, debe xogar a Formación Profesional Inicial que se imparte no territorio.
4. Coñecer a valoración global que realizan as empresas do territorio do currículo/ensinanzas da Formación Profesional Inicial na comarca.

Obxectivos específicos referidos ao obxectivo xeral 6.

Coñecer a perspectiva dos docentes de Formación Profesional Inicial que exercen no territorio comarcal (Barbanza) acerca da vinculación entre a Formación Profesional Inicial e o desenvolvemento humano e sustentable.

1. Realizar unha caracterización xeral do persoal docente de Formación Profesional Inicial da comarca analizada (idade, sexo, lugar de procedencia, de residencia e de traballo, formación recibida, anos como docente, etc.).
2. Coñecer a perspectiva deste colectivo con respecto á vinculación formación profesional inicial-inserción laboral no territorio comarcal no que desenvolven a súa labor docente, tomando a ordenación territorial dos ciclos formativos como variable de referencia da análise realizada.
3. Coñecer a valoración que realiza este colectivo do currículo do ciclo/s formativo/s nos que imparte docencia en relación coas aprendizaxes técnicas e con aquelas vinculadas ao desenvolvemento humano e sustentable.
4. Coñecer a autovaloración que realizan os/as docentes da súa propia competencia docente, así como da relación que actualmente manteñen os centros educativos cos empregadores/as comarcais e coas Administracións educativas locais e autonómicas.

Obxectivos específicos referidos ao obxectivo xeral 7.

Coñecer a perspectiva e os modelos de actuación da Administración Educativa Autonómica en canto á vinculación da Formación Profesional Inicial co desenvolvemento humano e sustentable tomando como variable de referencia a ordenación territorial comarcal dos ciclos formativos.

1. Identificar ao representante da Administración Autonómica entrevistado.
2. Coñecer se existe ou non un procedemento/estratexia que se leva a cabo dende a Administración Educativa autonómica para ordenar os ciclos formativos no territorio en función das necesidades do mercado laboral.
3. Coñecer o procedemento que se segue para implantar e suprimir un ciclo formativo nun determinado territorio e os axentes sociais implicados nesta decisión.
4. Coñecer a perspectiva da Administración en canto á posibilidade de implantar un modelo de Formación Profesional Inicial adaptado ás necesidades socioeconómicas de cada territorio baseado na mobilidade dos ciclos formativos.

5. Coñecer se a Administración educativa autonómica formula no seu modelo político con respecto á Formación Profesional Inicial, a existencia dunha relación entre esta e o Desenvolvemento Humano e Sustentable dos territorios, ben a través da inserción laboral, ben a través do currículo da mesma.

2. DESEÑO BASE DA INVESTIGACIÓN.

Os obxectivos propostos, entendidos globalmente, aluden á construción dunha realidade concreta, é dicir, o estudo realizado trata de describir unha situación educativa -por ende, social- tendo en conta o maior número de perspectivas posibles. Trátase así, de afondar no coñecemento da vinculación existente entre as ensinanzas de Formación Profesional regrada e a consecución dun *Desenvolvemento Humano Sustentable* nun territorio comarcal concreto - neste caso a comarca do Barbanza- baseándonos nunha serie de elementos clave aos que pretendemos aludir precisamente neste capítulo. Así pois, a continuación abordaremos aqueles elementos que van servir como punto de partida do estudo -o modelo de desenvolvemento ao que a FP debe contribuír e a súa localización no eido comarcal galego-, para en función deles presentar o deseño da investigación e as fases.

2.1. SUPOSTOS DE PARTIDA.

A modo de punto de partida para o deseño da investigación, tomamos como referentes os presupostos que se sinalan nos apartados que seguen a continuación. Estableceremos aquel modelo de desenvolvemento que, dende esta investigación tomamos como desexable para, posteriormente xustificar a elección dun territorio comarcal concreto como base da investigación cuxos resultados se mostran neste informe.

2.1.1. O DESENVOLVEMENTO AO QUE A FP INICIAL DEBE CONTRIBUÍR.

A interpretación dunha realidade de índole socioeducativa -e polo tanto complexa- como é a que pretendemos analizar, trae consigo a necesidade de abordala de forma holística e integradora, para achegarnos a ela o máximo posible, dentro dos obxectivos formulados. Tratamos pois, de procurar ademais dos datos estatísticos cuantitativos, a perspectiva que acerca do particular teñen o maior número de axentes implicados naquilo que pretendemos estudar -simplificando, a relación entre a Formación Profesional Inicial e o Desenvolvemento-. Tal e como quedou constatado en capítulos anteriores, na actualidade xa non se entende o desenvolvemento dos territorios unicamente dende os supostos economicistas, senón que é preciso dar cabida a un paradigma máis global que abarque tódolos aspectos que teñen que ver tamén co eido social e ambiental no que viven as persoas. Para levar a cabo este estudo partimos por tanto, dunha concepción do desenvolvemento vinculada non só ao aspecto económico, senón tamén ao educativo, ambiental, cultural e social. Tal e como indicaba Ander-Egg (1980:51) os procesos de desenvolvemento son aqueles *en cuxa virtude, os esforzos dunha poboación se suman aos do seu goberno para mellorar as condicións económicas, sociais e culturais das comunidades*. Trátase en definitiva, de mellorar as condicións de vida dos cidadáns e, en consecuencia, de toda a sociedade.

Nesta investigación analizamos un territorio concreto tomando como base a relación entre, a) a variable desenvolvemento e b) a variable Formación Profesional Inicial (ciclos formativos). Pretendemos describir o aporte que estas ensinanzas fan aos territorios no que están inmersas e sobre todo, se contribúen á consecución dun

desenvolvemento humano e sustentable da propia contorna. Un desenvolvemento, en definitiva que vai máis alá do económico, sen esquecelo, pero pretendendo abarcar aqueles aspectos que promoven unha sociedade máis xusta e equitativa, así como respectuosa e consecuente co medio ambiente no que –e a partir do cal– se vive.

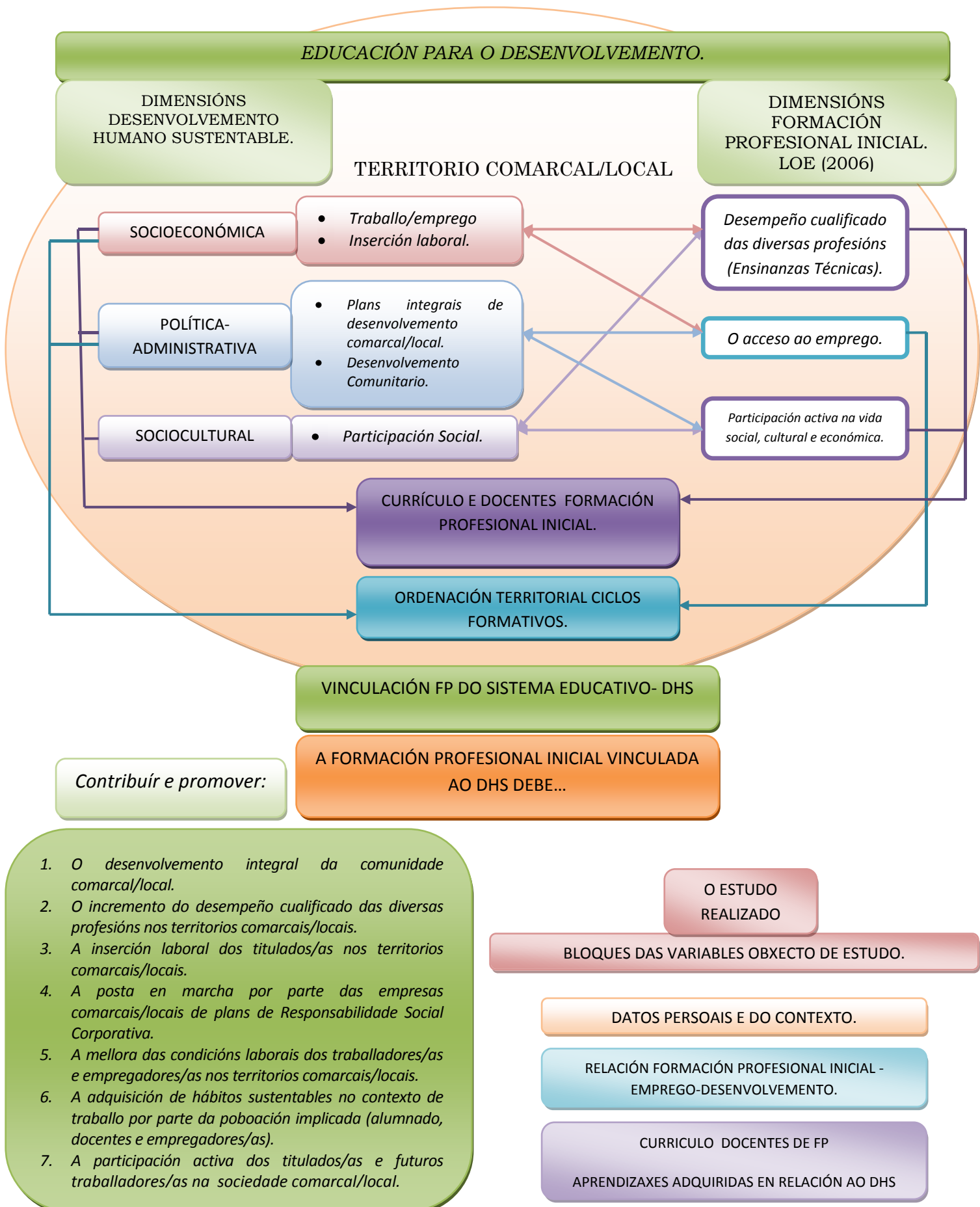
No senso que vimos sinalando, existen distintas definicións de *Desenvolvemento* que coinciden coa asunción do propio termo que facemos nesta investigación (Obregón Davis, 2008; o propio PNUD (1990) ou tamén González Cruz (2009). Para a construción das variables obxecto de estudo tomamos como referencia as distintas dimensións do concepto actual de *Desenvolvemento Humano Sustentable (DHS)* e a partir das mesmas, tratamos de establecer a vinculación entre este termo e as ensinanzas de Formación Profesional Inicial.

O tipo de *Desenvolvemento* que formulamos debe levarse a cabo tomando en consideración tres grandes dimensións: económica, sociocultural e político-administrativa. Ademais, existen unha serie de principios que é necesario ter en conta baixo esta consideración: o territorio e as súas especificidades, os actores locais –empresas, institucións e cidadáns– e a globalidade como posibilidade de atender a todas estas dimensións de forma holística e tendo en conta a situación social e económica actual do planeta. Tomando como referencia estas dimensións e principios do desenvolvemento –o modelo de desenvolvemento que debemos procurar–, formulamos o papel ou a relación que podería ter a Formación Profesional regrada co mesmo. Neste senso, cabería diferenciar dúas dimensións da Formación Profesional Inicial a través das cales esta se vai vincular directamente co DHS: por un lado o mundo do traballo e da inserción laboral dos titulados/as e, por outro, o propio currículo de FP. Ambas se constitúen como procesos que están estreitamente vinculados ao modelo de desenvolvemento.

A interrelación formación-traballo ten como obxectivo esencial a inserción laboral dos titulados/as e a construción dun mercado laboral máis equitativo para todos e todas. O feito de atopar un traballo implica dar un paso máis na construción dun “eu” persoal autónomo e integrado na sociedade. O salario e a estabilidade laboral trae consigo a inserción social da persoa en tanto que acada un medio de vida e un sustento para desenvolverse como ser humano. Vinculamos a Formación Profesional á mellora do desenvolvemento territorial, dado o importante papel que está destinada a xogar na consecución de emprego por parte dos titulados/as. Por outra banda e posto que o tipo de desenvolvemento que pretendemos acadar vai máis alá do estritamente económico, tamén é preciso analizar a dimensión curricular destas ensinanzas. A partir deste e dos contidos específicos, é posible analizar que vinculación se vai establecer co DHS. A propia LOE (2006) indica que as ensinanzas de Formación Profesional comprenden *o conxunto de accións formativas que capacitan para o desempeño cualificado das diversas profesións; o acceso ao emprego e a participación activa na vida social, cultural e económica.*

Todos e cada un destes aspectos son estreitamente vinculables co concepto de *Desenvolvemento* que estamos manexando. O desempeño cualificado da profesión e o acceso ao emprego están vinculados coa primeira das dimensións da FP en relación co desenvolvemento: o mundo do traballo e a inserción laboral. Por outra banda, a participación activa na vida social, cultural e económica só pode fomentarse dende o propio currículo da FP. A ordenación territorial dos ciclos formativos aparece da unión da dimensión socioeconómica do desenvolvemento e da formulación da inserción laboral como obxectivo esencial da FP.

Ilustración IV.1. Vinculación entre o DHS e a Formación Profesional Inicial, obxectivos da FP Inicial vinculada ao desenvolvemento e bloques das variables obxecto de estudo. Fonte: Elaboración propia a partir de LOE (2006).



No esquema proposto na ilustración 4.1 podemos apreciar as distintas dimensións de ambos conceptos -FP e DHS-, das cales partimos para deseñar as variables que definen o tipo de información que requirimos dos axentes clave involucrados no territorio seleccionado.

2.1.2. POR QUE UN TERRITORIO COMARCAL COMO BASE DA INVESTIGACIÓN?

O territorio local ou, no seu caso, comarcal é, dentro de tódalas demarcacións territoriais e xeográficas, aquel que podemos considerar máis próximo ao cidadán e polo tanto, vehiculador das súas necesidades formativas e laborais.

En concreto, na comunidade autónoma galega podemos entender a comarca como unha entidade socioeconómica con entidade propia. Segundo García Docampo (2003:161) as comarcas son *ecosistemas sociais de fonda raizame* [...], unidades socioeconómicas que comparten comportamentos culturais homoxéneos -a nivel lingüístico, con respecto a festexos ou feiras, técnicas de cultivo ou tipoloxía das construcións- e unha economía e xeografía comúns. Por outra banda, tal e como indica Mira Lema (1998:31), a planificación e *distribución inicial da oferta de Formación Profesional Inicial actual en Galicia levouse a cabo tomando a comarca como ámbito territorial de referencia*, polo que os ciclos formativos aparecen distribuídos ao longo do territorio galego aparentemente, vinculados a esta unidade socioeconómica e administrativa. Ao mesmo tempo, o propio Estatuto de Autonomía de Galicia (1981) no seu artigo 40º indica que *podará recoñecerse a comarca como entidade local con personalidade xurídica e demarcación de seu*, polo que, tal e como sinala o propio García Docampo (2003) a existencia das mesmas non suporá a desaparición dos concellos que a integran.

En síntese, a comarca ten certa entidade territorial e é considerada como unha demarcación cunhas características socioeconómicas que lle son comúns. De aí a nosa aposta pola posibilidade de ordenación dos ciclos formativos acorde ás necesidades destes territorios, dado que son o suficientemente amplos como para contar cun mercado laboral de seu e determinado por características diferenciadas doutros territorios. Ademais, a oferta formativa está distribuída nos distintos centros que forman parte do territorio, o cal facilitaríaa distribución -e modificación- dos propios ciclos.

Os territorios locais ou comarcais son promotores dunha serie de servizos de cara ao cidadán e caracterízanse esencialmente, pola súa proximidade ao mesmo, tal e como xa indicaba Merino (2003). Unha das súas maiores fortalezas de cara á prestación de servizos públicos é a posibilidade de proporcionar unha resposta pronta e adaptada ás necesidades reais das persoas. Sen embargo, as competencias en materia educativa seguen en mans dos poderes estatais ou autonómicos, coa imposibilidade de que nos territorios locais ou comarcais se poidan formular cambios que incidan na mellor inserción dos titulados/as no propio territorio. A vinculación formación-emprego en Galicia semella ser máis estreita no caso da recentemente denominada *Formación para o emprego* -ocupacional e continua-, xa que as accións propostas lévanse a cabo tomando como referente as necesidades detectadas a nivel local ou comarcal e de forma directamente vinculada ao Servizo Galego de Colocación.

En definitiva, a comarca representa un ente territorial con posibilidades de desenvolvemento propias, especialmente no tocante ao mercado laboral e á Formación Profesional asociada. De feito, baixo os preceptos do desenvolvemento endógeno, característico do DHS, a comarca pode ser entendida como unha demarcación idónea

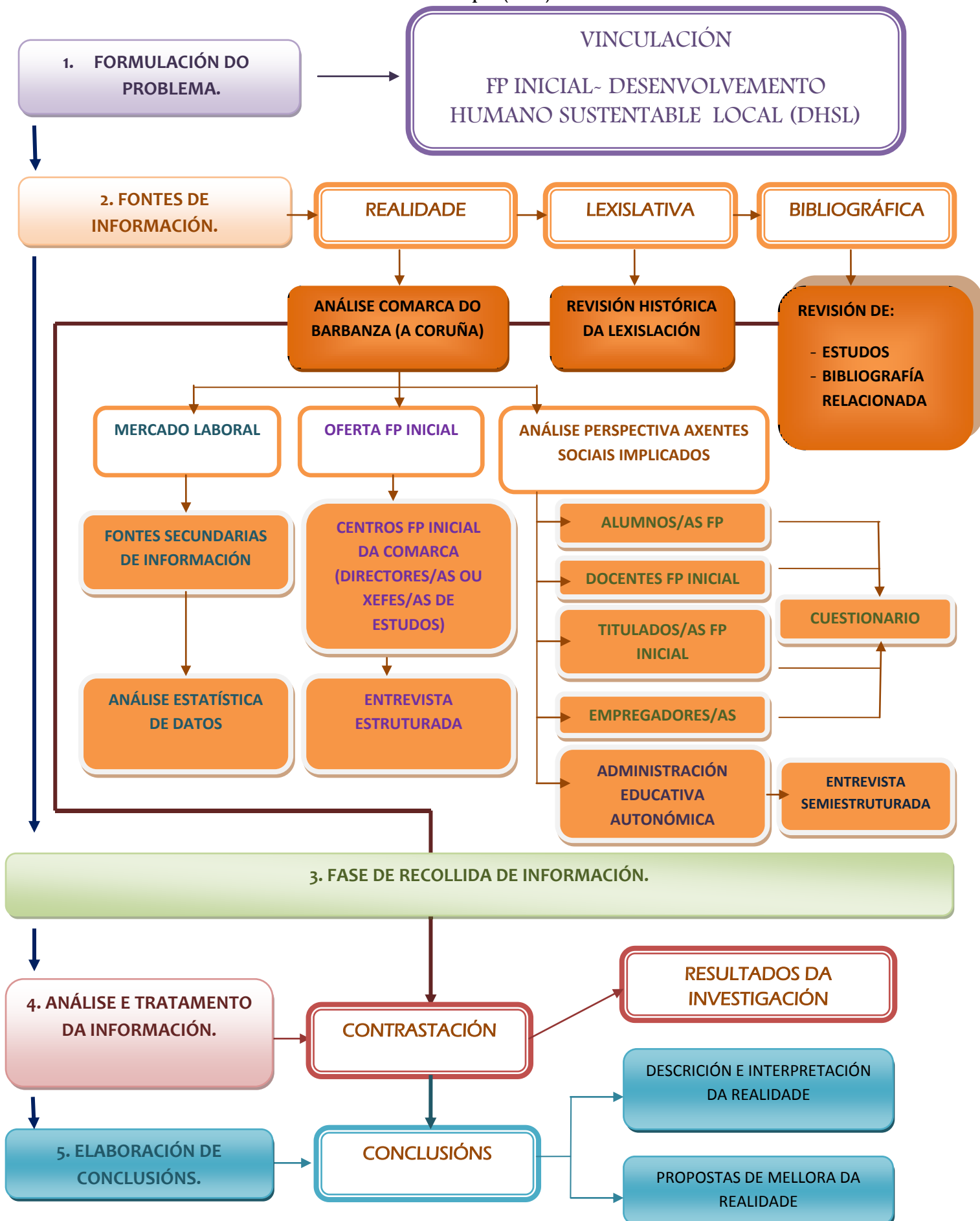
de cara ao fomento da inserción laboral e da ampliación de oportunidades vitais para os cidadáns.

2.2. A INVESTIGACIÓN: DESEÑO E FASES.

Ámbolos dous supostos que vimos de sinalar van condicionar o deseño da nosa investigación, no cal debemos aludir esencialmente aos datos que imos recadar e, en consecuencia, ás fontes que nolos van proporcionar. Ditos presupostos van marcar considerablemente os indicadores e variables sobre os que pretendemos obter información no estudo realizado.

Unha vez aclarado isto, a continuación presentamos un diagrama co que pretendemos definir os grandes trazos do deseño da investigación que levamos a cabo. Para a súa elaboración baseámonos inicialmente en Gairín e Villa (1999), así como na proposta de investigación que a partir destes autores realiza Salgado López (2009). Partimos da formulación esquemática do problema para determinar as nosas fontes de información e, dentro destas aquela que pretendemos recadar, así como os instrumentos empregados para tal fin. Unha vez establecido isto, procedeuse á fase de recollida da información e á súa análise posterior no que confrontamos as perspectivas recompiladas para dar lugar ás conclusións relevantes do estudo (ver ilustración 4.2).

Ilustración IV.2. Esquema da investigación. Fonte: Elaboración propia a partir de Gairín e Villa (1999) en Salgado López (2009).



En función da formulación do problema de investigación propoñemos as seguintes fontes de información, dispostas en función da caracterización multidimensional e poliédrica do problema inicial do que partimos -vinculación das ensinanzas de FP regrada co Desenvolvemento Humano Sustentable no ámbito comarcal-. Centrémonos entón, en analizar esta vinculación dende 3 perspectivas:

- **A lexislativa.** Para achegarnos a estas ensinanzas realizamos unha revisión histórica da lexislación vinculada coa FP regrada en España e en Galicia, coa finalidade de comprender os obxectivos que con esta se perseguen e a súa ordenación básica. Tratamos de analizar esta lexislación, dende a perspectiva do desenvolvemento e do mesmo xeito que Salgado López (2009:84), o uso que fixemos desta “fonte lexislativa” é *restrinxido, no senso de que só fai referencia á normativa de carácter xeral*, é dicir, leis, reais decretos, decretos e ordes.
- **A bibliográfica.** Ademais da lexislación, tamén é necesario abordar a realidade que queremos analizar de forma teórica, é dicir, tendo en conta aqueles aspectos esenciais que enmarcan o obxecto de investigación de forma bibliográfica. Ao mesmo tempo e baixo o mesmo obxectivo contextualizador, é preciso incidir naqueles estudos levados a cabo con obxectivos similares, tanto de forma directa como indirecta. Deste xeito tratamos de configurar unha proposta coherente e global que enmarque a nosa investigación a partir daquilo xa realizado e analizado de forma previa.
- **A realidade concreta.** Mantendo ao mesmo tempo a vista posta nas dúas perspectivas de análise anteriores, pretendemos acadar os obxectivos empíricos propostos, para o cal nos centramos nunha única comarca –o Barbanza-. Achegámonos así á realidade da vinculación entre as dúas variables que formulamos nun territorio concreto e a partir desta constatación, analizamos baixo unha tripla perspectiva o devandito territorio. Inicialmente abordamos a análise da oferta formativa inicial que conforma a comarca para posteriormente centrarnos no mercado laboral existente. Posteriormente, consideramos preciso analizar a perspectiva que sobre o particular teñen os distintos axentes sociais implicados no mesmo territorio -os alumnos/as FP, o profesorado de FP Inicial, os titulados/as FP Inicial, os empresarios/as e a propia Administración Educativa-. En función das fontes de información seleccionadas, o instrumento de recollida da mesma será diferenciado. Así, para analizar o mercado laboral empregamos a análise documental; para achegarnos á oferta formativa dos centros empregamos unha entrevista estruturada dirixida aos directores/as ou xefes/as de estudos dos mesmos; para coñecer a perspectiva de alumnos/as, titulados/as, docentes e empresarios/as usamos o cuestionario e por último, para acceder á visión da Administración Educativa tomamos como instrumento a entrevista semiestruturada²²³.

Trala formulación previa das fontes de datos, tivo lugar a fase de recollida de información, coa cal se seguiron catro procesos paralelos en función dos tempos dispoñibles e tamén dos produtores de información, aínda que non foron totalmente simultáneos. Así se recolle na ilustración 4.2. Inicialmente comezouse por facer a análise lexislativa e documental que se reflicte en parte, no marco teórico da tese. Posteriormente, levouse a cabo a análise das perspectivas dos axentes sociais implicados, cuxos resultados foron contrastados entre si de forma previa á análise documental do mercado laboral e da oferta formativa inicial. Estes dous últimos

²²³ O por qué da selección de cada un dos informantes, así como dos instrumentos empregados será xustificada en apartados posteriores. Concretamente, o lector/a pode dirixirse aos apartados titulados *Metodoloxía da investigación* e *Deseño e organización do estudo empírico*.

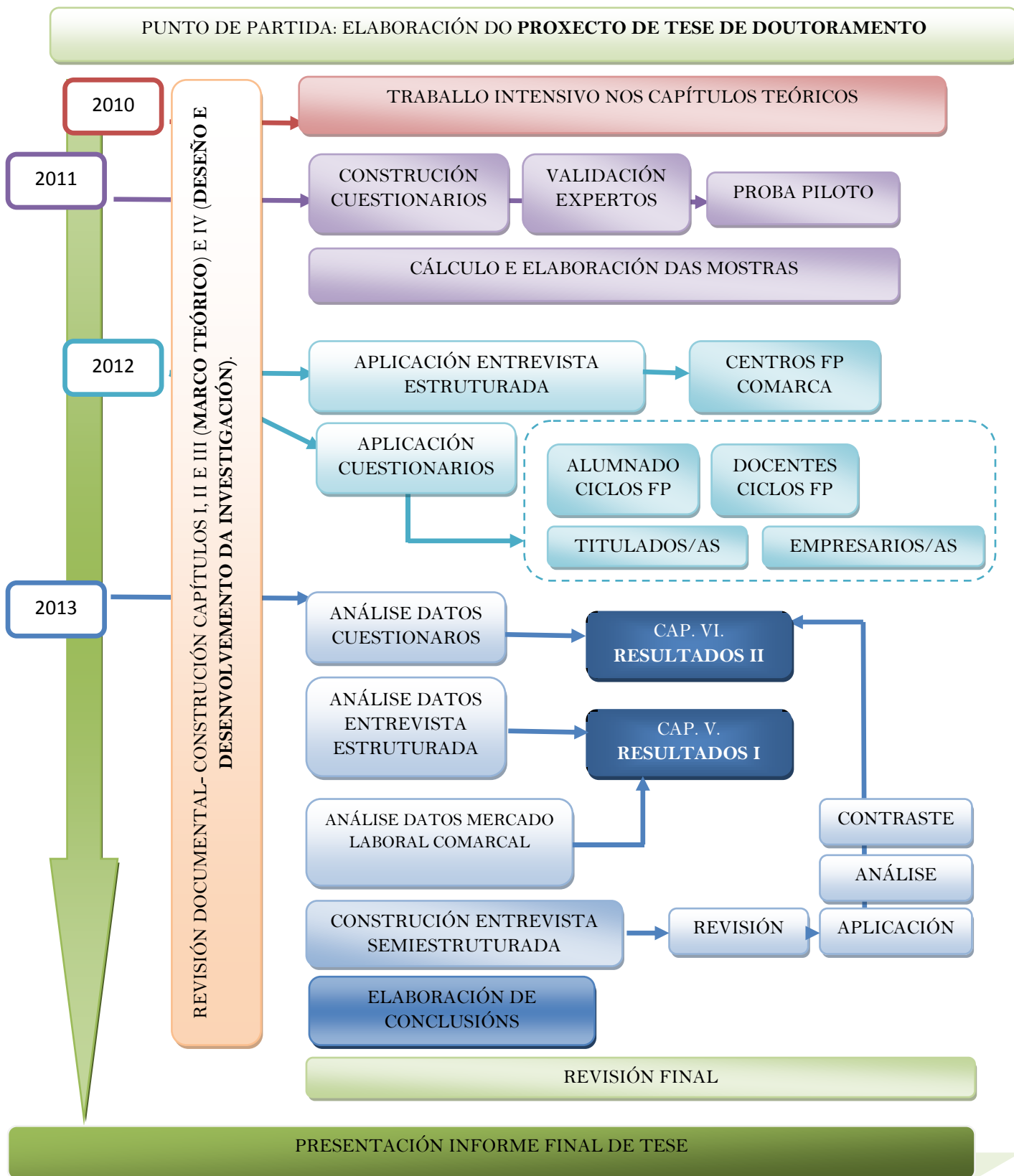
aspectos foron abordados de forma posterior para tratar de recoller a información máis actualizada posible e construír así unha aproximación á realidade o máis verídica posible.

Ao mesmo tempo, dentro desta, a perspectiva da Administración Educativa foi recollida tras facer o propio co resto dos informantes clave e trala realización da análise documental do mercado e a oferta. Pretendíamos así, contar cos resultados parciais da investigación para poder construír posteriormente a entrevista e empregar a información extraída dela como contraste a todo o anterior. É preciso aclarar de todos modos, que as dúas primeiras perspectivas (lexislativa e bibliográfica) constitúen esencialmente o marco teórico da tese, mentres que o achegamento á realidade concreta vai vir conformado pola parte empírica.

Finalmente, procedeuse á análise global dos datos obtidos e á comparación de todos eles, establecendo por unha banda unha análise bipolar do mercado e da oferta formativa, para posteriormente enfrontala á análise múltiple das perspectivas que, sobre o particular, teñen os implicados/as. En función de todo isto foron elaboradas as conclusións do proceso investigador que presentamos neste traballo.

Unha vez esclarecido o deseño básico da investigación, o procedemento seguido na construción do presente informe estivo marcado pola consecución das sucesivas fases de traballo, distribuídas cronoloxicamente entre os anos 2010 e 2013. Pode verse de forma máis clara na ilustración 4.3 que se mostra a continuación.

Ilustración IV.3. Fases da investigación levada a cabo distribuídas cronoloxicamente. Fonte: Elaboración propia.



3. METODOLOXÍA DA INVESTIGACIÓN.

Neste terceiro apartado pretendemos por unha banda, realizar o encadre empírico da investigación para, posteriormente determinar e analizar todos e cada un dos instrumentos empregados na recollida de datos. Finalmente e en vistas do deseño da investigación, resulta imprescindible aludir á triangulación como estratexia de control de calidade do proceso. A este parecer dedicaremos o derradeiro subapartado da metodoloxía da investigación.

3.1. ENCADRE EMPÍRICO DA INVESTIGACIÓN.

A etimoloxía da palabra *método* indica que este procede do grego *meta* -ao longo- e *hodos* -camiño, senda, medio-, polo que podemos afirmar que este implica o camiño a percorrer para acadar un fin. Trataremos pois, a continuación, de describir o camiño percorrido para acadar os obxectivos que nos propoñemos, neste caso, coa investigación que estamos a desenvolver. Así as cousas, ao noso modo de ver a metodoloxía dunha investigación representa a resposta ao como se fixo, a descrición do proceso empregado para levala a cabo e a constatación da posibilidade de repetición da mesma en condicións semellantes, obtendo resultados similares. Para Latorre, Del Rincón e Arnal (1996:87), sería *a maneira de realizala [...] os supostos e principios que a rexen* mentres que para Tejada Fernández (1997:67) esta vai ser entendida como *o procedemento mediante o cal obtemos coñecemento da realidade*. En consonancia co proposto por estes e outros autores (Cohen e Manion, 1990; Tejedor Tejedor, 2000), a continuación trataremos de explicitar os principios que guiaron a investigación realizada, así como as características esenciais do procedemento empírico levado a cabo.

Inicialmente, debemos realizar unha **clasificación metodolóxica** concreta que encadre a investigación en función das súas características e finalidades. Para isto seguiremos a proposta que realiza Tejada Fernández (1997). Unha das discriminacións máis amplas consiste en determinar se o proceso investigador vai ser de índole **cualitativa**, **cuantitativa** ou, como neste caso, se terá en conta información obtida a partir de ambos tipos de metodoloxía. A investigación cuantitativa trata de achegarse á realidade coa finalidade de *explicar, controlar ou predicir* mentres que a cualitativa trataría de *comprendela e interpretala* (Íbidem:69). Durante moito tempo consideráronse dous enfoques de carácter oposto e dificilmente reconciliables (Álvarez Méndez, 1986) pero finalmente varios metodólogos (Reichardt e Cook, 1979; Patton, 1980) propoñen a necesidade de unir ambos procesos nun mesmo estudo. Trátase do que Lincoln e Gubba (2000) denominan o *Cruce dos enfoques*. A metodoloxía ou proceso non é válida ou inválida por si mesma senón que a súa aplicación en ocasións pode ter como resultado datos válidos ou inválidos, tal e como nos indican autores como Maxwell (1992) e Henwood (2004) citados en Hernández Sampieri, Fernández-Collado e Baptista Lucio (2006).

En consonancia con esta afirmación, optamos por un deseño de investigación **mixto**, posto que tratamos de recadar, analizar e vincular datos cuantitativos e cualitativos. O deseño de investigación mixto posúe varias **vantaxes** que os enfoques cualitativo e cuantitativo limitan cando son propostos de forma exclusiva. Hernández Sampieri, Fernández-Collado e Baptista Lucio (2006:755) formulan algunhas delas, as cales recollemos a continuación:

1. *Lógrase unha perspectiva máis precisa do fenómeno, xa que se trata dunha percepción do problema de estudo máis integral, completa e holística.*

2. *Axuda a clarificar e realizar a formulación do problema. Cunha perspectiva mixta o investigador/a deberá considerar a vinculación entre os conxuntos de datos producidos por distintos métodos.*
3. *A multiplicidade de observadores produce datos máis “ricos e variados”.*
4. *Establécense suficientes procedementos críticos de valoración.*
5. *O mundo e os fenómenos son tan complexos que necesitamos un método para investigar relacións de tipo dinámico e moi intrincadas.*
6. *Aumentan as posibilidades de ampliar as dimensións do noso proxecto, obténdose ademais un entendemento maior e máis rápido do mesmo.*
7. *Os métodos mixtos apoian dunha forma máis sólida as inferencias científicas atopadas que se se emprega un único enfoque illadamente.*
8. *Os métodos mixtos contribúen a unha maior explotación dos datos.*

A investigación realizada responde pois, a un deseño mixto no que os instrumentos de recollida de datos serán, tanto de tipo cuantitativo como cualitativo e, en consecuencia, os datos a recoller tamén.

Con respecto ao grao de abstracción, o estudo que imos levar a cabo pode encadrarse dentro da **investigación aplicada**, posto que o seu interese fundamental é a resolución dun problema que, a pesar de estar enunciado en termos de abstracción elevada -nivel educativo, político e social-, debe entenderse dunha forma máis próxima á realidade na que se enmarca. A preocupación esencial pois, non é aumentar o corpus teórico existente -que tamén, aínda que en menor medida-, senón acadar os obxectivos propostos para un territorio en concreto e solucionar a nivel máis práctico a relación que se debe establecer entre os dous conceptos clave que nos ocupan. Non podemos enmarcar polo tanto a investigación dentro daquela de tipo básico, senón que é preciso entendela no seu nivel aplicado.

En función do obxectivo que perseguimos podemos clasificar a nosa investigación como **explicativa e predictiva**, dado que, por un lado pretendemos coñecer as causas que explican a actual relación entre as dúas variables xerais analizadas, mentres que, tal e como indicamos previamente, tamén se tratará de predicir como pode mellorar esta vinculación en aras da promoción dun desenvolvemento humano sustentable do territorio comarcal a través da Formación Profesional.

Tal como indicamos previamente en función da clasificación máis xeral da investigación, a nosa trátase dunha proposta situada dentro da **metodoloxía descritiva**. Este tipo de estudos tratan de observar aos individuos, centros ou institucións coa finalidade de describir, comparar, analizar ou interpretar os acontecementos ou entidades que constitúen os seus diversos campos de investigación (Cohen e Manhion, 1990). Deste xeito, posto que o noso obxectivo xeral é realizar unha análise comparativa de dúas variables -por un lado, as ensinanzas de Formación Profesional do sistema educativo e por outro, o Desenvolvemento humano sustentable do territorio comarcal- decidimos que este tipo de metodoloxía representaba unha opción adecuada para describir e contrastar ámbolos dous contextos. Tratamos de coñecer unha realidade no seu conxunto, non de verificar unhas hipóteses formuladas de antemán. Os métodos empregados na metodoloxía descritiva son non experimentais e teñen como finalidade principal describir un fenómeno que xa se produciu, así como analizar a estrutura do fenómeno e explorar as relacións que o definen (Arnal, Del Rincón e Latorre, 1992).

Segundo Tejada Fernández (1997:74-77) dentro da metodoloxía descritiva podemos atopar, á súa vez, distintos tipos de estudos (de desenvolvemento; de enquisa; históricos; de casos; correlacionais; etnográficos; fenomenolóxicos e de “survey”). A nosa investigación pode ubicarse a cabalo **entre un estudo de caso e de enquisa**. Apostamos por un estudo de caso porque tratamos de describir e explicar en profundidade unha unidade de estudo que, no noso caso, trata da vinculación entre a Formación Profesional Inicial e o Desenvolvemento humano sustentable **nun territorio en concreto: a comarca do Barbanza** (A Coruña). Dentro deste territorio tratamos de analizar as variables vinculadas con esta relación, posto que o obxectivo é identificar a situación existente para, posteriormente, establecer algún tipo de extrapolación de cara á poboación á que pertence, neste caso, a comunidade autónoma galega.

O estudo de enquisa ven a representar neste estudo un nivel máis de concreción metodolóxica, dado que trataremos de estudar a comarca baseándonos esencialmente en datos obtidos a partir dunha mostra da poboación para examinar as súas características, opinións ou intencións con respecto ás variables obxecto de estudo. Encadramos a investigación como de enquisa **en función dos instrumentos** que empregaremos para recoller os datos: cuestionarios e entrevistas. Con eles recollemos datos persoais de cada un dos informantes clave, datos do seu contexto, así como as súas opinións e actitudes en canto ao obxecto de estudo (Ibidem:75).

Táboa IV.1. Informantes clave do estudo e instrumentos a empregar con cada un deles en función dos obxectivos do mesmo. Fonte: Elaboración propia.

OBX.	CAMPO DE ESTUDIO ASOCIADO	INFORMANTE	INSTRUMENTO DE RECOLLIDA DE DATOS
1	Oferta de Formación Profesional Inicial na comarca do Barbanza.	Centros de Formación Profesional da comarca.	Entrevista estruturada.
2	Mercado Laboral da comarca do Barbanza.	Fontes secundarias de información (INE, IGE, Instituto Galego das Cualificacións, etc)	Análise documental.
3	Perspectiva alumnos/as ciclos formativos da comarca.	Alumnos/as en formación nos ciclos formativos que se imparten nos centros da comarca.	Cuestionario.
4	Perspectiva titulados/as en Formación Profesional Inicial na comarca.	Alumnos/as que remataron un ciclo formativo a partir do ano 2007/2008 ata a actualidade e que o cursaron cursado na comarca obxecto de estudo.	Cuestionario.
5	Perspectiva dos empregadores/as da comarca.	Empresas que conforman o mercado laboral comarcal.	Cuestionario.
6	Perspectiva do persoal docente de Formación Profesional da comarca.	Profesorado que imparten nos ciclos formativos da comarca.	Cuestionario.
7	Perspectiva e papel da Administración Autonómica.	Responsable da Formación Profesional da Administración Educativa Galega.	Entrevista semiestruturada.

Na táboa 4.1 podemos observar unha representación dos **informantes clave** do estudo realizado, así como os **instrumentos** que empregaremos con cada un deles para

recoller a información solicitada en función dos obxectivos propostos e os campos de estudo da investigación²²⁴.

En definitiva, estamos en condicións de sinalar que a metodoloxía que imos empregar vai estar composta por instrumentos de corte cualitativo e en maior medida, cuantitativo. Sen embargo, a análise que faremos será eminentemente cualitativa, posto que trataremos de relacionar as variables cualitativas e cuantitativas de forma holística e global co obxectivo de debuxar a relación entre os dous conceptos xerais da investigación –FP e DHS– e, en definitiva, *comprender e interpretar a realidade* (Íbidem:69).

3.2. OS INFORMANTES CLAVE E OS INSTRUMENTOS DE RECOLLIDA DE INFORMACIÓN.

No apartado que se presenta a continuación pretendemos afondar, por unha banda nos informantes clave da investigación, determinando as poboacións obxecto de estudo. Posteriormente, presentaremos e fundamentaremos o uso realizado dos instrumentos de recollida de información: a análise documental, a entrevista –estruturada e semiestruturada– e o cuestionario.

3.2.1. OS INFORMANTES CLAVE.

Partindo dunha concepción holística e global da realidade, consideramos que para levar a cabo o estudo de tese proposto é preciso ter en conta as distintas perspectivas dos axentes sociais implicados na ordenación e desenvolvemento da Formación Profesional regrada. Polas limitacións espazo-temporais que este tipo de estudos traen consigo, decidimos aplicar os nosos instrumentos aos axentes sociais que, ao noso parecer, participan directamente da Formación Profesional no territorio seleccionado (a comarca do Barbanza –A Coruña):

- O Mercado Laboral Comarcal.
- Os propios centros de Formación Profesional (representados polos directores/as ou xefes/as de estudos)
- Os alumnos/as.
- Os titulados/as.
- O persoal docente.
- Os empresarios/as.
- A Administración Educativa Autónoma responsable das ensinanzas de Formación Profesional Inicial.

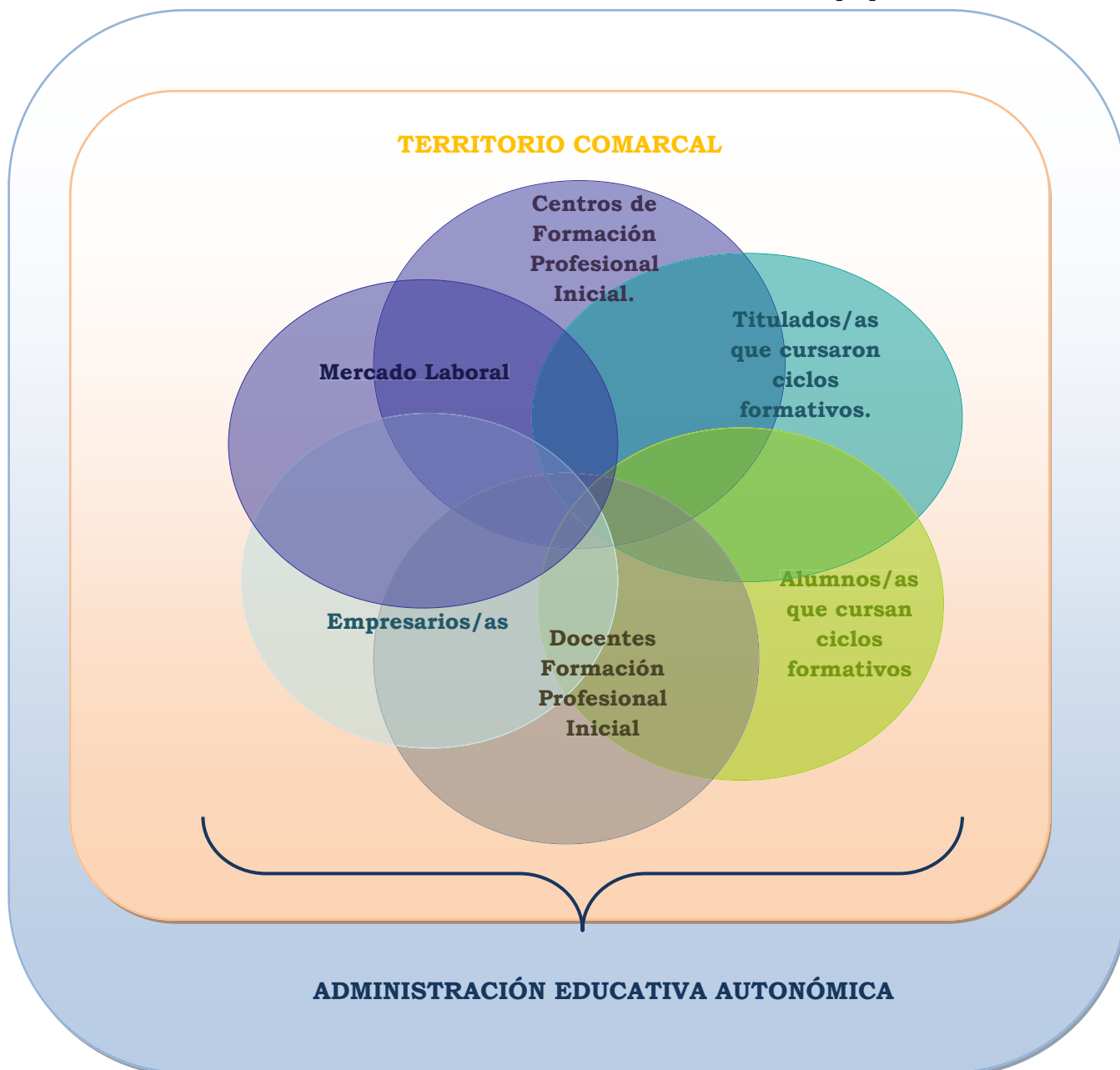
Todos eles/as participan na actualidade (ou participaron no pasado) de forma máis ou menos próxima, nas ensinanzas de Formación Profesional Inicial e, polo tanto poden aportar unha perspectiva diferenciada en función do seu propio rol acerca do particular. Ao mesmo tempo, pretendemos manter con esta investigación a perspectiva social coa que naceu en España a Formación Profesional, tomando en consideración aos axentes sociais: profesorado, institucións públicas, empresarios/as e organizacións sindicais. De

²²⁴ En apartados posteriores afondaremos nos instrumentos de recollida de datos da investigación e nos informantes clave da mesma.

igual xeito, esta organización da investigación responde á necesidade de entender as redes socioeducativas como base da xeración de capital social nun determinado territorio (Díaz e Civís, 2011) e de concibir as problemáticas que afectan á educación de forma interdependente.

En definitiva, pretendemos achegarnos a unha realidade social, a cal, tal e como afirman Fernández e Santos (1992) é en si mesma *polisémica*, é dicir, está construída polas múltiples perspectivas que manifestan os axentes sociais que participan dela. O eido educativo e polo tanto, social, non está formado só por factores que poderíamos considerar *concretos, palpables e medibles*, senón que existen tantas “realidades” a analizar como axentes implicados. Estes mesmos autores que vimos citando, indican que estas distintas “realidades” que conforman o todo global non se poden entender por separado, é dicir, non se poden diseccionar para o seu estudo sen perigo de desintegralas. O todo non é igual á suma das partes, así como estas tampouco van existir fóra deste.

Ilustración IV.4. Informantes do estudo. Fonte: Elaboración propia.



Ao mesmo tempo, as persoas non poden ser consideradas simplemente como “obxectos de estudo”, senón como suxeitos activos que conforman a ordenación e o propio desenvolvemento da Formación Profesional Inicial no territorio analizado. Dada esta apreciación, resulta relevante para a nosa investigación indagar sobre as variables a analizar abarcando o maior número de perspectivas posible. De aí que, a posibilidade de contar con **sete tipoloxías** de informantes clave aporte ao estudo un valor engadido. Unha vez aclarado todo isto, na ilustración 4.4 puidemos comprobar aqueles que van ser os informantes da nosa investigación de forma esquemática. Cada un dos colectivos propostos vai constituír as distintas poboacións da investigación, a partir das cales obteremos as consecuentes mostras representativas.

Inicialmente é preciso aclarar que o que aquí se pretende é afondar no coñecemento do territorio comarcal seleccionado, de aí o encadre que da maior parte dos informantes clave facemos no mesmo. Precisamos afondar no coñecemento das estruturas e características básicas do **mercado laboral comarcal**, é dicir, do contexto socioeconómico que é propio do territorio a analizar e que se converte na contorna máis próxima aos titulados/as *a priori* para atopar emprego. A perspectiva contextual vainos a permitir debuxar o marco no que os alumnos/as deberán moverse de forma posterior á finalización dos estudos de Formación Profesional. A súa análise é ineludible nunha investigación centrada nas ensinanzas de Formación Profesional Inicial, dado que estas están concibidas para responder esencialmente -aínda que non de forma exclusiva- á inserción laboral daqueles/as que as cursan.

En contraposición á análise do mercado laboral, consideramos preciso afondar na oferta formativa existente na comarca en canto ás propias ensinanzas de Formación Profesional Inicial, de aí que os **centros** que se encargan de impartilas se conformen como outro dos informantes clave da investigación. A caracterización da oferta formativa vainos dar unha idea de cómo están distribuídas as ensinanzas no territorio e que proporción de novos titulados/as aparece cada ano, entre outras cuestións de interese. Os centros estarán representados polo director/a ou xefe/a de estudos de cada un deles, entendendo que este cargo é o que, dentro do claustro, pode ter unha imaxe máis global do funcionamento do centro, así como acceso aos datos e información que imos solicitar. Entendemos que os informantes son os propios centros e non os directores/as por exemplo, porque non imos afondar na perspectiva da persoa concreta acerca do particular que nos ocupa, senón que pretendemos coñecer a oferta que, dende o centro educativo, se mantén en canto ás ensinanzas de Formación Profesional Inicial²²⁵. Os datos procedentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria van complementar a información extraída das entrevistas estruturadas cos directores/as ou xefes/as de estudos.

Con respecto ao colectivo de **alumnos/as**, o noso estudo vaise centrar por unha banda, naqueles xa titulados/as que cursaron ciclos formativos na propia comarca e por outra, naqueles que actualmente están matriculados/as nalgún dos mesmos. Dos **titulados/as**, teremos en conta a aqueles que obtiveran o seu título entre os anos 2007 e 2011 nos centros de formación profesional da comarca. Seleccionaremos un número representativo do total de titulados/as na comarca dos ciclos formativos en cuestión.

Dentro do grupo de **matriculados/as** actuais en ciclos formativos nos centros de formación profesional da comarca, seleccionaremos, independentemente do curso (1º ou 2º), alumnos/as procedentes de cada un dos ciclos que se levan a cabo no territorio no ano académico 2011/2012.

²²⁵ En apartados posteriores concretaremos as variables que pretendemos analizar dentro do gran bloque “Oferta formativa”.

Faremos o propio cunha mostra dos **empresarios/as** da comarca que recolla as perspectivas tanto das grandes empresas como das PEMES e autónomos. Formarán parte da nosa poboación de empresas, todas aquelas que se localicen na comarca do Barbanza. Barallamos a posibilidade de dirixirnos exclusivamente ás medianas e grandes empresas existentes – aquelas que superen os 50 traballadores/as-, máis descartamos esta opción ante o elevado número de autónomos e pequenas empresas que conforman o tecido empresarial comarcal. Estas empresas de pequeno tamaño son as que realmente xeran a maior parte do emprego no territorio, dado o seu volume e extensión ao longo da comarca²²⁶. Trataremos de recoller a perspectiva dos responsables de recursos humanos da propia empresa ou, en todo caso dos responsables da contratación de persoal. É importante facer esta diferenciación dado que, a perspectiva destes traballadores/as en concreto pode ser máis determinante e coñecedora do perfil ou perfís que precisa a empresa e que polo tanto, pode demandar da Formación Profesional do territorio.

Con respecto ao persoal docente, seleccionaremos, de entre a totalidade dos existentes na comarca, unha mostra representativa daqueles que realizan o seu traballo impartindo clase nos ciclos formativos comarcais –non aludiremos polo tanto a todo o persoal docente de secundaria, senón unicamente a aqueles/as que imparten nos ciclos formativos, independentemente de que tamén o poidan facer noutras ensinanzas-.

Por último e de forma posterior á análise dos datos obtidos a través dos informantes descritos ata o de agora, trataremos de constatar a percepción que do particular posúe o/a **responsable da ordenación dos ciclos formativos** no territorio galego, posto que debemos coñecer súa opinión á hora de tomar decisións ao respecto de todo o que vimos analizando vinculado co desenvolvemento. Posto que as competencias en materia de educación están transferidas ás Comunidades Autónomas, é preciso dentro do marco investigador que aquí formulamos, instar aos entes públicos a transmitir a súa perspectiva con respecto á vinculación FPI-Desenvolvemento. En definitiva, o derradeiro dos nosos informantes clave vai ser a propia Administración Educativa Autonómica.

3.2.2. OS INSTRUMENTOS DE RECOLLIDA DE INFORMACIÓN.

Polo que respecta aos **instrumentos** a empregar, para extraer a información correspondente a cada unha das variables que van configurar este estudo, é preciso empregar todos aqueles que nos permitan acceder á información dunha forma eficaz e rápida. Tal e como indican Rodríguez Gómez e Valldeoriola Roquet (2009:55), a selección dos instrumentos debe responder aos seguintes criterios:

1. *Apórtannos a información necesaria para comprender o fenómeno?*
2. *Apórtannos diferentes perspectivas ou puntos de vista sobre o problema de investigación?*
3. *Vannos permitir un uso do tempo realmente efectivo?*

Neste estudo tratamos de cinguirnos aos mesmos á hora de seleccionar os instrumentos de recollida de datos, así como á natureza da fonte que nos vai proporcionar a información, a cal tamén determina en certa medida o instrumento a aplicar.

²²⁶ No apartado adicado á análise do Mercado Laboral é posible atopar unha ampla referencia ao número de empresas existentes na comarca en función tanto do número de traballadores/as como do tipo de sociedade (anónima, de responsabilidade limitada, cooperativa, autónomo, etc).

Inicialmente, o mercado laboral comarcal vai ser analizado en función dunha serie de indicadores que imos seleccionar previamente de entre tódolos posibles barallados polas fontes secundarias de información que se adican a analízalo. Esencialmente realizaremos unha análise da información que poidamos obter procedente de fontes de información secundarias, isto é, aquelas que se encargan de recadar e analizar os datos. A continuación, afondaremos máis nesta cuestión, polo que inicialmente só indicaremos que para obter a información provinte do mercado laboral comarcal, empregaremos a análise de datos estatísticos procedentes de fontes secundarias -por exemplo, o Instituto Galego de Estatística (IGE) ou o Instituto Galego das Cualificacións-.

Por outra banda, propoñemos coñecer a oferta formativa dos centros empregando como técnica de recollida de datos a **entrevista**, a cal irá destinada aos responsables destas ensinanzas nos centros nos que se imparten (no ano académico 2011/2012). Esta proba destinada á recollida de información nos centros é unha **entrevista estruturada**, é dicir, un instrumento de medida sistemática, polo que na análise de datos empregaremos a estatística. Ambos aspectos -a medida sistemática e a análise estatística de datos- foron definidos por Bisquerra Alzina (1989:63) como propios da investigación cuantitativa. No caso da obtención dos datos acerca do mercado laboral tamén podemos considerar que, posto que se trata de datos obtidos estatisticamente polas fontes secundarias, están tamén baseados nunha metodoloxía cuantitativa.

Pola contra, para tratar de coñecer as perspectivas acerca da vinculación Formación Profesional-Desenvolvemento que teñen outros axentes sociais implicados na mesma, imos empregar o **cuestionario** como instrumento de recollida de datos. A decisión débese esencialmente ao tamaño das poboacións obxecto de estudo e á necesidade de seleccionar unha mostra representativa da mesma no territorio comarcal. Para iso, semella máis viable establecer cuestionarios con ítems de tipo pechado e aberto, que nos mostren de forma xeral cales son as opinións e impresións daqueles colectivos implicados no desenvolvemento da Formación Profesional Inicial nesa mesma comarca. Pretendemos, en definitiva, acadar maiores cotas de representatividade, así como facilitar e simplificar o procedemento de recollida e análise dos datos²²⁷. Así as cousas, empregamos o cuestionario para indagar acerca das opinións e perspectivas dos alumnos/as de FP Inicial; os titulados/as en FP Inicial; o persoal docente de FP do sistema educativo e os empregadores/as da comarca do Barbanza.

Sen embargo, para coñecer a perspectiva que sobre esta mesma vinculación se mantén dende a Administración Educativa Autonómica, última responsable da toma de decisións con respecto á ordenación dos ciclos formativos no territorio e tamén do currículo dos mesmos, consideramos que é máis útil a realización dunha **entrevista semiestruturada**. Esta entrevista será construída trala realización, aplicación e primeira análise dos cuestionarios destinados aos demais colectivos seleccionados. Estará polo tanto, construída a partir dos resultados parciais da investigación realizada e servirá como complemento adicional á mesma, aportándonos a perspectiva e visión da organización da Formación Profesional Inicial que se está manexando dende a Administración.

O motivo da elección destes instrumentos e en consecuencia, a súa triangulación, ten que ver con que esta nos vai proporcionar unha visión holística e múltiple do problema obxecto de estudo, xa que cada un dos métodos de recollida de datos poderá xerar un

²²⁷ Non sería viable formular a realización de entrevistas aos alumnos/as, titulados/as, persoal docente e empresarios/as vinculados á Formación Profesional na comarca, dado o elevado número do que están compostas cada unha das poboacións ás que estamos aludindo, ademais de que tampouco sería operativo dado que o proxecto de tese de doutoramento que desenvolvemos está acotado espacial e temporalmente. Por outra banda, a coexistencia de ítems pechados e abertos nos cuestionarios vains proporcionar unha perspectiva tanto cualitativa como cuantitativa e do contraste de ambas tamén xurdirán novos elementos a analizar.

pequeno estudo de investigación en si mesmo. Empregaremos todos eles para tratar de debuxar unha realidade complexa coa finalidade posterior de facer propostas de mellora en canto á vinculación Formación Profesional-Desenvolvemento.

Nos apartados seguintes imos afondar no coñecemento de cada un dos instrumentos seleccionados para realizar o estudo empírico, comezando pola análise documental, pasando pola entrevista e rematando polo cuestionario.

3.2.2.1. A ANÁLISE DOCUMENTAL DE DATOS SECUNDARIOS.

A análise que podemos consultar no capítulo V acerca do mercado laboral comarcal, vai tomar como base os datos procedentes de fontes documentais secundarias, é dicir, daquelas que analizan e interpretan previamente as fontes primarias. A palabra estatística deriva da palabra *estado* e segundo Corbetta (2007:251), o seu significado orixinal é *ciencia que describe os estados*. Posteriormente, o substantivo *estatística* foi empregado para denominar a aquela disciplina que tiña como finalidade a descrición cuantitativa das características máis relevantes dun país. Sen embargo, coa aparición do *cálculo de probabilidades* no século XVII, o noso termo modifica de novo a súa definición para pasar a ser entendida como *método científico para a análise cuantitativa dos fenómenos colectivos*. Nesta época comezáronse a realizar estudos que non estaban limitados a un determinado territorio, senón que abarcaban ao que se podería denominar como colectividades. Hoxe en día podemos atopar distintas definicións de *estatística*, nas cales esta é entendida como unha ciencia que estuda e analiza datos cuantitativos sobre calquera manifestación social. Trátase polo tanto, dunha ciencia que nos axuda a coñecer a realidade, tal e como afirman Etxeberria Murgiondo e Tejedor Tejedor (2005:16). A estatística é de grande utilidade á hora de coñecer información sobre distintos aspectos sociais: feitos, situacións, realidades, persoas, colectivos, países, etc. Sen embargo, en moitas ocasións pódese facer un uso malintencionado ou incluso perverso das mesmas, tratando de empregalas como xustificante daqueles aspectos que nos interesa difundir. De aí a necesidade de establecer os distintos usos que se lle poden dar ás estatísticas nas ciencias sociais. Estes mesmos autores propoñen os seguintes (Ibidem:18):

- *Descrición e Comparación de resultados.*
- *Relación entre variables.*
- *Decisión baixo a incerteza. Predición.*

En función da realización destas tarefas, obteremos uns resultados ou outros e en función da realización das mesmas coa máxima cautela e relatividade, poderemos obter resultados o máis fiables e válidos posible. En relación ás distintas clasificacións que se teñen realizado acerca da estatística, podemos sinalar, por unha banda, a realizada por Bisquerra Alzina (1989:229) cando diferencia entre estatística *matemática, aplicada ou informática*²²⁸. No noso caso imos empregar a estatística aplicada, xa que se trata de analizar os datos estatísticos de acordo á súa aplicabilidade para o coñecemento do mercado laboral e da oferta formativa inicial.

²²⁸ A estatística matemática ten por obxecto de estudo os fundamentos teóricos da estatística, sen aludir para nada ás súas aplicacións prácticas. Pola contra, a estatística aplicada trata de analizar os distintos usos que ten a estatística nas investigacións empíricas, mentres que o novo concepto de estatística informática se ocupa das análises máis relevantes para cada investigación, da maneira de realízalas empregando programas informáticos de tratamento de datos, sen prestar especial atención aos procesos mecánicos de cálculo ou ás fórmulas matemáticas e á súa demostración (Bisquerra, 1989:229).

Outra das clasificacións propostas por Etxeberría Murgiondo e Tejedor Tejedor (2005:31) alude á súa diferenciación entre: *estadística descriptiva ou inferencial*²²⁹. No estudo que aquí se presenta, trataremos de empregar maioritariamente a estatística descriptiva, xa que o obxectivo esencial é relacionar distintas variables que conforman o mercado de traballo no ámbito comarcal. Sen embargo, tamén utilizaremos a estatística para realizar inferencias sobre o mesmo, é dicir, aludiremos ás probabilidades que poden existir para que se de unha determinada circunstancia ou non no propio mercado laboral. De tódolos xeitos, as nosas pretensións de xeneralización dos datos estatísticos non van ir máis alá do territorio comarcal, xa que é este o obxecto de estudo da nosa investigación.

Por outra banda, cabe aludir aos distintos tipos de fontes de información co obxectivo de contextualizar a nosa investigación no ámbito de análise das fontes secundarias. Existen distintos tipos de documentos a analizar no contexto da investigación social e segundo a procedencia dos mesmos, os cales podemos caracterizar como fontes primarias ou secundarias. Segundo Romero Medina, Pedraja Linares e García Sevilla (2004:9), podemos distinguir estes dous grupos da seguinte maneira:

- Fontes Primarias: Proporcionan a información sobre un tema concreto de forma directa, é dicir, sen intermediarios.
- Fontes Secundarias: Indícanos como e onde atopar as fontes primarias. Son catálogos que conteñen referencias doutros traballos e en moitas ocasións están elaboradas por distintas institucións.

Para ilustrar un pouco máis esta diferenciación aludiremos ao seguinte exemplo proposto por Eco (1983:69): *Tal es el caso de una tesis, supongamos, sobre “El pensamiento económico de Adam Smith”, en la cual el objeto está constituido por los libros de Adam Smith mientras que los instrumentos son otros libros sobre Adam Smith. En tal caso diremos que los escritos de Adam Smith constituyen las fuentes primarias y los libros sobre Adam Smith constituyen las fuentes secundarias o la literatura crítica.*

Dada esta diferenciación entre as fontes primarias e secundarias, cabe indicar que, no noso estudo acerca do mercado laboral comarcal empregamos fontes secundarias, xa que nos centramos nas bases de datos estatísticas de carácter oficial. Estas, son catálogos nos que se recolle información acerca de moi diversos indicadores de índole tanto social como económica, polo que se trata de datos xa traballados, agrupados e recollidos mediante os instrumentos propios de cada institución.

Posto que os datos a empregar proceden das *estadísticas oficiais*, cabe indicar que estas son entendidas como todas aquelas publicadas por organismos gobernamentais. Inicialmente podemos pensar que este tipo de estadísticas obteñen datos homoxéneos e unificados, mais as operacións de distribución, mantemento ou revisión dos datos oficiais lévanse a cabo empregando distintas metodoloxías e de forma pouco precisa nalgunhas ocasións. Tal e como afirma Corbetta (2007:258), algunhas das características que mudan entre os distintos grupos de estadísticas poderían ser: *a natureza dos datos, as axencias implicadas na produción das estadísticas, o nivel de profundidade e a cobertura xeográfica, así como a forma de distribución.*

O Instituto Nacional de Estadística (de aquí en diante, INE) é o organismo encargado de coordinar en España tódolos servizos estatísticos da Administración. Creado en 1945 e pertencente ao Ministerio de Economía, encárgase da realización de operacións

²²⁹ A primeira alude á descrición e interpretación dos datos co obxectivo de situar unha realidade social e as características da mesma. A estatística inferencial pola contra, trata de establecer predicións futuras cos datos actuais. Trátase polo tanto, de describir e presentar os datos (estatística descriptiva) ou de xeneralizar os resultados obtidos dunha mostra de poboación á totalidade da mesma a través da teoría da probabilidade (estatística inferencial) (Etxeberría e Tejedor, 2005:31).

estadísticas consideradas de grande envergadura. Algúns exemplos serían: censos demográficos e económicos, estadísticas sociais e demográficas, indicadores socioeconómicos, coordinación e mantemento dos directorios de empresas, elaboración do censo electoral e moitas outras. Ademais do INE, existen outros organismos oficiais que tamén producen datos estatísticos, como por exemplo o Banco de España -dende a súa páxina web ofrece datos acerca da situación financeira e monetaria, entre outros aspectos-; o Ministerio de Educación -ofrece datos sobre educación e cultura no contexto español e rexional-; o Ministerio de Traballo e Emigración -ofrece estadísticas en materia laboral-. Do mesmo xeito, tamén podemos atopar estadísticas oficiais no Servizo Público de Emprego Estatal (antigo Instituto Nacional de Emprego, INEM)²³⁰, no Instituto da Muller ou no Instituto da Xuventude²³¹.

A partir da aprobación da Lei 12/1989, do 9 de maio, da Función Estatística Pública (*BOE* 11/05/1989), un grande número de Comunidades Autónomas asumiron competencias con respecto á estatística. Este é o caso de Galicia que, co nacemento en 1988 do Instituto Galego de Estatística (de aquí en adiante, IGE), da un pulo administrativo á obtención e tratamento de datos estatísticos relativos de forma especial á comunidade autónoma. O IGE é un organismo autónomo de carácter administrativo que se atopa adscrito á Consellería Economía e Facenda e que ten como misión afondar no coñecemento completo da realidade socioeconómica de Galicia. Deste xeito, unha das súas funcións é dirixir e coordinar a actividade estatística no ámbito de competencia da nosa comunidade autónoma. Este Instituto vaise constituír como unha fonte de datos esencial para o noso estudo, ao igual que o Instituto Galego das Cualificacións, dependente da Consellería de Traballo.

Por todo o dito ata o momento, entendemos que, posto que o noso obxectivo é coñecer como é o mercado laboral na comarca do Barbanza, as fontes estatísticas secundarias son unha alternativa útil e fiable para establecer os trazos básicos que o caractericen.

3.2.2.2. A ENTREVISTA.

Outro dos instrumentos que imos empregar para a realización desta investigación é a entrevista. No seu sentido máis amplo esta é entendida como un proceso de comunicación interpersonal no cal dúas ou máis persoas conversan tratando un asunto (Ander-Egg, 2003:87). Ten ademais unha caracterización dinámica, xa que nela interveñen de forma activa cada un dos interlocutores para dar lugar á obtención dos datos que un deles pretende recadar.

A finalidade da entrevista non aparece definida de forma inicial e inalterable, senón que vai depender do ámbito de aplicación no que se encadre a mesma como técnica de recollida de datos. Cabe destacar polo tanto, que non se trata dunha conversa calquera, senón dunha conversa de carácter eminentemente profesional, xa que un dos interlocutores demanda e solicita información ao outro. Cohen e Manion (1990:377) pola súa banda, entenden que os fins da entrevista son moitos e variados, xa que pode ser empregada como medio de valoración ou de avaliación; para probar ou desenvolver hipóteses; para reunir datos como enquisa ou situacións experimentais, así como para facer unha mostraxe das opinións de distintos informantes.

²³⁰Dende a publicación da Lei 56/2003 do 16 de decembro, de Emprego, (*BOE* 17/12/2003) o responsable da ordenación, desenvolvemento e seguimento dos programas e medidas da política de emprego a nivel nacional é o Servizo Público de Emprego estatal. En conxunto cos Servizos Públicos de Emprego das Comunidades Autónomas conforman o Sistema Nacional de Emprego.

²³¹ A información procedente destas institucións está dispoñible na Internet, polo que consultamos con certa frecuencia os seus enderezos electrónicos, os cales aparecen recollidos no apartado correspondente ao remate deste Informe de investigación.

A entrevista comezou a empregarse como técnica de recollida de datos no ámbito das ciencias humanas na psicoterapia e na psicotécnica. No noso caso, o ámbito de aplicación da entrevista vai ser esta investigación, polo que o noso propósito é obter información relevante acerca da oferta formativa inicial existente no territorio citado por unha banda, e acerca da perspectiva da vinculación FP Inicial-DHS que manifesta a Administración Educativa Autonómica, por outra.

Son obxectivos moi diferentes entre si, polo que as entrevistas a realizar nun e noutro caso tamén o van ser. Actualmente, existen distintas clasificacións da entrevista como técnica de recollida de datos²³² e en cada unha delas descríbense novas tipoloxías e modalidades.

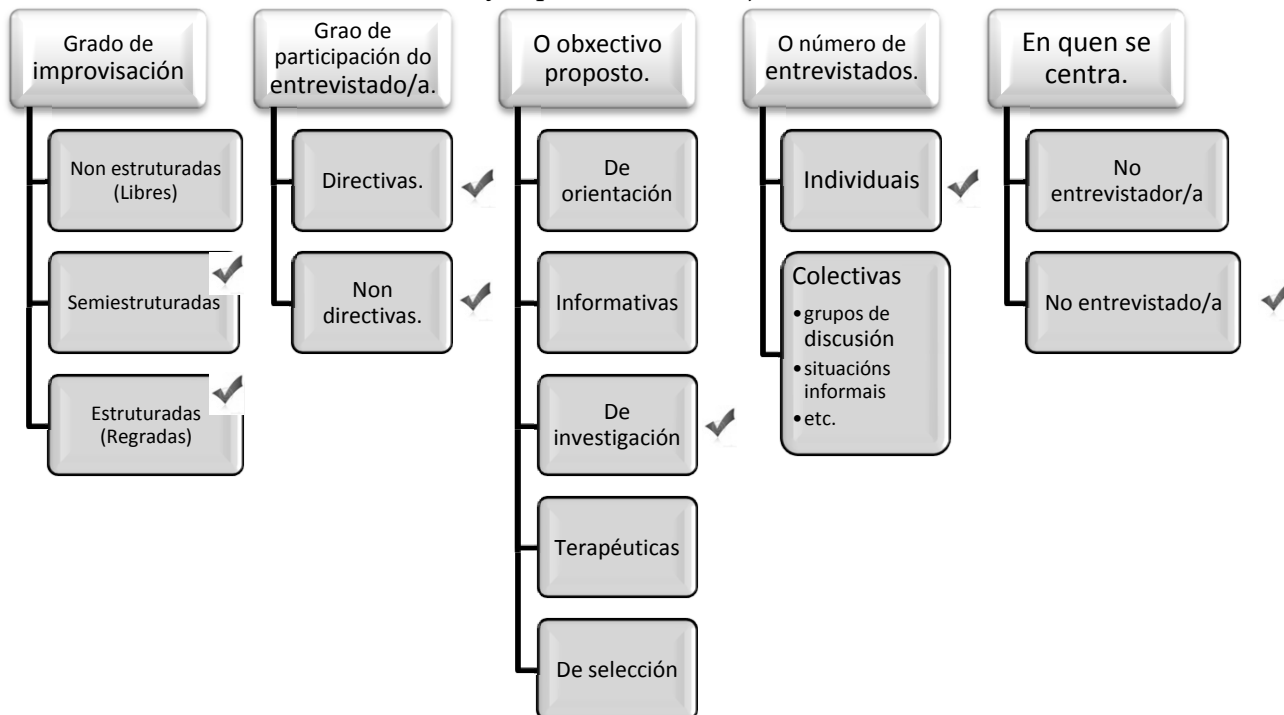
Tejada (1997:104) alude a unha posible clasificación da entrevista en función de diferentes criterios -*grao de improvisación, grao de participación do entrevistado, obxectivo proposto, número de entrevistas ou persoa na que se centra a mesma*-. En función do grao de improvisación aparecen dúas modalidades básicas de entrevista: a entrevista estruturada ou non estruturada. Este autor non fai referencia á entrevista semiestruturada como unha tipoloxía diferente das dúas anteriores, senón que estaría comprendida dentro da entrevista non estruturada, o cal ten a súa lóxica, dado que un término intermedio de estruturación implicaría que non se pode incluír na categorización *estruturada*, polo tanto só podería ser *non estruturada*. Outros autores como Grinnell (1997, Cit. en Hernández Sampieri, Fernández-Collado e Baptista Lucio, 2006) por exemplo, aluden aos tres tipos de entrevistas (*estruturada, semiestruturada e non estruturada*), entendendo que a semiestruturada ten que ver cunha tipoloxía a cabalo entre a estruturada e a non estruturada. En palabras dos propios Hernández Sampieri, Fernández-Collado e Baptista Lucio (2006:597), a entrevista semiestruturada baséase nunha guía de asuntos ou preguntas, mantendo o entrevistador/a a liberdade de introducir preguntas adicionais co obxectivo de precisar conceptos ou obter unha maior información. En definitiva, en contraposición á entrevista estruturada, non tódalas preguntas están predeterminadas. Por outra banda, a diferenza entre este tipo de entrevista e a non estruturada radica en que nesta última o entrevistador/a só conta cunha guía xeral de contido podendo manexar o ritmo, a estrutura e cada un dos ítems como considere.

Tomando esta última clasificación en función do grao de improvisación (Grinnell, 1997 Cit. en *Íbidem*:599), así como os demais criterios establecidos por Tejada (1997) podemos afirmar que na investigación que aquí se presenta, empregamos a entrevista estruturada e semiestruturada, seleccionadas especialmente tendo en conta os obxectivos que pretendemos acadar con cada unha delas e os informantes aos que van dirixidas: os centros educativos por unha banda e o responsable da Administración Educativa Autonómica por outra. Ámbolos dous tipos de entrevista van responder a obxectivos moi diferentes en función do criterio que empreguemos para clasificalas (ver ilustración 4.5). A entrevista dirixida aos centros de Formación Profesional vai ser, dentro das categorías que acabamos de definir, estruturada, directiva, de investigación, individual e centrada no entrevistado/a. Pola contra, a entrevista dirixida á Administración Educativa Autonómica pode ser clasificada como semiestruturada, non directiva, de investigación, individual e centrada no entrevistado/a.

Podemos afirmar polo tanto, seguindo a Hernández Sampieri, Fernández-Collado e Baptista Lucio (2006:335) que a primeira das entrevistas, dirixida aos centros educativos, entraría dentro da metodoloxía cuantitativa -Entrevista estruturada- e a segunda, dirixida ao responsable da Administración Educativa Autonómica, se encadraría dentro da metodoloxía cualitativa -entrevista semiestruturada-.

²³² Véxase para aprofundar neste tema por exemplo, Ander Egg (2003:90-95) ou Corbetta (2007:179-188).

Ilustración IV.5. Tipos de entrevistas en función de diferentes criterios de clasificación sinaladas en función de se son ou non empregadas nesta investigación. Fonte: Elaboración propia a partir de Tejada Fernández (1997:104) e Grinnell (1997, Cit. en Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio, 2006).



Outra clasificación que podemos ter en conta é a realizada por Bisquerra Alzina (1989:105) en relación ao grao de formalidade da mesma (ver ilustración 4.6). En función desta, podemos indicar que a entrevista destinada aos centros educativos será unha entrevista formal, na medida en que os ítems son pechados, estandarizados e cun esquema previo, mentres que a destinada ao representante da Administración Educativa Autónoma podémola encadrar como unha entrevista menos formal. Esta última vaise realizar cun guión previo pero modificable en función das respostas do entrevistado/a. A orde e as preguntas tamén poden ser modificables en función de cómo esta se vaia desenvolvendo.

Ilustración IV.6. Tipos de entrevista. Fonte: Elaboración propia a partir de Bisquerra Alzina (1989:105).



3.2.2.1. A ENTREVISTA ESTRUTURADA.

Tal e como xa se indicou, para a constatación da oferta de Formación Profesional Inicial nas comarcas analizadas imos empregar a entrevista como técnica de recollida de datos. Non se vai tratar dunha entrevista en profundidade nin informal, senón que, dada a natureza esencialmente descritiva dos datos que nos propoñemos recoller, imos traballar cunha entrevista estruturada ou formal. Trataremos de recadar os datos que precisamos mantendo unha conversa co director/a ou, no seu caso, xefe/a de estudos dos centros que conforman a mostra do estudo.

A entrevista estruturada realízase sobre a base dun formulario preparado de forma previa, pechado e estandarizado para tódolos suxeitos entrevistados. Establécese unha listaxe de preguntas e posteriormente, o entrevistador/a terá que ir anotando as respostas de forma, ben textual, ben codificada (Ander-Egg, 2003:90). As preguntas vanse formular ademais, respectando sempre a mesma orde e os termos nos que se formulan: sen variacións ou coa menor incidencia das mesmas posible.

Algunhas das características da entrevista cuantitativa que imos tratar de seguir aluden ao seguinte (Hernández Sampieri, Fernández-Collado e Baptista Lucio, 2006:335):

- *O principio e fin da entrevista defínense con claridade. Tal definición pode integrarse tamén no cuestionario.*
- *O mesmo instrumento é aplicado a tódolos participantes, en condicións o máis similares posibles.*
- *O entrevistador/a pregunta e o entrevistado/a responde.*
- *Procúrase que a entrevista sexa individual sen a intrusión de outras persoas que poidan opinar ou alterar de algunha maneira a entrevista.*
- *É pouco ou nada anecdótica (aínda que nalgúns casos é recomendable que o entrevistador anote cuestións fóra do común como determinadas reaccións ou negativas a responder).*
- *A maioría das preguntas soen ser pechadas, con mínimos elementos rebatibles, aplicacións e sondaxes.*
- *O entrevistador/a e o propio cuestionario controlan o ritmo e dirección da entrevista.*
- *O contexto social non é un elemento a considerar, o é soamente o ambiental.*
- *O entrevistador procura que o patrón de comunicación sexa similar (a súa linguaxe, instrucións, etc.)*

Coa realización desta entrevista presupoñemos que o noso interlocutor/a posúe a información que se lles solicita ou ben, pode obtela de forma doada e áxil. Para evitar a influencia das opinións persoais do entrevistado/a nas respostas, as nosas preguntas serán, como vimos sinalando, pechadas e estruturadas. Sen embargo, a entrevistadora non ten porque dar a impresión de que se trata dun exame ou interrogatorio, polo que en todo momento deberá formular as preguntas de xeito natural e a modo de conversación, evitando centrarse excesivamente nas propias preguntas.

Por outra banda e seguindo os principios directivos da entrevista que nos propón Ander-Egg (2003:97), o máis recomendable para recoller con veracidade a información proporcionada polos entrevistados/as vai ser tomar anotacións directas mentres se desenvolve a entrevista. Podíamos optar por gravar as conversas, máis consideramos

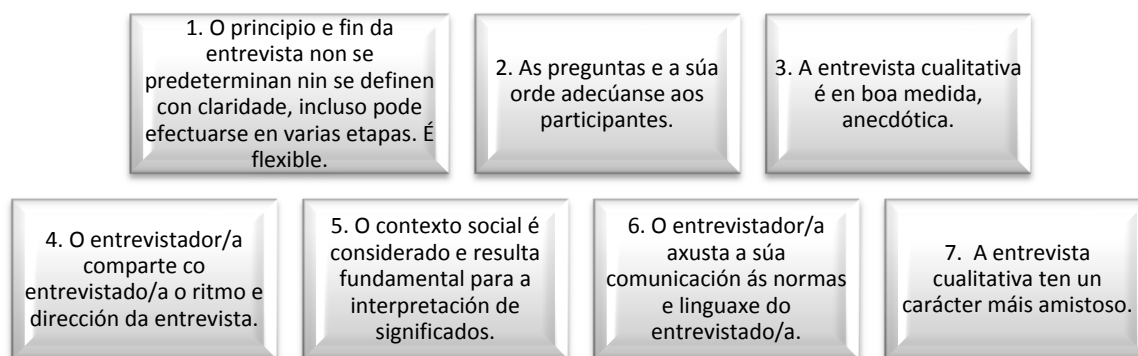
que, dado que os datos son de índole descritiva, non sería preciso ir máis alá de anotalos a medida que noso interlocutor/a os vaia respondendo.

3.2.2.2. A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.

A entrevista semiestructurada, a diferenza da estruturada, é un tipo de técnica de recollida de información vinculada coa metodoloxía cualitativa. Segundo Mertens (2005) as entrevistas cualitativas comezan sendo abertas e de tipo “piloto” para ir estruturándose conforme avanza o traballo de campo, a pesar de que non é o usual que sexan tan estruturadas. Ao igual que Mertens, Creswell (2005) tamén coincide en que este tipo de entrevistas deben ser abertas e sen categorías preestablecidas, propiciando así que os participantes expresen da forma máis ampla posible as súas experiencias e sen ser influídos pola propia perspectiva do investigador/a ou polos resultados doutros estudos similares. Así, ao final, cada investigador/a en función das necesidades do seu estudo tomará as súas decisións con respecto á configuración da entrevista.

Isto precisamente é o que vai ocorrer coa entrevista semiestructurada dirixida ao responsable da Administración Educativa Autonómica, a cal vai ser construída en función dos datos obtidos a partir dos demais instrumentos de medida que imos empregar -entrevista estruturada, cuestionario e análise documental estatístico-.

Ilustración IV.7. Características da entrevista cualitativa. Fonte: Rogers e Bouey (2005) Cit. en Hernández, Fernández-Collado e Baptista (2006)

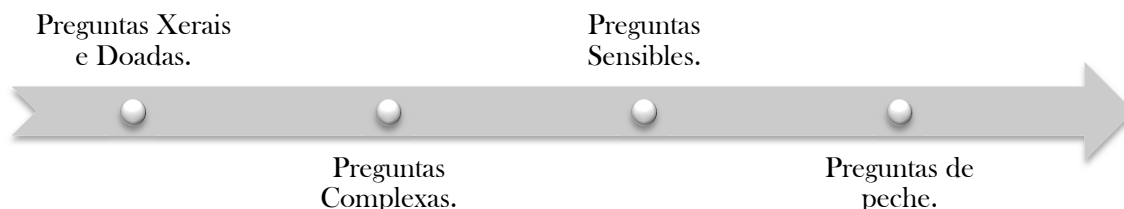


Inicialmente as entrevistas semiestructuradas ou non estruturadas (cualitativas) estaban pensadas para recadar información cando o problema de estudo non se podía observar ou era moi difícil facelo debido a cuestións de ética investigadora ou complexidade (Hernández, Fernández-Collado e Baptista, 2006:598). No caso que nos ocupa esa dificultade ven determinada pola inexistencia dun documento oficial no que consten os criterios empregados pola Administración Educativa Autonómica para ordenar os ciclos formativos nos territorios comarcais galegos, entre outros aspectos. De aí o noso interese en coñecer, que perspectivas ou modelos de actuación se seguen en Galicia á hora de tomar a decisión de impartir un determinado ciclo nun lugar concreto. Ademais, existen outras cuestións vinculadas co propio DHS que merecen ser indagadas a partir dos resultados do estudo cuantitativo.

Unha entrevista semiestructurada permite, por unha banda, aclarar aquelas cuestións que son de interese para o investigador/a pero tamén obter información que poderíamos denominar máis *informal*, que pode axudar a construír a perspectiva ou modelo que se segue, neste caso dende a Administración Educativa, para tomar decisións en canto ao particular que nos ocupa. Na ilustración 4.7 puidemos apreciar as

características esenciais das entrevistas cualitativas segundo Rogers e Bouey (2005, Cit. en Hernández Sampieri, Fernández-Collado e Baptista Lucio, 2006:336). A pesar do sinalando na Ilustración anterior -que as preguntas e a súa orde na entrevista cualitativa adecúanse ao entrevistado/a-, os propios Hernández Sampieri, Fernández-Collado e Baptista Lucio (2006:601) propoñen seguir unha determinada linealidade á hora de atoparnos cara a cara co entrevistado/a (ver ilustración 4.8)

Ilustración IV.8. Orde de formulación das preguntas na entrevista cualitativa. Fonte: Adaptación de Hernández Sampieri, Fernández-Collado e Baptista Lucio (2006:601).



Este será o esquema que trataremos de seguir á hora de formular a nosa entrevista ao seu destinatario/a, de aí a súa consideración como semiestruturada. Dentro da marxe de movemento que vai ter a entrevistadora á hora de formular as preguntas, tratará de seguir esta orde básica. Ao mesmo tempo, esta entrevista enténdese como parte esencial do proceso de triangulación que levaremos a cabo nesta investigación²³³ ao proporcionar unha perspectiva que será confrontada coas obtidas das demais fontes.

Afondando nesta cuestión, é posible facer outra clasificación máis extensa ou precisa - (Grinnel, 1997 en Ídem) e Mertens (2005)-, ás cales imos aludir a continuación (ver táboa 4.2).

Táboa IV.2. Tipos de preguntas da entrevista cualitativa. Fonte: Adaptación de Grinnel (1997, Cit. en Hernández Sampieri, Fernández-Collado e Baptista Lucio, 2006) e Mertens (2005).

CLASIFICACIÓN PREGUNTAS (GRINNEL, 1997)	CLASIFICACIÓN PREGUNTAS (MERTENS, 2005)
- Preguntas xerais (gran tour).	- Preguntas de opinión.
- Preguntas para exemplificar.	- Preguntas de expresión de sentimentos.
- Preguntas estruturais.	- De coñecementos.
- Preguntas de contraste.	- Sensitivas.
	- De antecedentes.
	- De simulación.

Na nosa entrevista trataremos de empregar a maior variabilidade de preguntas posible co obxectivo de obter do entrevistado/a información de distinta índole que nos permita completar e contrastar os datos acadados no estudo empírico.

Por outra banda, para a elaboración da entrevista, seguiremos a proposta formulada por Tejada (1997:105) e que consiste en construíla tendo en conta os seguintes pasos: Preparación, comezo da entrevista, desenvolvemento e conclusión, os cales poden ser agrupados en dous, *preparación e aplicación da entrevista*, dentro da cal podemos incluír o comezo, o desenvolvemento e a conclusión da mesma (ver ilustración 4.9).

²³³ No apartado 3.3 deste mesmo capítulo titulado *A triangulación como estratexia de control de calidade da investigación*, afondaremos máis no concepto de triangulación e na perspectiva que da mesma tomamos dende esta investigación.

Ilustración IV.9. Fases de desenvolvemento da entrevista. Adaptación de Tejada (1997).

O comezo da entrevista



- 1. Satisfacer as expectativas do entrevistado/a.
 - Explicar quen é o entrevistador/a.
 - Explicar o proxecto ou traballo de investigación.
 - Situar o seu nivel de coñecementos sobre o tema.
 - Fixar a duración da reunión.
 - Especificar por que seleccionou ao entrevistado/a.
- 2. Crear un clima cordial.
 - Reiterar o obxecto da reunión-entrevista.
 - Evitar a conversación vanal.
 - Describir o procedemento que levará na entrevista.

O desenvolvemento da entrevista.



- Preguntar correctamente e o desexado, escoitar e comprender as respostas.
- Rexistrar a información.
- Formular preguntas de reformulación (útiles para validar informacións, establecer un bo clima ou afondar en detalles).

A conclusión da entrevista.



- Resumir a información.
- Confirmar se é correcta.
- Aclarar preguntas ou dúbidas.
- Describir como continuará o proxecto ou traballo.
- Conseguir a colaboración futura se é necesaria.
- Expresar a gratitude ao entrevistado/a.

Por outra banda, a preparación da entrevista tería as seguintes fases e viríase realizando de forma previa á aplicación da mesma (Tejada, 1997).

1. Preparación da entrevista.
 - a. Establecer o cando e o onde.
 - b. Determinar os obxectivos que pretende.
 - c. Recadar información previa sobre os temas.
 - d. Planificar o guión.
 - Obxectivos e información.
 - Comportamentos.
 - e. Preparar o instrumento-sistema de recollida de información.
 - Vídeo
 - Cintas magnetofónicas.
 - Impresos de resposta.
 - Notas libres.

Tras esta primeira fase de preparación da entrevista, será necesario ter en conta unha serie de aspectos esenciais para o bo funcionamento da mesma unha vez comecemos a súa aplicación. Ditas consideracións pretenden que o instrumento sexa o máis eficaz posible e sexamos quen de recadar a información que precisamos para completar o noso estudo.

3.2.2.3. O CUESTIONARIO.

Podemos entender por cuestionario *un conxunto de preguntas respecto dunha ou máis variables a medir* (Hernández Sampieri, Fernández-Collado e Baptista Lucio, 2006:310). Aínda que tamén é posible concretar un pouco máis e definilo como *un conxunto de preguntas ou ítems acerca dun problema determinado, que constitúe o obxecto dunha investigación, e cuxas respostas serán contestadas por escrito* (Tejada Fernández, 1997:102).

Ambas definicións implican que o cuestionario é un instrumento para medir variables a partir dunha serie de preguntas ou ítems, as cales deben ser repostadas, en principio, por escrito. O mesmo Tejada Fernández (1997:102) recomenda o seu uso cando se pretenda:

- Conservar o anonimato das fontes.
- Obter un amplo abano de información .
- Confirmar ou validar informacións.

Na investigación que aquí estamos a desenvolver, pretendemos co cuestionario as tres opcións que se mostran, é dicir, por un lado, buscamos obter información dunha grande cantidade de persoas que conforman os nosos grupos de informantes clave, e por outro, a partir das respostas destes contrataremos a información obtida e, polo tanto, confirmaremos as distintas respostas que uns e outros nos proporcionen. Ademais, non nos interesa constatar a identidade dos nosos informantes, polo que tamén se procura conservar o seu anonimato. Por todo isto, consideramos que o cuestionario é o instrumento máis apropiado para aplicarllo aos grupos de alumnos/as, titulados/as e persoal docente de FP da comarca, así como aos empresarios/as do mesmo territorio.

Por outra banda, segundo Davidson (1970, Cit. en Cohen e Manion, 2002:142), un bo cuestionario debe ter propiedades similares a unha lei: *Ser claro, sen ambigüidades e realizable uniformemente. O seu deseño debe minimizar os erros potenciales dos informantes e codificadores. E posto que a participación da xente é voluntaria, un cuestionario ten que axudar a atraer o seu interese, animar a súa cooperación e extraer as respostas o máis cerca posible á verdade.* En función destes preceptos trataremos de construír o cuestionario que imos empregar para acceder aos informantes clave citados anteriormente.

Existen ao mesmo tempo, numerosas propostas a seguir na literatura especializada para levar a cabo a construción do cuestionario (Cohen e Manion, 2002; Tejada, 1997; Hernández Sampieri, Fernández-Collado e Baptista Lucio, 2006; Rosado, 2005). A nosa investigación vai empregar como referente, a partir de todas elas, un híbrido construído *ad hoc*, ao cal aludimos a continuación.

1. Revisión dirixida á literatura.
 - a. Revisión da literatura especializada acerca do obxecto de investigación
 - b. Revisión da literatura especializada acerca da metodoloxía de investigación.
2. Redefinicións fundamentais.
 - a. Revisión dos obxectivos da investigación.
 - b. Revisión dos conceptos clave dos que partimos para levala a cabo.
3. Construción do cuestionario.
 - a. Argumentación do seu uso.
 - b. Identificación das variables a medir e os seus indicadores.
 - i. Establecer tipos de ítems (abertos, pechados, combinados).

- c. Redacción dos ítems tendo en conta.
 - i. Que os enunciados sexan unívocos (adecuación da linguaxe aos destinatarios/as e precisión no emprego do mesmo).
 - ii. Deixar espazo suficiente para as respostas.
 - iii. Establecer distintos tipos de preguntas (identificación, necesidades xerais, de detalle adicional, sobre destrezas reais, etc.)
 - iv. Deseño e maquetación do cuestionario (portada, introdución, orde e categorización dos ítems, paxinado).
4. Validación do cuestionario.
 - a. Validación polo sistema de xuíces.
 - i. Corrección do cuestionario.
 - b. Proba piloto do cuestionario.
 - i. Selección dunha mostra.
 - ii. Aplicación do cuestionario.
 - iii. Corrección de ítems pouco fiables
 - iv. Establecemento de porcentaxes de resposta.
5. Adestramento do persoal que vai aplicar o cuestionario e autorizacións – neste caso a propia investigadora-.
6. Administración do instrumento.

Hernández Sampieri, Fernández-Collado e Baptista Lucio (2006:296) propoñen, á súa vez, que exista unha fase denominada *Decisiones clave*, a cal está situada entre a identificación de variables e a construción do instrumento. Coincidimos con estes autores en que entre estas dúas fases se produce un dos momentos álxidos na toma de decisións en canto á construción do instrumento, pois en función das variables hai que decidir: se imos construír un novo ou podemos empregar un xa validado; o tipo de instrumento en caso de prevalecer, como no noso caso, a opción de crear un novo instrumento; o tipo de ítems que imos empregar e o contexto/s onde o imos aplicar. Sen embargo, baixo o noso punto de vista, a toma de decisións vaise producir ao longo de todo o proceso descrito anteriormente, tendo para nós a consideración de fase transversal ao mesmo.

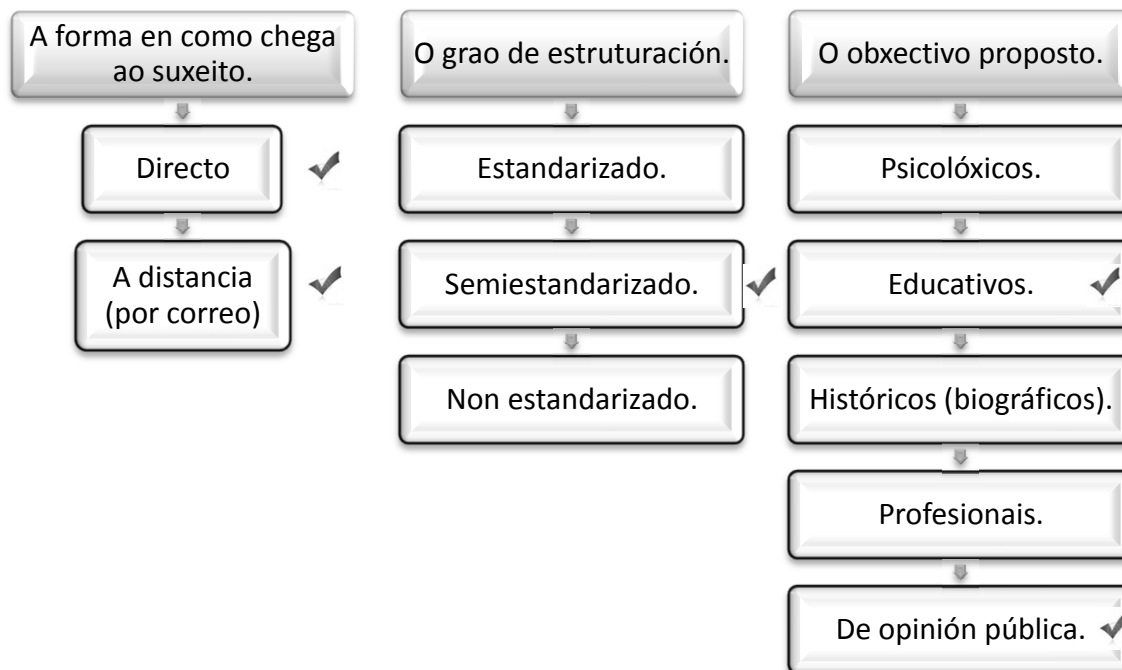
En función dos tipos de preguntas ou ítems, imos traballar esencialmente cun instrumento construído a partir de preguntas na súa maioría pechadas, é dicir, que conteñen categorías ou opcións de resposta delimitadas previamente (Hernández Sampieri, Fernández-Collado e Baptista Lucio, 2006:310). Dentro destas, a maior parte van incluír varias opcións de resposta, polo que a penas empregaremos as preguntas dicotómicas, salvo naqueles casos nos que sexa inevitable²³⁴. Con isto pretendemos ampliar, dentro do tipo de ítem pechado que caracteriza ao cuestionario cuantitativo, a variabilidade de respostas e aumentar a opcionalidade do instrumento, tratando en definitiva, de proporcionar un amplo marxe de posibilidades aos enquisados/as.

Por outra banda, tamén incluiremos preguntas abertas, as cales poden ser entendidas como aquelas que *non delimitan de antemán as alternativas de resposta*. O número de categorías de resposta é pois, en teoría, infinito, xa que pode variar substancialmente de poboación en poboación (Ibidem:310). Posteriormente á súa aplicación, a partir destas preguntas abertas e da revisión inicial das respostas ás mesmas, elaboraremos o ítem pechado para a súa categorización e análise.

²³⁴ Estámonos a referir a ítems como por exemplo *O zero* que, obviamente vai ser unha pregunta dicotómica (Home/Muller).

A partir destas consideracións previas tamén é preciso enmarcar o tipo de cuestionario que imos empregar²³⁵. Tejada (1997:102) clasifícaos tendo en conta os criterios formulados na ilustración 4.10.

Ilustración IV.10. Clasificación dos tipos de cuestionarios segundo a forma en como chega ao suxeito, o grao de estruturación e o obxectivo proposto co mesmo. Fonte: Adaptación de Tejada Fernández (1997:102).



Ao igual que no caso da entrevista, sinalamos en verde aqueles que empregaremos na investigación que aquí se presenta. Tratamos de chegar aos suxeitos de forma directa e que estes nos cubran os cuestionarios por escrito, mais no devir da investigación as circunstancias provocaron que determinados grupos de informantes clave teñan que cubrir o cuestionario vía internet. Creamos para isto, a versión en liña de cada un dos cuestionarios dirixidos aos titulados/as en FP e aos empresarios/as da comarca, para o que empregamos como ferramenta a aplicación *Google drive*²³⁶. Construímos así, un cuestionario en formato de *formulario*, polo que a persoa usuaria pode acceder a el directamente dende o seu ordenador, cubriilo e enviálo a unha base de datos on line que aparece en forma de folla de cálculo exportable a distintos formatos, entre eles *Microsoft Office Excel*. Para que as persoas usuarias accedesen ao cuestionario on line foi preciso enviarlles previamente por e-mail o enderezo electrónico correspondente. En función do grao de estandarización, podemos afirmar que os cuestionarios que empregaremos son semiestandarizados, xa que, tal e como indicamos anteriormente, contarán con preguntas de tipo pechado e tamén aberto.

Baseándonos no obxectivo que pretendemos acadar con este instrumento, podemos afirmar que se trata dun cuestionario que podemos caracterizar ao mesmo tempo como *educativo* e como *de opinión pública*. Sería de tipo educativo porque a investigación que levamos a cabo se enmarca dentro deste mesmo ámbito de estudo, e polo tanto as súas finalidades son eminentemente educativas, ademais de sociolóxicas. Por outra banda,

²³⁵ Lembremos que este instrumento será empregado cos informantes clave seguintes: Alumnos/as, titulados/as e docentes de FP Inicial da comarca e empregadores/as do mesmo territorio.

²³⁶ *Google Drive* é un servizo de almacenamento de arquivos on line introducido por *Google* no ano 2012 en substitución do coñecido como *google docs*. Cada usuario conta con 5 gigabytes de espazo gratuíto para almacenar arquivos e é accesible a través da súa páxina web desde ordenadores externos, permitindo mediante determinadas aplicacións editar documentos e formularios que se trasladan directamente a follas de cálculo.

podemos afirmar que se trata dun instrumento *de opinión pública* porque a pesar de que non pretendemos coñecer a opinión de tódolos cidadáns do territorio acerca do particular da investigación, si tratamos de coñecerla daqueles que consideramos como axentes sociais de intervención directa no desenvolvemento da Formación Profesional Inicial nos territorios comarcais. Pretendemos coñecer a perspectiva, opinión, pensamento e reflexións que sobre a vinculación FP-DHS teñen realizado os nosos grupos de informantes clave. De aí que tamén poidamos considerar o noso cuestionario como de *opinión pública*. En todo caso, os cuestionarios que empregaremos nesta investigación van ser *autoadministrados* (Hernández Sampieri, Fernández-Collado e Baptista Lucio, 2006:331), é dicir, serán proporcionados directamente aos/ás participantes, que terán que contestalos de forma individual. En función disto, prestaremos especial atención á introdución do cuestionario, e ás explicacións pertinentes para que haxa o menor número de dúbidas posibles á hora de acceder ao instrumento por parte do/a informante.

3.3. A TRIANGULACIÓN COMO ESTRATEXIA DE CONTROL DE CALIDADE DA INVESTIGACIÓN.

A calidade é algo imprescindible en toda investigación e sen ela, a investigación semella quedar inutilizada, de aí precisamente a importancia que se lle presta na literatura especializada a conseguir aumentar as cotas de representatividade e rigorosidade na investigación. Segundo Ruiz Olabuénaga, Villa e Álvarez (2003:71), *a calidade dunha investigación socioeducativa vai vir determinada pola elección da alternativa metodolóxica correcta*.

Unha das técnicas de control da calidade máis empregadas neste tipo de investigacións semella ser, entre outras, o proceso de triangulación. Tal e como indican estes mesmos autores, a triangulación xunto coa meta-análise e o multimétodo conforman as tres opcións máis elixidas polos investigadores/as á hora de deseñar estudos empíricos tendo en conta o maior rigor metodolóxico e facendo que as propias investigacións poidan ser denominadas *científicas*, isto é que cumpran as *esixencias de precisión e obxectividade propias da metodoloxía das ciencias* (RAE, 2013). En definitiva, se a elección metodolóxica foi realizada con acerto e ao mesmo tempo foi aplicada correctamente, podemos afirmar que as conclusións que se extraen do estudo son válidas e fiables²³⁷.

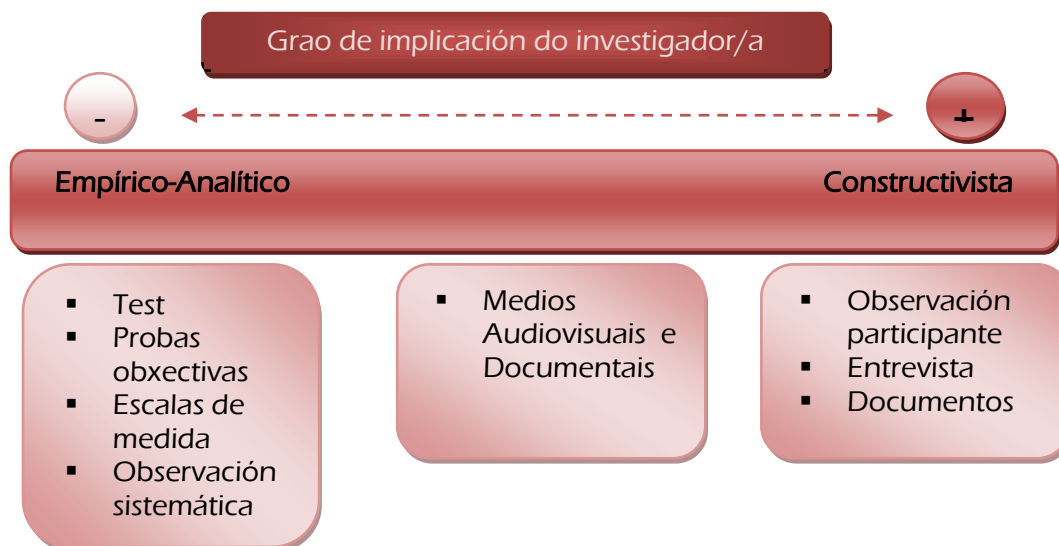
Dentro do particular que nos ocupa, pretendemos recoller información tomando unha variabilidade de fontes e en consecuencia, empregando tamén distintas técnicas para facelo. Tratamos de recoñecer así, as perspectivas que, sobre as mesmas variables teñen un amplo número de actores implicados no desenvolvemento das ensinanzas de Formación Profesional Inicial. Muda ao mesmo tempo, o grao de implicación do investigador/a e o paradigma no que se sitúa a investigación ao dar cabida a diferentes tipos de técnicas e analizar datos diferenciados en función da súa natureza cualitativa ou cuantitativa.

Na ilustración 4.11 podemos apreciar a partir de Del Rincón, Arnal, Latorre e Sans (1995:36) un esquema que nos mostra o *continuum* no que nos podemos situar en función do grao de implicación do investigador/a e da técnica a empregar. A nosa investigación trata de atender por unha banda, ás prescricións da metodoloxía

²³⁷ A ciencia positiva estableceu que para que unha investigación poida ser aceptada como completa debe satisfacer cinco criterios de excelencia (Ruiz Olabuénaga, Villa e Álvarez, 2003:49), entre os que atopamos a validez e a fiabilidade como dous constructos clave. O concepto de validez refírese á *homoxeneidade, á correspondencia entre o instrumento ou técnica e o atributo que pretendemos medir con dito instrumento. Un instrumento ou técnica é válido cando mide aquilo para o que foi elaborado*. (Rodríguez Gómez e Valdeoriola Roquet, 2009: 39). A fiabilidade por outra banda, *fai referencia á consistencia, estabilidade e equivalencia dos resultados. Un instrumento é fiable cando nos ofrece resultados similares ao aplicalo en situación similares*. (Rodríguez Gómez e Valdeoriola Roquet, 2009: 40). Os outros tres criterios aos que aluden Olabuénaga, Villa e Álvarez son a *consistencia interna, a precisión e a parsimonia*.

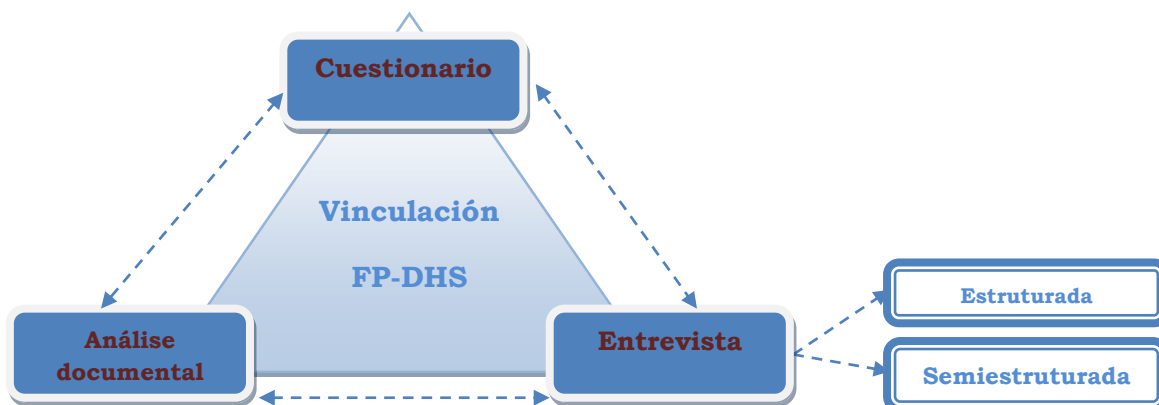
baseada no paradigma empírico-analítico²³⁸, dado que imos empregar unha proba obxectiva como é o cuestionario para atender ás perspectivas e opinións dunha parte dos nosos informantes clave e, por outra banda, aos postulados da metodoloxía baseada nos paradigmas constructivista e sociocrítico²³⁹, posto que a entrevista e a análise documental serán outras das técnicas a empregar.

Ilustración IV.11. Ubicación e orientación das técnicas de investigación nun *continuum* baseado no grao de implicación do investigador/a. Fonte: Adaptación a partir de Del Rincón, Arnal, Latorre e Sans (1995:36).



Con esta diferenciación de técnicas pretendemos acceder ás distintas visións parciais ou “realidades” do fenómeno a investigar (vinculación FPI-DHSL) para analizar posteriormente aqueles aspectos que, en conxunto, nos poden proporcionar unha imaxe global do mesmo. No esquema que segue a continuación podemos apreciar as técnicas de recollida de datos que imos empregar no estudo que aquí se presenta (ver ilustración 4.12).

Ilustración IV.12. Esquema triangulación de técnicas de recollida de datos na investigación. Fonte: Elaboración propia.



Achegámonos así ao obxecto de estudo dende distintos puntos de vista e abrindo o abano a obter perspectivas moi diferentes do mesmo. Segundo Rodríguez Gómez e Valldeoriola

²³⁸ A metodoloxía encaixada no paradigma empírico-analítico ten por obxectivo *describir, predicir, verificar, xustificar, contrastar modelos ou tamén explicar* (Marshall e Rossman, 1989:78).

²³⁹ O paradigma constructivista tería como obxectivo descubrir ou xerar, comprender o fenómeno, identificar variables importantes para contrastar en novas investigación, explicar os elementos que causan o fenómeno ou identificar plausibles redes causais que modelan o fenómeno. Pola súa banda, o paradigma sociocrítico pretende *transformar, concienciar, emancipar, perfeccionar, optimizar e innovar* (Marshall e Rossman, 1989:78).

Roquet (2009:40) esta combinación de técnicas e instrumentos para a recollida de datos coñécese como técnica de *triangulación*, posto que nos vai permitir comparar e contrastar os propios datos, dotando á investigación de máis rigor e calidade. O que se pretende con esta estratexia é, en definitiva, realizar unha meta-análise de replicación polo que se van verificar, confirmar ou controlar as conclusións dun estudo, é dicir, garantir a validez do mesmo demostrando que as conclusións obtidas non dependen do modo de recoller ou analizar os datos (Ruiz Olabuénaga, Villa e Álvarez, 2003).

A triangulación pode entenderse como a base dos deseños de investigación mixtos (Hernández Sampieri, Fernández-Collado e Baptista Lucio, 2006:789), sen embargo este concepto estendeuse máis alá da comparación de métodos ou datos cuantitativos e cualitativos, polo que moitos autores²⁴⁰ falan da existencia de distintos tipos de triangulación. Podemos atopar pois, que a triangulación pode ser aplicada aos datos, ás fontes, ás técnicas de recollida de información ás metodoloxías, aos investigadores/as, ás teorías e incluso, ás ciencias e/ou disciplinas. Cabería sinalar aquí que outros autores, como Ruiz Olabuénaga, Villa e Álvarez (2003) difiren un tanto desta categorización elaborada inicialmente por Denzin (1978) acerca dos tipos de triangulación. Entenden pola contra, que a triangulación de datos, investigadores/as e teorías van quedar englobadas nas técnicas de meta-análise e multimétodo. Só a triangulación de técnicas podería ser entendida como triangulación propiamente dita.

Debates e polémicas conceptuais a parte, podemos afirmar que o noso estudo vai tratar de confrontar distintos tipos de fontes, técnicas, metodoloxías e datos, polo que, podemos caracterizar á estratexia seguida como triangulación (ver táboa 4.3).

Táboa IV.3. Tipos de triangulación empregados na nosa investigación. Fonte: Elaboración propia.

TIPOS DE TRIANGULACIÓN EMPREGADOS NA NOSA INVESTIGACIÓN.	
De fontes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos extraídos de fontes secundarias de información. ▪ Centros Formación Profesional Inicial da comarca. ▪ Alumnos/as de Formación Profesional Inicial da comarca. ▪ Titulados/as en Formación Profesional Inicial da comarca. ▪ Profesorado de Formación Profesional Inicial da comarca. ▪ Empresarios/as da comarca. ▪ Administración Educativa Autonómica.
De técnicas de recollida de información.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análise documental. ▪ Cuestionario. ▪ Entrevista <ul style="list-style-type: none"> • Estructurada • Semiestructurada
De metodoloxías	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cualitativa <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista semiestructurada • Análise documental • Cuestionario ▪ Cuantitativa <ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario • Entrevista Estructurada
De datos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cualitativos <ul style="list-style-type: none"> • Procedentes da entrevista semiestructurada • Procedentes da análise documental ▪ Cuantitativos <ul style="list-style-type: none"> • Procedentes do cuestionario • Procedentes da entrevista estruturada

²⁴⁰ Por exemplo, Denzin e Lincoln (2000); Todd, Nerlich, McKeown e Clarke (2004); Mertens (2005) ou Rodríguez Gómez e Valdeoriola Roquet (2009).

Neste senso, co obxectivo de conformar unha visión holística da realidade obxecto de estudo, os produtores de datos van a ser múltiples e variados: documentos extraídos de fontes secundarias de información; os centros Formación Profesional Inicial da comarca; os alumnos/as de Formación Profesional Inicial da comarca; os titulados/as en Formación Profesional Inicial da comarca; o persoal docente de Formación Profesional Inicial da comarca; os empresarios/as da comarca e a Administración Educativa Autonómica. Todos eles conforman unha multiperspectiva da realidade a estudar e en función da súa natureza e características seleccionamos as técnicas de recollida de información, as cales tamén van ser diferentes: análise documental; cuestionario; entrevista estruturada e entrevista semiestructurada. Á súa vez proporcionánnos a obtención de datos tanto de índole cualitativa como cuantitativa, en resposta á triangulación tamén metodolóxica levada a cabo en función de todo o descrito ata o de agora.

De tódolos xeitos, a interpretación que fagamos dos datos vai ter en conta aspectos máis cualitativos, polo que cabe sinalar que a análise que posteriormente se vai facer, tanto dos datos procedentes de fontes primarias -oferta formativa inicial e perspectivas dos axentes sociais implicados- como dos obtidos das fontes secundarias -mercado laboral-, non vai estar baseada na metodoloxía cuantitativa de forma exclusiva.

Trataremos de analizar os datos obtidos dunha forma holística, xa que consideramos moi relevante entender o fenómeno no seu conxunto, tendo especialmente en conta as posibles relacións que poidan aparecer entre unhas variables e outras. Perseguiremos, en definitiva, reconstruír unha realidade a partir dos datos obtidos, polo que as etapas de recolleita e análise de datos van paralelas e non as consideramos como fases independentes da investigación, senón ao contrario: interdependentes e simultáneas.

4. DESEÑO E ORGANIZACIÓN DO ESTUDO EMPÍRICO.

No apartado que se presenta a continuación e que constitúe o derradeiro dos que compoñen este capítulo, pretendemos afondar en catro elementos básicos relativos á organización do estudo empírico realizado: os campos de estudo, variables e indicadores; a poboación e a mostra do estudo; os instrumentos de recollida de datos e o procedemento seguido para analizar a información obtida.

4.1. CAMPOS DE ESTUDO, VARIABLES E INDICADORES OBXECTO DE ESTUDO.

Para determinar aquelas variables e indicadores que se constituíron como obxecto de estudo da presente investigación, optamos por agrupalas en función do campo de estudo xeral ao que responden. Así, inicialmente abordaremos as variables analizadas respecto do mercado laboral comarcal para, posteriormente presentar aquelas relativas aos centros educativos seleccionados. Xa para rematar, estableceremos aqueles elementos que analizamos respecto dos axentes sociais implicados na vinculación FP-DHS -alumnado, profesorado, empresariado comarcal, titulados/as e Administración Autonómica-.

4.1.1. O ESTUDO EMPÍRICO VINCULADO AO MERCADO LABORAL COMARCAL. ACLARACIÓN METODOLÓXICA E CONCEPTUAL DA ANÁLISE ESTATÍSTICA REALIZADA.

Podemos entender por mercado de traballo ou laboral, aquel espazo no que se ofrece e demanda emprego, é dicir, onde conflúen a oferta e a demanda do mesmo, tomando como base unha economía capitalista. Van ser así dous, os colectivos esenciais que o conforman: por un lado os empresarios/as que necesitan man de obra e por outro, os traballadores/as que necesitan empregarse. Uns e outros constitúen respectivamente, a oferta e a demanda de emprego e polo tanto, o que hoxe en día entendemos por mercado laboral. Dito mercado diferénciase dos demais mercados – financeiro, de bens e servizos, etc- en que non pode funcionar competitivamente (Jimeno e Toharia, 1993), posto que o salario cumpre unha función social en si mesma: o empresario/a é libre de decidir o futuro da súa empresa, para o traballador/a o seu emprego é o seu medio de subsistencia.

A análise do mercado laboral realizada nesta tese, levouse a cabo co obxectivo de ofrecer un marco que contextualice o territorio analizado. Isto vai ser de moita utilidade para poder constatar as características socioeconómicas que o conforma e, de forma posterior, determinar que tipo de oferta formativa pode adaptarse mellor aos mesmos en función da devandita análise. Posto que os contidos conceptuais cos que imos traballar neste apartado non pertencen estritamente ao ámbito pedagóxico, consideramos necesario establecer unha primeira alusión explicativa dos mesmos, así como á metodoloxía empregada, co obxectivo de definir conceptos e, ao mesmo tempo, relacionalos para conformar un todo coherente que tomaremos como punto de partida. Unha vez aclarado isto, trataremos de analizar especificamente na comarca proposta (Barbanza) as principais variables que determinan as características concretas do mercado de traballo neste territorio.

A análise desenvolta do mercado laboral está baseada en datos de fontes secundarias, xa que nos centraremos na obtención de datos estatísticos para a súa posterior interpretación, tal e como viñemos sinalando ao longo deste capítulo. As nosas fontes de información van ser os servizos estatísticos das distintas Consellerías da Xunta de Galicia, así como o Instituto Galego de Estatística e o Instituto Nacional de Estatística. Cos datos obtidos de cada unha delas respecto ao mercado laboral, trataremos de construír unha visión global do mesmo. Unha vez esclarecidas as fontes a empregar para a recollida dos datos, aparece ante nós o problema de que tipo de información é necesario recoller, xa que por cuestións espazo-temporais da investigación, non é posible analizar tódolos datos existentes nas fontes seleccionadas con respecto ao mercado laboral. É preciso realizar unha selección previa da información e dos datos que van ser de utilidade para a investigación e, polo tanto, que deberán ser recollidos.

En consonancia con isto, decidimos establecer unha serie de indicadores de índole estatística que, ao noso entender, inflúen decididamente no mercado laboral, polo que nos centraremos neles á hora de recoller e analizar os datos. Ben é certo que non son os únicos válidos, nin tan sequera probablemente os únicos determinantes da situación a nivel específico, sen embargo, unha visión conxunta dos mesmos pódenos levar cara un maior coñecemento das características principais do mercado laboral en cuestión. Tratamos de afondar pois, en aspectos relacionados tanto coa demografía dos territorios como coas características da súa economía, entendendo que a análise do mercado laboral é unha cuestión na que conflúen distintas disciplinas, é dicir, é un ámbito multidisciplinar. Cos datos relativos aos indicadores que imos describir a continuación, trataremos de construír unha análise global e fiable que nos leve a unha perspectiva de conxunto da situación socioeconómica do territorio.

Posto que as medidas que se obteñen son produto consecuente dos indicadores que se teñen en conta, a selección dos mesmos representa un paso significativo no devir da propia investigación. Así pois, aqueles a ter en conta deben ser maioritariamente aceptados entre os distintos axentes sociais e o suficientemente validados como descritores da situación do mercado de traballo. Só deste xeito poderemos obter unha perspectiva do mesmo que se constitúa en referente para a posterior ordenación territorial da formación e o seu achegamento ao DHS. Con todo, é necesario destacar, tal como fai Delgado Cabeza (2002), que a cuantificación do social e por extensión, a do mercado de traballo, non responde a unha concepción aséptica da realidade, senón que a ideoloxía, os convencionalismos e as estimacións realizadas están vinculadas con decisións que a fin de contas implican un elevado nivel de subxectividade. Por esa razón, tomaremos os datos obtidos das distintas fontes coa maior cautela, xa que as estatísticas sempre representan unha parte do escenario da realidade e non a totalidade exacta do mesmo. Isto ocorre aínda que se garanta a fiabilidade e optimización metodolóxica do proceso de recollida e tratamento dos datos, polo que, se tomamos datos procedentes de distinta data e metodoloxía de recollida, tal e como se fórmula dende algunhas das publicacións do Instituto Galego das Cualificacións ou do Instituto Galego de Estatística, estamos, dende o noso punto de vista, desvirtuando un pouco máis a imaxe que podemos construír da realidade que nos ditos datos pretenden mostrar.

A mesma fonte de información pode posuír distintas metodoloxías para a obtención de datos similares, ao igual que para a configuración total dunha taxa poden existir datos procedentes de distintos momentos no tempo. O modo no que se mostran e relacionan os datos tamén vai depender, en grande medida, das necesidades e obxectivos que a investigación requira en cada momento. En consecuencia, é preciso entender a análise do mercado laboral de forma relativa e para nada, absoluta. A imaxe que construímos do mercado laboral vai servir como guía ou orientación, nunca como determinante total acerca do mesmo.

Tampouco é obxectivo desta investigación facer un tratamento exhaustivo dos datos para obter indicacións concretas e precisas²⁴¹, senón coñecer as características esenciais do mercado para posteriormente, e tendo en conta outras fontes de información, poder establecer unhas liñas xerais a seguir na planificación da Formación Profesional comarcal en canto á ordenación territorial e tamén en canto aos contidos vinculados co DHS.

Para comezar o proceso de selección dos indicadores cabe aludir á Organización Internacional do Traballo (de aquí en diante OIT) como a primeira institución que recolle estatísticas sobre a poboación activa en todo o mundo (Rodríguez e Asián, 2006), concretamente dende 1921. A partir das indicacións desta Organización, os servizos estatísticos nacionais de cada país establecen os seus propios indicadores de medición da situación da poboación activa e do mercado laboral. Sen embargo, non vai ser ata o ano 1999 cando aparece un dos principais programas de indicadores claves do mercado de traballo: o *Key Indicators of the Labour Market (KILM)*, auspiciado pola propia OIT. Este programa nace co obxectivo de facilitar o acceso e comparación daqueles elementos considerados clave, dos mercados laborais de cada nación, mais outra das súas metas vai ser proporcionar unha serie de indicadores de medida dos mercados laborais que estandaricen ou fagan equivalentes as medicións realizadas en cada un dos países. Respondeuse así ás demandas realizadas polos gobernos e entidades sociais (sindicatos, patronais, etc.) para a obtención de datos fiables acerca dos distintos

²⁴¹ Algo por outra banda case imposible, ao aludir a aspectos de índole social como obxecto de estudo, xa que a perspectiva subxectiva e diferenciada sempre vai estar, dalgunha maneira presente.

mercados de traballo. Cabe indicar que non se trata dunha serie fixa de indicadores, senón que están realizados de forma flexible, tratando de abarcar senón todas, a maior parte das posibles situacións que se poden orixinar nos distintos países.

Posto que os indicadores obtidos do KILM están consensuados entre a OIT, a OCDE e diversos representantes dos organismos estatísticos dos distintos países (Íbidem), cada un deles vai tratar de introducilos nas análises que se realicen do mercado laboral no seu propio territorio. Deste xeito, organismos como o INE en España ou o IGE centrado en Galicia, van tratar de axustarse, na medida do posible, aos indicadores propostos dende o *KILM*, a través das súas metodoloxías de recollida e análise dos datos do mercado e da poboación activa.

Este programa establece 20 indicadores, cuxa medida e análise se considera a máis axustada á realidade do mercado laboral. Ditos indicadores poden ser entendidos a nivel macro, xa que están formados, á súa vez, por outros máis específicos. A pesar de todo, o programa foise modificado varias veces dende o seu nacemento e actualmente vai pola quinta edición²⁴², reflectindo así na súa metodoloxía de medición os cambios propios dos mercados e das situacións que nel se desenvolven. Os 20 indicadores recollidos no *KILM* son os que se mostran na táboa 4.4.

Táboa IV.4. Descrición dos indicadores para a análise estatística do mercado laboral establecidos no Programa KILM (OIT). Elaboración propia a partir de Rodríguez Sosa e Asián Chaves (2006: 108-134).

NOME DO INDICADOR	DESCRICIÓN
1. Indicadores de actividade (<i>Labour Force Participation Rate</i>).	Trátase de establecer que parte ou porcentaxe da poboación en idade de traballar (máis de 16 anos) é economicamente activa ²⁴³ .
2. Indicadores de ocupación ou emprego (<i>Employment-to-population ratio</i>).	Consiste na proporción da poboación en idade de traballar que se pode denominar ocupada ²⁴⁴ .
3. Estatus no emprego (<i>Status in employment</i>).	Trátase de descompoñer o número total de persoas ocupadas segundo tres categorías xerais: traballadores por conta allea, traballadores por conta propia ou traballadores familiares non remunerados ²⁴⁵ .
4. Ocupación ou emprego por sectores (<i>Employment by sector</i>)	Expresión en porcentaxe da ocupación en cada un dos sectores nos que se divide o mercado, sobre o total da ocupación existente ²⁴⁶ .
5. Traballadores a tempo parcial (<i>Part-time workers</i>)	Trátase de representar a proporción de traballadores cuxas horas de traballo é inferior ás establecidas para ser considerado a tempo completo, sobre o emprego total.
6. Horas de Traballo (<i>Hours of work</i>)	Trátase de descifrar o tempo adicado ao que se considera traballo de forma económica.
7. Emprego somerxido (<i>Informal Sector employment</i>)	Consiste na obtención da proporción de persoas ocupadas na economía somerxida sobre o número total de ocupados. Dato con alta dificultade de obtención.

²⁴² Esta edición ten data de setembro do 2007.

²⁴³ Consistiría en determinar o tamaño da poboación activa, é dicir, (INE, 2009) do *conxunto de persoas que subministran man de obra para a produción de bens e servizos económicos ou que están dispoñibles e fan así mesmo, xestións para incorporarse á produción*

²⁴⁴ Entendemos por poboación ocupada, aquela parte da poboación activa que ten emprego, é dicir, que *exerce unha actividade asalariada por conta allea ou por conta propia* (Rodríguez e Asián, 2006:18).

²⁴⁵ A Enquisa de Poboación Activa realizada polo INE considera esta última categoría citada, xunto cos profesionais independentes e membros de cooperativas, como profesionais por conta propia (INE, 2009).

²⁴⁶ A OIT sinala 3 sectores nos que se divide a ocupación: agricultura, industria e servizos. Sen embargo no caso da Enquisa de Poboación Activa, considérase a construción como un sector máis, diferenciado do resto. Tamén se clasifican por ramas de actividade segundo a Clasificación Nacional de Actividades Económicas (actualmente, a CNAE-09).

NOME DO INDICADOR	DESCRIPCIÓN
8. Desemprego ou paro (Unemployment)	Cocientes entre a parte da poboación activa que está sen emprego (parada) e o daqueles que conforman o total de dita poboación, todo expresado en porcentaxe.
9. Desemprego ou paro xuvenil (Youth unemployment)	Taxas específicas do desemprego das persoas no tramo de idade entre 15 e 24 anos ²⁴⁷ .
10. Desemprego ou paro de longa duración (Long-term unemployment)	As taxas que conforman este indicador teñen en conta o tempo que unha persoa se mantén na procura de emprego. Considérase paro de longa duración o das persoas cuxo período de procura de emprego é máis dun ano.
11. Desemprego ou paro segundo o nivel de estudos (Unemployment by educational attainment)	Consiste na obtención da proporción de persoas desempregadas segundo a súa titulación ou nivel de estudos sobre o total de desempregados. A OIT realiza unha clasificación en 5 niveis: menos de un ano, inferior ao nivel primario, primario, secundario e terciario ²⁴⁸ .
12. Subemprego en relación co tempo (Time-related underemployment)	Trátase da proporción de persoas ocupadas sobre o total que traballando un número menor de horas do desexado, queren aumentalas e buscan activamente como facelo.
13. Taxa de inactividade (Inactivity Rate)	Consiste na constatación daquela parte da poboación que quere traballar pero non procuran emprego de forma activa ²⁴⁹ .
14. Nivel de estudos e analfabetismo (Educational attainment and illiteracy)	Trátase de coñecer o nivel e distribución das cualificacións básicas na poboación, establecendo en taxas máis específicas a súa relación co desemprego.
15. Tendencias dos salarios na industria (Manufacturing wage trends)	Consiste en establecer as tendencias dos salarios reais medios dos traballadores da industria, o cal está altamente relacionado co nivel de vida dos traballadores ²⁵⁰ .
16. Índices de salarios (Occupational wage and earning indices)	Trátase de obter unha serie de indicadores das diferenzas salariais entre distintos grupos ocupacionais e as tendencias que seguen os mesmos.
17. Custos de compensación horaria (Hourly compensation costs)	Os custos de compensación horaria establécense como unha variante dos custos laborais, incluíndo gastos de seguridade social, seguros de vida, plans de pensións e outros custos non salariais. Trátase de averiguar as cifras relativas a este tipo de custos.
18. Produtividade do traballo e custo laboral unitario (Labour Productivity and unit labour costs)	A produtividade do traballo é o <i>output</i> obtido da forza do traballo e mídese mediante os índices do Produto Interior Bruto. Trátase de establecer como é esta produtividade mediante distintas taxas.
19. Fluxos do mercado de traballo (Labour Market Flows)	Trátase de obter información acerca do mercado de traballo en distintos momentos para realizar unha comparación entre as taxas e indicadores que os conforman.
20. Pobreza e distribución da renda (Poverty and incoming distribution)	Consiste no estudo da influencia que exerce a distribución da renda na poboación no funcionamento do mercado de traballo. Ao mesmo tempo, tamén se analiza a pobreza como condicionante do desenvolvemento económico dun territorio.

²⁴⁷ Este é o tramo de idade que a OIT considera como “poboación xuvenil”, mais o INE na súa Enquisa de Poboación Activa, considera que a poboación que está en idade de traballar é a que posúe 16 ou máis anos, polo que poboación considerada xuvenil en idade de traballar parte dos 16 anos e non dos 15.

²⁴⁸ Na Enquisa de Poboación Activa do INE considéranse estes niveis con un maior grao de especificación.

²⁴⁹ O INE a través da Enquisa de Poboación Activa, considera inactivos *a tódalas persoas de 16 ou máis anos, non clasificadas como ocupadas nin paradas, nin poboación contada a parte, [...] e engloban nesa poboación ás persoas que se ocupan do fogar, estudantes, xubilados, pre-xubilados, ou con outra pensión, as que realizan sen remuneración traballos sociais, os incapacitados para traballar e outras situacións [...]* (INE, 2009).

²⁵⁰ Estes datos obtéñense de enquisas realizadas aos traballadores, distintas da Enquisa de Poboación Activa, realizada ás familias (Rodríguez e Asián, 2006: 123).

Para realizar unha análise estatística do mercado laboral conforme aos indicadores establecidos a nivel internacional, precisaríamos traballar con todos e cada un dos citados de forma concreta. Sen embargo, tendo en conta os obxectivos da nosa investigación, previamente determinados, e as limitacións da mesma, imos considerar unicamente aqueles indicadores que respondan de forma estrita a unha descrición básica do mercado laboral, é dicir, consideraremos aqueles que nos mostren as características básicas da poboación no territorio de estudo, cales son os sectores económicos máis fortes, que parte da poboación está ocupada e cal parada, etc. Obviaremos pois nesta investigación, a análise estatística que se refira a cuestións intrínsecas do funcionamento do mercado, como por exemplo o traballo a tempo parcial, o subemprego, a produtividade do traballo, os custos de compensación horaria, etc. Todas estas cuestións teñen especial relevancia á hora de analizar os aspectos sociais do mercado laboral e de describir máis en profundidade a súa natureza, o cal nos proporcionaría unha visión conxunta do funcionamento do mesmo a nivel interno e de cómo dito funcionamento lles afecta ás persoas como individuos, á súa vez, sociais. Sen embargo, non entra dentro dos obxectivos desta investigación realizar unha descrición tan exhaustiva do mercado de traballo local, posto que dita descrición debe servir para constituír unha mellor planificación da Formación Profesional no territorio comarcal, non sendo ela mesma a finalidade do estudo.

Así as cousas, os indicadores procedentes do programa *KILM* que imos ter en conta á hora de construír a nosa interpretación do mercado laboral comarcal van ser os seguintes:

- Indicadores de actividade.
- Indicadores de ocupación ou emprego.
- Estatus no emprego .
- Ocupación ou emprego por sectores.
- Desemprego ou paro.
- Desemprego ou paro segundo o nivel de estudos.

Escollemos estes indicadores porque o seu estudo pode proporcionarnos unha primeira visión do mercado laboral comarcal, a cal posteriormente nos servirá de guía cara a propoñer unha mellor ordenación da Formación Profesional. Do mesmo xeito consideramos que é necesario complementar esta perspectiva cunha análise demográfica do territorio. De aí a necesidade de entender de forma transversal o proceso que imos levar a cabo.

En definitiva, trataremos de relacionar as estatísticas laborais e socioeconómicas con outras demográficas. Ao mesmo tempo, empregaremos indicadores de poboación coa finalidade de ter un marco explicativo máis amplo e contextualizado da situación do mercado. Seguiremos así, as directrices sinaladas polo IGE e o Instituto Galego das Cualificacións en varias das súas publicacións²⁵¹ sobre o mercado laboral ao incluír tamén a análise demográfica.

A continuación, describiremos os catro bloques de contido estatístico, nos cales estarían incluídos os indicadores seleccionados anteriormente a partir do *KILM*, e que van constituír, á súa vez, aqueles nos que nos imos centrar tanto na obtención dos datos, como na análise dos mesmos. En primeiro lugar e de forma previa aos 4 bloques de contido estatístico, realizaremos unha breve contextualización da comarca do

²⁵¹ Véxase IGE (2008). *Galicia en cifras. Anuario 2007*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, ou ben, Instituto Galego das Cualificacións (2009). *Informe mercado laboral comarcal 2008*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Barbanza. O obxectivo sería situala xeograficamente e describir de forma inicial a súa extensión, localización e tradicións en canto ao emprego. Deste xeito, propiciamos unha primeira visión do territorio comarcal como entidade cun mercado laboral con significación propia.

Posteriormente, comezaremos directamente cos bloques de contido estatístico. O primeiro deles aludirá esencialmente á demografía do territorio en cuestión, polo que se recollen e analizan datos neste senso. O tecido empresarial e a súa caracterización ocupa o segundo bloque e nel, trátase de construír unha imaxe das empresas que configuran o mercado laboral comarcal. O terceiro bloque alude á contratación de traballadores/as e ás características da comarca neste senso, mentres que no cuarto recollemos datos relativos ao paro existente. A continuación describiremos máis en profundidade en que consiste cada un dos bloques de contido e que datos atopamos en cada un deles, comezando pola análise demográfica²⁵².

a) ANÁLISE DEMOGRÁFICA.

Para realizar esta análise da demografía da comarca do Barbanza, ímonos centrar na descrición, mediante datos tomados principalmente das publicacións do IGE (2013a) e do Instituto Galego das Cualificacións (2013), dos seguintes subindicadores:

- Número de habitantes por cada un dos concellos que forman a comarca e clasificación dos mesmos por sexo.
- Número de habitantes por concello e extensión xeográfica do mesmo. Densidade de poboación.
- Número de habitantes da comarca segundo grandes grupos de idade, por concello e por sexo.
- Idade media da poboación total da comarca e tamén segundo o sexo.
- Índice de envellecemento.
- Índices de dependencia global, xuvenil e senil.
- Índice de estrutura e recambio da poboación en idade activa.
- Número de habitantes estranxeiros e españois na comarca, porcentaxe de estranxeiros sobre a poboación comarcal.
- Saldo migratorio da comarca.

A obtención deste tipo de datos non é especialmente complicada, sen embargo, hai que ter en conta varias salvedades ao respecto. En primeiro lugar, hai que indicar que unha grande parte dos datos vai proceder de distinta datas, polo que en principio non poderían ser analizadas de forma comparativa. A pesar de todo, consideramos que, dadas as limitacións para obter os datos poboacionais actualizados ao ano 2013, é preciso realizar a análise coas informacións que posuímos. Así, ditos datos son, na súa ampla maioría estimativos, nunca exactos, e hai que ter especialmente en conta que á hora de realizar os cruces dos mesmos, non podemos esquecernos desta relatividade que lles é intrínseca. Unha vez realizadas estas aclaracións, trataremos de analizar a situación demográfica da comarca en cuestión da forma o máis coherente posible e tendo en conta as limitacións formuladas.

²⁵² Cabe indicar a modo aclaratorio, que tódolos datos recollidos en cada un dos bloques de contido proceden de datas recentes, polo que a información é do ano 2012 e nalgúns casos, do 2013. En ausencia de datos do 2012, foron recollidos datos de anos anteriores.

b) O TECIDO EMPRESARIAL.

Para describir o tecido empresarial da comarcas do Barbanza ímonos centrar nos seguintes indicadores xerais, a pesar de que existen moitos outros a ter en conta para realizar unha análise exhaustiva do mercado laboral en función das entidades empresariais.

- Número total de empresas segundo o sector e subsector ao que pertenza a súa actividade principal, tomando como referencia a CNAE-2009²⁵³.
- Clasificación das empresas segundo a súa condición xurídica²⁵⁴ e por sector económico.
- Clasificación das entidades empresariais segundo o estrato de persoas asalariadas.
- Actividades económicas con crecemento e decrecemento sostido nos tres últimos anos en canto ao número de traballadores/as.

Estableceremos a mesma agrupación realizada polo propio IGE (2011) a partir da CNAE-09 con respecto aos sectores produtivos, quedando constituídos estes tal como se pode apreciar na táboa 4.5.

Táboa IV.5. Sectores Económicos e subsectores incluídos en cada un deles. Fonte: IGE (2011).

SECTOR ECONÓMICO	SUBSECTOR ECONÓMICO/SECCIÓN DA CNAE-09
PRIMARIO	Sección A. Agricultura, gandería, selvicultura e pesca.
SECUNDARIO	Sección B. Industrias Extractivas.
	Sección C. Industria Manufactureira.
	Sección D. Fornecemento da enerxía eléctrica, gas , vapor e aire acondicionado.
	Sección E. Fornecemento de auga, actividades de saneamento, xestión de residuos e descontaminación.
CONSTRUCCIÓN	Sección F. Construción
SERVIZOS	Sección G. Comercio por xunto e a retallo; reparación de vehículos de motor e motocicletas.
	Sección H. Transporte e almacenamento.
	Sección I. Hostalaría.
	Sección J. Información e comunicacións.
	Sección K. Actividades financeiras e de seguros.
	Sección L. Actividades inmobiliarias.
	Sección M. Actividades profesionais, científicas e técnicas.
	Sección N. Actividades administrativas e servizos auxiliares.
	Sección O. Administración Pública e defensa;seguranza social obrigatoria.
	Sección P. Educación.
	Sección Q. Actividades sanitarias e de servizos sociais.
Sección R. Actividades artísticas, recreativas e de entretemento.	
Sección S. Outros servizos.	
Sección T. Actividades dos fogares como empregadores de persoal doméstico; actividades dos fogares como produtores de bens e servizos para uso propio.	
Sección U. Actividades de organizacións e organismos extraterritoriais.	

²⁵³ A Clasificación Nacional de Actividades Económicas (CNAE) do ano 1993 (determinada polo Real Decreto 1560/1992, do 18 de decembro, polo que se aproba a Clasificación Nacional de Actividades Económicas (BOE 22/12/1992) é substituída a partir de xaneiro do ano 2009 pola CNAE-2009 regulada polo Real Decreto 475/2007, de 13 de abril, polo que se aproba a clasificación nacional de actividades económicas 2009 (CNAE-2009) (BOE 28/04/2007). Dita clasificación vai ser o noso referente á hora de identificar ás entidades empresariais, xa que os datos estatísticos procedentes do INE e IGE están ordenados mediante dito procedemento.

²⁵⁴ As posibles condicións xurídicas que teremos en conta son as seguintes: persoas físicas, sociedades anónimas, sociedades de responsabilidade limitada, sociedades cooperativas e na categorización *outras* incluiremos todas aquelas que non se poidan encadrar en ningunha das posibilidades anteriores.

Decidimos aplicar esta clasificación posto que nos parece unha proposta acertada na medida en que diversifica o suficientemente os sectores económicos en distintos subsectores, ademais de ser a proposta oficial ao respecto.

Por outra banda, establécense 4 sectores en lugar dos 3 tradicionais (primario, secundario e terciario-servizos), proporcionándolle á Construción un sector propio en función da súa envergadura e representatividade no mercado laboral, tanto a nivel de ocupación como de número de empresas que teñen nela a súa actividade principal. De tódolos xeitos, será necesario analizar o mercado tomando maiores niveis de concreción que os mencionados na táboa 4.5, de aí a necesidade de empregar a CNAE-09. É necesario indicar cal é o número total de empresas en cada un dos sectores económicos para posteriormente, poder establecer porcentaxes sobre o total e analizar os datos en comparación co conxunto. Sen embargo, á hora de determinar como é o tecido empresarial da comarca en cuestión, atopámonos con dificultades considerables para establecer un número total de entidades no ano 2011. Os datos proporcionados polo IGE presentan deficiencias con respecto á sección A -Agricultura, gandería, selvicultura e pesca-. Carécese por exemplo dos datos relativos ao número de empresas que teñen na pesca a súa actividade principal. Ademais, os datos máis recentes cos que se conta con respecto ás explotacións agrícolas son do ano 1999²⁵⁵.

Ámbolos subsectores -gandería, agricultura e pesca- pertencen ao sector primario e semellan ter certa relevancia na creación de emprego na zona, especialmente o subsector pesqueiro. Por esa razón, decidimos ampliar as fontes de información e procurar os datos relativos ao número de empresas adicadas ao sector pesqueiro na Consellería do Medio Rural e do Mar (2013), así como o número de explotacións gandeiras e agrícolas.

Outra limitación a ter en conta con respecto aos datos proporcionados polo IGE, é que o número de empresas que aparece reflectido no seu enderezo web oficial, pode ser superior ao real na medida en que a información é extraída do Rexistro de *códigos de contas de cotización* da Tesourería Xeral da Seguridade Social (dependente do actual Ministerio de Emprego e Seguridade Social, de aquí en diante, MES). Entendemos por código de conta de cotización *aquel código numérico que a Tesourería Xeral da Seguridade Social asigna aos empresarios e demais suxeitos responsables do pago de cotas ao Sistema da Seguridade Social* (MES, 2011). O primeiro número rexistrado vai ser considerado o Código de conta de cotización principal, dado que cada empresario/a debe solicitar un Código en cada unha das provincias onde exerza a súa actividade, así como en determinados supostos nos que sexa preciso identificar colectivos de traballadores/as con peculiaridades de cotización. Tendo en conta isto, unha mesma entidade empresarial pode ter varios códigos de conta de cotización ao mesmo tempo, polo que os datos son susceptibles de variar considerablemente. Semella que esta situación se pode dar especialmente coas empresas adicadas ao sector da construción, xa que por cada obra nova que comezan en provincias diferenciadas deben abrir unha nova conta de cotización, o que a nós nos mostraría unha empresa máis cando en realidade non é mais que a mesma realizando a súa actividade en provincias diferenciadas. Sen embargo, os datos sobre o número de empresas existentes, no territorio analizado, que proporciona a Consellería de Traballo tamén proceden da mesma fonte (códigos de conta de cotización), polo que imos considerar que este é o número real de empresas, a pesar dos posibles erros que poidan existir ao respecto.

En definitiva, analizaremos esencialmente os datos provintes do IGE, a pesar de que se trata de datos do ano 2011 e obtidos a partir dos códigos de conta de cotización. De

²⁵⁵ Isto pódese comprobar no *Banco de datos comarcal e municipal* do IGE (2013b).

tódolos xeitos, consideramos preciso telos especialmente en conta, por mor da súa concreción e fiabilidade, especialmente ao empregar a clasificación CNAE-09. Tomaremos pois, os datos desta fonte para tratar de describir parcialmente a situación do sector primario e do sectores secundario, construción e servizos. De tódolos xeitos, para analizar o sector primario trataremos calcular o número de empresas existentes cos datos do ano 2011 proporcionados pola Consellería do Medio Rural e do Mar. Posteriormente, trataremos de establecer un número total de empresas aproximado no territorio comarcal, co cal a cifra acadada nunca poderá corresponderse de forma exacta coa realidade, senón que será unha estimación que sen embargo, nos debe permitir debuxar a realidade produtiva da comarca.

c) A CONTRATACIÓN.

Para establecer unha imaxe o máis nítida posible sobre a contratación de empregados/as por conta allea no territorio seleccionado ímonos centrar nos seguintes subindicadores:

- Número de novos contratos segundo o sexo e segundo a idade no ano 2012.
- Contratos realizados segundo a tipoloxía do contrato²⁵⁶ e o sexo.
- Contratos realizados segundo a tipoloxía do contrato e o nivel formativo dos contratados/as.
- Contratos por actividade produtiva e sexo.
- Ocupacións cun maior número de contratos e sexo.
- Perfil tipo da contratación no territorio comarcal.

Todos eles serán extraídos dos facilitados polo IGE e tamén polo Instituto Galego das Cualificacións, tendo en conta que as datas nas que foron recollidos os datos procedentes duns poden discordar daquelas nas que foron recollidos outros, reiterando así unha vez máis as limitacións estatísticas existentes.

d) O PARO REXISTRADO.

Dentro deste bloque trataremos de obter información acerca de cómo se recoñece o fenómeno do paro laboral nos territorios analizados: cales son as súas características e a quen afecta principalmente. Interézanos pois, atender aos seguintes subindicadores tomando de novo o IGE e o Instituto Galego das Cualificacións como fontes esenciais:

- Número e porcentaxe de parados/as rexistrado por sexo e por idade.
- Número/porcentaxe de parados/as segundo o nivel académico e sexo.
- Número de parados/as segundo a actividade económica e o sexo.
- Actividades económicas cunha maior porcentaxe de paro rexistrado.
- Ocupacións máis demandadas na comarca en función do sexo.
- Perfil tipo da persoa parada en xeral na comarca.

Con todos eles trataremos de conseguir unha imaxe do perfil de persoas activas -en predisposición de traballar- pero non ocupadas, é dicir, paradas.

²⁵⁶ As tipoloxías de contrato que teremos en conta son as mesmas que utiliza o IGE nas súas clasificacións: Indefinido ordinario e fomento do emprego; De obra ou servizo; Eventual por circunstancias da produción; Interinidade; En prácticas; Para a formación e Outros (baixo este epígrafe incluimos todos aqueles que sexan distintos dos anteriores).

4.1.2. O ESTUDO EMPÍRICO VINCULADO AOS CENTROS EDUCATIVOS.

Unha vez definida a entrevista estruturada como instrumento de recollida de datos²⁵⁷ e explicadas as razóns polas cales é a opción metodolóxica que máis se axusta ao obxectivo proposto, neste apartado propoñémonos especificar os bloques de contido da citada entrevista, así como as variables concretas acerca das cales buscamos información. Os bloques de contido foron os seguintes:

- I. Datos de contacto e identificación do centro.
- II. Caracterización do centro e da oferta educativa do mesmo.
- III. Caracterización da oferta de Formación Profesional Inicial existente no centro.

Por outra banda, as variables poden ser definidas (Bisquerra, 1989:71) como *aquelas características que poden adoptar distintos valores*, polo que van ser consideradas aspectos nos cales os individuos ou procesos obxecto de estudo van diferir. Do mesmo xeito, para Arnal, Del Rincón e Latorre (1992:68), a variable é aquela *característica ou atributo que pode tomar distintos valores ou expresarse en categorías*. Así, as variables expresadas en números van ser variables numéricas e aquelas que se expresan en categorías van ser variables categóricas.

Algúns exemplos de variable poden ser a idade (Variable numérica) ou o sexo (Variable Categórica). Tendo en conta esta primeira aproximación ao concepto de variable, propoñémonos mostrar neste apartado todas aquelas acerca das cales pretendemos recoller información. Así pois, unha vez realizada unha primeira categorización por bloques de contido da entrevista estruturada que imos empregar, establecemos as variables sobre as cales pretendemos recoller información no contexto de cada un dos bloques sinalados anteriormente -ver táboas 4.6 a 4.9-.

Táboa IV.6. Variables do bloque 1 correspondentes aos datos de contacto e identificación do centro informante. Fonte: Elaboración propia.

Variables Bloque I	
Datos de contacto e identificación do centro	
1.	Nome do centro
2.	Enderezo postal
3.	Teléfono /Fax
4.	Correo electrónico
5.	Enderezo web propio (se posúe)
6.	Nome do director/a ou, no seu caso xefe/a de estudos.
7.	Persoa de contacto.

É necesario especificar que as variables recollidas na táboa 4.6 non se terán en conta na análise dos datos a realizar de forma posterior, xa que non teñen interese para o conxunto das investigación; só é necesaria a súa obtención para establecer o contacto cos centros e coas persoas entrevistadas. Na táboa 4.7 podemos apreciar as variables do segundo dos bloques de contido da entrevista a realizar, mentres que na táboa 4.8 aparecen recollidas as variables do terceiro.

²⁵⁷ Concretamente no apartado 3.2.2.2 *A entrevista* e, máis concretamente, no subapartado 3.2.2.2.1 *A entrevista estruturada* aludimos a estas cuestións.

Táboa IV.7. Variables do bloque II correspondente aos datos de caracterización do centro e da oferta educativa do mesmo. Fonte: Elaboración propia.

Variables Bloque II	
Caracterización do centro e da oferta educativa do mesmo	
1.	Oferta educativa xeral do centro ou IES ²⁵⁸ .
2.	Oferta de Ciclos Formativos de grao medio (e familia profesional).
3.	Oferta de Ciclos Formativos de grao superior (e familia profesional).
4.	Oferta de Ciclos Formativos en modalidade semipresencial e a distancia.
5.	Oferta doutras ensinanzas.
6.	Número de alumnos/as matriculados en cada unha das ensinanzas no centro no ano 2011/2012.
7.	Número de homes e mulleres matriculados/as en ciclos de formación profesional.

Táboa IV.8. Variables do bloque III relativas á caracterización da oferta de Formación Profesional Inicial existente. Fonte: Elaboración propia.

Variables Bloque III	
Caracterización da oferta de Formación Profesional Inicial existente no centro.	
1.	Nome do ciclo formativo.
2.	Grao do ciclo formativo.
3.	Familia profesional.
4.	Número de alumnos/as matriculados no primeiro curso no ano 2011/2012.
5.	Número de alumnos/as matriculados no segundo curso no ano académico 2011/2012.
6.	Número de anos que leva impartíndose no centro.
7.	Número de alumnos/as que finalizaron o ciclo no ano 2008/2009.
8.	Número de alumnos/as que finalizaron o ciclo formativo no ano 2009/2010.
9.	Número de alumnos/as que finalizaron o ciclo formativo no ano 2010/2011.

Xa para rematar, aludimos na táboa 4.9 ás variables relativas aos recursos humanos do centro respecto da Formación Profesional. Recollemos así o número de profesores/as de Formación Profesional e a súa distribución por sexo, entre outros aspectos.

Táboa IV.9. Variables do bloque IV relativas á caracterización dos recursos humanos do centro en canto á Formación Profesional. Fonte: Elaboración propia.

Variables Bloque IV	
Recursos humanos do centro en canto á Formación Profesional	
1.	Número total de docentes no centro no ano académico 2011/2012.
2.	Número de docentes, homes e mulleres, no centro no ano académico 2011/2012.
3.	Número total de docentes de Formación Profesional no centro no ano académico 2011/2012.
4.	Número de docentes de FP, homes e mulleres, no centro no ano académico 2011/2012.

No Anexo I deste informe de investigación é posible consultar o modelo de entrevista estruturada aplicado nos centros. Cada unha das entrevistas foi adaptada pola investigadora a cada un dos centros que manteñen oferta de FP na comarca, polo que no anexo aparece a adicada ao CIFP Coroso a modo de exemplo.

Por outra banda, é preciso sinalar que os datos obtidos mediante entrevista foron complementados por aqueles outros proporcionados pola propia Consellería de Educación e Ordenación Universitaria á hora de elaborar os resultados vinculados coa oferta formativa comarcal. Deste xeito, foi posible facer comparativas de forma cronolóxica

²⁵⁸ Dentro desta variable estarían incluídos os ítems relativos a se o centro imparte Educación Secundaria, Bacharelato, Formación Profesional ou Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).

nalgunos casos, ampliando así a información dispoñible e sendo posible determinar, dependendo da situación, certas tendencias.

4.1.3. O ESTUDO EMPÍRICO VINCULADO AOS AXENTES SOCIAIS IMPLICADOS NA FORMACIÓN PROFESIONAL NOS TERRITORIOS COMARCAIS.

A selección das variables relativas á captación da perspectiva que sobre a vinculación *FPI-DHS* teñen os distintos axentes sociais implicados na mesma estivo construída precisamente tendo en conta as distintas dimensións que conforman os devanditos conceptos clave: a Formación Profesional Inicial e o Desenvolvemento Humano Sustentable. En función dos distintos campos de estudo que formulamos inicialmente e que quedaron reflectidos como os nosos informantes clave -alumnos/as; egresados/as; empregadores/as; persoal docente e responsable da Administración Educativa- expoñemos a continuación as variables acerca das cales imos recompilar a información.

Nas táboas que se mostran no anexo II podemos apreciar estas variables distribuídas en función dos campos de estudo que imos analizar. Existen variables que son compartidas por varios informantes, así como outras que lles son propias a cada un deles. En función da temática das mesmas distribuímolos nos bloques de contido establecidos na táboa 4.10.

Táboa IV.10. Bloques de variables e apartados incluídos nos diferentes cuestionarios clasificados en función do axente social ao que van dirixidos. Fonte: Elaboración propia.

BLOQUES DE VARIABLES E APARTADOS INCLUÍDOS EN CADA UN DELES.	ALUMNOS/AS	TITULADOS/AS	DOCENTES	EMPRESARIOS/AS	ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA AUTONÓMICA
IV.DATOS PERSOAIS E CONTEXTUAIS.					
1. Identificación	X	X	X	X	X
2. Formación	X	X	X	X	
3. Emprego	X	X	X	X	X
V. A RELACIÓN ENTRE A FP INICIAL, O EMPREGO E O DHS NO EIDO LOCAL.					
1. A relación entre a Formación Profesional Inicial, o emprego e o desenvolvemento humano e sustentable.	X	X	X	X	X
2. A relación entre a Formación Profesional Inicial, a inserción laboral e as demandas das empresas.				X	
3. A relación entre a Formación Profesional Inicial e a comunidade.			X	X	
4. A relación entre a empresa e a comunidade. A Responsabilidade Social Corporativa da empresa.				X	
5. A política de ordenación territorial da FP Inicial en Galicia.					X
VI.CURRÍCULO E DOCENTES DE FP EN RELACIÓN CO DHS.					
1. Aprendizaxes adquiridas nos ciclos formativos	X	X	X	X	
2. O módulo de Formación en Centros de Traballo (FCT).	X	X	X	X	
3. A Formación Profesional e os contidos vinculados ao Desenvolvemento Humano Sustentable e Local.	X	X	X		
4. Valoración da competencia docente.	X	X	X		

No apartado relativo á construción dos cuestionarios é posible comprobar os tipos de escalas empregadas para obter a información relativa a cada unha das variables sinaladas no Anexo II.

4.2. DESCRICIÓN E SELECCIÓN DA POBOACIÓN E MOSTRA(S).

Entendemos por poboación, o conxunto de tódolos casos que coincidan cunha serie de especificacións (Selltiz *et al.*, 1980, Cit en Hernández Sampieri, Fernández-Collado e Baptista Lucio, 2006:238), polo que a continuación pretendemos definir aquelas que formaron parte da investigación.

En vistas dos informantes clave que imos empregar para a realización do estudo, debemos formular a necesidade de facer unha análise de distintas poboacións, así como a posta en marcha de distintos tipos de mostraxes, na maior parte dos casos de tipo aleatorio e cuantitativo.

4.2.1. OS CENTROS DE FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL DA COMARCA DO BARBANZA. A OFERTA FORMATIVA.

Os datos relativos á oferta formativa existente na comarca do Barbanza van ser tomados considerando como poboación obxecto de estudo a tódolos centros educativos situados neste territorio, que sexan de titularidade pública ou privada concertada e que oferten algunha das modalidades de Formación Profesional Inicial. Todos eles teñen como denominador común o feito de seren as entidades que ofertan aquela formación que podemos considerar profesionalizadora e que, hoxe en día, denominamos como Formación Profesional Inicial²⁵⁹. Entendemos pois, que formarán parte desta poboación, aqueles centros educativos –Institutos de Ensino Secundario, Centros Integrados de FP ou outros- que impartan ciclos Formativos de grao medio e grao superior no territorio seleccionado.

A mostraxe empregada foi de tipo **non aleatorio e participante**, posto que os centros decidiron libremente se formaban parte da mostra ou non, aceptando colaborar coa investigación. Como representantes dos centros seleccionamos aos directores/as ou xefes/as de estudos de cada un dos mesmos, posto que eles van ser os que contesten ás cuestións propostas na entrevista estruturada. Así pois, a **poboación** quedaría constituída por 4 Institutos de Ensino Secundario, 1 Centro Integrado de FP (CIFP), 1 Centro Privado Relixioso e 1 Escola Profesional, neste caso, Náutico Pesqueira. Un total de 7 centros (N=7), os cales aparecen recollidos na táboa 4.11.

²⁵⁹ Os Programas de cualificación profesional inicial (PCPI) tamén son considerados hoxe en día como oferta formativa regrada, aínda que por limitacións de espazo e tempo é imposible abarcalos tamén nesta investigación. Deste xeito, tan só consideraremos a oferta de FP ligada aos ciclos formativos – de grao medio e superior- , mais somos conscientes de que os PCPI tamén forman parte da Formación Profesional do sistema educativo.

Táboa IV.11. Centros que imparten ciclos formativos na comarca do Barbanza por concello e oferta. Fonte: Elaboración propia a partir de Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2011).

Concello	Centro Educativo	Oferta Formación Profesional Inicial
Ribeira	CIFP Coroso	Ciclos Formativos e Programas de Cualificación Inicial.
Ribeira	IES Leliadoura	Ciclos Formativos e Programas de Cualificación Inicial.
Ribeira	Escola Náutico-pesqueira	Ciclos Formativos
Boiro	IES Espiñeira	Ciclos Formativos
A Pobra do Caramiñal	IES Pobra do Caramiñal	Ciclos Formativos e Programas de Cualificación Inicial
A Pobra do Caramiñal	CPR Divino Maestro	Ciclos Formativos e Programas de Cualificación Profesional Inicial.
Rianxo	IES Félix Muriel	Ciclo Formativo e Programas de Cualificación Profesional Inicial.

Seguindo a Fox (1981:367-369) debemos diferenciar no proceso de mostraxe distintas etapas: selección da mostra invitada –que vimos de concretar –; caracterización da mostra aceptante –parte da mostra invitada que acepta participar- e por último definir a mostra productora de datos –aquela que aceptou e que realmente nos proporciona a información solicitada.

A través do primeiro contacto telefónico cos centros indagamos acerca de cantas institucións estarían dispostas a colaborar coa investigación, obtendo a negativa a participar do *Centro Privado Relixioso Divino Maestro* localizado no concello de A Pobra do Caramiñal. En consecuencia, a *mostra invitada* nesta investigación foi de 7 centros, negando a súa participación un deles, polo que a *mostra aceptante* foi de 6.

Nas táboas que se mostran a continuación (ver táboas 4.12 a 4.19) podemos apreciar a oferta educativa concreta –titulacións dos ciclos formativos, PCPI e outras ensinanzas- que se imparte en cada un dos centros que conformaron a devandita *mostra invitada*.

Táboa IV.12. Oferta formativa da Escola Oficial Náutico-Pesqueira de Ribeira. Fonte: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2011)

OFERTA FORMATIVA XERAL	OFERTA FORMATIVA CONCRETA
Formación Profesional de Grao Medio	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ciclo Formativo de grao medio de Operación, control e mantemento de máquinas e instalacións do buque. ➤ Ciclo Formativo de grao medio de Pesca e transporte marítimo. (ano 2011/2012)
Formación Profesional de Grao Superior	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ciclo Formativo de grao superior de Supervisión de control de máquinas e instalacións do buque.
Outras Ensinanzas: Cursos Profesionais	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Patrón Costeiro Polivalente ➤ Ampliación de caballaje (1, 2, 3) ➤ Mariñeiro de ponte ➤ Patrón portuario

Cabe indicar a modo de aclaración, que neste ano académico 2011/2012 se están implantando os novos decretos pertencentes ás novas titulacións LOE (2006) de Formación Profesional, polo que na maior parte dos centros van convivir os ciclos rexidos polos decretos derivados da antiga LOXSE (1990) con aqueles que, tal como indicabamos, proceden da LOE (2006).

Táboa IV.13. Oferta formativa do CIFP Coroso de Ribeira. Fonte: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2011).

OFERTA FORMATIVA XERAL	OFERTA FORMATIVA CONCRETA
Educación Secundaria Obrigatoria	
Bacharelato	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bacharelato de Humanidades de Ciencias Sociais ➤ Bacharelato de Ciencias de Tecnoloxía
Formación Profesional de Grao Medio	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ciclo Formativo de grao medio de Carrozaría.(LOXSE) ➤ Ciclo Formativo de grao medio de Electromecánica de vehículos. .(LOXSE) ➤ Ciclo Formativo de grao medio de Equipos e Instalacións Electrotécnicas. .(LOXSE) ➤ Ciclo Formativo de grao medio de Montaxe e mantemento de instalacións de frío, climatización e produción de calor. (LOXSE) ➤ Ciclo Formativo de grao medio de Instalacións eléctricas e automáticas. LOE ➤ Ciclo Formativo de grao medio de Carrozaría. LOE ➤ Ciclo Formativo de grao medio de Electromecánica de vehículos automóbiles .LOE ➤ Ciclo Formativo de grao medio de Instalacións de produción de calor. LOE ➤ Ciclo Formativo de grao medio de Instalacións frigoríficas e de climatización. LOE
Formación Profesional de Grao Superior	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ciclo Formativo de grao superior de Automoción. (LOXSE) ➤ Ciclo Formativo de grao superior de Instalacións Electrotécnicas. .(LOXSE) ➤ Ciclo Formativo de grao superior de Automocion. LOE ➤ Ciclo Formativo de grao superior de Sistemas electrotécnicos e automatizados. LOE
Formación Profesional. Réxime de Adultos.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Instalacións eléctricas e automáticas – Electrotecnia ➤ Instalacións eléctricas e automáticas -Instalacións eléctricas interiores ➤ Electromecánica de vehículos automóbiles -Sistemas de transmisión e freada. ➤ Electromecánica de vehículos automóbiles – Motores. ➤ Electromecánica de vehículos automóbiles -Circuitos de fluídos: suspensión e dirección.
Programas de Cualificación Profesional Inicial	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Instalacións electrotécnicas e de telecomunicación. Modalidade B. ➤ Mantemento de vehículos. Modalidade B. ➤ Instalacións electrotécnicas e de telecomunicacións. Modalidade B. 1 ➤ Mantemento de vehículos. Modalidade B. 1

Táboa IV.14. Oferta formativa do IES Número 1 de Ribeira. Fonte: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2011).

OFERTA FORMATIVA XERAL	OFERTA FORMATIVA CONCRETA
Educación Secundaria Obrigatoria	
Educación Secundaria para persoas adultas	
Programas de Cualificación Profesional Inicial	➤ Modalidade A
Ensinanzas de idiomas	➤ Distancia (That's english) ➤ Plan de potenciación de linguas estranxeiras
Bacharelato	➤ Ciencias e Tecnoloxía ➤ Humanidades e Ciencias Sociais

Táboa IV.15. Oferta formativa do IES Leliadoura de Ribeira. Fonte: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2011).

OFERTA FORMATIVA XERAL	OFERTA FORMATIVA CONCRETA
Educación Secundaria Obrigatoria	
Bacharelato	➤ Bacharelato de Humanidades de Ciencias Sociais (LOE) ➤ Bacharelato de Ciencias de Tecnoloxía (LOE)
Formación Profesional de Grao Medio	➤ Ciclo Formativo de grao medio de Xestión Administrativa (LOXSE) ➤ Ciclo Formativo de grao medio de Xestión Administrativa (LOE) ➤ Ciclo Formativo de grao medio de Comercio. ➤ Ciclo Formativo de grao superior de Administración e Finanzas.(LOXSE)
Formación Profesional de Grao Superior	➤ Ciclo Formativo de grao superior de Administración de sistemas informáticos (LOXSE) ➤ Ciclo Formativo de grao superior de Desenvolvemento de Aplicacións Informáticas. (LOXSE) ➤ Ciclo formativo de grao superior de Administración de sistemas informáticos en rede (LOE). ➤ Ciclo formativo de grao superior de Desenvolvemento de aplicacións multiplataforma. (LOE)
Programas de Cualificación Profesional Inicial	➤ Modalidade C

Táboa IV.16. Oferta formativa do IES Espiñeira de Boiro. Fonte: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2011).

OFERTA FORMATIVA XERAL	OFERTA FORMATIVA CONCRETA
Educación Secundaria Obrigatoria	
Bacharelato	➤ Bacharelato de Humanidades de Ciencias Sociais (LOE) ➤ Bacharelato de Ciencias de Tecnoloxía (LOE)
Formación Profesional de grao medio	➤ Ciclo Formativo de grao medio de Equipos Electrónicos e de consumo.(LOXSE) ➤ Ciclo Formativo de grao medio de Xestión Administrativa.(LOXSE) ➤ Ciclo Formativo de grao medio de Instalacións de telecomunicacións (LOE). ➤ Ciclo Formativo de grao medio de Xestión Administrativa (LOE)
Formación Profesional de grao superior	➤ Ciclo Formativo de grao superior de Administración e Finanzas (LOXSE).

Táboa IV.17. Oferta formativa do IES Pobra do Caramiñal de Pobra do Caramiñal. Fonte: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2011).

OFERTA FORMATIVA XERAL	OFERTA FORMATIVA CONCRETA
Educación Secundaria Obrigatoria	
Bacharelato	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bacharelato de Humanidades de Ciencias Sociais (LOE) ➤ Bacharelato de Ciencias de Tecnoloxía (LOE)
Formación Profesional de grao medio	➤ Ciclo Formativo de grao medio de Coidados Auxiliares de enfermaría (LOXSE).
Formación Profesional de grao superior	➤ Ciclo Formativo de grao superior de Dietética (LOXSE).
Programas de Cualificación Profesional Inicial	➤ Modalidade C

Táboa IV.18. Oferta formativa do CPR Divino Maestro (A Pobra do Caramiñal de Pobra do Caramiñal) . Fonte: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2011).

OFERTA FORMATIVA XERAL	OFERTA FORMATIVA CONCRETA
Formación Profesional de grao medio	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ciclo Formativo de grao medio de Comercio (LOXSE). ➤ Ciclo Formativo de grao medio de Xestión Administrativa (LOXSE) ➤ Ciclo Formativo de grao medio de Xestión Administrativa (LOE)
Programas de Cualificación Profesional Inicial	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Modalidade A Servizos Administrativos ➤ 1º Servizos Administrativos.

Táboa IV.19. Oferta formativa do IES Félix Muriel de Rianxo. Fonte: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2011).

OFERTA FORMATIVA XERAL	OFERTA FORMATIVA CONCRETA
Educación Secundaria Obrigatoria	
Bacharelato	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bacharelato de Humanidades de Ciencias Sociais (LOE) ➤ Bacharelato de Ciencias de Tecnoloxía (LOE)
Formación Profesional de grao medio	➤ Ciclo Formativo de grao medio de Atención Sociosanitaria (LOXSE).

Tódalas entrevistas puideron realizarse de acordo ao previsto, polo que non foi preciso desbotar ningunha delas, quedando conformada a *mostra produtora de datos* polo mesmo número de centros que a *mostra aceptante*: 6 centros. Dita mostra estará composta así, por tódolos centros que cumpren os requisitos propostos menos un (n-1), quedando a listaxe conformada polos centros que seguen:

- CIFP Coroso (Ribeira)
- IES Leliadoura (Ribeira)
- Escola Náutico-Pesqueira (Ribeira)
- IES Espiñeira (Boiro)
- IES A Pobra do Caramiñal (A Pobra do Caramiñal)
- IES Félix Muriel (Rianxo)

Na ilustración 4.13 podemos apreciar a distribución xeográfica dos centros da *mostra produtora* no propio territorio comarcal.

Ilustración IV.13. Distribución xeográfica dos centros de Formación Profesional Inicial na comarca do Barbanza que conformaron a nosa mostra. Fonte: Elaboración propia.



O instrumento de recollida de datos foi aplicado aos directores/as ou xefes/as de estudos de cada un destes centros citados, xa que entendemos que son as persoas que van ter unha visión máis ampla e global da totalidade da oferta formativa que se desenvolve dende o centro, tendo en conta que son os encargados da súa xestión e funcionamento diario.

Esta primeira mostraxe foi pois, de tipo cualitativo, xa que decidimos previamente cales ían ser os produtores de datos -centros da comarca que impartan ensinanzas de Formación Profesional Inicial-, ademais de *intencional* (Tójar Hurtado, 2006:186), é dicir, tomamos as decisións acerca da selección dos diversos elementos da realidade tendo en conta especialmente os obxectivos e propósitos formulados na investigación de forma inicial.

4.2.2. OS ALUMNOS/AS QUE CURSAN CICLOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL NA COMARCA.

Os alumnos/as dos ciclos formativos da propia comarca vanse constituír como un dos colectivos clave que nos proporcionarán a súa perspectiva acerca das variables obxecto de estudo referidas á vinculación *FP-DHS*. A poboación vai estar constituída pois, por todos aqueles alumnos/as que reúnan as seguintes condicións:

- Estar matriculados/as no ano académico 2011/2012 nalgún dos ciclos formativos que se imparten nos centros de Formación Profesional Inicial da comarca do Barbanza.
- Nos réximes xeral-ordinario e adultos.

Imos seleccionar deste xeito, e ao igual que no caso dos centros, unha mostra *intencional*, dado que os alumnos/as deberán reunir as características recentemente indicadas para ser tidos en conta, pero tamén de tipo *probabilístico*, posto que dentro destes, todos/as terán as mesmas opcións de participar na investigación. Segundo datos procedentes da Consellería

de Cultura, Educación Ordenación Universitaria, o número total de alumnos/as que no ano 2011/2012 cursan ensinanzas non universitarias neste territorio correspondentes a ciclos formativos –de grao medio ou superior– é en total de 676 persoas (ver táboa 4.20).

Táboa IV.20. Alumnado matriculado en centros de réxime xeral en funcionamento segundo sexo, nivel de ensinanza, concello da comarca do Barbanza e ano académico 2011/2012. Fonte: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2011).

Ano Académico 2011/2012	Total	Homes	Mulleres
Comarca do Barbanza	676	444	232
Boiro			
Ciclos formativos de grao medio ordinarios	57	39	18
Ciclos formativos de grao superior ordinarios	42	12	30
Total alumnos/as FP Concello de Boiro	99	51	48
A Pobra do Caramiñal			
Ciclos formativos de grao medio ordinarios	37	2	35
Ciclos formativos de grao superior ordinarios	38	10	28
Total alumnos/as FP Concello A Pobra do Caramiñal	75	12	63
Rianxo			
Ciclos formativos de grao medio ordinarios	40	1	39
Ciclos formativos de grao superior ordinarios	-	-	-
Ciclos formativos de grao medio en réxime de persoas adultas	2	0	2
Ciclos de grao superior en réxime de persoas adultas	-	-	-
Total alumnos/as FP concello Rianxo	42	1	40
Ribeira			
Ciclos formativos de grao medio ordinarios	265	233	32
Ciclos formativos de grao superior ordinarios	171	128	43
Ciclos formativos de grao medio en réxime de persoas adultas	24	19	5
Ciclos de grao superior en réxime de persoas adultas	-	-	-
Total alumnos/as FP concello Ribeira	460	380	80

En función do centro educativo, o ciclo formativo e o sexo podemos apreciar tamén a seguinte distribución da nosa poboación de alumnos/as en función do concello onde se sitúa o centro (ver táboas 4.21 a 4.24).

Táboa IV.21. Número de alumnos/as por ciclo formativo e sexo no ano académico 2011/2012 no concello de Boiro (IES Espiñeira). Fonte: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2011).

Concello de Boiro			
IES Espiñeira	Mulleres	Homes	Total
Ciclos formativos en Réxime Xeral-Ordinario			
1º Curso CM Xestión Administrativa (LOE)	8	5	13
2º Curso CM Xestión Administrativa. (LOXSE)	8	0	8
1º CM Instalacións de telecomunicacións. (LOE)	1	21	22
2º CM Instalacións de telecomunicacións. (LOE)	1	13	14
CS Administración e Finanzas. (LOE)	30	12	42
Total Alumnos/as Concello de Boiro	48	51	99

Táboa IV.22. Número de alumnos/as por ciclo formativo e sexo no ano académico 2011/2012 no concello de A Pobra do Caramiñal²⁶⁰. Fonte: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2011).

Concello de A Pobra do Caramiñal			
	Mulleres	Homes	Total
Ciclos formativos en Réxime Xeral-Ordinario			
CM Coidados Auxiliares de Enfermería	35	2	37
CS Dietética (LOXSE)	28	10	38
CPR Divino Maestro	-	-	-
Total alumnos/as concello de A Pobra do Caramiñal	63	12	75

Táboa IV.23. Número de alumnos/as por ciclo formativo, curso e sexo no ano académico 2011/2012 no concello de Rianxo. Fonte: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2011).

Concello de Rianxo			
	Mulleres	Homes	Total
Ciclos formativos en Réxime Xeral-Ordinario			
CM Atención Sociosanitaria	39	1	40
Ciclos Formativos en Réxime Adultos			
CM Atención Sociosanitaria	2	0	2
Total Alumnos/as Concello de Rianxo.	41	1	42

Táboa IV.24. Número de alumnos/as por ciclo formativo, curso e sexo no ano académico 2011/2012 no concello de Ribeira. Fonte: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2011).

Concello de Ribeira			
	Mulleres	Homes	Total
Escola Oficial Náutico-Pesqueira			
Ciclos formativos en Réxime Xeral-Ordinario			
CM Operación, control e mantemento de máquinas e instalacións do buque.	0	29	29
CM de Pesca e Transporte Marítimo.	1	10	11
CS Supervisión e control de máquinas e instalacións do buque.	1	29	30
CIFP Coroso			
Ciclos formativos en Réxime Xeral-Ordinario			
1º CM de Carrozaría.	1	21	22
2º CM de Carrozaría.	1	16	17
1º CM de Electromecánica de vehículos automóbiles.	0	21	21
CM de Electromecánica de vehículos. (LOXSE)	0	13	13
1º CM de Instalacións eléctricas e automáticas.	3	18	21
2º CM de Instalacións eléctricas e automáticas.	0	24	24
1º CM de Instalacións frigoríficas e de climatización.	0	22	22
1º CM de Instalacións de produción de calor.	0	21	21
CM de Montaxe e mantemento de instalacións de frío, climatización e produción de calor. (LOXSE)	0	23	23

²⁶⁰ Nesta táboa aparecen referenciados os datos dos dous centros de Formación Profesional existentes no concello de A Pobra do Caramiñal, a pesar de que o *CPR Divino Maestro* non aceptou participar na investigación. Sen embargo, si teremos en conta a súa presenza á hora de calcular o estrato da mostra correspondente ao concello de A Pobra e, concretamente, ao IES A Pobra do Caramiñal.

CM Instalacións Electrotécnicas. (LOXSE)	0	13	13
1º CS de Automocion.	1	20	21
2º CS de Automocion.	0	15	15
1º CS de Sistemas electrotécnicos e automatizados.	1	11	12
Ciclos Formativos en Réxime Adultos			
CM de Electromecánica de vehículos automóviles.	2	8	10
CM de Instalacións eléctricas e automáticas	3	11	14
IES Leliadoura			
Ciclos formativos en Réxime Xeral-Ordinario			
1º CM de Xestión Administrativa.	18	2	20
CM de Xestión Administrativa (LOXSE)	8	0	8
CS de Administración e Finanzas.(LOXSE)	28	12	40
1º CS de Administración de sistemas informáticos en rede.	5	13	18
2º CS de Administración de sistemas informáticos en rede.	2	7	9
1º CS de Desenvolvemento de aplicacións multiplataforma.	3	14	17
CS de Desenvolvemento de Aplicacións Informáticas. (LOXSE).	2	7	9
Total Alumnos/as Concello de Ribeira	80	380	460

Para realizar a mostraxe é preciso coñecer o nivel de confianza que queremos que acaden os datos, optándose habitualmente por un nivel do 95 ou 99% e un erro de estimación dun 5% ou 1%. A mostraxe que imos realizar é **probabilística e aleatoria**, polo que aplicaremos fórmula correspondente (Arnal, Del Rincón e Latorre, 1992:81) ao número total de alumnos/as indicado anteriormente e que cumpren as condicións propostas. Trátase dunha fórmula que se emprega cando o tipo de poboación é finita, é dicir, inferior aos 100.000 individuos e pode consultarse no anexo III deste traballo.

Tendo en conta que a nosa poboación é de 676 individuos, establecendo o nivel de confianza nun 95'5%, a marxe de erro nun 4% e aplicando a mencionada fórmula, obtemos que o número de alumnos/as que deberían formar parte da nosa mostra é de 318,18 é dicir, en total 318 individuos.

Sen embargo, é preciso ter en conta que a distribución dos alumnos/as por concello e centro formativo non é homoxénea, é dicir, o número de alumnos/as susceptibles de formar parte da mostra varía substancialmente entre uns centros e outros dentro da propia comarca. Por esa razón, optamos por realizar unha mostraxe aleatoria estratificada, unha vez seleccionada o número total de alumnos/as que van a conformar a mostra (318). Segundo Cohen e Manion (2002:137) este tipo de mostraxe *comprende a división da poboación en grupos homoxéneos, contendo cada grupo suxeitos de similares características* ou dunha forma máis técnica, segundo Ríus Díaz, Barón Lopez, Sánchez Font e Parras Guijosa (1997:166), *unha mostraxe na que se divide a poboación de N individuos, en k subpoboacións ou estratos, atendendo a criterios que poidan ser importantes no estudo, de tamaños respectivos N_1, \dots, N_k e realizando en cada unha destas subpoboacións mostraxes aleatorias simples do tamaño $n_i, i=1, \dots, k$.*

No noso caso, optamos por distribuír a poboación de alumnos/as en función dos centros nos que cursan os seus estudos, dado que dita cifra varía considerablemente

duns a outros, non sendo operativo distribuír equitativamente entre eles o número de alumnos/as correspondente á mostra (318)²⁶¹.

Deste xeito, procedemos a calcular o número de cuestionarios que ía ser necesario recoller en cada un dos estratos (centros de FPI) que conforman a nosa mostra. Para isto é preciso ter en conta que existen distintos tipos de mostraxe estratificado, aínda que os máis empregados son o de *asignación proporcional* e *asignación óptima* (Ríus Díaz, Barón Lopez, Sánchez Font e Parras Guijosa, 1997:166). Na investigación que nos ocupa e tendo en conta o criterios empregado para distribuír a poboación en estratos, imos optar por unha asignación proporcional. Neste tipo de estratificación, o tamaño da mostra de cada estrato debe ser proporcional ao tamaño do estrato correspondente con respecto á poboación total. Para calcular, en función disto, o tamaño de cada estrato, optamos por outra das fórmulas citadas polos autores anteriormente citados (ver anexo III). Na táboa seguinte móstrase o tamaño de cada un dos estratos -centros de FPI da comarca- con respecto á poboación total (676) (ver táboa 4.25). En función disto realizamos os cálculos correspondentes conforme ao xa indicado previamente, obtendo o tamaño de cada un dos estratos sinalados na mesma táboa.

Táboa IV.25. Número de alumnos/as estratificados con respecto á poboación total e número de alumnos/as estratificados con respecto á mostra na comarca do Barbanza. Fonte: Elaboración propia.

Ano Académico 2011-2012	Número de alumnos/as estratificados con respecto á poboación.	Número de alumnos/as estratificados con respecto á mostra.
Total alumnos/as FP Concello de Boiro	99	
IES Espiñeira	99	46.6
Total alumnos/as FPI concello de A Pobra do Caramiñal.	75	
CPR Divino Maestro	-	-
IES A Pobra do Caramiñal.	75	35.3
Total alumnos/as FPI no concello de Rianxo	42	
IES Félix Muriel	42	19.7
Total alumnos/as FPI no concello de Ribeira	460	
Escola Oficial Náutico-Pesqueira	70	32.9
CIFP Coroso	269	126.5
IES Leliadoura	121	56.9
Total alumnos/as FPI na comarca do Barbanza	676	317.9 (318)

Unha vez establecido o número de alumnos/as precisados en cada un dos centros, na táboa 4.26 podemos apreciar as diferenzas entre a *mostra invitada*, a *mostra aceptada* e a *mostra produtora de datos* (Fox, 1981:367-369) en cada un dos centros seleccionados.

Tendo en conta a totalidade da mostra aceptada e produtora de datos – neste caso ámbalas cifras se corresponden-, o nivel de confianza mantense no 95'5% inicial e a marxe de erro supera o 4%, acadando o 4'67%. Consideramos pois, que os datos teñen unha fiabilidade o suficientemente ampla como para continuar coa investigación.

²⁶¹ Se fixeramos isto - dividir os 318 membros da mostra a partes iguais entre os 6 centros-, teríamos que recoller 53 cuestionarios en cada un deles, sendo imposible nalgúns casos chegar a ese número de alumnos/as de FP total no centro (por exemplo o *IES Félix Muriel* conta só 42 individuos susceptibles de formar parte da mostra).

Táboa IV.26 Mostra de alumnos/as invitada, aceptante e productora de datos en función de cada un dos estratos que a compoñen. Fonte: Elaboración propia.

	Mostra de alumnos/as invitada	Mostra de alumnos/as aceptada	Mostra de alumnos/as productora de datos
IES Espiñeira	47	41	41
IES A Pobra do Caramiñal.	35	35	35
IES Félix Muriel	20	20	20
Escola Oficial Náutico-Pesqueira	33	17	17
CIFP Coroso	127	102	102
IES Leliadoura	57	52	52
Total	319	267	267

4.2.3. OS TITULADOS/AS QUE CURSARON CICLOS FORMATIVOS NA COMARCA.

Outro dos informantes clave da investigación son os titulados/as en Formación Profesional Inicial que cursaron estudos no propio territorio comarcal. A nosa poboación de ex-alumnos/as vai estar composta por todos/as aqueles que se titularan nun ciclo formativo impartido na comarca do Barbanza nos 5 anos anteriores á realización desta investigación –dende 2007 ata 2011, ambos inclusive–.

Seleccionamos estas datas en vistas da súa proximidade ao momento no que estes estaban realizando os seus estudos e posto que terán tamén a súa propia perspectiva como titulados/as acerca da vinculación FPI-DHS. Para acceder a este colectivo acudiremos aos propios centros de Formación Profesional e seleccionaremos de entre todos os titulados/as nestes anos, unha mostra aleatoria e representativa da poboación a analizar. En consecuencia empregaremos unha mostraxe **probabilística e aleatoria**, de igual modo ao proposto para o colectivo de alumnos/as (ver apartado 4.2.2).

Cun estudo previo realizado (Rego Agraso, 2009) fixemos unha primeira aproximación ao número de titulados/as existentes nos centros da comarca nos anos 2007 e 2008. Posteriormente, para obter os datos relativos aos anos 2009, 2010 e 2011 recorreremos á Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, solicitando dita información. Na táboa 4.27 podemos apreciar unha distribución do número de titulados/as por ano dende o 2007 ata o 2011, tendo en conta o concello, o centro educativo e o ciclo formativo que cursaron. En función desta información, é preciso, ao igual que no caso do alumnado, establecer unha mostraxe estratificada en función do número de titulados/as por ciclo formativo. Se o fixeramos doutro xeito, estaríamos obviando a desigual distribución da poboación tanto por centro educativo como por ciclo cursado, polo que a selección da mostra non sería posible nalgúns casos.

Táboa IV.27. Número de titulados/as en FP por ano dende o 2007 ata ao 2011, clasificados por concello, centro e ciclo formativo. Fonte: Elaboración propia a partir de Rego Agraso (2009) e Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (2011).

Ciclo Formativo/Número titulados/as	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Concello de Ribeira						
Escola Oficial Náutico-Pesqueira						
C.M. Operación, control e mantemento de máquinas e instalacións do buque.	7	6	18	14	13	58
C.S. Supervisión e control de máquinas e instalacións do buque.	10	5	24	21	22	82
C.M. Pesca e Transporte Marítimo. ²⁶²	-	-	-	-	12	12
CIFP Coroso						
C.M. Carrozaría.	10	7	19	19	22	77
C.M. Instalacións Eléctricas e Automáticas	-	-	-	12	18	30
C.M. Electromécanica de Vehículos.	11	8	17	20	25	81
C.M. Equipos e Instalacións Electrotécnicas.	10	13	43	15	-	81
C.M. Montaxe e mantemento de instalacións de frío, climatización e produción de calor.	12	17	33	30	24	116
C.S. Automoción	-	-	16	20	18	54
C.S. Mantemento de vehículos autopropulsados.	12	9	-	-	-	21
C.S. Instalacións Electrotécnicas.	12	11	24	14	18	79
IES Leliadoura						
C. M. Xestión Administrativa	13	7	19	25	5	69
C. S. Administración e Finanzas.	17	15	28	29	23	112
C. S. Administración de sistemas informáticos.	9	7	13	17	6	52
C.S. Administración de sistemas informáticos en rede.	-	-	-	-	8	8
C.S. Desenvolvemento de Aplicacións Informáticas.	6	3	14	15	13	51
Concello de Boiro						
IES Espiñeira						
C.M. Instalacións en telecomunicacións	-	-	-	-	14	14
C.M. Equipos electrónicos e de consumo.	19	4	13	11	7	54
C.M. Xestión Administrativa.	14	3	18	20	9	64
C.S. Administración e Finanzas.	4	18	37	23	20	102
Concello de A Pobra do Caramiñal						
IES A Pobra do Caramiñal						
C.M. Coidados Auxiliares de Enfermaría	20	17	30	31	15	113
C.S. Dietética	15	15	18	28	27	103
Concello de Rianxo						
IES Félix Muriel						
C.M. Atención Sociosanitaria	-	-	17	31	29	77
Total	201	165	401	395	348	1.510

²⁶² Este ciclo formativo comeza a impartirse no ano académico 2009/2010 polo que os datos de titulados/as só se corresponden co ano académico 2010/2011. Prodúcese unha situación similar con outros ciclos na comarca: o C.M. de Instalacións Eléctricas e Automáticas, o C.S. de Automoción, o C.S. de Administración de Sistemas Informáticos en rede, o C.M. de Instalacións en telecomunicacións ou o C.M. en Atención Sociosanitaria. Todos eles son de nova implantación (ano 2008/2009 ou 2009/2010), polo que hai anos académicos nos que non existen titulados/as nestas especialidades.

Así pois, se o número total de titulados/as na comarca nos anos preestablecidos (2007-2011) é de 1.510 empregando a fórmula da mostraxe aleatoria simple²⁶³, tomando un nivel de confianza do 95,5% e unha marxe de erro do 4%, obtivemos unha mostra de 429.7 (430) individuos.

Na táboa táboa 4.28 establecemos o número de titulados/as que imos precisar por ciclo formativo, tomando como referencia a fórmula indicada no anexo III respecto do cálculo dunha mostra estratificada.

Táboa IV.28. Número de titulados/as estratificados con respecto á poboación total e número de titulados/as estratificados con respecto á mostra na comarca do Barbanza. Fonte: Elaboración propia.

Ciclo formativo	Número de titulados/as estratificados con respecto á poboación.	Número de titulados/as estratificados con respecto á mostra.
1. C.M. Operación, control e mantemento de máquinas e instalacións do buque.	58	16.5 (17)
2. C.S. Supervisión e control de máquinas e instalacións do buque.	82	23.4 (23)
3. C.M. Pesca e Transporte Marítimo.	12	3.4 (3)
4. C.M. Carrozaría.	77	21.9 (22)
5. C.M. Instalacións Eléctricas e Automáticas	30	8.5 (9)
6. C.M. Electromécanica de Vehículos.	81	23
7. C.M. Equipos e Instalacións Electrotécnicas.	81	23
8. C.M. Montaxe e mantemento de instalacións de frío, climatización e produción de calor.	116	33
9. C.S. Automoción	54	15.4 (15)
10. C.S. Mantemento de vehículos autopropulsados.	21	5.9 (6)
11. C.S. Instalacións Electrotécnicas.	79	22.5 (23)
12. C. M. Xestión Administrativa	69	19.6 (20)
13. C. S. Administración e Finanzas.	112	31.9 (32)
14. C. S. Administración de sistemas informáticos.	52	14.8 (15)
15. C.S. Administración de sistemas informáticos en rede.	8	2.2 (2)
16. C.S. Desenvolvemento de Aplicacións Informáticas.	51	14.5 (15)
17. C.M. Instalacións en telecomunicacións	14	3.9 (4)
18. C.M. Equipos electrónicos e de consumo.	54	15.4 (15)
19. C.M. Xestión Administrativa.	64	18.2 (18)
20. C.S. Administración e Finanzas.	102	29
21. C.M. Coidados Auxiliares de Enfermaría	113	32.2 (32)
22. C.S. Dietética	103	29.3 (29)
23. C.M. Atención Sociosanitaria	77	21.9 (22)
Total	1.510	429.4 (430)

Unha vez establecido o número de titulados/as precisados en cada un dos ciclos, volvemos calcular, do mesmo xeito que para os alumnos/as, a *mostra invitada*, a *mostra aceptada* e a *mostra produtora de datos* (Fox, 1981:367-369), pero nesta ocasión en cada un dos ciclos formativos (ver táboa 4.29). Tendo en conta a mostra aceptada e produtora de datos – neste caso a cifra, ao igual que no caso dos alumnos/as, tamén coincide – é preciso destacar que a marxe de erro dos cuestionarios aplicados a este colectivo vaise situar nun 19,85%, sendo igualmente o nivel de confianza dun 95,5%.

²⁶³ Ver Anexo III. Fórmulas empregadas.

Táboa IV.29 Mostra de titulados/as invitada, aceptante e produtora de datos en función de cada un dos estratos que a compoñen. Fonte: Elaboración propia.

	Mostra de titulados/as invitada	Mostra de titulados/as aceptada	Mostra de titulados/as produtora de datos
1. C.M. Operación, control e mantemento de máquinas e instalacións do buque.	17	-	-
2. C.S. Supervisión e control de máquinas e instalacións do buque.	23	-	-
3. C.M. Pesca e Transporte Marítimo.	3	-	-
4. C.M. Carrozaría.	22	-	-
5. C.M. Instalacións Eléctricas e Automáticas	9	-	-
6. C.M. Electromécanica de Vehículos.	23	-	-
7. C.M. Equipos e Instalacións Electrotécnicas.	23	-	-
8. C.M. Montaxe e mantemento de instalacións de frío, climatización e produción de calor.	33	-	-
9. C.S. Automoción	15	-	-
10.C.S. Mantemento de vehículos autopropulsados.	6	-	-
11.C.S. Instalacións Electrotécnicas.	23	-	-
12.C. M. Xestión Administrativa	20	-	-
13.C. S. Administración e Finanzas.	32	5	5
14.C. S. Administración de sistemas informáticos.	15	-	-
15.C.S. Administración de sistemas informáticos en rede.	2	1	1
16.C.S. Desenvolvemento de Aplicacións Informáticas.	15	-	-
17.C.M. Instalacións en telecomunicacións	4	-	-
18.C.M. Equipos electrónicos e de consumo.	15	-	-
19.C.M. Xestión Administrativa.	18	-	-
20.C.S. Administración e Finanzas.	29	-	-
21.C.M. Coidados Auxiliares de Enfermaría	32	11	11
22.C.S. Dietética	29	6	6
23.C.M. Atención Sociosanitaria	22	1	1
Total	430	24	24

Dada a marxe de erro acadada, non podemos extrapolar os resultados destes cuestionarios á totalidade da poboación que conforma o colectivo de titulados/as. Sen embargo, os datos recollidos poden servirnos para orientar a investigación proporcionando a perspectiva de parte dos titulados/as en ciclos formativos da comarca.

4.2.4. O PERSOAL DOCENTE DE FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL DA COMARCA.

Outro dos colectivos de informantes clave da investigación foi o persoal docente encargado de realizar a súa labor educativa na Formación Profesional. O papel que xoga a súa postura ante posibles cambios na ordenación dos ciclos formativos e na vinculación FP-DHS é de vital importancia. En concreto, dentro do marco comarcal do estudo, pretendemos obter información procedente daqueles profesores/as que desempeñen as súas funcións en calquera dos ciclos formativos que se levan a cabo na comarca do Barbanza no ano académico 2011/2012.

Noutra investigación anterior (Rego Agraso, 2009:243-2539) xa realizamos unha caracterización previa dos/as docentes da comarca do Barbanza no ano académico 2008/2009, a cal tomaremos como base do noso estudo. Nesta investigación previa tomamos como obxecto de estudo todo o persoal docente de Formación Profesional Inicial da comarca, é dicir, aqueles que impartían docencia tanto nos ciclos formativos como nos programas de cualificación profesional inicial (PCPI). Nesta ocasión só atenderemos, dados os obxectivos formulados, ao profesorado que desenvolve a súa labor nos ciclos formativos de grao medio e superior, polo que foi necesario facer unha nova consulta á Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria para contrastar os datos. En función da información proporcionada por este organismo para o ano académico 2011/2012, constatamos, tal como se reflicte na táboa 4.30, que exercen un total de 266 docentes nos centros seleccionados, dos cales imparten na Formación Profesional un total de 90, o 33.8% dos mesmos. En vistas dos obxectivos da nosa investigación, o número total de docentes susceptibles de participar na mesma van ser eses 90. Para calcular a mostra empregaremos as fórmulas que vimos sinalando ata o momento e, unha vez máis, esta deberá aparecer estratificada en función dos centros, dado que o número de docentes é moi diferente duns a outros (ver táboa 4.30).

Táboa IV.30. Número de docentes total nos centros de F.P. da comarca do Barbanza e número de docentes que imparten en ciclos formativos no ano académico 2011/2012. Fonte: Elaboración propia a partir de Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2011).

Centro	Número total docentes	Número docentes ciclos formativos
Escola oficial Náutico-Pesqueira (Ribeira)	13	13
CIFP Coroso (Ribeira)	35	33
IES Leliadoura (Ribeira)	64	17
IES Espiñeira (Boiro)	35	14
IES A Pobra do Caramiñal (A Pobra do Caramiñal)	60	7
IES Félix Muriel (Rianxo)	59	6
Total	266	90

Establecendo o nivel de confianza nun 95'5% e a marxe de erro nun 4%, o número de docentes que deberían cubrir o noso cuestionario é de 78.3 (78). Así as cousas, na táboa 4.31 establecemos o número de docentes que imos precisar por centro, tomando como referencia a fórmula sinalada no anexo III deste traballo en referencia ao cálculo dunha mostra estratificada.

Táboa IV.31. Número de docentes estratificados con respecto á poboación total e número de titulados/as estratificados con respecto á mostra na comarca do Barbanza. Fonte: Elaboración propia.

Centro	Número de docentes estratificados con respecto á poboación.	Número de docentes estratificados con respecto á mostra.
Escola oficial Náutico-Pesqueira (Ribeira)	13	11 (11.3)
CIFP Coroso (Ribeira)	33	29 (28.6)
IES Leliadoura (Ribeira)	17	15 (14.7)
IES Espiñeira (Boiro)	14	12 (12.1)
IES A Pobra do Caramiñal (A Pobra do Caramiñal)	7	6 (6.06)
IES Félix Muriel (Rianxo)	6	5 (5.2)
Total	90	(77.9) 78

Unha vez recollidos os cuestionarios da *mostra invitada*, obtivemos a *mostra aceptada* e a *productora de datos* (Fox, 1981:367-369), as cales se reflicten na táboa 4.32. Finalmente o nivel de confianza estableceuse para o 95,5%, mais a marxe de erro é do 12,15%. Por superar lixeiramente o 10%, podemos considerar que esta marxe é aceptable.

Táboa IV.32 Mostra de docentes invitada, aceptada e productora de datos en función de cada un dos estratos que a compoñen. Fonte: Elaboración propia.

	Mostra de docentes invitada	Mostra de docentes aceptada	Mostra de docentes productora de datos
Escola oficial Náutico-Pesqueira (Ribeira)	11	4	4
CIFP Coroso (Ribeira)	29	7	7
IES Leliadoura (Ribeira)	15	9	9
IES Espiñeira (Boiro)	12	9	9
IES A Pobra do Caramiñal (A Pobra do Caramiñal)	6	6	6
IES Félix Muriel (Rianxo)	5	3	3
Total	78	38	38

4.2.5. OS EMPREGADORES/AS DA COMARCA.

O derradeiro dos colectivos a analizar está composto polos posibles empregadores/as comarcais, é dicir, as empresas do territorio. Formarán parte da poboación polo tanto, non só aqueles empresarios/as que xestionan grandes empresas, senón tamén aqueles que rexenten pequenas ou medianas empresas. De feito, o tecido empresarial da comarca analizada, ao igual que a maior parte do mercado laboral galego, está composto de forma maioritaria por autónomos e pequenas e medianas empresas (IGE, 2011). Polo que respecta ao peso específico en canto ao número de empresas de cada sector (primario, secundario-industrial, construción e servizos), destacaríase o sector servizos como aquel ao que pertence a maior parte do empresariado, o cal por outra banda, soe ser o habitual tamén a nivel galego e español. Sen embargo, no caso da comarca do Barbanza, o sector primario tamén ocupa unha porcentaxe relevante sobre o total, tal e como podemos apreciar na táboa 4.33 confeccionada con datos do ano 2011.

Táboa IV.33. Número de empresas e porcentaxe que representan no tecido produtivo da Comarca do Barbanza segundo sector económico. Ano 2011. Fontes: Consellería do Mar e Consellería de Medio Rural (2011) e IGE (2012).

SECTOR ECONÓMICO	NÚMERO DE EMPRESAS	PORCENTAXE NO TECIDO PRODUCTIVO (%)
Sector Primario	1.628 ²⁶⁴	28.34%
Sector Secundario	348	6.05%
Sector da Construción	699	12.17%
Sector Servizos	3.069	53.43%
TOTAL EMPRESAS BARBANZA	5.744	100%

Pola contra, se analizamos estas empresas en función do número de asalariados/as que teñen a cargo, atopámonos con que nese mesmo ano 2011, a distribución quedaría tal como se mostra na táboa 4.34, aparecendo unha maior variabilidade no tocante a esta cuestión, dentro do sector secundario. Existen dentro deste, un número considerable de empresas que están por riba dos 50 asalariados/as, en concreto 11. No sector servizos existen 4 que cumpren con esta característica, mentres que na construción non existen empresas con máis de 49 asalariados/as. Ao mesmo tempo, volvemos constatar que a maior parte do tecido empresarial está composto por pequenas e medianas empresas cun número de traballadores/as comprendido entre 0 e 9.

Táboa IV.34. Empresas por sectores segundo número de asalariados/as na comarca do Barbanza no ano 2011. Fonte: Elaboración propia a partir do Directorio de Empresas e Unidades Locais do IGE (2012), Consellería de Medio Rural e da Consellería do Mar (2011).

Sector	Total Empresas	De 0 a 9	De 10 a 49	De 50 a 99	De 100 a 249	Máis de 250
Primario	1.628	-	-	-	-	-
Secundario ou Industrial	348	301	33	9	2	3
Construción	699	678	21	0	0	
Terciario ou Servizos	3.069	2.994	72	2	0	1
Total²⁶⁵	5.744	3.973	126	11	2	4

Como podemos apreciar, segundo as características empregadas para delimitar a poboación obxecto de estudo, esta estaría composta por un total de 5.600 empresas, as cales van reducíndose en número a medida que aumenta o número de empregados/as.

Posto que a mostraxe que imos empregar vai ser, ao igual que nos demais colectivos obxecto desta investigación, probabilística e aleatoria, empregaremos a mesma fórmula referenciada por Arnal, Del Rincón e Latorre (1992:81) e destinada a poboacións finitas -menos de 100.000 individuos-, que vimos tomando en consideración ata o momento.

²⁶⁴ Obtivemos este dato da suma da totalidade de barcos (buques) existentes nos portos base correspondentes á comarca do Barbanza (Ribeira, Corrubedo, Palmeira, A Pobra do Caramiñal, Cabo de Cruz, Carreira e Rianxo), os cales conforman un total de 1.158 no ano 2011, segundo datos procedentes da Plataforma Tecnolóxica da Pesca-Consellería do Medio Rural e do Mar e a totalidade de explotacións gandeiras (455), agrícolas (13) e agroindustrias (2) existentes no mesmo territorio, segundo datos proporcionados polo Servizo de Estatística da mesma Consellería. A información recollida desta última Consellería procede de anos diferentes (2007, 2010 e 2011), mais o número total ímolo construír a partir da mesma, posto que é a única fonte de información coa que contamos a nivel oficial.

²⁶⁵ Os totais son estimativos e non contemplan a distribución das empresas segundo os traballadores/as no sector primario desta comarca. Deste xeito, as porcentaxes ás que se alude a continuación sobre as empresas segundo o número de traballadores/as, non representan a totalidade do tecido empresarial, xa que o sector primario queda excluído.

Tomando un nivel de confianza do 95.5% e un erro de estimación máximo dun 5%, obtemos que a mostra representativa da poboación serían 360 empresas.

Sen embargo, ao igual que ocorría cos axentes sociais anteriores, é preciso ter en conta que a distribución da poboación non é homoxénea nin en canto ao número de empregados/as nin en canto ao sector ao que pertencen. Na investigación que pretendemos levar a cabo consideramos necesario tomar en consideración unha distribución equitativa das opinións do empresariado comarcal, polo que optaremos por empregar unha mostraxe aleatoria pero estratificada. Dividiremos así a poboación de N individuos en k subpoboacións ou estratos atendendo, neste caso á súa distribución por sectores e por número de empregados/as, dous aspectos que poden proporcionar máis variabilidade á mostra seleccionada e a obtención duns datos que representen a unha poboación diferenciada en canto ás súas características dentro do propio territorio comarcal. Pretendemos en definitiva, establecer unha radiografía o máis fiable posible da percepción do empresariado comarcal acerca da vinculación entre a Formación Profesional e o DHS.

Os estratos nos que subdividimos a poboación total (5.600 empresas), correspóndense co establecido na táboa 4.35. Tras realizar unha análise inicial da distribución de empresas en función do número de traballadores/as, decatámonos de que ía ser máis operativo á hora de recoller os datos, agrupar as empresas en 3 bloques (*Empresas de 0 a 9 traballadores/as*; *Empresas de 10 a 99 traballadores/as* e *Empresas de 100 ou máis traballadores/as*) e non en 5, tal e como aparecería na táboa 4.35.

Táboa IV.35. Número de empresas estratificadas con respecto á poboación total e con respecto á mostra na comarca do Barbanza. Fonte: Elaboración propia.

SECTOR/NÚMERO DE EMPREGADOS/AS	NÚMERO DE EMPRESAS ESTRATIFICADAS CON RESPECTO Á POBOACIÓN.	NÚMERO DE EMPRESAS ESTRATIFICADAS CON RESPECTO Á MOSTRA
Empresas Sector Primario Boiro	392	24.6 (25)
Empresas Sector Primario A Pobra do Caramiñal	240	15
Empresas Sector Primario Ribeira	589	36.9 (37)
Empresas Sector Primario Rianxo	407	25.5 (26)
TOTAL EMPRESAS SECTOR PRIMARIO	1.628	103
Empresas sector Secundario de 0 a 9 Asalariados Boiro	77	4.8 (5)
Empresas sector Secundario de 10 a 99 Asalariados Boiro	15	0.97 (1)
Empresas sector Secundario de 100 ou máis Asalariados Boiro	1	0.07
TOTAL EMPRESAS SECTOR SECUNDARIO BOIRO	93	6
Empresas sector Secundario de 0 a 9 Asalariados A Pobra do Caramiñal	45	2.8 (3)
Empresas sector Secundario de 10 a 99 Asalariados A Pobra do Caramiñal	11	0.7 (1)
Empresas sector Secundario de 100 ou máis Asalariados A Pobra do Caramiñal	2	0.14 (0)
TOTAL EMPRESAS SECTOR SECUNDARIO A POBRA DO CARAMIÑAL	58	4
Empresas sector Secundario de 0 a 9 Asalariados Ribeira	107	6.7 (7)
Empresas sector Secundario de 10 a 99 Asalariados Ribeira	11	0.7 (1)
Empresas sector Secundario de 100 ou máis Asalariados Ribeira	2	0.14 (0)
TOTAL EMPRESAS SECTOR SECUNDARIO OU INDUSTRIAL RIBEIRA	120	8
Empresas sector Secundario de 0 a 9 Asalariados Rianxo.	72	4.5 (5)
Empresas sector Secundario de 10 a 99 Asalariados Rianxo	5	0.32 (0)
Empresas sector Secundario de 100 ou máis Asalariados Rianxo	0	0
TOTAL EMPRESAS SECTOR SECUNDARIO RIANXO	77	5
TOTAL EMPRESAS SECTOR SECUNDARIO	348	23
Empresas Sector Construción de 0 a 9 Asalariados Boiro	211	13.2 (13)
Empresas Sector Construción de 10 a 99 Asalariados Boiro	10	0.64 (1)
Empresas Sector Construción de 100 ou máis Asalariados Boiro	0	0
TOTAL EMPRESAS SECTOR CONSTRUCCIÓN BOIRO	221	14
Empresas Sector Construción de 0 a 9 Asalariados A Pobra do Caramiñal	89	5.6 (6)
Empresas Sector Construción de 10 a 99 Asalariados A Pobra do Caramiñal	3	0.21 (0)
Empresas Sector Construción de 100 ou máis	0	0

Asalariados A Pobra do Caramiñal		
TOTAL EMPRESAS SECTOR ONSTRUCCIÓN A POBRA DO CARAMIÑAL	92	6
Empresas Sector Construción de 0 a 9 Asalariados Ribeira	268	16.8 (17)
Empresas Sector Construción de 10 a 99 Asalariados Ribeira	4	0.25 (0)
Empresas Sector Construción de 100 ou máis Asalariados Ribeira	0	0
TOTAL EMPRESAS SECTOR CONSTRUCIÓN RIBEIRA	272	17
Empresas Sector Construción de 0 a 9 Asalariados Rianxo	110	6.9 (7)
Empresas Sector Construción de 10 a 99 Asalariados Rianxo	4	0.25 (0)
Empresas Sector Construción de 100 ou máis Asalariados Rianxo	0	0
TOTAL EMPRESAS SECTOR CONSTRUCIÓN RIANXO	114	7
TOTAL EMPRESAS SECTOR CONSTRUCIÓN	699	44
Empresas Sector Terciario de 0 a 9 Asalariados Boiro	859	53.9 (54)
Empresas Sector Terciario de 10 a 99 Asalariados Boiro	17	1.08 (1)
Empresas Sector Terciario de 100 ou máis Asalariados Boiro	0	0
TOTAL EMPRESA SECTOR TERCIARIO BOIRO	876	55
Empresas Sector Terciario de 0 a 9 Asalariados A Pobra do Caramiñal	428	26.8 (27)
Empresas Sector Terciario de 10 a 99 Asalariados A Pobra do Caramiñal	14	0.9 (1)
Empresas Sector Terciario de 100 ou máis Asalariados A Pobra do Caramiñal	0	0
TOTAL EMPRESAS SECTOR TERCIARIO A POBRA DO CARAMIÑAL	442	28
Empresas Sector Terciario de 0 a 9 Asalariados Ribeira	1.239	77.6 (78)
Empresas Sector Terciario de 10 a 99 Asalariados Ribeira	36	2.2 (2)
Empresas Sector Terciario de 100 ou máis Asalariados Ribeira	1	0.07 (0)
TOTAL EMPRESAS SECTOR TERCIARIO RIBEIRA	1.276	80
Empresas Sector Terciario de 0 a 9 Asalariados Rianxo	468	29.3 (29)
Empresas Sector Terciario de 10 a 99 Asalariados Rianxo	7	0.46 (0)
Empresas Sector Terciario de 100 ou máis Asalariados Rianxo	0	0
TOTAL EMPRESAS SECTOR TERCIARIO RIANXO	475	29
TOTAL EMPRESAS SECTOR TERCIARIO	3.069	192
TOTAL EMPRESAS COMARCA	5.744	360.13 (360)

Ao mesmo tempo, tamén podemos facer esa mesma agrupación tendo en conta o sector ao que pertence cada bloque de empresas en canto ao número de traballadores/as, polo que optamos por cruzar ditas características e establecer os estratos tendo ámbalas dúas en conta. De igual modo, non debíamos esquecer que, se pretendemos obter unha

mostra representativa da comarca, é preciso atender á distribución das empresas por concellos, evitando así que, en función do número de entidades en cada un deles, a mostra poida quedar conformada de forma desigual e non represente a totalidade daquelas que compoñen a comarca. Optamos así, por engadir a demarcación territorial aos criterios de proporcionalidade da mostra.

O obxectivo final é tratar de manter unha proporcionalidade en función dos sectores aos que pertencen cada unha das empresas coa finalidade de contrastar a perspectiva de actividades económicas diferenciadas pero ao mesmo tempo todas elas susceptibles de empregar titulados/as en Formación Profesional. Non eliminaremos aos autónomos da nosa poboación, dado que se corresponden coa cifra máis alta en canto ao número de empresas, polo que podemos afirmar que, en conxunto, posúen unha capacidade de contratación comparable coas medianas e grandes empresas do territorio.

Cabe sinalar de igual modo, que non foi posible calcular a estratificación das empresas do sector primario en función do número de traballadores/as, dado que, tras consultar co propio IGE, coa Consellería do Medio Rural e do Mar, non fomos quen de obter datos fehacientes acerca da clasificación das empresas vinculadas coa pesca, a gandería e a agricultura en función do número de empregados/as. De feito, como xa explicamos previamente, tivemos que facer unha estimación do número de empresas adicadas a este sector a partir dos datos facilitados polas distintas Consellerías.

Tal como podemos apreciar, en función dos criterios que sinalamos para a selección da mostra -número de empregados/as, sector e concello-, as grandes empresas ao ser reducidas en número dentro do territorio comarcal quedarían eliminadas da mostra. Para tratar de paliar esta situación, optamos por, naqueles estratos onde a mostra é de 0, tratar de lograr que cando menos unha cubra o cuestionario. Pretendemos así, obter tamén a perspectiva das grandes empresas.

Por outra banda, ante as limitacións atopadas á hora de localizar a mostra de empresarios/as, non foi posible seleccionar a mostra en función do número de asalariados/as, mais si tomando en consideración o concello e o sector produtivo²⁶⁶. Por este motivo optamos por clasificar a mostra a posteriori, é dicir, unha vez obtida. De aí que as cifras que se mostran a continuación referentes á mostra invitada non aparezan cubertas en función do número de asalariados/as pero si en función do sector e o concello.

Unha vez delimitado este criterio extra, establecemos, tal como se pode apreciar nas táboas 4.36 a 4.39, a *mostra invitada*, a *mostra aceptada* e a *produtora de datos* (Fox, 1981:367-369) por cada un dos concellos que conforman o territorio obxecto de estudo. É preciso sinalar neste senso, que a mostra invitada supera as 360 empresas, en vistas de que prevemos un baixo índice de resposta. Deste xeito, pretendemos chegar a un número máis elevado de empresas de forma inicial, tratando de aumentar a cifra final da mostra produtora de datos e tentando paliar a posible ausencia de resposta por parte do colectivo enquisado.

²⁶⁶ No apartado 4.3.2.4 *Cumprimentación dos cuestionarios* deste mesmo capítulo afondamos nas devanditas limitacións e afondamos no procedemento de localización da mostra.

Táboa IV.36 Mostra de empresarios/as invitada, aceptante e productora de datos en función de cada un dos estratos que a compoñen no concello de Boiro. Fonte: Elaboración propia.

	MOSTRA DE EMPRESAS INVITADA	MOSTRA DE EMPRESAS ACEPTADA	MOSTRA DE EMPRESAS PRODUTORA DE DATOS
EMPRESAS SECTOR PRIMARIO	1²⁶⁷	1	1
Empresas sector Secundario de 0 a 9 Asalariados		0	0
Empresas sector Secundario de 10 a 99 Asalariados		0	0
Empresas sector Secundario de 100 ou máis Asalariados		0	0
TOTAL EMPRESAS SECTOR SECUNDARIO	18	0	0
Empresas Sector Construción de 0 a 9 Asalariados		2	2
Empresas Sector Construción de 10 a 99 Asalariados		0	0
Empresas Sector Construción de 100 ou máis Asalariados	Non existe		
TOTAL EMPRESAS SECTOR CONSTRUCCIÓN	14	2	2
Empresas Sector Terciario de 0 a 9 Asalariados		0	0
Empresas Sector Terciario de 10 a 99 Asalariados		0	0
Empresas Sector Terciario de 100 ou máis Asalariados	Non existe	1	1
MOSTRA EMPRESA SECTOR TERCIARIO	55	1	1
TOTAL CONCELLO DE BOIRO	112	4	4

No concello de Boiro segundo a mostra calculada deberíamos invitar a participar a 101 empresas, mais fixémoslo con 112, ocorrendo o mesmo no concello de Ribeira, onde teríamos que invitar a 142 e finalmente invitamos a 162. Pola contra nos concellos de A Pobra e Rianxo as cifras da mostra calculada –55 e 70 suxeitos, respectivamente coincidiron de forma estimada coa mostra invitada²⁶⁸.

²⁶⁷ Segundo o cálculo da mostra, deberíamos invitar a colaborar coa investigación a 25 empresas localizadas no concello de Boiro que leven a cabo a súa actividade no sector primario (ver táboa 4.32), sen embargo debido a limitacións de acceso á mostra – que se afondan no apartado 4.3.2.4 *Cumprimentación dos cuestionarios* –, non foi posible acceder máis que a unha empresa con estas características.

²⁶⁸ Estas variacións producíronse esencialmente debido a que empregamos distintos métodos para localizar a mostra, os cales, fixeron que as invitacións a colaborar coa investigación se multiplicaran en vistas da baixa resposta obtida inicialmente. No apartado 4.3.2.4 *Cumprimentación dos cuestionarios* aparecen recollido todo o procedemento seguido para localizar a mostra relativa, tanto ao tecido empresarial comarcal, como aos demais informantes.

Táboa IV.37. Mostra de empresarios/as invitada, aceptante e produtora de datos en función de cada un dos estratos que a compoñen no concello de A Pobra do Caramiñal. Fonte: Elaboración propia.

	MOSTRA DE EMPRESAS INVITADA	MOSTRA DE EMPRESAS ACEPTADA	MOSTRA DE EMPRESAS PRODUTORA DE DATOS
EMPRESAS SECTOR PRIMARIO	15	10	10
Empresas sector Secundario de 0 a 9 Asalariados		0	0
Empresas sector Secundario de 10 a 99 Asalariados		2	2
Empresas sector Secundario de 100 ou máis Asalariados		1	1
TOTAL EMPRESAS SECTOR SECUNDARIO	5	3	3
Empresas Sector Construción de 0 a 9 Asalariados		0	0
Empresas Sector Construción de 10 a 99 Asalariados		0	0
Empresas Sector Construción de 100 ou máis Asalariados	Non existe	0	0
TOTAL EMPRESAS SECTOR CONSTRUCCIÓN	7	0	0
Empresas Sector Terciario de 0 a 9 Asalariados		1	1
Empresas Sector Terciario de 10 a 99 Asalariados		0	0
Empresas Sector Terciario de 100 ou máis Asalariados	Non existe	0	0
TOTAL EMPRESAS SECTOR TERCARIO	28	1	1
TOTAL CONCELLO DE A POBRA DO CARAMIÑAL	55	14	14

A pesar desta medida tomada para ter acadado as mostras propostas inicialmente, dun total de 409 empresas invitadas a colaborar coa investigación, tan só 38 chegaron a cumprimentar o cuestionario proposto no prazo previsto para poder continuar coa investigación. Isto supón que finalmente, os datos extraídos dos cuestionarios do colectivo de empresarios/as conta cunha marxe de erro do 15,85% e un nivel de confianza do 95,5%.

Táboa IV.38. Mostra de empresarios/as invitada, aceptante e produtora de datos en función de cada un dos estratos que a compoñen no concello de Ribeira. Fonte: Elaboración propia.

	MOSTRA DE EMPRESAS INVITADA	MOSTRA DE EMPRESAS ACEPTADA	MOSTRA DE EMPRESAS PRODUTORA DE DATOS
EMPRESAS SECTOR PRIMARIO	57	1	1
Empresas sector Secundario de 0 a 9 Asalariados		1	1
Empresas sector Secundario de 10 a 99 Asalariados		0	0
Empresas sector Secundario de 100 ou máis Asalariados		0	0
TOTAL EMPRESAS SECTOR SECUNDARIO	8	1	1
Empresas Sector Construción de 0 a 9 Asalariados		2	2
Empresas Sector Construción de 10 a 99 Asalariados		0	0
Empresas Sector Construción de 100 ou máis Asalariados	Non existe		
TOTAL EMPRESAS SECTOR CONSTRUCCIÓN	17	2	2
Empresas Sector Terciario de 0 a 9 Asalariados		8	8
Empresas Sector Terciario de 10 a 99 Asalariados		0	0
Empresas Sector Terciario de 100 ou máis Asalariados		0	0
TOTAL EMPRESAS SECTOR TERCIARIO	80	8	8
TOTAL CONCELLO DE RIBEIRA	162	12	12

Táboa IV.39. Mostra de empresarios/as invitada, aceptante e produtora de datos en función de cada un dos estratos que a compoñen no concello de Rianxo. Fonte: Elaboración propia.

	MOSTRA DE EMPRESAS INVITADA	MOSTRA DE EMPRESAS ACEPTADA	MOSTRA DE EMPRESAS PRODUTORA DE DATOS
EMPRESAS SECTOR PRIMARIO	26	2	2
Empresas sector Secundario de 0 a 9 Asalariados		0	0
Empresas sector Secundario de 10 a 99 Asalariados		0	0
Empresas sector Secundario de 100 ou máis Asalariados	Non existe	0	0
TOTAL EMPRESAS SECTOR SECUNDARIO	6	0	0
Empresas Sector Construción de 0 a 9 Asalariados		2	2
Empresas Sector Construción de 10 a 99 Asalariados		0	0
Empresas Sector Construción de 100 ou máis Asalariados	Non existe	0	0
TOTAL EMPRESAS SECTOR CONSTRUCCIÓN	8	2	2
Empresas Sector Terciario de 0 a 9 Asalariados		4	4
Empresas Sector Terciario de 10 a 99 Asalariados		0	0
Empresas Sector Terciario de 100 ou máis Asalariados	Non existe		
TOTAL EMPRESAS SECTOR TERCIARIO	30	4	4
TOTAL CONCELLO DE RIANXO	70	8	8

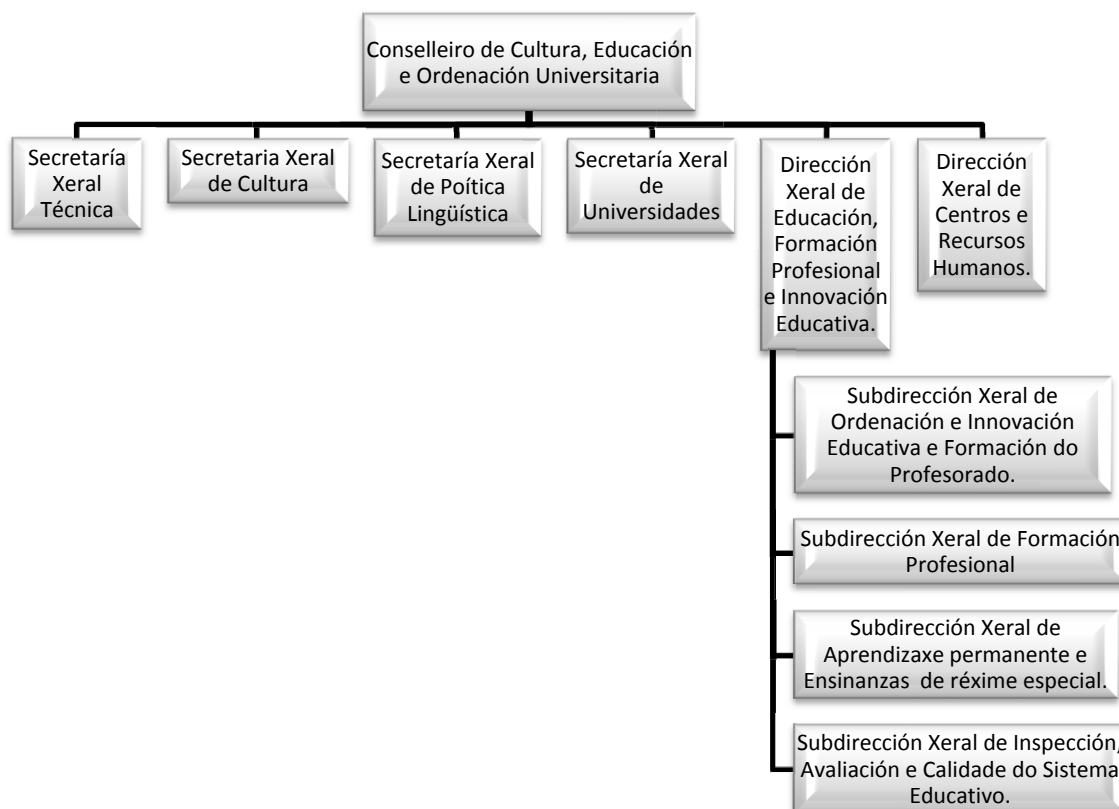
4.2.6. A ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA AUTONÓMICA.

O procedemento seguido para realizar a ordenación dos ciclos formativos é un dos aspectos clave da nosa investigación, polo que é preciso aportar a todo o conxunto de informantes que vimos de sinalar, a perspectiva dos responsables de levar a cabo este proceso, neste caso, a Administración Educativa Autonómica. Trataremos de abordar esta e outras variables co noso interlocutor/a, así como coñecer a súa postura en canto ao tema que nos ocupa.

A persoa que respostou ás nosas cuestións encargouse de establecer a perspectiva da Administración Autonómica actual ante a vinculación *FPI-DHS*, polo que o seu perfil está vinculado á ordenación desta modalidade de ensinanzas. Entrevistamos en

concreto ao Director Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa da Xunta de Galicia. No organigrama que se mostra na ilustración 4.14 podemos apreciar o lugar que ocupa a Dirección Xeral que lidera o entrevistado e as subdireccións xerais que dependen da mesma.

Ilustración IV.14. Organigrama da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. Fonte: Elaboración propia a partir do Decreto 4/2013, do 10 de xaneiro, polo que se establece e estrutura orgánica da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (DOG 18/01/2013).



Optamos por seleccionar ao representante da Consellería de Educación, concretamente da área de Formación Profesional porque, tal e como se establece no devandito Decreto 4/2013, esta Dirección Xeral é a encargada de, entre outras funcións:

- Ordenación e propostas sobre o desenvolvemento normativo das ensinanzas regradas non universitarias, así como a coordinación das accións na formación e cualificación permanente das persoas na Comunidade Autónoma de Galicia.*
- Emisión de informes sobre a autorización das diferentes ensinanzas do sistema educativo non universitario.*
- Adecuación dos equipamentos e instalacións.*
- Autorización de equipamentos para as ensinanzas de formación profesional.*
- Promoción de accións e programas de innovación educativa, así como autorización de programas e proxectos específicos ou experimentais.*

- f. Planificación, execución e avaliación dos programas de formación, perfeccionamento e actualización do profesorado das diferentes áreas e niveis do sistema educativo non universitario.*
- g. Promoción e desenvolvemento do recoñecemento de competencias profesionais nas diferentes familias profesionais que compoñen o Catálogo nacional de cualificacións profesionais.*
- h. Xestión das axudas procedentes do Fondo Social Europeo para a mellora do sistema de formación profesional, a xestión dos programas europeos, internacionais e doutros propios que os complementan.*
- i. Impulso e desenvolvemento dos programas e medidas que se establezan en relación coa formación profesional no ámbito do sistema educativo non universitario.*
- j. Deseño e coordinación dos procesos de mellora de calidade nos centros e servizos educativos do sistema educativo non universitario.*

Encárgase, en definitiva, da ordenación no territorio galego das ensinanzas de Formación Profesional regrada, do seu desenvolvemento, avaliación e mellora, así como da organización dos espazos, equipamento e profesorado asociado á mesma. Por esa razón, é de vital importancia para esta investigación analizar o grao de implicación da propia Consellería coa contribución da Formación Profesional Inicial ao Desenvolvemento Humano e Sustentable.

4.3. OS INSTRUMENTOS DE RECOLLIDA DE DATOS.

Á hora de recoller os datos relativos á investigación optamos por empregar distintos instrumentos, sobre os cales pretendemos afondar neste apartado. Inicialmente abordamos a entrevista estruturada, posteriormente os distintos cuestionarios e, xa para rematar a entrevista semiestruturada dirixida ao responsable da Administración educativa autonómica. Describiremos cada un dos instrumentos empregados, abordando o seu deseño, procedemento de validación e cumprimentación.

4.3.1. A ENTREVISTA ESTRUTURADA.

Segundo Hernández Sampieri, Fernández-Collado e Baptista Lucio (1998:332) recoller datos implica seleccionar un instrumento de medición dispoñible ou ben, desenvolver un propio. Neste estudio seleccionamos varios tipos de instrumentos, sendo un deles a entrevista estruturada. Dito instrumento vaise constituír pois, como o medio de procura de información con respecto aos datos da oferta formativa, polo que cabe identificar como se levou a cabo o proceso de deseño da mesma, a súa validación e cumprimentación.

4.3.1.1. DESEÑO DA ENTREVISTA.

A entrevista estruturada que aquí se vai empregar é unha parte da xa construída e aplicada noutro traballo anterior (Rego Agraso, 2009) acerca da mesma comarca. Nesta ocasión e tratando de adecuarnos aos obxectivos formulados neste estudo, só imos empregar algunhas das variables propostas inicialmente na versión orixinal da citada entrevista. Nas táboas que se mostran a continuación -táboas 4.40, 4.41, 4.42 e 4.43 -, podemos apreciar unha comparativa das variables empregadas na versión orixinal da

entrevista e daquelas que imos empregar nesta ocasión para aplicar nos centros de Formación Profesional Inicial da comarca²⁶⁹. Tal como podemos apreciar, o bloque I queda establecido de igual forma que na versión orixinal.

Táboa IV.40. Táboa comparativa do Bloque I da entrevista estruturada. Variables que se empregaron na versión orixinal da entrevista e variables que empregaremos no presente estudo.

Fonte: Elaboración propia a partir de Rego Agraso (2009).

Variables Bloque I. Datos de contacto e identificación do centro.	
Variables empregadas inicialmente na versión orixinal da entrevista (Rego Agraso, 2009).	Variables empregadas no presente estudo.
1. Nome do centro	1. Nome do centro
2. Enderezo	2. Enderezo
3. Teléfono	3. Teléfono
4. Fax	4. Fax
5. Correo electrónico	5. Correo electrónico
6. Enderezo web (se posúe)	6. Enderezo web (se posúe)
7. Nome do director/a ou, no seu caso xefe/a de estudos.	7. Nome do director/a ou, no seu caso xefe/a de estudos.

Con respecto ao segundo bloque de variables si imos introducir cambios, adaptando os anos acerca dos cales se solicita a información ás datas de realización desta investigación (ano académico 2011/2012). Na táboa aparecen sinaladas en malva as variables ás que lles aplicamos este cambio. Ao mesmo tempo, eliminamos algunhas das variables propostas inicialmente por non adecuarse aos obxectivos formulados. Estas aparecen sinaladas en cor vermella e non teñen correspondencia na columna da dereita. Deste xeito, marcamos en cor verde aquelas variables que imos manter do mesmo xeito que na versión orixinal da entrevista. En vistas dos cambios realizados engadimos as dúas variables que non estaban no deseño anterior do instrumento: Número de docentes FP homes e número de docentes de FP mulleres. Engadimos estas dúas propostas a raíz daquela que intenta pescudar o número de docentes de FP total no centro. Ademais da razón de número tamén pode ser relevante de cara á investigación coñecer o sexo daqueles profesores/as que exercen a súa labor nos centros obxecto de estudo. Estas variables engadidas aparecen sinaladas na táboa cunha cor verde máis intensa e ao final da mesma.

Táboa IV.41. Táboa comparativa do Bloque II da entrevista estruturada. Variables que se empregaron na versión orixinal da entrevista e variables que empregaremos no presente estudo.

Fonte: Elaboración propia a partir de Rego Agraso (2009).

Variables Bloque II Caracterización do centro e da oferta educativa do mesmo.	
Variables empregadas inicialmente na versión orixinal da entrevista (Rego Agraso, 2009)	Variables empregadas no presente estudo.
1. Nome comarca de pertenza do centro	
2. Concello onde se sitúa o centro	
3. Número de habitantes por municipio de pertenza	
4. Caracterización concello de pertenza segundo densidade de poboación	

²⁶⁹ No anexo I podemos ver a entrevista que empregamos na investigación que aquí se presenta.

5. Nome do centro ou IES	
6. Oferta educativa xeral do centro ou IES.	1. Oferta educativa xeral do centro ou IES.
7. Oferta de Ciclos Formativos de grao medio en réxime ordinario.	2. Oferta de Ciclos Formativos de grao medio en réxime ordinario.
	3. Oferta de Ciclos Formativos de grao medio en réxime de persoas adultas (a distancia e semipresencial).
8. Oferta de Ciclos Formativos de grao superior en réxime ordinario.	4. Oferta de Ciclos Formativos de grao superior en réxime ordinario.
	5. Oferta de Ciclos Formativos de grao superior en réxime de persoas adultas (a distancia e semipresencial).
9. Oferta de Programas de Cualificación Profesional Inicial de modalidade A	
10. Oferta de Programas de Cualificación Profesional Inicial de modalidade B	
11. Oferta de Programas de Cualificación Profesional Inicial de modalidade C	
12. Oferta noutras modalidades en ensinanza.	
13. Número de alumnos/as total matriculados/as noutras ensinanzas.	
14. Número de alumnos/as total matriculados en cada unha das ensinanzas no centro no ano 2008/2009	6. Número de alumnos/as total matriculados en cada unha das ensinanzas no centro no ano 2011/2012.
15. Número de alumnos/as matriculados en cada unha das ensinanzas no centro no ano 2007/2008	
16. Número de alumnos/as matriculados en cada unha das ensinanzas no centro no ano 2006/2007	
17. Número de docentes total no centro no ano 2008/2009	7. Número de docentes total no centro no ano 2011/2012.
	8. Número de docentes total homes no centro no ano 2011/2012.
	9. Número de docentes total mulleres no centro no ano 2011/2012.
18. Cantidade de persoal non docente no ano 2008/2009	
19. Número total de docentes de Formación Profesional no centro no 2008/2009.	10. Número total de docentes de Formación Profesional no centro no 2011/2012.
	11. Número de docentes FP mulleres no centro no ano 2011/2012.
	12. Número de docentes FP homes no centro no ano 2011/2012.

Na entrevista orixinal tamén existía un bloque de contido dedicado integramente á caracterización dos/as docentes de Formación Profesional dos centros analizados. Sen embargo nesta ocasión decidimos prescindir deste conxunto de variables neste

instrumento, dado que na súa maior parte xa se vai recoller información sobre elas co instrumento do cuestionario dirixido ao persoal docente. Por esta razón e para non caer en duplicidades, optamos por non engadir na entrevista estruturada as seguintes variables (ver táboa 4.43) propostas na versión orixinal da entrevista.

Táboa IV.42. Variables da entrevista estruturada orixinal que non imos empregar na entrevista que ten como marco a presente investigación. Fonte: Rego Agraso (2009).

Variables Bloque III	
Caracterización dos/as docentes de Formación Profesional	
Variables empregadas inicialmente na versión orixinal da entrevista (Rego Agraso, 2009).	
1.	Comarca de pertenza do centro no que imparte docencia
2.	Concello ao que pertence o centro no que imparte docencia
3.	Número de habitantes do municipio no que imparte docencia
4.	Caracterización do concello segundo a súa densidade de poboación
5.	Centro ou IES no que imparte docencia
6.	Corpo ao que pertence
7.	Categoría profesional docente
8.	Especialidade docente
9.	Ciclos Formativos de grao medio que imparte
10.	Ciclos Formativos de grao superior que imparte
11.	Programas de Cualificación Profesional de modalidade C que imparte
12.	Programas de Cualificación Profesional de modalidade A que imparte
13.	Outras ensinanzas nas que imparte docencia
14.	Número de anos que leva neste mesmo centro

Con respecto ao seguinte bloque de variables, optamos por eliminar aquelas que aluden aos Programas de Cualificación Profesional Inicial -por non formar parte este tipo de formación dos nosos obxectivos-, así como algunhas referidas aos ciclos formativos. Sen embargo, outras foron modificadas para adecuarse ao tempo real no que se vai levar a cabo a investigación.

Táboa IV.43. Táboa comparativa do Bloque III de variables da entrevista estruturada. Variables que se empregaron na versión orixinal da entrevista e variables que empregaremos no presente estudo. Fonte: Elaboración propia a partir de Rego Agraso (2009).

Variables Bloque III Caracterización da oferta de Formación Profesional Inicial existente no centro.		
Variables empregadas inicialmente na versión orixinal da entrevista (Rego Agraso, 2009)		Variables empregadas no presente estudo.
PCPI	Ciclos Formativos	Ciclos formativos
1. Comarca de pertenza do centro no que se imparte.	1. Comarca de pertenza do centro no que se imparte.	
2. Concello ao que pertence o Ciclo Formativo.	2. Concello ao que pertence o Ciclo Formativo	
3. Número de habitantes por municipio de pertenza.	3. Número de habitantes por municipio de pertenza.	
4. Caracterización do concello segundo densidade de poboación.	4. Caracterización do concello segundo densidade de poboación	
5. Centro ou IES no que se imparte.	5. Centro ou IES no que se imparte	
6. Nome do Programa de Cualificación Profesional Inicial.	6. Nome do Ciclo Formativo	
7. Familia Profesional.	7. Grao do Ciclo Formativo	1. Grao do ciclo formativo
8. Modalidade do PCPI.	8. Familia profesional	2. Familia profesional.
9. Número de alumnos/as matriculados no ano 08/09.	9. Número de horas total do ciclo.	
10. Número de alumnos/as menores de 16 anos matriculados.	10. Número de anos que leva impartíndose	3. Número de anos que leva impartíndose.
11. Número de anos que leva impartíndose no centro.	11. Número de alumnos/as matriculados/as no primeiro curso no ano 2008/2009.	4. Número de alumnos/as matriculados no primeiro curso no ano 2011/2012.
12. Empresas nas que se realiza o módulo de FCT.	12. Número de alumnos/as matriculados/as no segundo curso no ano 2007/2008.	5. Número de alumnos/as matriculados no segundo curso no ano académico 2011/2012.
	13. Número de alumnos que finalizaron o ciclo formativo no ano 2006/2007	6. Número de alumnos/as que finalizaron o ciclo no ano 2008/2009.
	14. Número de alumnos que finalizaron o ciclo formativo no ano 2007/2008.	7. Número de alumnos/as que finalizaron o ciclo formativo no ano 2009/2010.
		8. Número de alumnos/as que finalizaron o ciclo formativo no ano 2010/2011.
	15. Empresas nas que se realizan as FCT deste ciclo formativo.	

4.3.1.2. PROCEDEMENTO DE VALIDACIÓN.

Como o instrumento que imos empregar procede dun traballo de investigación anterior (Rego Agraso, 2009), xa foi validado previamente²⁷⁰. O proceso que se seguiu esencialmente foi someter a entrevista a un xuízo de persoas expertas. Do citado procedemento, xurdiu a valoración xeral que destacamos a continuación en función das valoracións realizadas acerca do contido, a presentación e a estrutura do instrumento.

- Con respecto ao contido: Comentan esencialmente que o instrumento semella reflectir a información que efectivamente nos propoñemos obter de cada un dos entrevistados/as, polo que existe concordancia con respecto aos obxectivos propostos.
- Con respecto á presentación e estrutura do guión de entrevista, suxírennos que ordenemos os bloques de contido por afinidade. Por cuestións de contextualización, tanto con respecto ao profesorado como con respecto á oferta formativa específica de Formación Profesional sobre a que imos preguntar ao noso entrevistado/a, é preciso aclarar de forma previa as características concretas do centro, así como da oferta educativa xeral que nel se imparte.

En definitiva, tras ter en consideración as valoracións dos expertos, a entrevista quedou constituída inicialmente por 71 ítems que o entrevistado/a deberá contestar, tal e como se pode apreciar no anexo I. Sen embargo, o guión de entrevista que imos empregar nesta investigación vai constar de 27 variables organizadas a través de, cando menos, 53 ítems ou preguntas²⁷¹.

4.3.1.3. CUMPRIMENTACIÓN.

Aludindo agora a como se levou a cabo a recollida dos datos, cabe indicar que o proceso seguiu as seguintes fases:

1. Envío da carta de presentación dirixida aos directores/as dos centros educativos que constitúen a mostra do estudo. Nesta carta explícase en que consiste a investigación a realizar e preséntanse algúns dos datos que queremos recoller dos propios centros.
2. Primeira toma de contacto telefónica para concertar unha cita. Pasada unha semana do envío da carta procedemos a contactar telefonicamente con cada un dos centros para concertar a cita na cal poderemos manter a entrevista.
3. Aplicación da entrevista estruturada con cada un dos representantes de cada centro. Tras aclarar unha vez máis en que consiste a investigación que estamos a realizar e para que finalidade se van empregar os datos obtidos, pasamos á levar a cabo a entrevista directamente. Nese momento, a entrevistadora recolle manualmente as respostas que vai dando o entrevistado/a.

²⁷⁰ Para levar a cabo a validación do guión de entrevista estruturada, someteuse no seu día o citado instrumento a un xuízo de persoas expertas. Varios especialistas universitarios de distintas áreas de coñecemento - un da área de Didáctica e Organización Escolar, outro da área de Métodos de Investigación Educativa e un último docente da área de Teoría e Historia da Educación -, realizaron unha valoración do instrumento. Posteriormente, mantívose con cada un deles unha reunión na que precisaron aquelas cuestións que lles pareceron de maior relevancia en función do contido, a presentación e a estrutura da entrevista. Procedemos en función das suxestións sinaladas, a modificar o guión da entrevista ata deixalo tal e como aparece en Rego Agraso (2009).

²⁷¹ Ao indagar acerca dos datos de cada un dos centros, o número de ítems definitivo de cada entrevista vai depender esencialmente da cantidade de ciclos formativos que se impartan en cada caso.

4.3.2. O CUESTIONARIO.

Tomando como referente os obxectivos desta investigación, procedemos á construción do cuestionario como instrumento de recollida de datos dos distintos informantes clave -alumnos/as, os titulados/as, persoal docente e empresarios/as da comarca do Barbanza-. A continuación afondaremos no proceso de construción de cada un dos instrumentos, poñendo o foco no deseño, validación e cumprimentación.

4.3.2.1. DESEÑO DO CUESTIONARIO.

Tomando a definición de cuestionario realizada por Pérez Serrano (1994:106), entendémolo como un *conxunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática e coidadosamente, sobre os feitos e aspectos que interesan nunha investigación ou avaliación e que pode ser aplicado en formas variadas, entre as que destacan a súa administración a grupos ou o seu envío por correo*. Segundo esta mesma autora, é recomendable o seu uso na recompilación de datos que son difíciles de obter, ben, pola distancia e dispersión dos suxeitos, ben, pola dificultade de reunilos a todos nun mesmo lugar. Ademais, trátase dun instrumento que esixe unha relación menos directa entre o investigador/a e o investigado/a, máis apropiado para recoller información relativa a grandes grupos poboacionais. De aí que optamos polo seu uso nesta investigación. Continuando coa descrición do deseño do mesmo, é preciso indicar que tras establecer un conxunto de indicadores e variables iniciais agrupados en bloques de contido -ver apartado 4.1 deste capítulo-, pasamos á súa transformación nos ítems do cuestionario elaborando unha guía inicial do mesmo. Algúns dos pasos seguidos foron: planificar o contido do cuestionario; sometelo a un primeiro xuízo de persoas expertas de carácter informal e tomar decisións acerca de cómo se ía desenvolver a súa aplicación.

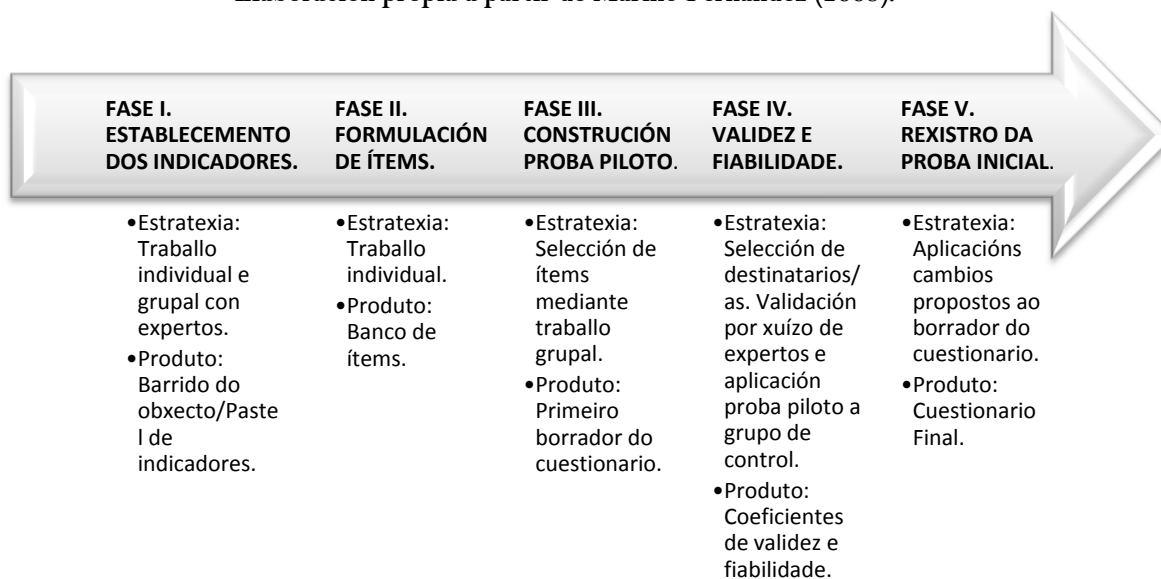
Seguimos este procedemento en tódolos cuestionarios, independentemente dos seus destinatarios/as, optando por incluír en todos eles as mesmas variables, aínda que existe un número considerable das mesmas que difiren duns destinatarios/as a outros. Debido a isto podemos afirmar que, ademais dunha triangulación de fontes, técnicas, metodoloxías e datos (Ruíz Olabuénaga, Villa e Álvarez, 2003), tamén realizaremos unha triangulación en canto aos resultados dalgunhas das variables formuladas. Trataremos así, de obter unha perspectiva contrastada entre os distintos informantes clave acerca das mesmas cuestións.

Outro aspecto prioritario a tratar foi a toma de decisións acerca do tipo de pregunta/ítem a empregar en cada unha das variables, para o cal foi de utilidade coñecer as posibilidades e limitacións de cada unha delas (Tójar Hurtado, 2006): abertas/pechadas; de feitos ou de opinión; directas/indirectas; sobre intencións de acción; preguntas “filtro”; preguntas de control; preguntas de introdución; etc. Tomamos as decisións con respecto a esta cuestión tendo en consideración aspectos vinculados ao tipo de variable, o proceso a seguir na aplicación do instrumento ou a relevancia do ítem no conxunto do cuestionario. A toma de decisións continuou respecto do número e orde dos ítems, as regras establecidas na formulación das preguntas e a pre-codificación das preguntas e categorías de resposta. Ao mesmo tempo tratamos de prever algúns dos nesgos que poden aparecer á hora de cubrir o cuestionario, tales como o *erro de tendencia central*, o da *desexabilidade social*, o *nesgo de aprendizaxe* ou de *proximidade*, así como o denominado *erro lóxico*²⁷² (Martín Arribas, 2004).

²⁷² O “erro de tendencia central” ten que ver coa existencia dunha tendencia no cuestionario a elixir, entre as distintas opción, as centrais. Tamén tratamos de elaborar os ítems de tal xeito que non sexa doado responder en

Unha vez construída a primeira versión dos cuestionarios a empregar, procedemos á súa validación mediante *xuízo crítico de expertos/as*, onde pretendíamos avaliar se cumprían as características de validez, fiabilidade, pertinencia e homoxeneidade co obxectivo final de que este instrumento nos permitan medir coa maior rigorosidade o obxecto de investigación. Posteriormente, aplicamos as distintas modalidades do cuestionario a un grupo de control, é dicir, realizamos unha proba piloto do mesmo, en cuxos resultados afondaremos a continuación (ver apartado 4.3.2.2.). Na ilustración que segue, podemos apreciar esquematicamente o proceso xeral que seguimos na construción dos cuestionarios, independentemente do seus destinatarios/as (ver ilustración 4.15).

Ilustración IV.15. Fases seguidas na construción de cada un dos cuestionarios. Fonte: Elaboración propia a partir de Mariño Fernández (2008).



▪ Fase I. Establecemento dos indicadores.

Se entendemos por indicador, *a conceptualización do noso obxecto de estudo ou avaliación* (Mariño Fernández, 2008:214), esta lévanos a determinar aquilo que nos interesa saber. Neste caso, pretendemos avaliar a opinión ou perspectiva que teñen os distintos informantes clave acerca da vinculación FP-DHS, polo que tratándose esta dunha calidade non directamente observable, precisamos de *n* variables que nos axuden, en conxunto, a obter información acerca da mesma. Os indicadores, construídos a partir das variables acerca das cales pretendemos obter información, van ser os “conceptos” a partir dos cales fomos formulando aquilo que pretendíamos preguntar aos nosos enquisados/as, polo que estes van ter distintos niveis de concreción -a partir duns indicadores de primeiro nivel, podemos sacar outros de segundo nivel e así sucesivamente-. A partir destes indicadores, construímos os ítems do noso cuestionario, entrando así na seguinte fase.

▪ Fase II. Formulación de ítems.

Para construír os ítems do cuestionario, tivemos en conta algunhas das decisións que tomamos inicialmente sobre o mesmo, como por exemplo, a caracterización do

función do que se considera socialmente aceptable (“erro da desexabilidade social”). O “nesgo de aprendizaxe ou de proximidade” induce a responder a cada pregunta de forma similar ás anteriores, para o cal tratamos de construír preguntas diferenciadas entre sí, intercalando ao mesmo tempo preguntas abertas e pechadas. Por último, o “erro lóxico” dase cando o enquisado percibe que os ítems similares deben responderse do mesmo xeito, para o cal seguimos a estratexia sinalada para o nesgo anterior.

instrumento ou os seus destinatarios/as²⁷³. O que se pretendía nesta fase era dar coa fórmula máis clara, directa e sinxela para solicitar ao enquisado/a a información que pretendemos obter del. Deste xeito, tivemos en conta, entre outras, as achegas de Martín Arribas (2004) acerca de cómo debe ser a formulación das preguntas:

- *Débese empregar preguntas breves e doadas de comprender.*
- *Non empregar palabras que induzan a unha reacción estereotipada.*
- *Non redactar preguntas en forma negativa.*
- *Evitar o uso da interrogación “por que?”.*
- *Non formular preguntas capciosas, é dicir, nas que unha das alternativas de resposta sexa tan desexable que sexa difícil rexeitala.*
- *Evitar preguntas que obriguen a facer cálculos ou esforzos de memoria.*

A partir da formulación dos ítems reunímolos en conxunto no que poderíamos denominar un *banco de ítems* e a partir de aquí continuamos coa seguinte fase da elaboración do cuestionario.

- Fase III. Construción da proba piloto.

Nesta fase e a partir do banco de ítems, tomáronse decisións acerca do tipo de preguntas a empregar en cada un deles, así como da orde que estas debían seguir no instrumento e tamén a súa posible agrupación por bloques de contido. Demos lugar así, á elaboración dun primeiro borrador de cada un dos cuestionarios.

- Fase IV. Validez e fiabilidade.

Unha vez construído o primeiro borrador de cada un dos cuestionarios, levamos a cabo o proceso de validación estatística dos mesmos. En primeiro lugar, sometemos o cuestionario ao *xuízo crítico de expertos/as* e, unha vez analizados os resultados do mesmo, procedemos a introducir aquelas modificacións propostas. Posteriormente, optamos por aplicar cada un dos cuestionarios a un grupo de control con características similares ás de cada unha das mostras²⁷⁴. O que se pretendía en definitiva, era determinar se o cuestionario era *válido* e *fiabile*, é dicir, se por un lado o propio instrumento medía o que pretendía e, por outro, se a súa aplicación repetida a un mesmo suxeito produciría resultados similares (Tejada Fernández, 1997:99).

- Fase V. Rexistro da proba inicial.

Unha vez aplicados os dous mecanismos propostos anteriormente para verificar a fiabilidade e validez de cada un dos cuestionarios, procedemos a introducir os cambios indicados en cada un deles. Deste xeito, introducíronse novos ítems, elimináronse outros, reagrupáronse os bloques de contido e aumentouse o espazo destinado ás preguntas abertas. Unha vez realizados estes cambios obtivemos os cuestionarios que finalmente aplicamos a cada unha das mostras que conformaron o noso estudo e que poden ser consultados integramente nos anexos IV, V, VI e VII.

4.3.2.2. PROCEDEMENTO DE VALIDACIÓN.

O procedemento empregado para levar a cabo a validación de cada un dos cuestionarios foi, como xa temos mencionado, o xuízo de persoas expertas, o cal trae consigo a

²⁷³ Adecuar o vocabulario e a expresión sintáctica do instrumento aos nosos destinatarios/as facilita a comprensión do mesmo e polo tanto aumenta o índice de resposta de cada un dos ítems, así como a univocidade dos mesmos.

²⁷⁴ Afondaremos no proceso de validación dos cuestionarios no apartado 4.3.2.2 deste mesmo capítulo.

valoración por parte dunha serie de profesionais do ámbito universitario ou doutro ámbito vinculado ao obxecto de estudo, de cada un dos cuestionarios construídos a modo de borrador. Cada un deles emitiu un xuízo acerca de cada un dos cuestionarios valorando especialmente a vinculación entre o contido do instrumento e o obxectivo que se pretende acadar co mesmo. Sen embargo, a diferenza doutros tipos de validez, a do contido non pode ser expresada cuantitativamente mediante un índice ou coeficiente (Ruíz Bolívar, 2002:75); senón que se trata dunha cuestión de xuízo. Un xuízo que de forma xeral se estima de forma subxectiva no proceso que agora describimos, polo que a determinación dunha alta validez de contido do cuestionario vaise deducir do acordo intersubxectivo dos distintos xuíces (Tejada Fernández, 1997:99), tendo en conta que estes normalmente deben ser considerados expertos/as no campo de estudo que enmarca a investigación. Precisamente, tal e como indican García López e Cabero Almenara (2011:04), o termo *experto* ten un carácter polisémico e variable en función do que se pretenda co estudo e das distintas liñas de investigación e áreas científicas implicadas. Nese senso, é coherente ter en conta o perfil daquelas persoas ás que imos invitar a participar na validación do instrumento, polo que tomamos tamén en consideración esta recomendación.

A continuación describiremos o procedemento empregado para a validación experta para, no apartado seguinte centrarnos na valoración obtida de cada un dos cuestionarios. Unha vez introducidos os cambios propostos a partir da validación optamos por realizar unha proba piloto de cada un dos instrumentos para comprobar se era preciso modificalos en maior medida. Finalmente, antes de pasar á descrición do proceso seguido para a cumprimentación, optamos por describir brevemente os cuestionarios finais.

a) Procedemento empregado para a validación realizada mediante xuízo de persoas expertas.

Para levar a cabo a validación experta dos instrumentos construídos, optamos por enviar a cada un dos xuíces unha copia de cada un dos cuestionarios, así como unha táboa de valoración complementaria. Os criterios que propuxemos para que os xuíces mostraran a súa perspectiva acerca dos instrumentos foron (Gairín Sallán, 1993): a univocidade, a pertinencia e a importancia de cada un dos ítems en cada un dos cuestionarios²⁷⁵. A continuación podemos visualizar un exemplo da devandita táboa complementaria que cada un dos validadores/as debería cubrir.

²⁷⁵ Entendemos por *univocidade*, o nivel de precisión lingüística na formulación do ítem, é dicir, que non sexa ambiguo, que interroge ao enquisado acerca daquilo que inicialmente pretende e que non estea suxeito a diferentes interpretacións. Podemos considerar a *pertinencia* como a adecuación entre a idoneidade e a relación do ítem co obxecto de estudo, é dicir, se se considera o ítem válido para aportar información acerca do obxecto de estudo. Por último, coa valoración acerca da *importancia*, o xuíz debe facer referencia ao peso específico do ítem no conxunto do instrumento, unha vez que o mesmo é pertinente (Gairín Sallán, 1993).

Táboa IV.44. Mostra da táboa de validación complementaria dos cuestionarios enviada aos xuíces expertos/as. Fonte: Elaboración propia a partir de Tejada Fernández – non publicada²⁷⁶.

NÚMERO DE ÍTEM	UNIVOCIDADE		PERTINENCIA		IMPORTANCIA				
	SI	NON	SI	NON	1	2	3	4	5
Bloque I									
Ítem Núm. 1									
Ítem Núm. 2									
...									
Observacións:									
Bloque II									
Ítem Núm. 1									
Ítem Núm. 2									
...									
Observacións:									

Tal como se pode apreciar, incluímos un apartado de *observacións* ao remate de cada bloque de ítems, para que os validadores/as inclúisen aí as súas dúbidas, preguntas, suxestións ou outro tipo de anotacións de corte cualitativo que visen necesario incorporar á valoración dese bloque de contido do cuestionario. En complemento a isto, nas copias dos propios cuestionarios enviados, engadimos ao remate de cada bloque un apartado de *Suxestións* e un espazo para que cada un dos validadores/as puidera, se así o desexaba, introducir as apreciacións máis cualitativas no propio documento do cuestionario. Tamén foi posible introducir anotacións no propio cuestionario, ao lado de cada un dos ítems, de feito, algúns dos validadores/as así o fixeron, proporcionándonos dese xeito a súa análise do contido do instrumento. Ao mesmo tempo, con aqueles validadores/as que así o aceptaron, mantivemos unha entrevista persoal co obxectivo de debater a súa valoración de cada un dos instrumentos e analizar os cambios propostos no deseño do mesmo.

O perfil dos validadores/as invitados, estivo conformado esencialmente por profesorado universitario vinculado a distintas áreas de investigación e centros dentro da xeografía española. O obxectivo era contar cunha valoración dos cuestionarios de procedencia diversa e que tivera en conta a perspectiva de distintas áreas de coñecemento dentro da investigación educativa.

Así pois, o proceso seguido para a validación experta iníciase, unha vez construídos os primeiros borradores de cada un dos cuestionarios, coa confección do formulario anexo descrito anteriormente. De forma posterior, procedeuse a toma de contacto con aqueles que consideramos profesores/as invitados para realizar a validación²⁷⁷, os cales poden apreciarse na táboa 4.45 sumando un total de 21 docentes procedentes de distintas áreas e centros universitarios.

²⁷⁶ Dita táboa de valoración foi construída a partir dunha estadía de investigación realizada na Universitat Autònoma de Barcelona co Prof. José Tejada no ano 2010, polo que podemos afirmar que a súa autoría lle correspondería a el.

²⁷⁷ Procedemos a enviarlles por e-mail ou ben entregarlle en man, unha copia de cada un dos cuestionarios para os que precisamos validación (alumnos/as; titulados/as; persoal docente e empresarios/as) e cadanseu formulario de validación anexo, así como unha breve presentación da investigación que pretendemos realizar.

Táboa IV.45. Departamentos/Áreas e Institucións ás que pertencen os Profesores/as invitados a participar na investigación como xuíces validadores/as dos cuestionarios. Fonte: Elaboración propia.

DEPARTAMENTO/ÁREA DO XUÍZ INVITADO/A	INSTITUCIÓN
1. Didáctica e Organización Escolar	Universidade de Santiago de Compostela.
2. Didáctica e Organización Escolar	Universidade de Santiago de Compostela.
3. Didáctica e Organización Escolar	Universidade de Santiago de Compostela.
4. Didáctica e Organización Escolar	Universidade da Coruña
5. Pedagogía Aplicada	Universitat Autònoma de Barcelona
6. Pedagogía Aplicada	Universitat Autònoma de Barcelona
7. Pedagogía Aplicada	Universitat Autònoma de Barcelona
8. Pedagogía Aplicada	Universitat Autònoma de Barcelona
9. Pedagogía Aplicada	Universitat Autònoma de Barcelona
10. Pedagogía Aplicada	Universitat Autònoma de Barcelona
11. Teoría, Historia da Educación e Pedagogía Social.	Universidade de Santiago de Compostela.
12. Teoría, Historia da Educación e Pedagogía Social.	Universidade de Santiago de Compostela.
13. Teoría, Historia da Educación e Pedagogía Social.	Universidade de Santiago de Compostela.
14. Teoría, Historia da Educación e Pedagogía Social.	Universidade de Santiago de Compostela.
15. Teoría, Historia da Educación e Pedagogía Social.	Universidade de Santiago de Compostela.
16. Teoría, Historia da Educación e Pedagogía Social.	Universidade de Santiago de Compostela.
17. Teoría e Historia de la Educación	Universidad Complutense de Madrid
18. Métodos en Investigación e Diagnóstico en Educación.	Universidade de Santiago de Compostela.
19. Métodos en Investigación e Diagnóstico en Educación.	Universidade de Santiago de Compostela.
20. Métodos en Investigación e Diagnóstico en Educación.	Universidad del País Vasco.
21. Economía Aplicada	Universidade de Santiago de Compostela

Aqueles que aparecen sinalados en verde acabaron por actuar como xuíces expertos da nosa investigación ao enviar as súas valoracións cuantitativas e cualitativas de cada un dos cuestionarios, mentres que os que aparecen en vermello declinaron participar. En total empregamos pois, 13 xuíces, os cales por motivos de proximidade, pertencían maioritariamente á Universidade de Santiago de Compostela (7). Tamén contamos coas perspectivas de 3 profesores/as da Universitat Autònoma de Barcelona, 1 da Universidade da Coruña e outro da Universidad del País Vasco. Con respecto ás Áreas ou Departamentos dos que proceden maioritariamente, destacamos en primeiro lugar, Teoría, Historia da Educación e Pedagogía Social con 5 xuíces, seguidos por Didáctica e Organización Escolar e Pedagogía Aplicada con 3 xuíces cada unha e Métodos de Investigación e Diagnóstico en Educación con 2.

En definitiva, no proceso de validación podemos diferenciar dúas fases interconectadas pero con características diverxentes. A fase que poderíamos denominar *inicial* é a que

vimos de describir recentemente, posto que estivo marcada polo envío do material a cada un dos xuíces, a recepción da súa valoración -en caso de aceptar colaborar coa investigación- e o mantemento de entrevistas con algúns deles/as para abordar cuestións relativas á orde, redacción e coherencia interna de cada un dos cuestionarios valorados. A segunda e derradeira fase, que poderíamos denominar *codificación e análise de datos*, estivo marcada pola recepción das valoracións, a súa codificación²⁷⁸, análise e realización das modificacións propostas, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo en cada un dos cuestionarios. A continuación podemos apreciar os resultados da valoración realizada polos xuíces de cada un dos borradores dos cuestionarios empregados.

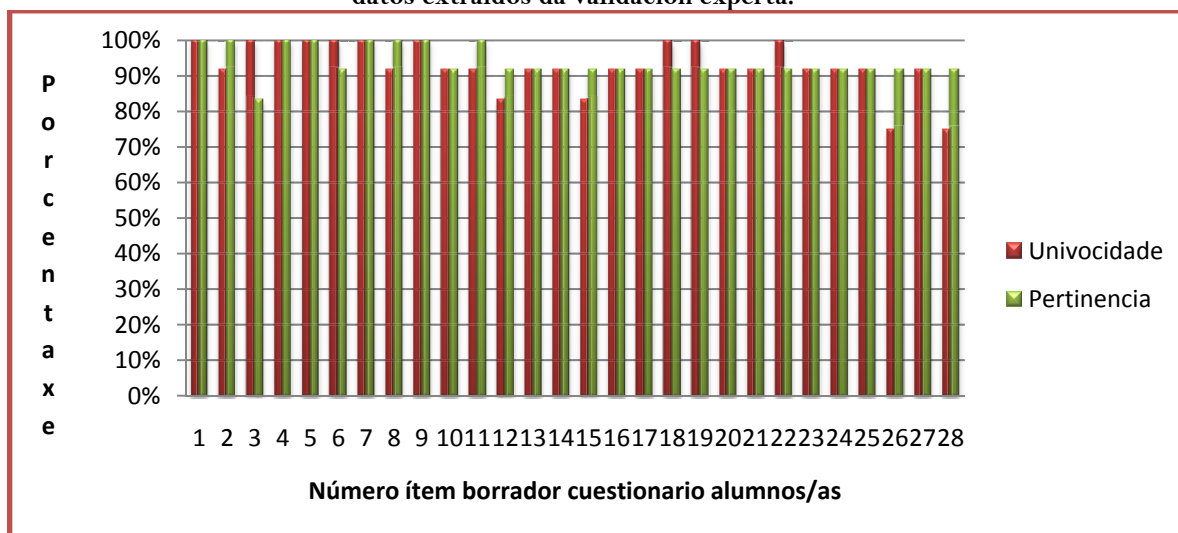
b) Resultados da validación experta de cada un dos cuestionarios.

A continuación presentaremos a valoración xeral que obtivemos do primeiro borrador de cada un dos cuestionarios a partir dos resultados obtidos na validación experta. Comezaremos co cuestionario dirixido aos alumnos/as, para posteriormente analizar os relativos aos titulados/as, docentes e empresarios/as.

1. Cuestionario dirixido aos alumnos/as de FP da comarca.

As valoracións cuantitativas dos xuíces con respecto a este cuestionario reflicte a súa perspectiva conxunta no que respecta á univocidade, pertinencia e importancia de cada un dos ítems, o cal nos serviu de guía, xunto coas apreciacións de corte cualitativo, para modificar cada un dos borradores iniciais. Nos gráficos que se mostran a continuación (ver gráficos 4.1 e 4.2.), podemos apreciar en porcentaxe, a valoración que fan os 13 xuíces expertos acerca da univocidade e pertinencia de cada un dos ítems do borrador inicial do cuestionario referido aos alumnos/as²⁷⁹.

Gráfico IV.1. Porcentaxe dos xuíces que afirman que os ítems 1-28 do borrador do cuestionario destinado aos alumnos/as son unívocos e pertinentes . Fonte: Elaboración propia a partir dos datos extraídos da validación experta.



Tal e como podemos apreciar, tódolos ítems sinalados no gráfico 4.1 -dende o ítem Núm.1 ao Núm.28- teñen unha valoración positiva dos xuíces en canto, tanto a súa univocidade como á súa pertinencia, superior a un 75%. Destacan en negativo, por ter

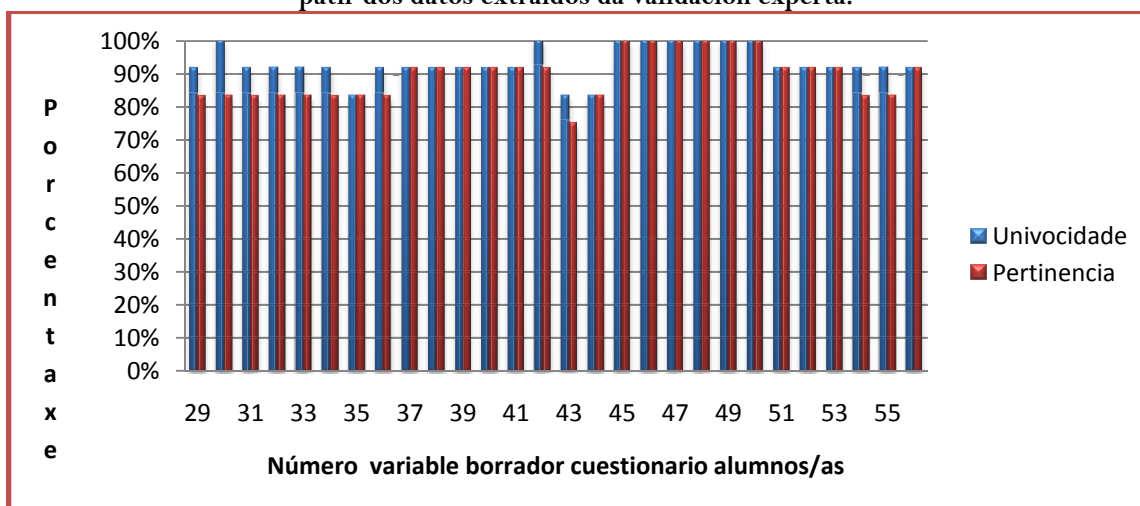
²⁷⁸ O material a codificar estaba composto unicamente polo formulario anexo a cada un dos cuestionarios, polo que para isto, empregamos o programa *Microsoft Office Excel 2007*. Introducimos os datos no mesmo e obtivemos como resultado os gráficos que se poden consultar en profundidade no Anexo VIII.

²⁷⁹ No borrador inicial o cuestionario adicado aos alumnos/as de FP da comarca contaba con 56 variables, valoración das cales reflectimos nos gráficos 4.1 e 4.2 do presente capítulo.

unha menor porcentaxe de univocidade (-75%-), dentro deste bloque de ítems, os números 26 e 28²⁸⁰, mentres que con respecto á pertinencia, o ítem Núm.3 -Concello de procedencia- é o menos valorado cun 83.3% dos xuíces que afirman que é pertinente.

Polo que respecta ao resto dos ítems que compoñían este primeiro borrador do cuestionario referido aos alumnos/as, a valoración da univocidade e pertinencia sinalada polos xuíces pode ser apreciada no gráfico 4.2. Tal como podemos ver, máis do 75% dos xuíces considera que os ítems 29-56 son unívocos e pertinentes. Sen embargo, non existe un consenso total a este respecto, dado que por exemplo nos ítems 35, 43 e 44 mentres o 83.3% dos xuíces afirman que son unívocos, existe un 16.7% que indica o contrario²⁸¹. Con respecto á pertinencia, destaca o ítem Núm. 43 como o que un menor porcentaxe dos xuíces da por pertinente cun 75% dos mesmos a favor e un 25% en contra. Todos os demais superan esta cifra contando cun 83.3%, un 97.1% ou un 100% dos xuíces respectivamente, que os consideran pertinentes.

Gráfico IV.2. Porcentaxe dos xuíces que afirman que as variables 29-56 do borrador do cuestionario destinado aos alumnos/as son unívocos e pertinentes. Fonte: Elaboración propia a partir dos datos extraídos da validación experta.



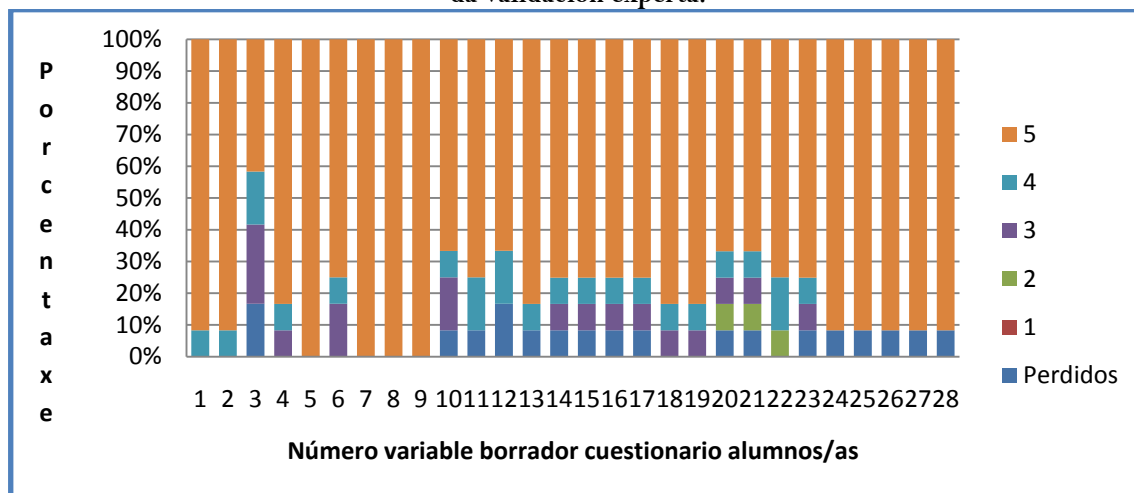
Atendendo agora á importancia, merece a pena destacar que, tal e como aparece reflectido nos gráficos 4.3 e 4.4, a ampla maioría dos ítems foron valorados como moi importantes (5) polos xuíces. Polo que respecta ao gráfico 4.3, destacaríamos en negativo os ítems 20, 21 e 22, relativos ao clima existente no posto de traballo do alumno/a, tanto cos iguais como cos superiores xerárquicos, así como ao tempo que levarían no seu posto, en caso de estar traballando. Todos eles foron valorados cun nivel de importancia 2-3 por un 16.6% dos xuíces, mentres que un 75% dos mesmos os calificaron cunha puntuación entre 4 e 5. Poderíamos optar por eliminar estes ítems, pero, tanto o 75% dos xuíces que os consideran importantes como os datos relativos á súa pertinencia e univocidade indicarían o contrario (máis do 90% dos xuíces consideran os ítems 20, 21 e 22 do borrador do cuestionario como unívocos e

²⁸⁰ Correspóndense no borrador do cuestionario inicial cos ítems 16.3 e 16.5, os cales indagan acerca da perspectiva do enquisado/a sobre se a FP é útil para o obter un emprego con mellores condicións de estabilidade, salario e responsabilidade (16.3) e se consideran as titulacións de FP do territorio non deberían ser sempre as mesmas, senón que deberían ir mudando co paso do tempo (16.5). Ambos enunciados eran entendidos polos xuíces como moi complexos e non excluíntes, polo que se optou por modificalos, quedando establecidos tal e como se pode ver no anexo IV nos ítems 18.3,18.4;18.5; 18.7 e 18.8.

²⁸¹ Estes ítems aludían no borrador inicial ao seguinte: 35. *¿Cómo pensas que se podería mellorar a inserción laboral dos titulados/as en ciclos formativos nos territorios comarcais?*; 43. *Unha vez na empresa, as tarefas que realizas na mesma correspóndense coas que terías que realizar en función do ciclo formativo que estás cursando?* e 44. *En caso negativo, indica que tipo de tarefas realizas no seu lugar.* O ítem 35 foi eliminado deste cuestionario e o 43 e 44 foron reformulados, quedando tal e como se pode apreciar na versión final do cuestionario referida no anexo IV.

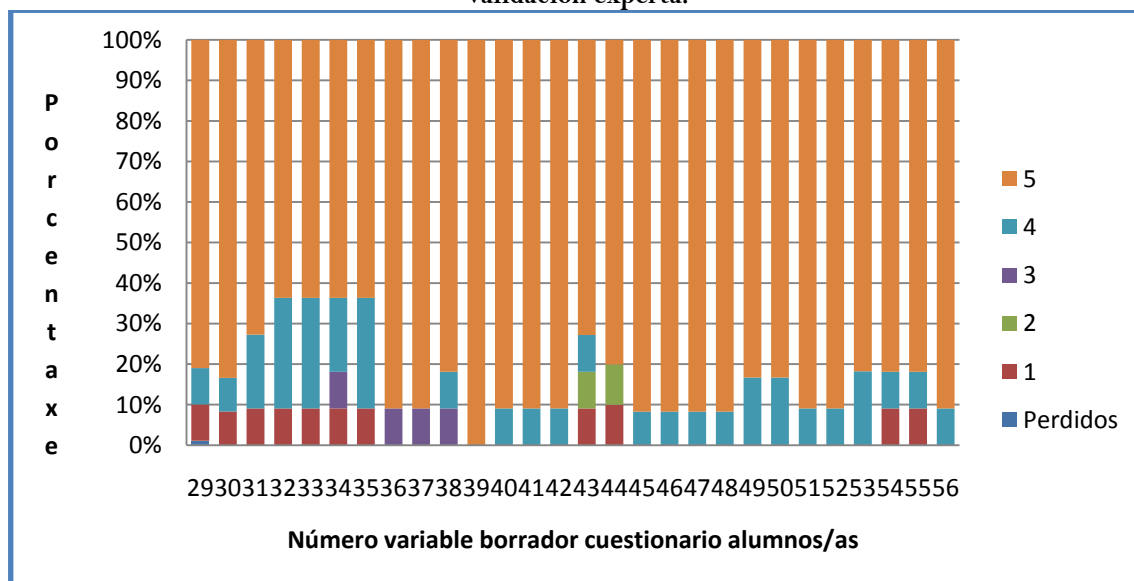
pertinentes). Por outra banda, estes mesmos ítems son empregados, tanto no cuestionario referido aos alumnos/as como no referido aos titulados/as da comarca, o cal nos vai permitir comparar variables e proceder a establecer vínculos e diferenzas entre os traballos desempeñados maioritariamente polos alumnos/as e aqueles levados a cabo polos titulados/as

Gráfico IV.3. Valoración dos xuíces acerca da importancia das variables 1-28 do borrador do cuestionario destinado aos alumnos/as²⁸². Fonte: Elaboración propia a partir dos datos extraídos da validación experta.



Polo que respecta ao gráfico 4.4, tódolos ítems son valorados como moi importantes pola maior parte dos xuíces, aínda que merece a pena deterse nos ítems do 29 ao 35, o 43 e 44 e o 54 e 55, dado que o 8.3% dos xuíces os considerarían nada importantes (foron puntuados cun 1). Sen embargo, dado que a ampla maioría dos xuíces os consideran *moi importantes* (en todos eles, máis dun 50% dos xuíces optan por puntualos cun 5), decidimos mantelos no cuestionario, tratando iso si, de reformular o seu contido inicial e de agrupalos noutros bloques máis coherentes tendo en conta a súa temática.

Gráfico IV.4. Valoración dos xuíces acerca da importancia das variables 29-56 do borrador do cuestionario destinado aos alumnos/as . Fonte: Elaboración propia a partir dos datos extraídos da validación experta.



²⁸² O formulario de valoración dos xuíces sinalaba que cada un deles debería sinalar o 1 se consideraba que o ítem en cuestión era *nada importante* e 5 se o consideraba *moi importante*.

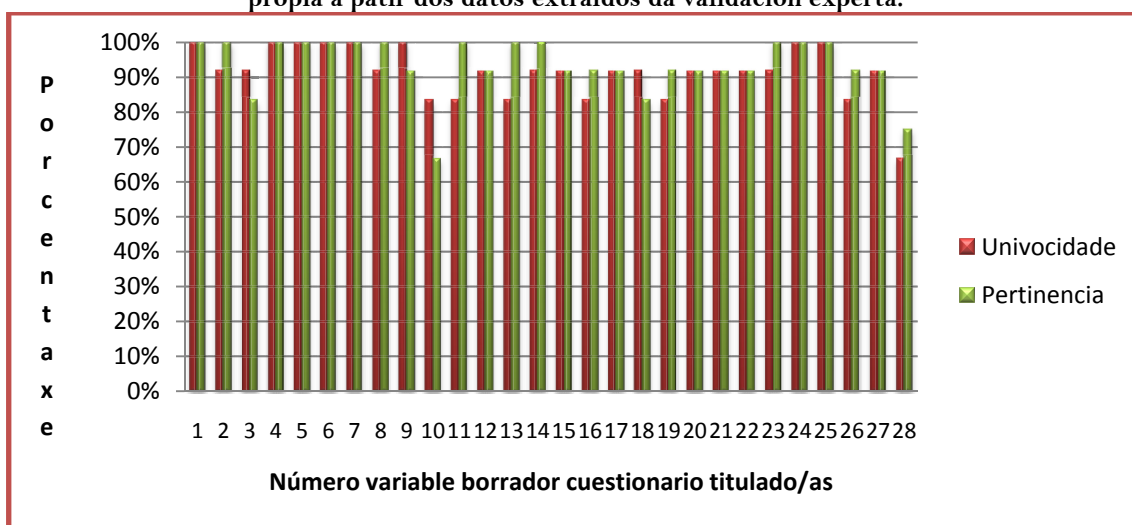
En definitiva, no que respecta ás apreciacións máis cuantitativas dos xuíces, a maior parte deles optan por calificar case tódolos ítems propostos como unívocos e pertinentes. No que respecta á importancia, en tódolos ítems unha parte preponderante dos xuíces (máis do 55%) valora coa máxima calificación (5) tódolos ítems -nos gráficos 4.3 e 4.4 aparece de forma maioritaria a cor laranxa correspondente coa valoración de *moi importante* en tódolos ítems-. Non introducimos polo tanto, excesivas modificacións no referente a suprimir ou eliminar ítems do cuestionario, dados os resultados obtidos neste senso.

De tódolos xeitos, nas valoracións cualitativas realizadas polos xuíces nos espazos abertos do formulario, recompilamos esencialmente, as recomendacións ou propostas respecto do contido e do aspecto máis formal do cuestionario destinado aos alumnos/as. A valoración íntegra dos xuíces respecto deste cuestionario pode consultarse no anexo VIII deste traballo. En función de todas estas achegas procedemos a modificar o cuestionario destinado aos alumnos/as, dando lugar así a un segundo borrador que foi aplicado posteriormente na proba piloto, cuxo proceso se describe no apartado seguinte.

2. Cuestionario dirixido aos titulados/as en FP na comarca.

A continuación podemos apreciar as valoracións cuantitativas dos xuíces con respecto ao cuestionario destinados aos titulados/as en Formación Profesional Inicial na comarca. Ao igual que no caso anterior, os 12 xuíces reflicten a súa perspectiva no que respecta á univocidade, pertinencia e importancia de cada un dos ítems.

Gráfico IV.5. Porcentaxe dos xuíces que afirman que as variables 1-28 do borrador do cuestionario destinado aos titulados/as en FP son unívocos e pertinentes. Fonte: Elaboración propia a partir dos datos extraídos da validación experta.



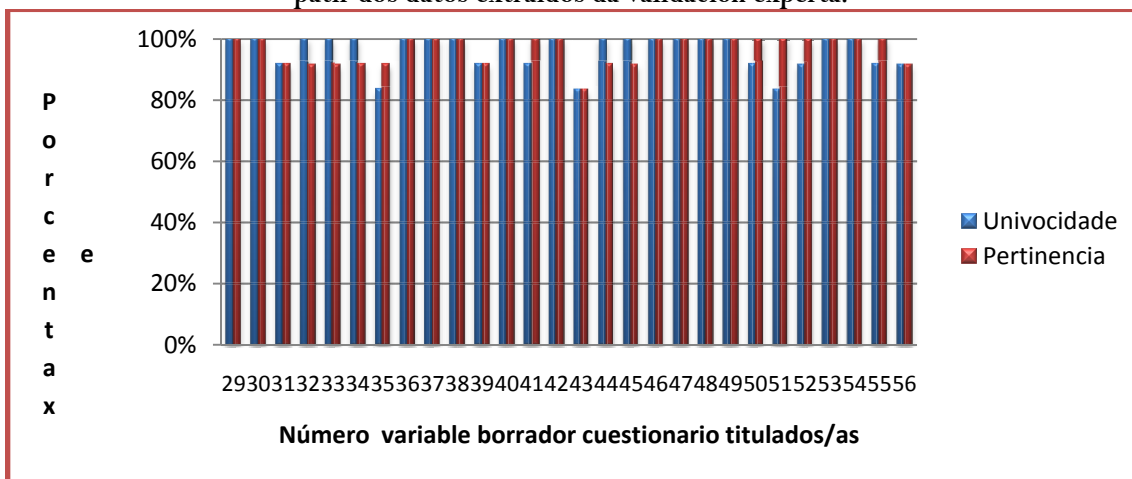
Tal como podemos apreciar, tódalas variables sinaladas no gráfico 4.5 -dende o Núm.1 ao Núm.28- obteñen unha valoración positiva por parte de máis do 66.7% dos xuíces, tanto con respecto á univocidade como con respecto á pertinencia. Destacan en negativo por ter unha menor porcentaxe de valoracións positivas en canto á univocidade a variable Núm.28²⁸³ -conta coa aprobación do 66.7% dos xuíces-, mentres que polo que respecta á pertinencia, a variable menos valorada é a Núm. 10 (66.7%) e a Núm. 28 (75%). Procedemos pois a modificar a redacción do ítem correspondente á

²⁸³ A variable Núm. 28 correspóndese no borrador do cuestionario enviado aos xuíces co ítem 17.5 cuxo enunciado debían valorar os enquisados dentro do marco dunha escala tipo Likert (1-5), estando redactado inicialmente tal como segue: *As titulacións de FP inicial dun territorio non deberían ser sempre as mesmas ano tras ano, senón que deberían irse introducindo novos títulos adaptados ao mercado laboral comarcal e estes ir cambiando periodicamente.*

variable Núm.28, subdividíndoa en dous ítems diferenciados cuxo redactado final pode apreciarse no anexo V.

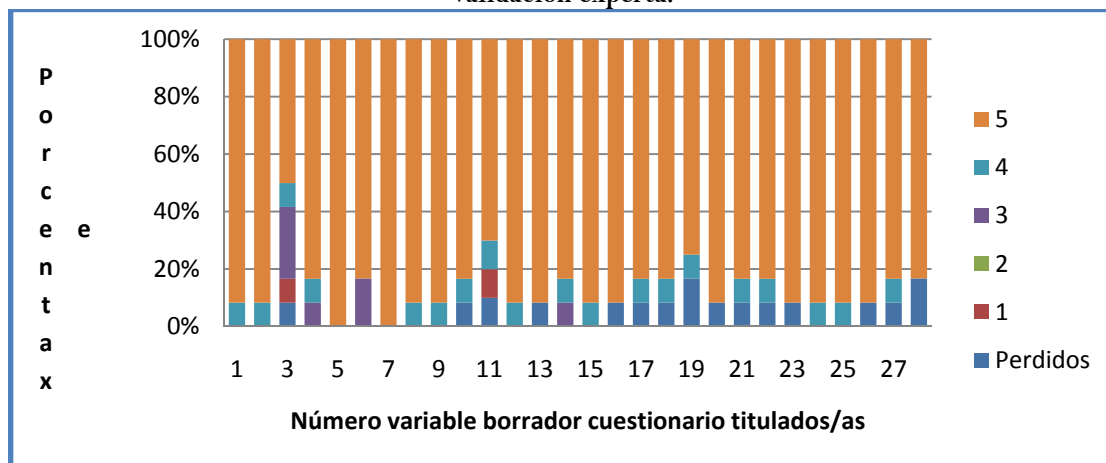
Por outra banda, coa variable Núm. 10 pretendemos indagar acerca de se o titulado/a coñecía outros ciclos formativos da comarca cando se matriculou no que finalmente cursou. A pesar de que a valoración con respecto á pertinencia é máis baixa que as de outras variables –só un 66.7% dos xuíces a consideran pertinente–, a súa valoración con respecto da univocidade – o 83.3% dos xuíces afirman que é unívoca– e da importancia –o 83.3% dos xuíces consideran que é moi importante (ver gráfico 4.7)– sinalan que é viable que a manteñamos no cuestionario, á espera de poder valorar o seu índice de resposta na proba piloto. As valoracións que se mostran a continuación (gráfico 4.6) correspóndense coas demais variables que conforman este cuestionario (29-56), podendo apreciar que a maior parte delas son consideradas ao mesmo tempo unívocas e pertinentes.

Gráfico IV.6. Porcentaxe dos xuíces que afirman que as variables 29-56 do borrador do cuestionario destinado aos titulados/as son unívocas e pertinentes. Fonte: Elaboración propia a partir dos datos extraídos da validación experta.



En xeral os valores son especialmente elevados, tanto para a univocidade como a pertinencia, contando as variables menos valoradas co apoio do 83.3% dos xuíces, polo que optamos por manter todas elas no cuestionario, a pesar que algunhas sufriron modificacións na súa redacción por mor das valoracións cualitativas.

Gráfico IV.7. Valoración dos xuíces acerca da importancia das variables 1-28 do borrador do cuestionario destinado aos titulados/as. Fonte: Elaboración propia a partir dos datos extraídos da validación experta.

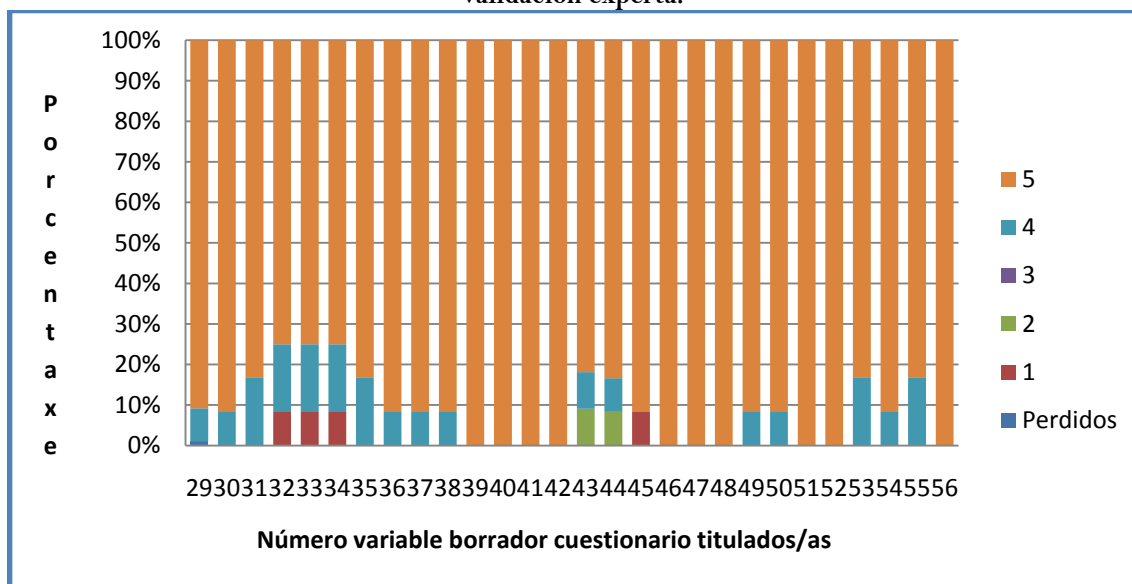


Se prestamos atención agora á importancia de cada unha delas, nos gráficos 4.7 e 4.8 podemos apreciar que a maior parte son consideradas moi importantes (4) ou totalmente importantes (5) pola ampla maioría dos xuíces.

A variable que ten unha valoración máis baixa sería a Núm. 3 vinculada ao concello de procedencia dos titulados/as, dado que na Núm. 4 cuestiónaselle polo seu concello de residencia actual. Quixemos facer esta diferenciación co obxectivo de coñecer cantos dos titulados/as non residen nos seus concellos de procedencia, tanto por motivos académicos como por motivos profesionais -tamén cuestionamos onde traballa o titulado/a de ser o caso-. Por esa razón optamos por manter ámbalas dúas variables, *concello de procedencia* e *concello de residencia*, no instrumento a pesar de que a primeira delas teña unha valoración do 50% como moi importante, existindo un 33.3% dos mesmos que a consideran menos importante que as demais. A variable Núm.11 tamén foi considerada pouco importante por un 8.3% dos xuíces, e a pesar de que un 66.6% a consideran moi importante (4) ou totalmente importante (5), decidimos modificala. Ía referida inicialmente aos ciclos que se imparten na comarca que coñecía o enquisado/a. Optamos por mantela porque se trata dunha variable que podemos considerar de cotexo ou validadora da que directamente anterior (Núm.10) que pregunta cun tipo de resposta dicotómica (Si/Non) se coñece outros ciclos formativos na comarca. Sen embargo, decidimos introducir modificacións na súa redacción reducindo a 5 o número de ciclos que se poden sinalar (ver ítem Núm.12 no anexo V).

No resto das variables que compoñen o cuestionario, os datos sinalados polos xuíces son similares aos que vimos describindo (ver gráfico 4.8), é dicir, a maior parte deles consideran que as variables sinaladas no cuestionario son moi importantes ou totalmente importantes.

Gráfico IV.8. Valoración dos xuíces acerca da importancia das variables 29-56 do borrador do cuestionario destinado aos titulados/as. Fonte: Elaboración propia a partir dos datos extraídos da validación experta.



Sen embargo, existen 4 variables que son consideradas por un 8.3% dos xuíces como nada importantes (1). Aludimos en concreto ás variables Núm.32, 33, 34 e 45. Por unha banda a Núm. 32, a 33 e 34 aluden á mesma temática e responderíanse en función da primeira delas: se o enquisado pensa que deberían suprimirse algunhas titulacións de FP na comarca (Núm.32), cales serían (Núm.33) e por que motivo/s (Núm. 34). Optamos por mantelas, a pesar de que as discrepancias dos xuíces poden vir determinadas pola capacidade dos titulados/as para responder a estas cuestións, sen embargo pretendemos

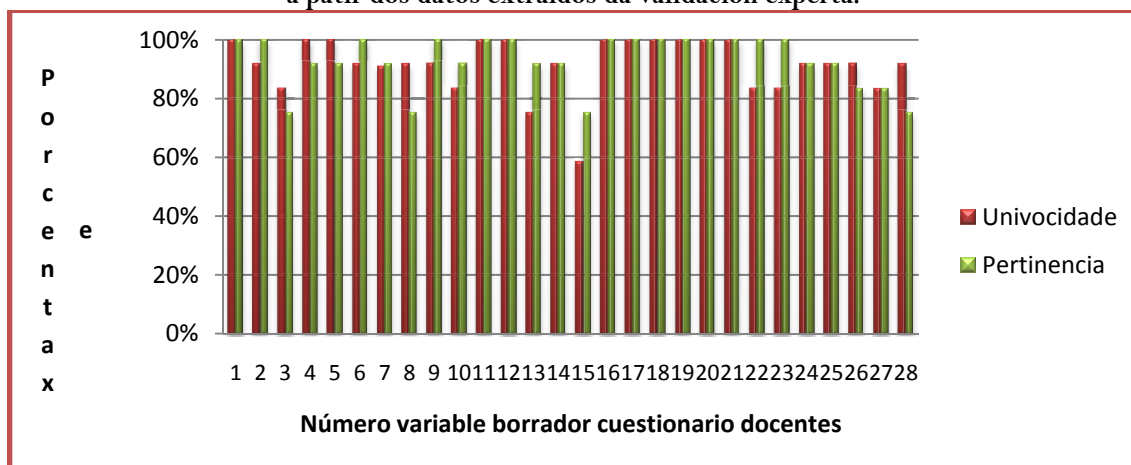
coñecer a súa perspectiva en canto ás titulacións da comarca e á posibilidade de suprimir ou non algunha delas en función do seu criterio como egresado/a en F.P. Ademais, mantemos os ítems referidos a se engadirían algunha titulación –o 91.7% dos xuíces a consideran totalmente importante–, polo que entendemos que un conxunto de variables complementa ao outro. Con respecto ás valoracións de corte cualitativo realizadas polos xuíces, podémolas apreciar no anexo VIII deste traballo. Todas estas modificacións propostas foron aplicadas ao borrador cuestionario enviado aos xuíces, quedando así determinado para a realización da proba piloto.

3. Cuestionarios dirixidos ao profesorado de FP da comarca.

O borrador do cuestionario destinado ao persoal docente de Formación Profesional Inicial que exercen na comarca do Barbanza que foi enviado aos xuíces estaba composto por 46 ítems, os cales albergaban un total de 74 variables. As valoracións acerca do mesmo e as modificacións realizadas a partir das mesmas, fixeron que o cuestionario empregado na proba piloto tivera finalmente 49 ítems.

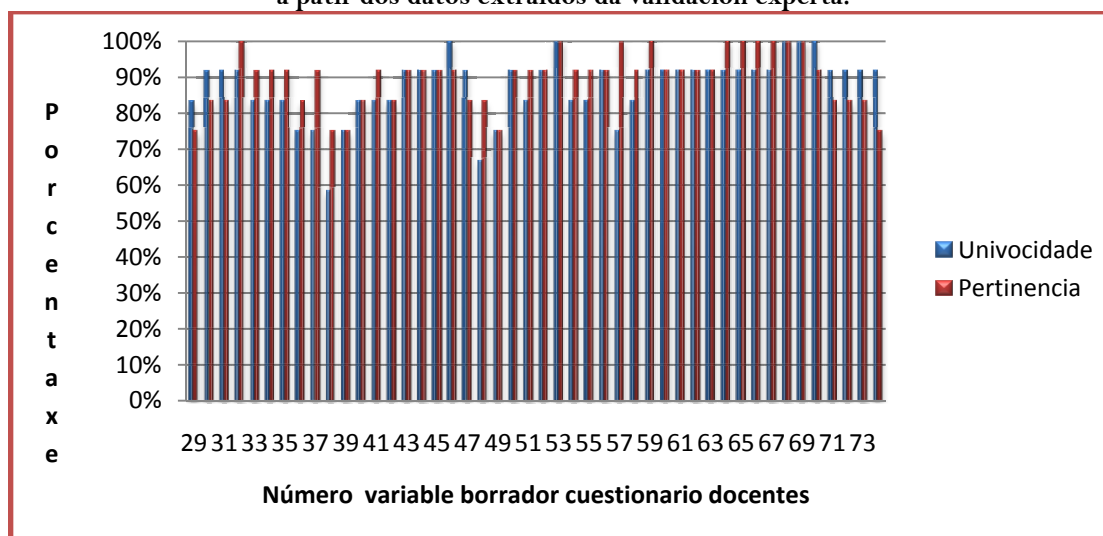
Tal como vimos sinalando ao longo deste apartado, a continuación podemos apreciar as valoracións realizadas polos xuíces acerca do instrumento en cuestión, en tanto á univocidade, pertinencia e importancia de cada unha das variables que o compoñen.

Gráfico IV.9. Porcentaxe dos xuíces que afirman que as variables 1-28 do borrador do cuestionario destinado ao persoal docente son unívocos e pertinentes. Fonte: Elaboración propia a partir dos datos extraídos da validación experta.



Comezando pola univocidade e pertinencia, nos gráficos 4.9, 4.10, 4.11 e 4.12 podemos apreciar os resultados obtidos acerca destas características, destacando que a maior parte das variables contan co apoio de máis do 75% dos xuíces, chegando a acadar a cota do 100% de unanimidade nalgúns casos. As variables onde o consenso dos xuíces é menor con respecto á univocidade e que polo tanto foron reformuladas, son a número 15 (gráfico 4.9) e a número 48 (gráfico 4.10), dado que contaban co apoio só do 58.3% e o 66.7% dos xuíces respectivamente.

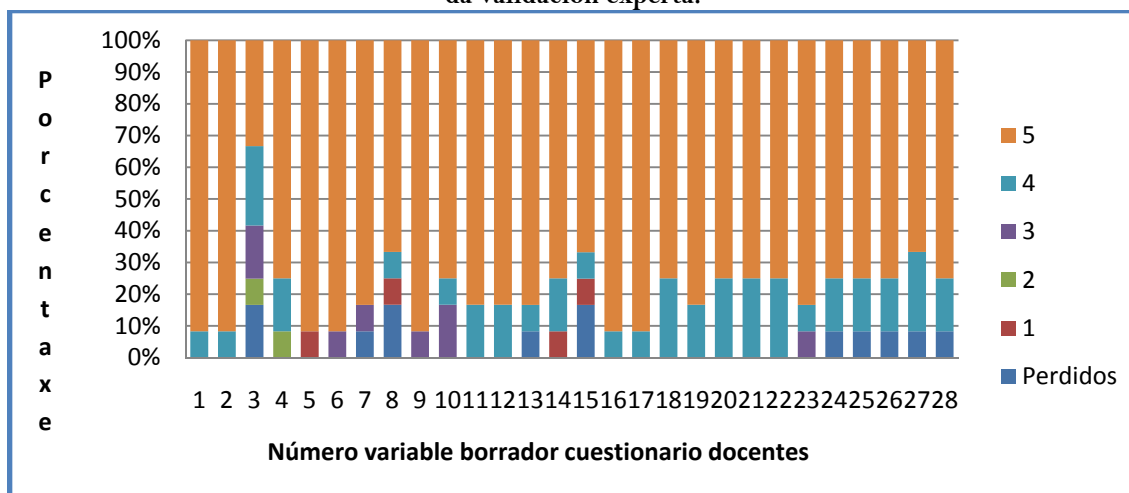
Gráfico IV.10. Porcentaxe dos xuíces que afirma que as variables 29-74 do borrador do cuestionario destinado ao persoal docente son unívocos e pertinentes. Fonte: Elaboración propia a partir dos datos extraídos da validación experta.



A número 15 en concreto abarcaba dúas variables no mesmo ítem polo que optamos por formular dous ítems preguntando por ambas variables de forma diferenciada. Polo que respecta á número 48 a súa formulación era imprecisa, polo que modificamos a súa redacción.

Con respecto á pertinencia, cada unha das variables é consideradas apta en valores iguais ou superiores ao 75% dos xuíces, non existindo así conflito ao redor de ningunha delas en concreto que mereza ser destacado neste apartado.

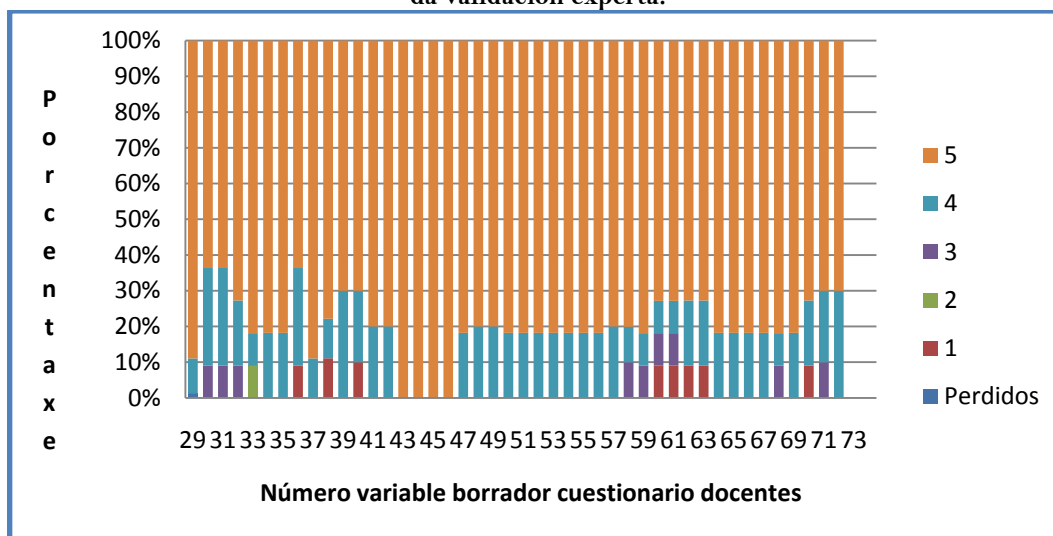
Gráfico IV.11. Valoración dos xuíces acerca da importancia das variables 1-28 do borrador do cuestionario destinado ao persoal docente. Fonte: Elaboración propia a partir dos datos extraídos da validación experta.



A importancia de cada unha das variables deste cuestionario tamén foi valorada polos xuíces, tal e como se pode apreciar nos gráficos 4.11 e 4.12. Seguindo coa tónica que vimos sinalando, a maior parte das variables foi valorada como moi importante (4) ou totalmente importante (5) por máis do 75% dos xuíces. Excepcións que merecen ser comentadas pola existencia de diverxencias entre os xuíces son as variables número 3 (gráfico 4.11), 36, 38, 40, da 60 á 63 e a 70 (gráfico 4.12). Aínda que máis da metade dos xuíces consideren moi importantes ou totalmente importantes estas variables citadas,

tamén existe unha porcentaxe dos mesmos que as consideran nada importantes e entendemos que, polo tanto, prescindibles.

Gráfico IV.12. Valoración dos xuíces acerca da importancia das variables 29-74 do borrador do cuestionario destinado ao persoal docente. Fonte: Elaboración propia a partir dos datos extraídos da validación experta.



A variable número 3 alude ao concello de procedencia, polo que moitos dos xuíces non comprenden a existencia desta ao corresponderse a variable número 4 co concello de residencia. Sen embargo, optamos por manter esta variable co obxectivo de coñecer cantos dos profesores/as teñen que desprazarse á comarca en cuestión para exercer o seu traballo, coñecendo ao mesmo tempo cal é a súa localidade de orixe.

A variable número 36 foi reformulada en vistas de que o enunciado proposto inicialmente e valorado polos xuíces, podía resultar pouco claro ademais de capcioso²⁸⁴. Propuxemos a valoración por parte do enquisado do grao de participación dos distintos axentes sociais na construción da Formación Profesional Inicial. O mesmo ocorreu coa variable número 38, a cal tamén foi reformulada.

Optamos por manter así mesmo, a variable número 40, a cal alude á valoración que fan os/as docentes da utilidade dos contidos técnicos do ciclo formativo onde imparten á hora de que o alumno/a desenvolva a súa labor como profesional. Tomamos esta decisión porque esta é unha das cuestións nas que temos previsto triangular os datos procedentes dos alumnos/as de FP, dos titulados/as e do profesorado, ademais de considerar necesario que estes últimos realicen unha valoración global dos contidos do ciclo no que exercen a súa labor como docentes.

O bloque de variables que abarca da número 60 á número 63, alude aos ítems 39-42, os cales están relacionados coa vinculación entre a Formación Profesional Inicial e a Axenda 21 Local. Consideramos que debemos manter este bloque de ítems, dado que a Axenda 21 Local é un sistema de xestión municipal no que as autoridades municipais traballan con tódolos sectores da comunidade local co obxectivo de crear plans de acción que integren a perspectiva ambiental, económica, social e cultural, dando lugar ao que as Nacións Unidas entenden por desenvolvemento sustentable (PNUD, 1990). Precisamos pois, coñecer se o centro ou os/as propios docentes colaboran con esta iniciativa ou en caso de non facelo se estarían dispostos.

²⁸⁴ Os enquisados/as debían valorar nunha escala Likert o seu grao de acordo coa afirmación seguinte: As ensinanzas de F.P. Inicial son unha modalidade formativa que debe ser creada a partir do consenso dos axentes sociais implicados.

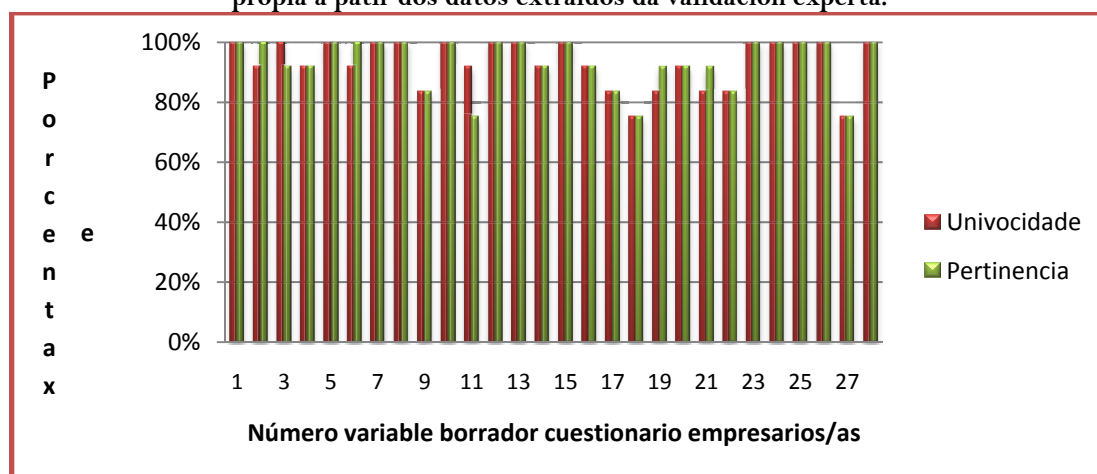
A variable número 70 (ítem 46) trata de afondar nas dificultades percibidas polo persoal docente á hora de que os seu propio centro contribúa ao desenvolvemento humano e sustentable da comarca na que se sitúa -medidas que tamén deberan ser propostas por eles-. Por esa razón, nos interesa coñecer cales son as trabas que os propios profesores/as observan á hora de que o centro educativo poida contribuír ao desenvolvemento do territorio no que se insire. Tal que así, optamos por manter esta mesma variable, aínda que reformulada, e engadir outras relacionadas a partir da mesma.

Con respecto ás valoracións de corte cualitativo realizadas polos xuíces, na táboa que se mostra no Anexo VIII podemos apreciarlas todas no seu conxunto. Todas estas modificacións e outras propostas polos xuíces foron aplicadas ao borrador cuestionario, quedando así determinado para a realización da proba piloto.

4. Cuestionario dirixido aos empresarios/as da comarca.

Inicialmente, o cuestionario destinado aos empresarios/as comarcais contaba con 62 ítems, distribuídos en 79 variables, as cales foron valoradas polos xuíces en relación á univocidade, pertinencia e importancia. No gráfico 4.13 podemos apreciar a porcentaxe de xuíces que afirman que o conxunto de variables 1-28 son unívocas e pertinentes.

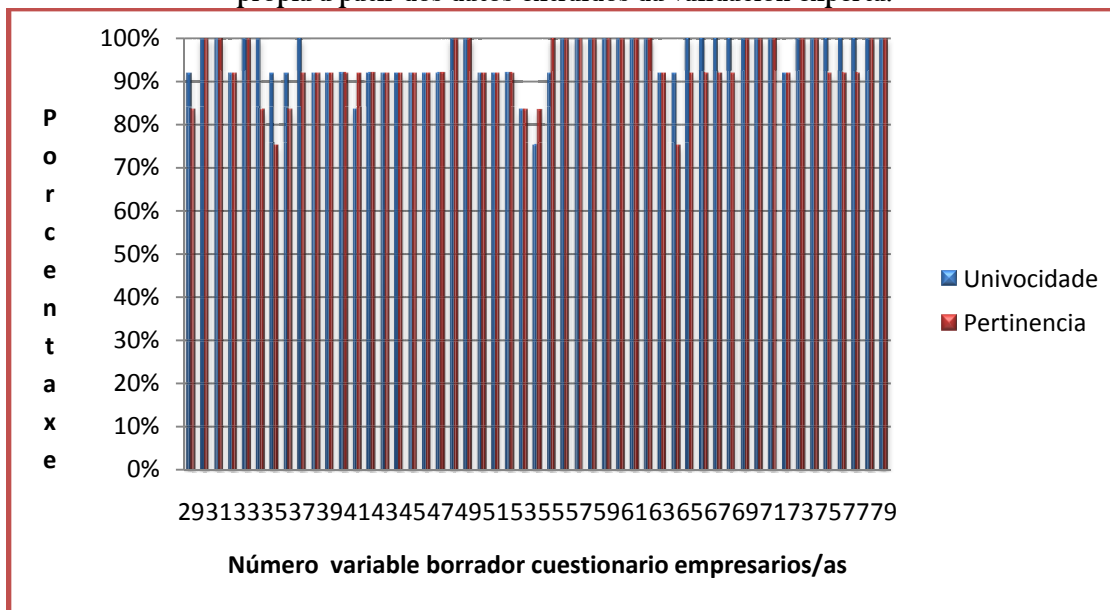
Gráfico IV.13. Porcentaxe dos xuíces que afirman que as variables 1-28 do borrador do cuestionario destinado aos empregadores/as son unívocas e pertinentes. Fonte: Elaboración propia a partir dos datos extraídos da validación experta.



A maior parte destas variables son consideradas polos xuíces como unívocas, dado que todas elas teñen máis dun 75% de valoración positiva. Con respecto á pertinencia os índices de positividade tamén alcanzan o 75% na ampla maioría dos casos, superando en 20 das 28 variables aquí sinaladas, o 90% de xuíces que as consideran pertinentes. As variables onde o consenso dos xuíces é menor en canto á univocidade son a número 18 e 27 -o 75% dos xuíces considéranas unívocas- e con respecto á pertinencia a 11, 18 e 27 (75%), polo que todas elas foron eliminadas ou reformuladas.

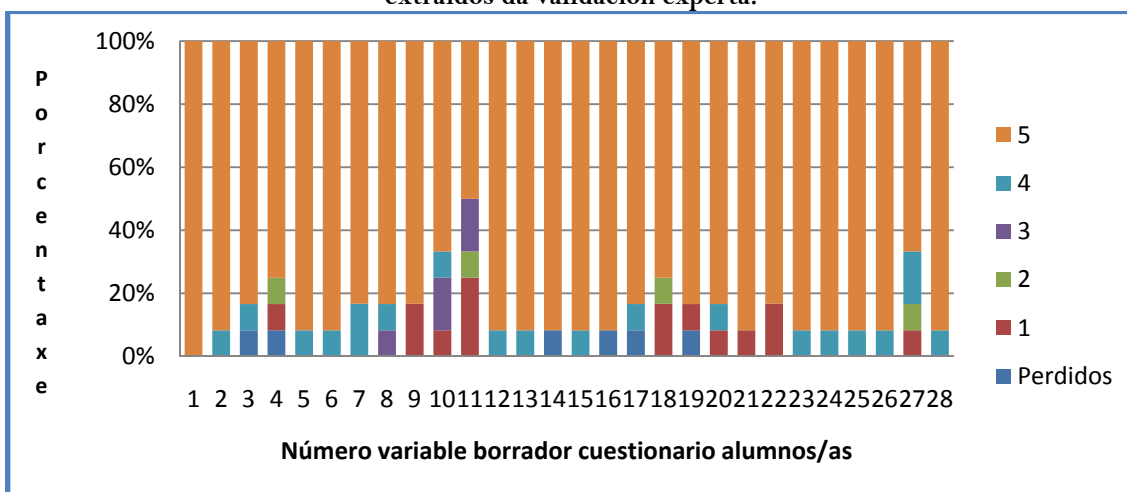
Con respecto ao segundo bloque de variables, podemos apreciar no gráfico 4.14 a porcentaxe de xuíces que consideran as variables 29-79 unívocas e pertinentes. A maior parte destas variables contan cunha porcentaxe superior ao 75% de aprobación dos xuíces con respecto tanto á súa univocidade como á pertinencia. A maior parte supera o 90% con respecto á univocidade e tamén á pertinencia, sendo aquelas que obteñen un menor apoio dos xuíces, a 53 e 54 no caso da univocidade, cun 75% e un 83.3% respectivamente, e a 35 e a 64 no caso da pertinencia, con ámbalas dúas un 75% de apoio.

Gráfico IV.14. Porcentaxe dos xuíces que afirman que as variables 29-79 do borrador do cuestionario destinado aos empregadores/as son unívocos e pertinentes. Fonte: Elaboración propia a partir dos datos extraídos da validación experta.



Baixo esta consideración e dadas as suxestións de índole cualitativa propostas polos xuíces, levamos a cabo a modificación do cuestionario de acordo aos preceptos sinalados. Modificamos en concreto as variables sinaladas anteriormente, eliminando algunhas delas en vistas de que o propio instrumento contiña un número excesivo das mesmas. Con respecto ao grao de importancia de cada unha das variables valorado polos xuíces, podemos apreciar nos gráficos 4.15 e 4.16, como a maior parte son cualificadas como moi importantes. En concreto, non hai ningunha variable que non sexa considerada como moi importante, cando menos, polo 50% dos xuíces. Sen embargo, existen algunhas que son máis xeradoras de contradicións na valoración dos propios xuíces, dado que obteñen puntuacións moi diversas.

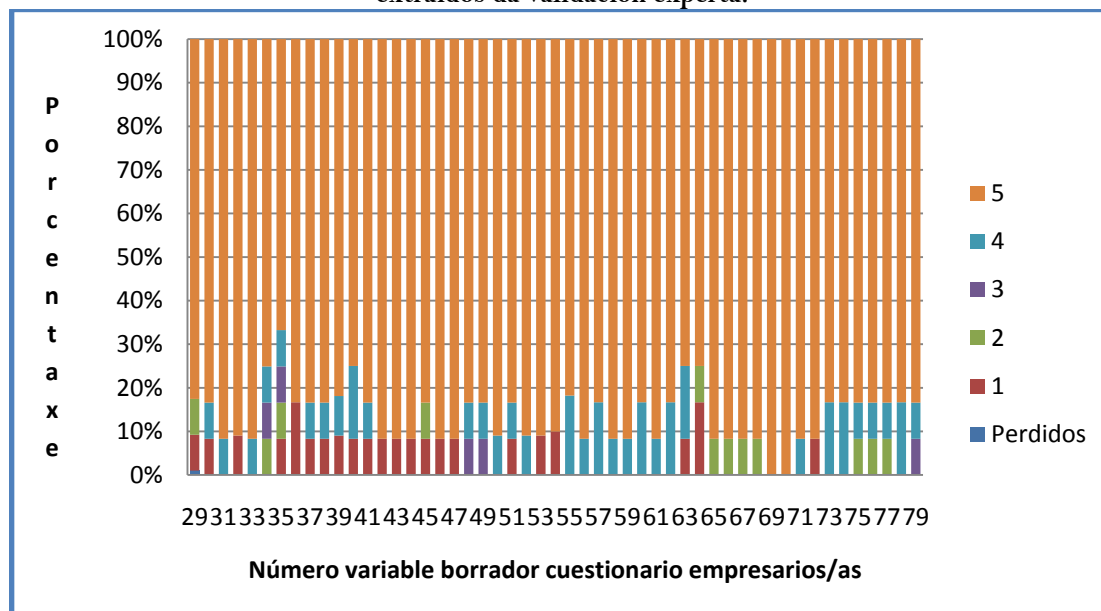
Gráfico IV.15. Valoración dos xuíces acerca da importancia das variables 1-28 do borrador do cuestionario destinado aos empregadores/as. Fonte: Elaboración propia a partir dos datos extraídos da validación experta.



Estámonos a referir por exemplo, ás variables 10, 11, 12 ou 27, as cales a pesar de que existe unha maior porcentaxe de xuíces que as consideran moi importantes, tamén son valoradas por outros con puntuacións moito máis baixas.

O mesmo ocorre coas variables 34 e 35 (ver gráfico 4.16), as cales, como xa sinalamos, recibiron porcentaxes de aceptación menor con respecto á pertinencia. Así as cousas, optamos por reformulalas case completamente.

Gráfico IV.16. Valoración dos xuíces acerca da importancia das variables 29-79 do borrador do cuestionario destinado aos empregadores/as. Fonte: Elaboración propia a partir dos datos extraídos da validación experta.



As propostas de carácter cualitativo levadas a cabo polos xuíces, aparecen ao igual que no caso dos demais cuestionarios, recollidas no Anexo VIII deste traballo. Tomámolas especialmente en consideración e a partir das mesmas procedemos a modificar o cuestionario. Aqueles ítems que os xuíces consideran que deberían ser eliminados por constituír en duplicidades con outros xa existentes, foron desbotados, así como outros reformulados para facer o cuestionario máis curto. Agrupamos varios deles en táboas de resposta máis sinxelas e demos prioridade á axilidade na resposta, tendo en conta especialmente os destinatarios/as do instrumento. Quedou así, o cuestionario destinado á proba piloto composto por 44 ítems, en lugar de 62, e 122 variables en lugar de 79.

c) Procedemento de validación mediante proba piloto.

Segundo Tejada Fernández (1997:103) podemos entender por *proba ou ensaio piloto*, a distribución e aplicación do cuestionario a unha mostra preseleccionada previamente e con características similares ás da mostra final. Esta proba é outro dos métodos empregados na investigación científica para corroborar a validez dun instrumento creado *ad hoc* para unha investigación pero cuxos resultados obtidos deben ser repetibles en condicións similares.

Esta proba piloto vai nos permitir, segundo este mesmo autor, levar a cabo a corrección de ítems pouco fiables e o establecemento de porcentaxes de resposta, o cal nos servirá para determinar cales son as preguntas que lles resultan máis doadas ao enquisado e cales provocan distracción ou non son comprensibles. De forma máis extensa e seguindo a Martín Arribas (2004), este pretest vai nos permitir:

- *Identificar os tipos de preguntas máis axeitados.*
- *Se o enunciado é correcto, comprensible e se as preguntas teñen a extensión axeitada.*
- *Se é correcta a categorización das respostas.*
- *Se existen resistencias psicolóxicas ou rexeitamento cara a algunhas preguntas.*

- *Se a orde interna é lóxica e a duración está dentro do aceptable polos enquisados/as.*

En definitiva, esta proba piloto ou pretest vai ser outra forma de validar os cuestionarios, unha vez construídos os primeiros borradores e sendo estes previamente revisados mediante o sistema de validación experta de xuíces. Ao aplicar os cuestionarios a distintas mostras similares ás empregadas na investigación obteremos unha perspectiva acerca do propio instrumento expresada por aquelas persoas que se van constituír como enquisados/as.

Algúns dos métodos que indica a propia Martín Arribas (2004) para levar a cabo a proba piloto, serían: as entrevistas informais acerca do instrumento; a súa aplicación a grupos focais da poboación diana ou a realización dunha enquisa sobre a comprensión das preguntas. En función do cuestionario e das dificultades que puideran aparecer para seleccionar unha mostra similar á que empregamos na investigación, optamos por acollernos a unha ou a outra modalidade da proba piloto -entrevista informal acerca do cuestionario; aplicación do mesmo a un grupo que cumpra os requisitos da poboación diana ou a realización da enquisa acerca da comprensión dos ítems- ou a selección de dous procesos parellos, como por exemplo a aplicación do cuestionario e ao mesmo tempo a realización dunha enquisa acerca do mesmo. Este procedemento foi o que inicialmente se propuxo para tódolos instrumentos. Sen embargo, as circunstancias de cada unha das mostras seleccionadas fixo retrasar a investigación, polo que nalguna ocasión tomamos decisións acerca de cambiar de estratexia.

Inicialmente, optamos por seleccionar para tódolos cuestionarios unha mostra con características similares ás propostas en cada unha das poboacións ás que foron destinados: alumnos/as de FP; Titulados/as en FP; Docentes de FP e Empresarios/as. Optamos por enviar entre 20-25 cuestionarios a cada unha das mostras para a súa cumprimentación e posterior análise. O cuestionario levaba anexo, un formulario de valoración acerca do mesmo que pretendía que os propios enquisados/as o valorasen atendendo ao grao de comprensión das preguntas; extensión dos enunciados en cada unha delas; vocabulario empregado; orde das preguntas; espazo proposto para as preguntas abertas ou idoneidade do tempo empregado para a súa cumprimentación, preguntándolle ademais ao enquisado/a, se engadiría ou eliminaría algunha pregunta.

d) Resultados da proba piloto de cada un dos cuestionarios.

Trala cumprimentación dos cuestionarios procedentes da proba piloto, os resultados obtidos foron analizados co obxectivo de introducir as melloras oportunas na versión final dos instrumentos. Os apartados que seguen a continuación reflicten os principais elementos de contraste atopados para cada un dos cuestionarios.

1. Cuestionario dirixido aos alumnos/as de FP.

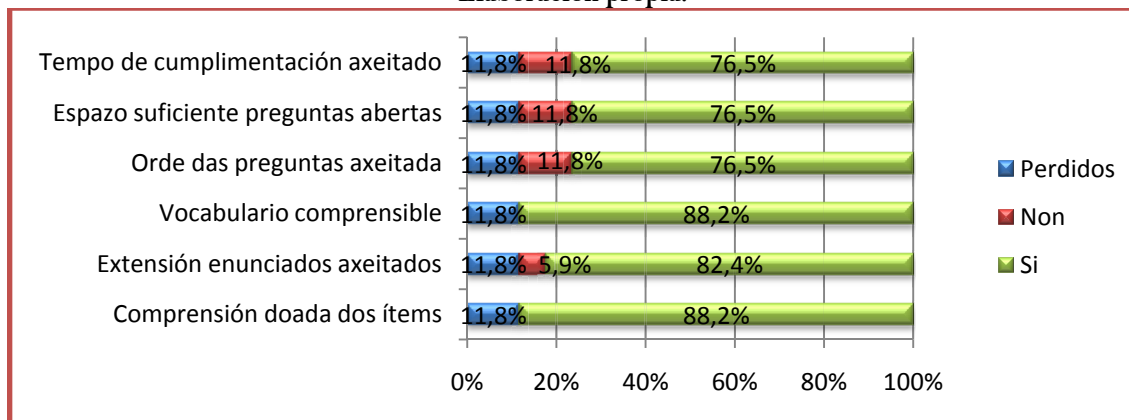
Para levar a cabo a proba piloto do cuestionario dirixido aos alumnos/as, optamos, tal e como vimos de sinalar no apartado anterior, por facerlle chegar o cuestionario xa modificado en función das achegas dos xuíces, a un conxunto de entre 20 e 25 alumnos/as de FP galegos/as. Optamos por non efectuar este ensaio piloto no territorio da comarca seleccionada, para non empregar parte da mostra que precisamos para o estudo en si mesmo.

Así as cousas, tomamos como referencia o *CIFP Compostela* (Santiago de Compostela) e optamos por aplicar esta versión do cuestionario aos alumnos/as que cursan alí algún ciclo formativo, independentemente de se se trata dun ciclo medio ou superior. Do total de 25 cuestionarios entregados, recibimos completos 17, sendo todos eles útiles para a

súa codificación, a pesar de que o formulario anexo só foi cuberto por 15 alumnos/as, considerando aos dous restantes, como valores perdidos.

Inicialmente, valoraremos o formulario anexo que os alumnos/as cumprimentaron ao mesmo tempo que o cuestionario, e posteriormente faremos unha síntese do índice de resposta do propio instrumento e de aspectos vinculados á súa fiabilidade a partir da proba piloto.

Gráfico IV.17. Resultados da valoración dos alumnos/as acerca do cuestionario piloto. Fonte: Elaboración propia.



Tal e como podemos apreciar no gráfico 4.17, unha gran maioría dos alumnos/as considera que tanto a comprensión dos ítems, como a extensión dos enunciados, o vocabulario, a orde das preguntas, o espazo das cuestións abertas e o tempo de cumprimentación do cuestionario son axeitados. Destacan en positivo neste senso, o vocabulario e a comprensión dos ítems cun 88'2% de respostas positivas á súa idoneidade. Por outra banda, só 1 dos 15 alumnos/as que cumprimentaron o formulario, considera que habería que introducir modificacións na orde das preguntas, concretamente, afirma que sería máis idóneo incorporar o bloque de preguntas relativo ao módulo de FCT ao final do cuestionario. Temos en conta esta apreciación pero consideramos que o módulo de FCT, por atoparse dentro do currículo dos ciclos debe estar parello no cuestionario, ás cuestións vinculadas ao mesmo.

Por outra banda e vistos os resultados obtidos con respecto ao espazo das preguntas abertas, onde un 11.8% dos alumnos/as non o considera axeitado, optamos por amplialo, dado que non implica un cambio na perspectiva dos que si lles parecía apropiado -cuestionase se o espazo é suficiente, non se é excesivo-. Con respecto ao tempo de cumprimentación do cuestionario, a maior parte dos enquisados (76.5%), considera que é apropiado, polo que non incluiremos novos ítems que retrasen este procedemento, dado que existe un 11.8% que pensa que é excesivo²⁸⁵.

Polo que respecta ás cuestións abertas que se propoñían no formulario acerca de se engadirían ou eliminarían algunha cuestión, os resultados aluden a que, a maioría dos alumnos/as non informaron acerca de modificacións neste senso. Unicamente dous, sinalaron, por unha banda a posibilidade de establecer unha valoración individualizada de cada módulo, o cal descartamos por estar fóra dos obxectivos da nosa investigación, e por outra, a posibilidade de indicar se pertencen ou non á comarca do Barbanza. Tamén desbotamos esta suxestión, dado que ao sinalar o concello de residencia e procedencia, xa deducimos se son habitantes da comarca ou non. No anexo IX é posible

²⁸⁵ Non houbo consenso nos enquisados/as que sinalaron a opción "Non" á cuestión de se o tempo empregado para cumprimentar o cuestionario era apropiado, dado que nos atopamos con respostas como: "Hai moito para escribir" (Formulario_Cuestionario_aa_piloto_1) ou "Ten que ser máis largo" (Formulario_Cuestionario_aa_piloto_3).

observar as respostas abertas do formulario adxunto ao cuestionario piloto dos alumnos/as, así como os gráficos que representan os índices de resposta²⁸⁶.

Dentro dos bloques de ítems I, II e III, a maior parte son contestados por un 100% dos enquisados/as, producíndose pequenas ausencias nos ítems 3, 4, 5, 6, 10 e 15, os cales teñen un índice de resposta de entre o 88.2 e o 94.1%, representando á súa vez, altas cotas de resposta. Destaca o ítem Núm. 11 en negativo, dado que cun 70.6% de índice de resposta representa a cifra máis baixa dos tres bloques de contido. Sen embargo, ao tratarse dunha pregunta aberta e que conleva certo grao de memorización por parte do alumno/a -“De coñecer outros ciclos na comarca, indique cales”-, optamos por mantela como verificador do ítem anterior (Núm.10) relativo a se coñecen ou non outros ciclos que se impartan na comarca. En xeral podemos afirmar que nos bloques I, II e III deste cuestionario os índices de resposta obtidos na proba piloto son altos ou moi altos, xa que tódolos ítems superan o 70%, polo que optamos por non introducir modificacións nos mesmos na versión final do cuestionario.

Respecto dos índices de resposta obtidos nos bloques IV e V, tódolos ítems teñen unha porcentaxe superior ao 80%, salvo o Núm.24 que o ten do 50%. Isto débese a que o ítem Núm. 24, ao igual que os que van do 23.1 ao 23.19 debe ser contestados só por aqueles/as que responderan afirmativamente ao ítem Núm. 22. Sendo só 2 persoas, as que responderon *Si* no citado ítem Núm.22, ambas responderon aos ítems que van do 23.1 ao 23.19 pero só unha o fixo co ítem Núm. 24, de aí que o índice de resposta sexa do 50%. Optamos por non introducir modificacións neste ítem a pesar destes resultados, dada precisamente a circunstancia que vimos de sinalar, ademais a expresión en porcentaxe e non en números decimais, do índice de resposta pode resultar máis avultada do que realmente é, tal como ocorre neste caso.

Polo que respecta aos restantes bloques de contido -VI, VII e VIII- , destacan ao igual que nos anteriores, a maior parte dos ítems cunha porcentaxe de resposta superior ao 80%. O ítem Núm. 29 é o que menor índice de resposta (80%) ten de todos os deste conxunto de bloques, salvando ao Núm. 39 que o tería do 0%. Con respecto ao Núm.29, é preciso sinalar que o total dos enquisados/as que terían que respondela é de 5 -aqueles que responden ao ítem Núm. 28 e polo tanto se atopan no momento de realizar o módulo de FCT-, polo que sendo a porcentaxe de resposta dun 80%, entendemos que son 4 de 5 os que responden, de aí que xustificamos a súa presenza no cuestionario. Por último, con respecto ao ítem Núm. 39, o seu baixo porcentaxe de resposta (0%) débese ao seu carácter excesivamente aberto, dado que se pregunta ao enquisado/a se tería algunha achega de interese acerca da competencia docente dos seus profesores/as. Optamos por manter este ítem, debido a que, a pesar de que na proba piloto non tivo un índice de resposta suficiente, pretendemos deixar marxe aos enquisados/as para que completen a información proporcionada no cuestionario con outras achegas ás que non se aluden no mesmo, pero que poden ser tamén relevantes na análise posterior.

Recapitulando, podemos afirmar que, unha vez obtidos e analizados os resultados da proba piloto, optamos por manter a maior parte do instrumento tal e como quedou trala revisión dos xuíces. Sen embargo, tamén realizamos unha serie de cambios no mesmo froito do proceso de codificación levado a cabo.

Ditos cambios teñen que ver esencialmente co formato do cuestionario e co establecemento das categorías de análise de cada un dos ítems. Inicialmente optamos por aclarar en todos aqueles ítems que esixan da resposta a un anterior -tanto de forma positiva como negativa-, o feito de que só se respondan en caso de ter respondido

²⁸⁶ Cabe sinalar que o cuestionario piloto destinado aos alumnos/as quedou composto por 102 variables distribuídas en 39 preguntas. Algunhas das preguntas engloban varias variables, por exemplo a pregunta Núm. 17.

previamente ao ítem anterior dunha determinada forma. En caso contrario, deberase pasar ao ítem correspondente. Esta mensaxe ata o de agora só aparecía no ítem Núm. 17, pero tamén deberá aparecer no Núm. 13, no Núm. 20, no Núm. 23, no Núm. 27 e ao comezo do bloque VI.

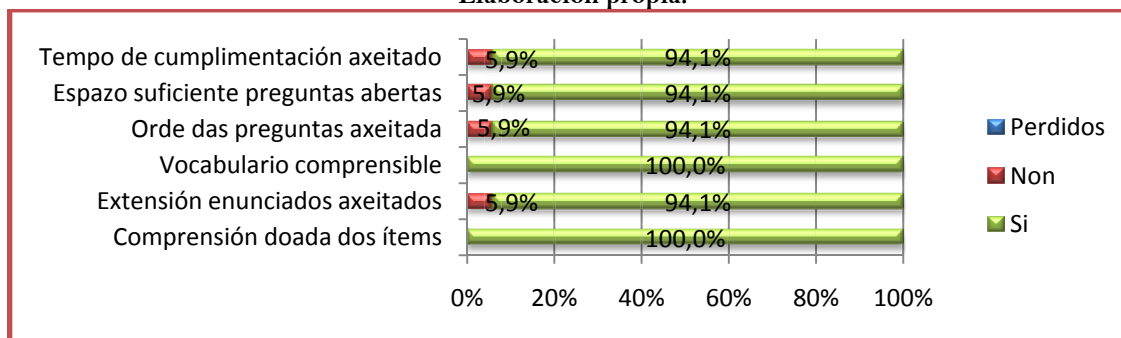
Por outra banda, tamén optamos por numerar os contidos que introduciría o alumno/a no ítem Núm. 27 para facilitar así a súa codificación e ao mesmo tempo, obrigar ao enquisado/a a ordenar numericamente os contidos a engadir. Por outra banda, tras analizar a valoración dos xuíces, tiñamos eliminado un ítem que se correspondía co grao do ciclo formativo que cursa o alumno/a, dado que xa se pregunta polo nome da titulación e a partir dela, poderíamos extraer o grao do ciclo. Optamos, trala realización da proba piloto, por engadir este ítem de novo, dado que os alumnos/as non colocan os nomes completos das titulacións e, nalgúns casos, supón unha tarefa engadida para a investigadora, facer a procura correspondente con respecto a que grao pertence cada unha das titulacións sinaladas. Por ese motivo, decidimos manter ese ítem, aínda a costa de aumentar un pouco máis o tempo destinado a cumprimentar o instrumento. Baixo esta mesma perspectiva, optamos por non incluír a familia profesional do ciclo, dado que esta si é unha información que non é tan precisa, polo que pode ser rescatada pola investigadora e sinalada a posteriori.

En definitiva, a través da proba piloto do cuestionario comprobamos a súa validez e fiabilidade unha vez máis, co obxectivo de optimizar o instrumento para a súa posterior aplicación á mostra seleccionada. Os resultados obtidos son claramente satisfactorios, polo que optamos por introducir cambios mínimos no deseño do instrumento, avalados pola necesidade dunha maior eficacia na codificación dos datos pero que non inciden directamente no contido do mesmo.

2. Cuestionario dirixido aos titulados/as en FP.

A proba piloto deste cuestionario foi desenvolvida con titulados/as en F.P. que cursaron as súas ensinanzas en centros educativos dentro da comunidade autónoma galega. Nesta ocasión, a diferenza do que faremos na aplicación dos cuestionarios á mostra seleccionada, optamos por non restrinxir en función do ano non que se titularon ou da comarca na que o fixeron. Simplificamos así o achegamento aos titulados/as en F.P., obtendo a súa perspectiva inicial ao respecto do instrumento deseñado.

Gráfico IV.18. Resultados da valoración dos titulados/as acerca do cuestionario piloto. Fonte: Elaboración propia.



Tomamos en consideración distintos titulados/as aos que tivemos acceso a partir de contactos tanto persoais como profesionais e empregamos a técnica da bola de neve - cada titulado/a debíanos dar o contacto de, cando menos outros dous, que cumpriran este requisito- para repartir un total de 25 cuestionarios, dos cales só obtivemos cubertos 17. O formulario anexo foi cuberto por todos eles, polo que inicialmente valoraremos a perspectiva destes egresados/as con respecto ao tempo empregado para cumprimentar o instrumento e o espazo, orde, vocabulario, extensión e comprensión

dos ítems. No Anexo IX podemos ver os gráficos cos índices de resposta ítem a ítem do propio instrumento por parte dos 17 titulados/as.

A maior parte dos titulados/as que cumprimentaron a proba piloto do instrumento, consideran que tanto o tempo como o espazo, a orde e a extensión dos enunciados son axeitados (94.1%). Ao mesmo tempo, a totalidade dos que realizaron o cuestionario consideran que o vocabulario é comprensible (100%) e polo tanto, a comprensión dos ítems é doada (100%). No tocante ás cuestións abertas propostas no formulario anexo ao cuestionario, a maior parte dos titulados/as non responderon, polo que entendemos que non eliminarían nin engadirían ningunha cuestión (ver anexo IX).

Sen embargo si houbo dúas achegas consistentes que debemos ter en conta -Titulado/a 4 e 5-, dado que propoñen modificacións de relevancia no cuestionario. En primeiro lugar introduciremos no ítem 17.6 dúas opcións máis de resposta: *Persoal funcionario/estatutario a tempo completo* e *Persoal funcionario/estatutario a tempo parcial*. Mantemos así a coherencia coas demais opcións de resposta desta cuestión, a cal alude ao tipo de contrato, ao diferenciar entre persoal a tempo completo e a tempo parcial. Non engadiremos as outras dúas opcións propostas polo titulado/a 5 co obxectivo de reducir a extensión e dificultade do propio instrumento. Ademais, o obxectivo é coñecer a situación profesional dos titulados/as, sen ter excesiva relevancia chegar a unha diferenciación tan concreta dos tipos de contrato laboral existentes.

Ben é certo que, tal e como apunta o titulado/a 4, existen preguntas que só poden ser respondidas por aqueles/as que se atopan traballando, dado que na formulación do cuestionario están organizadas dese xeito. En vistas desta apreciación, pareceunos importante introducir modificacións neste senso e situar algunhas destas preguntas de tal forma que teñan que ser respondidas por todos aqueles que cubran o instrumento. Por exemplo, os ítems relativos a se están satisfeitos coa súa situación profesional actual ou cantos empregos tiveron dende que finalizaron o ciclo formativo foron engadidos. En principio estas dúas cuestións vanse abrir a tódolos enquisados/as.

Os ítems relativos a se habería ou non que suprimir/implantar algún ciclo no territorio tamén semellan ser bastante controvertidos: o titulado/a 4 sinala que non se sente capacitado/a para respondela e o titulado/a 6 eliminaría os ítems relativos a se suprimiría algunha titulación -non sinala os motivos- e todas aquelas vinculadas a esta -que ciclos suprimiría e por que razóns-. Dentro da cuestión relativa a que ciclos implantaría, o enquisado debe sinalar 3, indo progresivamente en descenso o índice de resposta en cada unha das achegas²⁸⁷, polo que tendo en conta isto e as suxestións dos enquisados na proba piloto, optamos por eliminar unha das opcións de resposta, mantendo a posibilidade de que estes/as sinalen dúas das titulacións que implantarían. Outra cuestión que poderíamos suprimir, en vistas dos datos obtidos da valoración cualitativa da proba piloto e dos índices de resposta sería a correspondente ao ítem 22 e consecuentemente o 23 e o 24. Optamos por manter os ítems 22 e 23 e eliminar o ítem 24, correspondente aos motivos polos que o titulado/a eliminaría algún dos ciclos da comarca, dado que ten un 0% de resposta.

Tendo en conta a valoración global do cuestionario realizada polos propios titulados/as participantes na proba piloto, atenderemos agora ao índice de resposta de cada un dos ítems propostos no cuestionario²⁸⁸. Nos gráficos que se mostran no anexo IX podemos observar está información máis claramente, aínda que en xeral podemos

²⁸⁷ Tal como vemos no anexo IX o índice de resposta dos ítems 20.1, 20.2 e 20.3 relativos á que titulacións implantaría en caso de afirmar que si introduciría novos ciclos na comarca, vai progresivamente en descenso, mantendo un 100% o ítem 20.1; un 50% o 20.2 e un 0% o 20.3 (ver gráfico 5).

²⁸⁸ O cuestionario piloto destinado aos titulados/as en FP quedou composto por 129 variables distribuídas en 40 preguntas, tal e como se pode apreciar no anexo V

destacar que a maior parte dos ítems teñen un índice de resposta aceptable -por riba do 50%- . Os índices de resposta dos bloques I, II e III do cuestionario dirixido aos titulados/as son na súa ampla maioría moi elevados acadando case todos eles unha resposta do 100% na proba piloto. Sen embargo, existen dous ítems -o Núm.17.6 e 17.14- que teñen un nulo índice de resposta (0%) e outros catro que non superan o 50% -os ítems Núm.8.2, 12.3, 12.4 e 12.5-. Con respecto ao ítem 8.2, optamos por mantelo dado que propón que, en caso de que os titulados/as posúan máis dun ciclo formativo, sinalen o centro onde cursaron o segundo deles. Evidentemente o índice de resposta é baixo porque existe unha proporción menor de titulados/as que posúen dous ciclos de FP que que posúan un. Co ítem 17.14 ocorre algo similar, dado que só tería que responderse en caso de ter contestado “Non” ao ítem anterior (17.13) que pretendía coñecer se están satisfeitos coa súa situación profesional. Neste caso ningún dos titulados/as elixiu esa opción, polo que tampouco ningún puido responder a que cambios introducirían na súa situación profesional (supostamente insatisfactoria).

Por outra banda, os ítems que van do 12.1 ao 12.5, piden ao enquisado/a que indique que ciclos formativos coñece dende un a cinco (12.1-12.5), podendo observar neste caso que o índice de resposta vai en detrimento a medida que avanzamos nas opcións de resposta. O ítem 12.1 ten un 85.7% de resposta mentres que o 12.5 ten un 14.3%. A pesar deste motivo imos optar por manter as opcións da 4 á 5, dado que o feito de que a maior parte dos enquisados/as non coñezan máis de 3 ciclos que se imparten na súa comarca é un feito significativo para a investigación que estamos a desenvolver e ademais, presenta unha primeira radiografía das opcións baralladas polos titulados/as á hora de cursar un ciclo formativo ou outro.

Con respecto aos bloques de contido IV e V, ao igual que no caso dos bloques analizados ata o de agora, a maior parte dos ítems teñen un índice de resposta do 100% ou, no seu caso do 94.1%, polo que inicialmente non introduciremos modificacións neles. Son especialmente relevantes, sen embargo, o caso dos ítems Núm.20.2; 24; 25 e 28.2 pola súa baixa resposta chegando a ser inexistente no caso do ítem 24. O ítem Núm. 20.2 alude ao segundo dos ciclos que implantarían os titulados/as en caso de afirmar na pregunta anterior que si o farían. O índice de resposta do ítem 20.1 -o primeiro dos ciclos a implantar- é do 100%, polo que non esperamos unha resposta maioritaria na segunda das opcións cando xa se respondeu á primeira delas. Sen embargo, mantemos este ítem por considerar que, a pesar de que non en tódolos casos pode suceder, poden existir enquisados/as que sinalen máis dunha titulación a implantar no territorio.

O caso do ítem 24 é particularmente significativo pois o nulo índice de resposta (0%) fainos cuestionar a idoneidade da súa existencia. Dito ítem alude aos motivos polos cales se suprimirían algunhas das titulacións -en caso de ser manifestado así polo enquisado- do territorio comarcal. Dado que unha porcentaxe moi baixa dos enquisados/as na proba piloto afirmaron suprimir algún ciclo na comarca, é lóxico esperar que os motivos polos cales debe ser eliminado poidan ou non aparecer. Por esa razón, optamos por simplificar o deseño deste conxunto de ítems en lugar de eliminar esta cuestión en concreto. Consideramos que se nos cuestionarios aplicados á mostra existen máis individuos que afirmen que é preciso eliminar ciclos do territorio, precisamos saber cales son os motivos polos que pensan que habería que facelo.

Nos bloques VI, VII e VIII deste cuestionario, ao igual que no resto dos bloques analizados, a maior parte das variables obteñen unha porcentaxe de resposta por parte dos enquisados/as comprendida entre o 88.2% e o 100%. Os ítems co índice de resposta máis baixo son o 32.1 e 32.2 relativos aos cambios que introduciría o enquisado/a con respecto da organización do módulo FCT en caso de considerala non correcta. O ítem

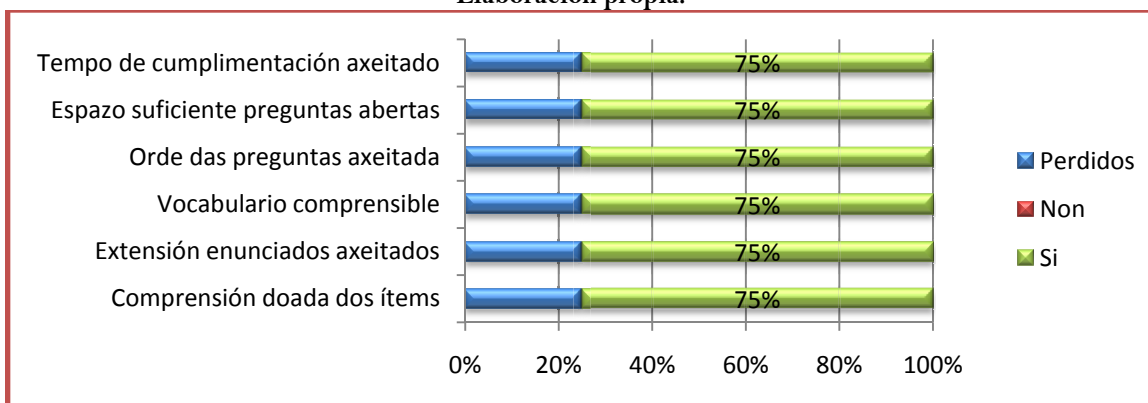
32.2 ten un índice de resposta máis baixo (33.3%) porque non tódolos enquisados/as introducen máis dun cambio na organización do módulo de FCT, a maior parte deles só apuntan un (66.7%) Ao mesmo tempo, outro dos ítems cun menor índice de resposta é o 40 cun 17.6%, o cal era previsible, dado que este alude a se o enquisado/a considera que ten algo máis que engadir respecto da valoración docente. É polo tanto, unha pregunta totalmente aberta á que unha porcentaxe máis baixa dos enquisados/as vai optar por contestar.

3. Cuestionarios dirixidos ao profesorado de FP.

Ao igual que vimos sinalando con respecto aos demais cuestionarios, o que deseñamos e construímos dirixido aos profesores/as de Formación Profesional Inicial da comarca foi sometido, ademais da valoración de expertos, a unha proba piloto. Para levala a cabo empregamos o mesmo mecanismo xa sinalado anteriormente, tomando como referencia o *CIFP Politécnico de Santiago de Compostela*. Sen embargo, nesta ocasión non tivemos a resposta esperada, dado que de 25 cuestionarios, só puidemos recuperar cubertos 4. Os resultados da proba quedan así, condicionados pola baixa resposta obtida, e teremos en conta esta eventualidade á hora de analizar os datos procedentes da mesma que seguen a continuación.

Con respecto ao formulario anexo, os principais resultados cuantitativos poden apreciarse no gráfico 4.19, mentres que aqueles de índole cualitativa quedan recollidos no anexo IX.

Gráfico IV.19. Resultados da valoración dos/as docentes acerca do cuestionario piloto. Fonte: Elaboración propia.



Aludindo á valoración do cuestionario realizada polo propio profesorado, cabe sinalar que a maior parte deles (75%) consideran acertados, tanto o tempo de cumprimentación, como o espazo das preguntas abertas, a orde dos ítems, o vocabulario, a extensión dos enunciados e a comprensibilidade dos ítems.

Respecto a se engadirían ou eliminarían algún ítem do cuestionario, os/as docentes foron especialmente parcos en achegas, tal como podemos apreciar na táboa que se mostra no Anexo IX. Só merece a pena comentar a proposta feita polo suxeito número 4, relativa a eliminar as cuestións 45 e 46, as cales aluden á autovaloración que debe realizar o docente sobre a súa metodoloxía en concreto (ítem 45) e sobre a súa capacidade de transmisión de coñecementos/competencias por outro (ítem 46). Estas cuestións xa foran previamente modificadas trala valoración experta, optando por introducir unha autovaloración da competencia docente no cuestionario destes, en lugar dunha valoración da competencia dos outros compañeiros/as. Ademais, estes ítems son especialmente relevantes á hora de comparar e contrastar a percepción que teñen os propios docentes da súa labor e a que teñen os alumnos/as e os titulados/as

da mesma. Por esta razón imos optar por manter estes ítems, a pesar do sinalado por un dos docentes que cumprimentaron a proba piloto.

Aludindo agora ao índice de resposta, cuxos resultados respecto deste cuestionario pódense consultar no anexo IX, é preciso destacar aspectos como os que se sinalan a continuación.

Dentro dos bloques I, II e III, destacamos que a maior parte dos ítems teñen un índice de resposta do 75 ou 100%, sen embargo existen algunhas excepcións que merecen ser comentadas. Estámonos a referir aos ítems 5.2 (segunda das titulacións que posúe), 7.4 (cuarto dos ciclos nos que imparte docencia), 7.5 (quinto dos ciclos nos que imparte docencia), 8.3 (terceiro dos módulos nos que imparte docencia), 8.4 (cuarto dos módulos nos que imparte docencia), 8.5 (quinto dos módulos nos que imparte docencia) e 8.6 (sexto dos módulos nos que imparte docencia), dado que todos eles teñen un índice de resposta do 0%. Optamos por manter o ítem 5.2, dado que, a pesar de que poida ser minoritario, poden existir docentes que teñan máis dunha titulación académica, polo que é preciso coñecer esta información complementaria. No caso dos ítems 7.4 e 7.5, imos proceder á súa eliminación, posto que podería ser excepcional que un mesmo docente impartise en máis de 3 ciclos formativos diferenciados. No seu lugar introduciremos unha táboa cos ciclos formativos existentes na comarca, para que en lugar de redactar a resposta, os/as docentes sinalen cunha X en cales dos ciclos se atopan impartindo docencia.

Con respecto aos ítems derivados do número 8 (8.3-8.6), imos manter a súa existencia, porque, a pesar de que nesta ocasión ningún dos profesores/as impartía en máis de 3 ciclos, esta situación pódese dar nunha mostra máis ampla. Por outra banda, e a pesar do seu alto índice de resposta (100%), imos eliminar o ítem número 9, referido ao centro no que imparte docencia, posto que esta información pode ser obtida pola investigadora, sen necesidade de que o enquisado/a a complete. Deste xeito, reducimos na medida do posible o número de ítems do cuestionario, tratando así de axilizar a súa cumprimentación e aumentar o índice de resposta xeral do mesmo.

Os índices de resposta obtidos nos ítems correspondentes aos bloques IV e V na proba piloto, destacan nesta ocasión, por ser maioritariamente negativos. Isto débese a que ao igual que no caso dos bloques anteriores, existen moitas opcións de resposta aberta que son atendidas polos enquisados/as en moita menor medida que os ítems con categorías pechadas. Por outra banda, a reducida mostra coa que contamos provoca que os ítems que dependen da resposta a cuestións anteriores teñen un menor ou nulo índice de resposta. Este é o caso por exemplo do bloque de ítems que comprende do 18.1 ao 18.19 que aluden aos ciclos formativos que os profesores/as eliminarían do territorio. Sen embargo, ningún dos suxeitos afirmou no ítem directamente anterior -número 17 cun índice de resposta do 100%- que eliminaría algunha titulación, motivo polo cal non responden ao bloque de preguntas que estamos sinalando. En función desta situación, optamos por manter estes ítems a pesar da nula resposta obtida²⁸⁹.

O caso dos ítems 15.2, 15.3 e 16.2 teñen que ver, tal como sinalabamos anteriormente, con dar máis opcións de resposta aberta, por un lado con respecto ás titulacións que se implantarían (3 opcións) e por outro, con respecto aos motivos polos cales se faría (2 opcións). A pesar da nula resposta a todos eles, optamos por mantelos debido a que poden existir docentes que elixan implantar máis dunha titulación, polo que precisarán

²⁸⁹ Cos ítems 19.1, 19.2 e 19.3 ocorre o mesmo, dado que neste caso pregúntaselle ao enquisado/a os motivos polos cales suprimiría algunha das titulacións sinaladas. Se ningún dos suxeitos resposta que suprimiría algún ciclo, tampouco responden a esta cuestión. De aí o seu nulo índice de resposta (0%).

dos espazos correspondentes aos ítems 15.2 e 15.3, ao igual que poden expresar máis dunha razón, polo que necesitarán o ítem 16.2.

Outros dos ítems que non acadan resposta son o 24.3 -terceiro inconveniente detectado para a implantación dun novo modelo de FP-, 24.4 -cuarto inconveniente detectado para a implantación dun novo modelo de FP-, 25.2 -segunda vantaxe do novo modelo-, 25.3 -terceira vantaxe do novo modelo-, e 25.4 -cuarta vantaxe do novo modelo-. Tal como podemos apreciar, correspóndense con opcións de resposta aberta propostas para que o docente complete en función do seu criterio. Visto que non son empregados pola maioría dos suxeitos que cumprimentaron o cuestionario, optamos por manter unicamente a posibilidade de sinalar 3 inconvenientes e 3 vantaxes do novo modelo proposto -eliminamos así os ítems 24.4 e 25.4 e mantemos os directamente anteriores-.

Con respecto aos ítems correspondentes aos bloques VI, VII, VIII e IX do cuestionario destinado aos docentes de FP, podemos destacar a existencia de un número considerable destes que lles ocorre o mesmo que vimos sinalando no caso dos bloques anteriores. O 29.1 e o 29.2 son dous exemplos. Sen embargo, ámbolos dous aluden aos contidos que o docente engadiría no ciclo/s que está impartindo en caso de botar algún en falta -resposta afirmativa ao ítem 28-. Neste caso só un docente (25%) afirmou botar contidos en falta, a pesar de que non completou cales eran estes nos ítems 29.1 e 29.2. De tódolos xeitos, optamos por manter ámbolos dous na medida en que nunha mostra máis ampla pode haber máis diversidade de respostas á pregunta 28 e, en consecuencia, ser precisas as opcións 29.1 e 29.2. No caso dos ítems 33.1-33.3 ocorre algo similar, posto que aluden aos cambios que introduciría o docente na organización do módulo de FCT en caso de considerar que esta non é correcta -responder negativamente ao ítem 32-. Ningún dos profesores/as respondeu de forma negativa a esta cuestión, polo que tampouco aportan posibles cambios na mesma. En consecuencia, optamos por manter este ítem, tal e como aparece redactado²⁹⁰.

O ítem 42.3 (0% de índice de resposta) ten que ver coa terceira axencia ou institución de desenvolvemento comarcal coa que colabora o centro (en caso de facelo), de aí que a cifra sexa tan baixa. Só responden aqueles que afirman colaborar con institucións de desenvolvemento comarcal/local (ítem 41.3), feito que só ocorre no caso dun único suxeito (25%). Optamos pois por manter esta terceira opción de resposta, ademais das dúas anteriores por se cunha mostra máis ampla se da o caso de ter que empregala.

Non obtivemos tampouco resposta aos bloques de ítems que van do 43.1 ao 43.5 e do 44.1 ao 44.5, correspondentes ás medidas que o docente pensa que se poden levar a cabo dende o centro para contribuír ao desenvolvemento humano sustentable e local da comarca na que se sitúa o centro, así como as dificultades que percibe para facelas realidade. Trátase de preguntas excesivamente abertas e que poden conlevar ter reflexionado algo sobre o tema en cuestión, de aí a nula resposta ás mesmas. A pesar disto, imos optar por mantelas, con menos opcións de resposta (só 3) en cada unha delas, para non restrinxir posibilidades de resposta cunha mostra máis ampla de suxeitos.

Por último, cabe sinalar que mantemos o ítem 49 a pesar do seu nulo índice de resposta, posto que está pensado para non perder información adicional que o propio enquisado/a queira manifestar con respecto á súa competencia docente. De aí que sexa de esperar unha resposta minoritaria.

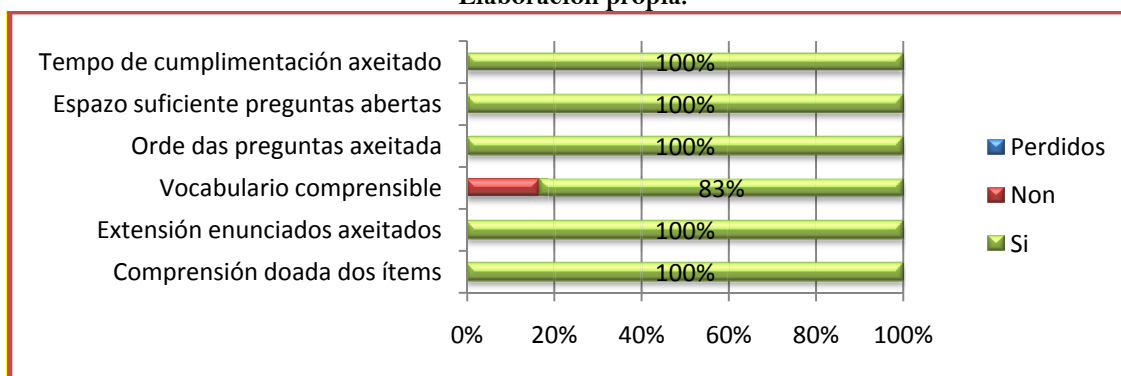
4. Cuestionario dirixido aos empresarios/as.

²⁹⁰ Co ítem 35 ocorre o mesmo. Ten un índice de resposta do 0% porque depende da resposta negativa á cuestión anterior (ítem 34), aspecto que non se produciu, xa que tódolos suxeitos responderon de forma afirmativa.

Para levar a cabo a proba piloto do cuestionario dirixido aos empresarios/as comarcais, optamos por contactar coa Confederación de Empresarios de Galicia e instalos a participar na investigación distribuíndo unha serie de 25 cuestionarios xa modificados en función da validación dos xuíces. Obtivemos resposta positiva á solicitude de colaboración e fixémoslles chegar o número acordado de cuestionarios para realizar a proba piloto. Sen embargo, o índice de resposta dos cuestionarios foi moi baixo, só devolvéndonos un total de 6 instrumentos cubertos²⁹¹, xunto coa folla de valoración anexa.

A totalidade deste grupo de empresarios/as (100%), consideran o cuestionario axeitado en canto ao tempo de cumprimentación; o espazo das preguntas abertas; a orde das preguntas; a adecuación da extensión dos enunciados e a comprensibilidade dos ítems. Do mesmo xeito, a maior parte deles (83%) consideran o vocabulario comprensible, destacando un único individuo que manifestou que un dos ítems podería reformularse para reducir a súa extensión e ao mesmo tempo, clarificalo.

Gráfico IV.20. Resultados da valoración dos empresarios/as acerca do cuestionario piloto. Fonte: Elaboración propia.



Respecto ás achegas cualitativas, podemos comprobar no anexo IX como, a diferenza do profesorado, o colectivo de empresarios/as formulou un maior número de suxestións ao cuestionario.

Tomamos en consideración as achegas do enquisado Núm.3 que nos instaba a engadir unha pregunta relativa a se se realizaron ou non novos contratos no último ano, antes de preguntar acerca do número de novos traballadores/as e das preguntas que tratan de debuxar o perfil máis contratado/a (sexo, idade, formación, etc). Ao mesmo tempo, os ítems 43 e 44 poden ser consideradas prescindibles, ao referirse ás posibles dificultades que o propio empresario/a percibe ante as medidas que el/ela mesmo propón para propiciar un DHS no territorio comarcal (ítem Núm.42). Por outra banda, as suxestións propostas polos enquisados Núm.4 e 5 respecto a incrementar o número de ítems do cuestionario non as teremos en conta, posto que a pesar de que eles, baixo a súa experiencia persoal, poden detectar que aqueles/as que optan a un emprego deberían estar máis preparados á hora de enfrontarse a unha enquisa, consideramos que esta cuestión desborda os límites desta investigación.

No que respecta ao índice de resposta de cada un dos ítems, podemos destacar en xeral que a maior parte dos mesmos obteñen un 100% de resposta por parte dos enquisados. Podemos apreciar esta situación nos bloques I e II (anexo IX), onde a maior parte dos ítems superan o 83.3% de resposta. Existen pola contra, unha serie de ítems que teñen un índice de resposta máis baixo, en concreto os Núm. 16.1.1 (33.3%); 16.1.2 (16.7%);

²⁹¹ Os empresarios/as que participaron neste estudo piloto non pertencían á comarca do Barbanza, polo que non empregamos parte da mostra final para a realización do mesmo. En concreto, os empresarios/as colaboradores desenvolvían a súa actividade na comarca de Santiago e de Noia – ambas próximas á obxecto de estudo-.

20.9 (16.7%) e 26 (66.7%). No que respecta aos ítems 16.1.1 e 16.1.2, a súa resposta ven determinada pola resposta negativa aos ítems que van dende o 15.1 ao 15.19, polo que aqueles que responden afirmativamente a algunha destas cuestións, xa non terían porque responder aos 16.1.1 e 16.1.2. Explícase así o seu baixo índice de resposta, polo que en principio imos optar por manter ambos ítems dentro do cuestionario.

Con respecto ao ítem 20.9, o baixo índice de resposta tamén pode vir condicionado pola mesma razón que os anteriores, dado que para a resposta a esta cuestión ven condicionada pola resposta afirmativa ao ítem 20.8, co cal optaremos tomaremos a mesma decisión. O ítem 26 pode ter un índice de resposta do 66.7% debido a que se trata dunha pregunta aberta, polo tanto sempre vai ser inferior o número de persoas que responden que no caso dos ítems pechados. Optaremos pois, por mantelo no cuestionario final posto que a percepción e opinión dos empresarios/as acerca das medidas a aplicar para incrementar a inserción laboral dos titulados/as en FP.

Finalmente, cabe analizar aqueles ítems que reciben unha resposta do 0% por parte dos empresarios/as. Referímonos por exemplo aos ítems Núm.16.1.3;16.1.4; 16.1.5; 20.7; 25 e 28.8. Con respecto aos Núm. 16.1.3-16.1.5, referidos a aquelas titulacións de FP que demandan os enquisados/as, en caso de non elixir ningunha das que se ofertan na comarca, optaremos por mantelos, a razón de dar máis opcións a aquelas empresas que, poden demandar máis de dúas titulacións de FP. Proporcionámoslle así, espazo para que o manifesten. A resposta ao ítem 20.7, está condicionada pola resposta afirmativa ao ítem 20.6, polo que o 0% de resposta débese a que previamente todos os enquisados responderon negativamente ao ítem 20.6. Optamos pois, por mantelo. O ítem Núm. 25 recibe tamén unha resposta do 0%, o cal pode ser debido a que dito ítem é repetitivo, é dicir, xa se pregunta noutra cuestión do cuestionario, que titulacións de FP demanda o empresario/a, polo que cabe a opción de eliminalo. O ítem Núm. 28.8 ten por obxectivo que o empresario/a sinala se existen outros organismos, distintos dos xa sinalados no propio cuestionario (ítems 28.1.28.7), que tería en conta á hora de ordenar os ciclos formativos no territorio. Neste senso, optamos por mantelo dado que, ao igual que os ítems 16.1.3-16.1.5, pretende dar unha opción máis ao enquisado á hora de axustar o cuestionario ás súas posibles respostas.

Polo que respecta aos bloques III, IV, V e VI do cuestionario, podemos sinalar que a maior parte dos ítems teñen un índice de resposta do 100%, polo que van ser empregados no cuestionario final. Sen embargo, ao igual que no conxunto de bloques anteriores, existen unha serie de ítems que teñen unha baixa ou inexistente resposta. Estámonos a referir por exemplo, aos ítems Núm. 31.7 (66.7%); 36.1 (50%);42 (50%); 43 (16.7%) e 44 (16.7%) e tamén aos Núm. 33; 36.2; 36.3 e aos que van do 40.1 ao 40.5, todos eles cunha resposta do 0%. O ítem 31.7 ten un carácter aberto tras varias opcións de tipo pechado referidas ás institucións comarcais coas que colabora a empresa no seu día a día, é dicir, refírese a opción “outros” que debe ser cuberta polo propio enquisado/a en caso de que non coincida exclusivamente coas opcións propostas polo cuestionario. Neste senso, é normal que teña un índice de resposta baixo, polo que imos optar por mantelo, dotando ao instrumento de máis opcionalidade. Con respecto ao ítem 33 ocorre algo similar, posto que a esta cuestión só terían que responder aqueles/as que tiveran respondido afirmativamente ao ítem 32. Os demais deberían pasar ao ítem 34 para seguir co cuestionario. De aí que teña un índice de resposta do 0%. Interésanos mantelo para determinar en caso, de contar a empresa cun Plan de Responsabilidade Social Corporativa, en que planos actuaría de forma prioritaria.

Por outra banda, con respecto aos ítems que van do 36.1 (50%) ao 36.3 (0%) cabe sinalar unha situación similar, é dicir, para respondelos habería que facelo de forma afirmativa no ítem 35. Baixo esta consideración optamos por manter todos eles, posto

que queremos saber, en caso de que o empresario/a bote en falta algún contido nos seus traballadores/as con titulación de FP, de cal ou cales se trata.

Os ítems que van do 40.1 ao 40.5, todos eles cun 0% de resposta, refírense á valoración que faría o empresario/a da organización do módulo FCT, en caso de que colaborase con el. Neste senso, só terían que responder, aqueles empresarios/as que participasen na posta en marcha deste módulo en conxunto con algún dos centros educativos da comarca. Optamos polo tanto, por manter estas cuestións relativas ao módulo de FCT, a pesar de que no estudo piloto non contou con resposta.

O ítem 42 é unha cuestión de tipo aberto e refírese ás medidas que, segundo o empresario/a habería que poñer en marcha dende a súa organización para contribuír ao desenvolvemento humano e sustentable da comarca. Neste senso, contou cun índice de resposta do 50% polo que, a metade dos enquisados a contestaron. Sen embargo os ítems 43 e 44 só obtiveron un índice de resposta do 16.7%, é dicir, dos 6 enquisados só un respondeu a estas cuestións. Posto que as suxestións dos enquisados nesta proba piloto camiñaban cara a redución do instrumento en canto ao tempo necesario para cumprimentalo, optamos por eliminar estes dous ítems con baixo índice de resposta: o 43 e o 44, dado que se refíren a posibles dificultades que podería atopar o empresario/a á hora de desenvolver as medidas propostas anteriormente por el/ela mesmo. Neste senso, reducimos así o número de ítems, tratando de adaptar o instrumento ás características da nosa mostra e de atraer así un maior número de enquisados/as ata lograr completala.

En función de tódolos datos analizados con respecto ao cuestionario dirixido aos empresarios/as da comarca do Barbanza (valoración do instrumento e índice de resposta), optamos por sintetizar na seguinte táboa (ver táboa 4.46) os cambios que realizamos no propio instrumento, quedando este constituído por 122 variables distribuídas ao longo de 39 ítems²⁹².

²⁹² Algúns destes ítems están desglosados no propio cuestionario, debendo ser respostados todos eles de ser o caso polo enquisado, aínda que existirán algún que non precisen de responder esas cuestión polas súa propia idiosincrasia.

Táboa IV.46. Cambios propostos no cuestionario dirixido aos empresarios/as da comarca do Barbanza trala realización da proba piloto. Fonte: Elaboración propia.

BLOQUE I. IDENTIFICACIÓN E FORMACIÓN.

- Non introducimos cambios neste bloque de contidos.

BLOQUE II. RELACIÓN DA FP COA INSERCIÓN LABORAL E AS DEMANDAS DAS EMPRESAS COMARCAIS.

- Cambiamos de orde o ítem 17 (demanda de titulados en FP que fai a empresa) e colocámolo antes do 15 (Sinalar se as titulacións de FP que se imparten na comarca son demandadas pola súa empresa).
- Modificamos o enunciado do ítem Núm. 15 (Sinalar se as titulacións de FP que se imparten na comarca son demandadas pola súa empresa), eliminando a posibilidade de que o enquisado non conteste se non ten como requisito imprescindible o título de FP para acceder a un posto de traballo na súa empresa. Agora pode responder aínda que este non sexa un requisito imprescindible.
- Engadimos un novo ítem antes de preguntarlle ao empresario/a polo posto máis contratado na súa empresa, atendendo a unha das suxestións dos cuestionarios piloto. Incluímos antes do ítem Núm.21 (cal é o posto para o que a súa empresa contratou máis traballadores no último ano) outro ítem que pregunte se na empresa houbo novos contratos no último ano. En caso afirmativo tería que responder aos 3 ítems seguintes referidos ao tipo de posto, a idade e a formación requirida ao traballador/a. En caso negativo, non tería que facelo e podería seguir o cuestionario na pregunta correspondente.
- Eliminamos o ítem Núm.25 (Sinalar que ciclo de FP lle esixen ao tipo de traballador máis contratado) polo seu carácter repetitivo. No ítem 16.1 xa se lle pide ao empresario/a que sinala aquelas titulacións de FP que demanda de ser o caso.

BLOQUE III. A RELACIÓN DA EMPRESA COA COMUNIDADE. RESPONSABILIDADE SOCIAL CORPORATIVA (RSC).

- Modificamos as posibilidades de resposta do ítem 32 (Pregunta se a empresa conta cun Plan de RSC), pasando de ser simplemente si ou non a: Si; Non, pero coñezo en que consiste; Non, descoñezo o que é esa ferramenta).

BLOQUE IV. APRENDIZAXES ADQUIRIDAS POLOS TRABALLADORES/AS CON CICLOS DE FP.

- Modificamos o enunciado do ítem Núm. 34, aclarando que só debe contestar a esta cuestión e as seguintes, aqueles empresarios/as que contan con traballadores/as con ciclos formativos.

BLOQUE V. O MÓDULO FCT

- Cambiamos a orde dos ítems 39-40.5 (inquiren sobre se a empresa participa no módulo FCT e outras cuestións condicionadas pola resposta positiva a este ítem) e colocámoslos ao inicio do bloque como ítems 36 e 37.1-37.5.
- Pasan así, os ítems 37 e 38 (valoración do grao de utilidade do módulo FCT para a aprendizaxe dos alumnos/as e para a inserción) ao final do bloque. Ten máis senso que as preguntas de valoración global do propio módulo de FCT se sitúen despois daquelas que preguntan pola participación no mesmo ou pola súa organización.

BLOQUE VI. RELACIÓN FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL E COMUNIDADE.

- Eliminamos os ítems 43 e 44 (preguntaban polas dificultades para desenvolver as medidas para propiciar o DHS dos territorios comarcais propostas polo empresario/a nun ítem anterior). A pesar de que sería sumamente interesante contar con estas cuestións, valoramos prioritariamente a posibilidade de reducir o número de ítems do cuestionario, polo que en relación coas demais preguntas, estas foron as que consideramos máis prescindibles.

4.3.2.3. DESCRICIÓN DE CADA UN DOS CUESTIONARIOS.

Trala realización de todo o proceso sinalado anteriormente, os cuestionarios quedaron redactados tal e como se pode apreciar nos Anexos do IV ao VII. A continuación describiremos máis pormenorizadamente aquelas características que lle son propias, como o tipo de ítems ou a fiabilidade de cada un dos instrumentos empregados.

1. Cuestionario dirixido aos alumnos/as de FP da comarca.

Trala introdución de tódalas modificacións anteriormente propostas en función da validación mediante xuízo de expertos e a proba piloto, o cuestionario dirixido aos alumnos/as quedou constituído por 40 ítems e 103 variables, agrupados en 8 bloques de contido. A versión final do mesmo pode consultarse no anexo IV deste traballo.

En función do tipo de preguntas empregadas, cabe destacar que no cuestionario imos atopar cuestións de resposta pechada dicotómicas (Si/Non; Home/Muller) e tamén con varias alternativas de resposta. Na maior parte dos casos, neste tipo de preguntas o enquisado/a terá que seleccionar unha única resposta, aínda que tamén se dan cuestións onde este poida sinalar varias das opcións formuladas. Este tipo de cuestións coexisten con preguntas tipo Likert, é dicir, preséntanselle ao enquisado/a un conxunto de ítems en forma de afirmacións ou xuízos ante os cales se lle vai pedir unha reacción. Dita reacción deberá estar localizada nun dos cinco puntos que se recolle na escala, asignándolle a cada un deles un valor numérico de forma gradual (moi de acordo, de acordo, nin de acordo nin en desacordo, en desacordo, moi en desacordo; totalmente satisfeito/a, moi satisfeito/a, satisfeito/a, pouco satisfeito/a, nada satisfeito/a). Por último, tamén se incluíron preguntas abertas, en contraposición ás de tipo pechado que acabamos de describir. Ao mesmo tempo, decidimos precodificar os ítems a modo de facilitar a posterior introdución dos datos no programa estatístico empregado, neste caso, *PASW Statistics* 18.

Tal e como se indicou en apartados anteriores, entendemos a fiabilidade do instrumento como o grao en que a aplicación repetida do mesmo produciría resultados veraces e constantes e condicións similares de medición (Martín Arribas, 2004; Pérez Serrano, 1994). Seguindo a estes mesmos autores/as, podemos indicar que a fiabilidade dun instrumento de medida valórase mediante: *a consistencia; a estabilidade temporal e a concordancia interobservadores* ²⁹³. Dada a imposibilidade no marco desta investigación de valorar a estabilidade temporal -non é viable repetir o instrumento en dous períodos de tempo separados-ou a concordancia interobservadores- unicamente aplicará unha persoa o instrumento nun momento temporal concreto, posto que só existe un observador/a -, só podemos aludir ao cálculo da consistencia do instrumento. Dito cálculo pode ser realizado a través de distintos métodos estatísticos, sendo o máis estendido o coeficiente *Alfa* (α) *de Cronbach*. Este índice mide, tal como vimos sinalando, a consistencia interna do instrumento e a homoxeneidade entre os ítems, podendo ser empregado cando se dispón de escalas de máis de dous (Bisquerra, 1987). Existen, ao mesmo tempo, dúas fórmulas diferenciadas para levar a cabo o cálculo do citado índice (Carmines e Zeller, 1979:44-45 en Hernández Sampieri, Fernández Collado e Baptista Lucio, 1998:410): mediante a varianza dos ítems ou mediante a

²⁹³ A **consistencia** refírese ao nivel no que os diferentes ítems dunha escala están relacionados entre sí. Esta homoxeneidade entre os mesmos, vai indicar o grao de acordo entre eles e por tanto, o que determinará que se poidan acumular e proporcionar unha puntuación global (Martín Arribas, 2004). A **estabilidade temporal** ten que ver coa concordancia dos resultados obtidos do test en dúas situacións distintas polo mesmo avaliador, é dicir, a obtención de resultados similares en distintos momentos (test-retest). Por último, a **concordancia interobservadores** ten que ver co nivel de acordo acadado ao ser avaliada a mesma mostra por dous ou máis avaliadores distintos. Trataríase de analizar se os resultados serían ou non similares en ambas condicións.

matriz de correlación. No noso caso empregamos a primeira das opcións²⁹⁴, tomando en consideración as 103 variables introducidas no programa estatístico *PASW Statistics 18*. O resultado da α de Cronbach para o cuestionario destinado aos alumnos/as é de 0.75²⁹⁵, polo que podemos considerar que existe un nivel de correlación aceptable entre os ítems, o que denota á súa vez, altos niveles de precisión e consistencia interna.

Respecto ás medidas de validez (Martín Arribas, 2004) sinala que esta se refire non ao propio test, senón ás puntuacións do test. O que nos preguntaríamos é se é válido o uso das puntuacións que se fai neste test, polo que para determinalo é posible seguir distintos procedementos –determinar a validez de contido, de construto ou de criterio-. Neste estudo optamos por analizar a validez de contido a cal, quedou posta de manifesto coas valoracións sinaladas por parte dos xuíces expertos/as en relación ao cuestionario dirixido ao alumnado. No apartado 4.3.2.2. Procedemento de Validación é posible consultar as puntuacións obtidas en cada ítem de acordo ás análises realizadas polos xuíces.

2. Cuestionario dirixido aos titulados/as en FP na comarca.

Respecto ao cuestionario dirixido aos titulados/as en FP nos centros que compoñen o territorio comarcal, cabe sinalar que este contou finalmente con 45 ítems e un total de 116 variables, todas elas distribuídas en 8 bloques (ver anexo V).

Respecto ao tipo de preguntas empregado, cabe sinalar que empregamos todas as sinaladas no apartado anterior referido ao cuestionario dirixido ao alumnado: Escalas tipo Likert; Preguntas pechadas dicotómicas e tamén con varias alternativas de resposta onde o enquisado/a terá que seleccionar unha ou varias opcións, dependendo do caso, e tamén preguntas abertas. Ao igual que no caso anterior, as cuestións están tamén precodificadas de antemán para a súa introducción posterior no programa *PASW Statistics 18*.

Este cuestionario ten, ademais da versión en papel, unha versión on line, a cal foi construída como xa sinalamos anteriormente empregando o programa *Google Drive*.

Con respecto á medida de fiabilidade do instrumento, só cabe indicar que este cuestionario obtivo un valor de 0.79 no cálculo do índice da α de Cronbach, polo que podemos sinalar, de acordo cos autores xa citados anteriormente (Bisquerra, 1987; Nunnally e Bernstein, 1995) que os resultados serán fiables.

Respecto ás medidas de validez, ao igual que no caso anterior, é posible consultar as puntuacións obtidas por cada ítem no procedemento de validación experta no apartado 4.3.2.2. A validez de contido do cuestionario queda estipulada mediante a valoración positiva dos xuíces.

3. Cuestionario dirixido ao profesorado de FP da comarca.

O cuestionario dirixido ao persoal docente do territorio quedou composto finalmente por 54 ítems e 129 variables agrupados en 9 bloques de contido. As escalas tipo Likert, as preguntas pechadas dicotómicas e policotómicas, cunha única opción de resposta e tamén con varias, van ser as que caractericen este instrumento. De igual modo, no anexo VII, podemos apreciar que tamén existen preguntas totalmente abertas, as cales o enquisado/a pode sinalar aquilo que considere sen ningún tipo de orientación. Tal

²⁹⁴ A fórmula empregada par ao cálculo da *Alfa de Cronbach* foi a seguinte: $\alpha = \frac{k}{k-1} \cdot \left[1 - \frac{\sum Vi}{vt} \right]$ (Carmines e Zeller, 1979:44-45 en Hernández Sampieri, Fernández Collado e Baptista Lucio, 1998:410).

²⁹⁵ Segundo Bisquerra (1987) son comunmente aceptados aqueles resultados que superen o 0.7 e para Nunnally e Bernstein (1995) os valores válidos sitúanse entre 0,75 e 0,9. Podemos afirmar polo tanto, que este instrumento pode ser considerado consistente e válido para a obtención de resultados fiables.

como ocorreu nos cuestionarios anteriores, este instrumento tamén vai estar precodificado de forma previa para facilitar a introducción dos datos no programa estatístico *PASW Statistics 18*.

Con respecto á medida de fiabilidade do instrumento, este cuestionario obtivo un valor de 0.74 no cálculo do índice da α de Cronbach, polo que podemos sinalar (Bisquerra, 1987; Nunnally e Bernstein, 1995) que os resultados serán fiables.

Para comprobar a validez deste cuestionario é posible consultar as puntuacións obtidas por cada ítem no procedemento de validación experta no apartado 4.3.2.2. A validez de contido do cuestionario queda estipulada mediante a valoración positiva dos xuíces.

4. Cuestionario dirixido aos empresarios/as da comarca.

Por último, o cuestionario dirixido aos empresarios/as quedou composto por 39 ítems e 122 variables agrupados en 6 bloques de contido. Seguindo a mesma tipoloxía de preguntas que nos casos anteriores, este cuestionario vai contar con escalas tipo Likert, preguntas pechadas dicotómicas e policotómicas, cunha única opción de resposta e tamén con varias e tamén con preguntas abertas. No anexo VI, podemos apreciar o cuestionario final tal cal foi aplicado aos enquisados/as. Tamén neste caso precodificamos o instrumento de forma previa para facilitar a introdución dos datos no programa *PASW Statistics 18*.

Este cuestionario ten, ademais da versión en papel, unha versión on line, a cal foi construída como xa sinalamos anteriormente empregando o programa *Google Drive*

Este cuestionario obtivo un valor de 0.94 no cálculo do índice da α de Cronbach, polo que podemos sinalar (Bisquerra, 1987; Nunnally e Bernstein, 1995), que os resultados do mesmo terán unha alta fiabilidade.

Para comprobar a validez deste cuestionario é posible consultar as puntuacións obtidas por cada ítem no procedemento de validación experta no apartado 4.3.2.2. A validez de contido do cuestionario queda estipulada mediante a valoración positiva dos xuíces, ao igual que no caso dos cuestionarios anteriores.

4.3.2.4. CUMPRIMENTACIÓN DOS CUESTIONARIOS.

Respecto do proceso para cumprimentar os cuestionarios é preciso indicar que o centro educativo foi o núcleo ao redor do que xirou o acceso a tódolos enquisados/as. De feito, os cuestionarios dirixido aos alumnos/as e aos profesores/as dependeron directamente do contacto que establecemos cos centros, mais aqueles dirixidos aos empresarios/as e aos titulados/as tamén estiveron vinculados coa información proporcionada dende os mesmos. As fases seguidas á hora de cumprimentar os cuestionarios dirixidos a alumnado e profesorado de FP no territorio comarcal son as que se mostran a continuación:

1. **Toma de contacto mediante carta** cos centros educativos susceptibles de participar na investigación. Nesta misiva infórmaselles dos obxectivos básicos da investigación a realizar e do número de cuestionarios de alumnos/as e de docentes que se precisarían para cubrir a mostra do estudo. Ao mesmo tempo indícaselles que é preciso que, dende o centro, contacten mediante correo electrónico co número de titulados/as requirido, así como coas empresas coas que colaboran para a realización do módulo de FCT, e que lles soliciten a súa

participación no estudo que estamos levando a cabo mediante a cumprimentación de sendos cuestionarios²⁹⁶.

2. **Toma de contacto telefónico** aos centros para comprobar se aceptan ou non colaborar coa investigación e en que medida. Como xa sinalamos en apartados anteriores, tódolos centros menos un (N-1) aceptan colaborar co estudo cubrindo os cuestionarios dirixidos a alumnado e a profesorado e enviando mediante correo electrónico a invitación ás empresas e ex alumnos/as do centro para que fagan o propio. Concertamos unha cita en cada un dos centros para levar a cabo a entrevista estruturada e ao mesmo tempo, deixarlles as copias dos cuestionarios dirixidos a alumnos/as e profesores/as, así como os enlaces relativos aos cuestionarios de titulados/as e empresarios/as.
3. **Visita aos centros** para realizar a entrevista estruturada, deixar as copias dos cuestionarios dirixidos a alumnos/as e a profesores/as de FP e xestionar a invitación a participar na investigación de empresas e titulados/as. O director/a ou no seu caso o xefe/a de estudos, encárgase de trasladar os cuestionarios ao profesorado que será o encargado de aplicalos ao alumnado, interrompendo así a rutina do centro o menos posible. De igual modo, encárgase de trasladarllos aos seus compañeiros/as que imparten docencia nos ciclos de FP do centro e de recollelos para a súa posterior entrega á investigadora. Concértase cita para recoller os cuestionarios cubertos como máximo dúas ou tres semanas despois.
4. **Visita aos centros** co obxectivo de recoller os cuestionarios de alumnos/as e profesores/as xa cumprimentados e de facer un seguimento das invitacións enviadas a empresarios e titulados/as para que accedan ao cuestionario localizado on line e o cumprimenten²⁹⁷.

Trala realización deste proceso, obtivemos as mostras aceptadas de alumnos/as de FP da comarca e de docentes que xa sinalamos en apartados anteriores. Respecto aos titulados/as e aos empresarios/as obtivemos sen embargo, tan só unha parte dos que finalmente logramos acadar. Dado que os individuos pertencentes a ambos colectivos se converteron nos de máis difícil acceso para a investigación –principalmente por non contar cunha base de datos común que fora susceptible de ser empregada–, optamos por poñer en marcha unha segunda fase de acceso aos titulados/as e aos empresarios/as.

a. Procedemento intensivo de localización de mostra: empresarios/as.

Respecto dos empresarios/as puxemos en marcha distintos procedementos para tratar de acceder ao conxunto da mostra, os cales foron implementados por distintas vías: presencial e on line. A pesar de que a distribución mostral toma os criterios de número de traballadores/as e sector económico como referente, no procedemento de acceso á mostra, optamos por non ter en conta esta distribución de forma estrita, dadas as altas limitacións coas que nos atopamos á hora de incentivar aos empresarios/as a cumprimentar o cuestionario e a imposibilidade de coñecer en que categoría se incluíría cada empresa de forma previa.

Optamos así, por realizar unha selección mostral a posteriori, é dicir, en caso de obter un número maior de cuestionarios nunha determinada sección, onde debido á distribución mostral non fosen necesarios, procederíamos a non telos en conta. Deste

²⁹⁶ En respecto da actual Lei de Protección de Datos, os centros educativos non poden facilitar a terceiros información persoal (nome, teléfono, enderezo) dos titulados/as nin tampouco das empresas colaboradoras, sen o consentimento previo de todos eles. Por esta razón, instamos aos centros a colaborar coa investigación enviando eles mesmos a información tanto a titulados/as como a empresarios/as.

²⁹⁷ Deixouse claro en todo momento que se algún empresario/a ou titulado/a tiña preferencia por cumprimentar o cuestionario en formato papel, a investigadora se encargaría persoalmente de facerllo chegar, así como de recollelo unha vez cuberto.

xeito, ao finalizar o proceso de localización da mostra foi posible establecer en que categoría se incluíron cada unha das empresas participantes en función do número de asalariados/as e o sector, dando lugar á construción das táboas sinaladas no apartado 4.2.5 deste mesmo capítulo, que recollen a mostra invitada, aceptada e produtora de datos respecto do colectivo empresarial.

O primeiro dos procedementos iniciados consistiu na posta en contacto coas Asociacións de Empresarios/as da comarca, as cales se recollen na táboa 4.47.

Táboa IV.47. Asociacións de Empresarios/as da Comarca do Barbanza coas que mantivemos contacto para aplicar os cuestionarios. Fonte: Elaboración propia.

ASOCIACIÓN	CUESTIONARIOS REQUIRIDOS	CONTACTO
Asociación Boirense de Empresarios(ABE).	76	<ul style="list-style-type: none"> • Chamada Telefónica • Enviado e-mail. • Reenvían correo Asociados/as
Asociación de Empresarios, Comerciantes e Autónomos de A Pobra do Caramiñal	40	<ul style="list-style-type: none"> • Chamada Telefónica • Enviado e-mail • Reenvían correo Asociados/as
Asociación de Empresarios de Ribeira	105	<ul style="list-style-type: none"> • Chamada Telefónica • Enviado e-mail • Reenvían correo Asociados/as
Asociación Rianxeira de Empresarios CCA de Rianxo -Comercio Unido	44	<ul style="list-style-type: none"> • Chamada Telefónica • Enviado e-mail • Reenvían correo Asociados/as

Estas Asociacións mostraron predilección por reenviarlle aos asociados/as o enderezo electrónico do cuestionario on line localizado en *Google Drive*, polo que tras unha primeira chamada inicial onde manifestaron a súa decisión de participar, optamos por enviarlles un correo electrónico para que dende a súa asociación fagan o propio cos asociados/as. Tentamos deste xeito, acceder á mostra de empresarios/as que forman parte destas Asociacións Empresariais. Inicialmente proporcionámoslle un número de cuestionarios requiridos de cada Asociación, polo que ese sería o número mínimo de socios/as aos que terían que enviarlle o enlace electrónico. Dito número está composto pola mostra sinalada para os sectores secundario, construción e servizos en cada un dos concellos que compoñen a comarca, sen discriminar mediante o número de asalariados/as. Excluímos o sector primario porque, tal e como nos comentaron algunhas Asociacións, as empresas pertencentes ao mesmo non soen asociarse nestas organizacións senón que soen estar agrupadas nas Confrarías de Pescadores de cada territorio.

De forma anexa a estas Asociacións tamén optamos, a instancia precisamente dunha delas – a Asociación Boirense de Empresarios en concreto –, por poñernos en contacto coa *Mancomunidade de Concellos de Arousa Norte* para solicitarlles a súa colaboración coa investigación. Trala súa aceptación enviámoslle un e-mail co enderezo electrónico do cuestionario para que llo trasladasen a aquelas empresas que desenvolven a súa labor na comarca do Barbanza. Manifestan que así o farán.

Ademais destes procedementos, realizamos unha procura nun buscador de empresas organizado en función do servizo – polo que foi posible clasificar as empresas por sector –, e a partir dos datos electrónicos obtidos –páxina web/ correo electrónico– procedemos a enviarlles un e-mail solicitándolles a súa colaboración na investigación.

Este buscador pode consultarse vía web –www.paxinasgalegas.es– e a partir do mesmo construímos un listado de empresas ás que lles enviamos o enderezo electrónico do cuestionario para a súa cumprimentación. Tal como vemos na táboa 4.48, o número de empresas é o necesario para completar a mostra en tódolos sectores salvo no primario. As empresas pertencentes a este sector localizadas mediante este método non acadan o mínimo ao que lle deberíamos facer chegar o cuestionario, polo que optamos por acceder directamente ás Confrarías de Pescadores, dado que as empresas do sector primario ás que lle enviamos a invitación a participar por vía electrónica pertencían ao sector da agricultura e gandería na súa maior parte.

Táboa IV.48. Relación de empresas ás que lles foi enviado o cuestionario on line para a súa cumprimentación. Fonte: Elaboración propia.

CONCELLO	SECTOR	NÚMERO DE EMPRESAS INVITADAS
Boiro	Primario	1 (Necesarias 25)
	Secundario	7
	Construción	14
	Servizos	55
A Pobra do Caramiñal	Primario	3 (Necesarias 15)
	Secundario	5
	Construción	7
	Servizos	28
Ribeira	Primario	20 (Necesarias 37)
	Secundario	8
	Construción	17
	Servizos	80
Rianxo	Primario	0 (Necesarias 26)
	Secundario	6
	Construción	8
	Servizos	30

Deste xeito, puxémonos en contacto coas Confrarías de pescadores da comarca para tentar acceder ao colectivo de empresarios/as do mar –na táboa 4.49 podemos apreciar o número de Confrarías existente e a súa localización–, dado que este colectivo, tamén ten unha alta incidencia no tecido empresarial comarcal. Tras un primeiro contacto por correo electrónico –cuxos enderezos se poden localizar nas webs de cada unha das Confrarías–, onde instamos aos representantes das mesmas a colaborar coa investigación, realizamos varias chamadas telefónicas para concertar unha cita con cada unha delas.

Táboa IV.49. Relación de Confrarías de Pescadores da comarca do Barbanza coas que pretendemos establecer colaboración. Fonte: Elaboración propia.

CONFRARÍA	LOCALIZACIÓN	CUESTIONARIOS ENTREGADOS	CUESTIONARIOS RECOLLIDOS
-----------	--------------	--------------------------	--------------------------

CONFRARÍA	LOCALIZACIÓN	CUESTIONARIOS ENTREGADOS	CUESTIONARIOS RECOLLIDOS
Confraría de pescadores de Ribeira "San Pedro"	Concello de Ribeira	37	0
Confraría de pescadores de Aguiño-Carreira	Concello de Ribeira	Non foi posible establecer contacto ²⁹⁸	0
Confraría de pescadores de Palmeira	Concello de Ribeira	Non foi posible establecer contacto	0
Confraría de pescadores de Cabo de Cruz "Virxe do Carne"	Concello de Boiro	Declinaron participar na investigación	0
Confraría de pescadores de Pobra do Caramiñal	Concello de A Pobra do Caramiñal	15	10
Confraría de pescadores "Virxe do Carne"	Concello de Rianxo	26	2

Na visita a cada Confraría, deixámoslles unha serie de cuestionarios en formato papel, contabilizados en función da mostra establecida para o sector primario e distribuídos de acordo con cada Confraría, para a súa aplicación entres os socios/as. Establecemos para cada unha das Confrarías outra cita para recompilar os cuestionarios cubertos e posteriormente fomos a recollelos, conseguindo os que se sinalan na táboa 4.49.

Por último, puxemos en marcha o procedemento coñecido como *bola de neve* a partir das propias Confrarías de pescadores e das Asociacións de Empresarios/as, preguntándolle a cada un deles se tiñan coñecemento de outras organizacións que estiveran dispostas a colaborar coa investigación. Ante as respostas obtidas, enviamos un total de 30 invitacións por correo electrónico a determinados empresarios/as localizados nos concellos de: Ribeira (15), A Pobra do Caramiñal (5), Boiro (6) e Rianxo (4) co obxectivo de que mediante a intercesión das persoas das organizacións citadas, accedesen a responder ao cuestionario.

En definitiva, tratamos de acceder á mostra de empresarios/as empregando distintos procedementos e tratando de tomar en consideracións as limitacións propostas inicialmente á hora de establecer o número necesario dos mesmos para levar a cabo o estudo. Accedemos así, ás empresas participantes no módulo de FCT do territorio – mediante os propios centros educativos-, ás Asociacións de Empresarios/as da comarca, ás Confrarías de pescadores e tamén á un buscador on line de empresas galegas. Todos estes procesos foron complementados finalmente co proceso coñecido como *bola de neve*, proporcionándonos a oportunidade de acceder así a un total de 30 empresas máis.

Enviamos un total de 265 correos electrónicos co enderezo on line do cuestionario nunha primeira fase, para posteriormente enviar 30 máis nun segundo momento e outros 78 en formato papel. Todos eles suman 373 –superamos así a mostra dos 360 necesarios-, sen contar con aqueles enviados polos propios centros educativos –ás

²⁹⁸ Tralo envío de varios correos electrónicos e a realización de varias chamadas telefónicas sen obter resposta, establecemos a imposibilidade de contactar con esta Confraría.

empresas colaboradoras coa FCT- e polas Asociacións de Empresarios/as contactadas, cuxo número aproximado se recolle na táboa 4.47.

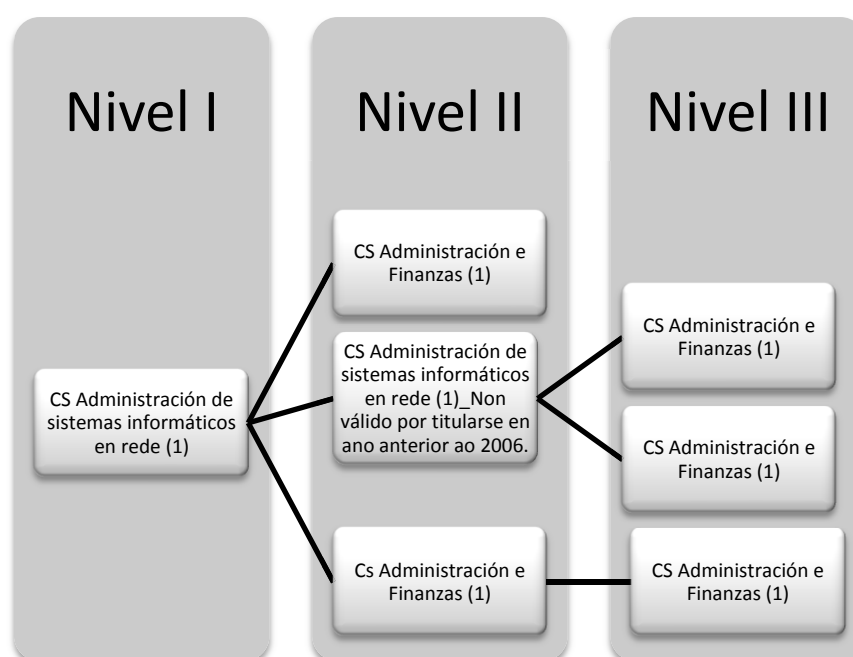
b. Procedemento intensivo de localización de mostra: titulados/as en FP.

Precisamente este último procedemento empregado cos empresarios/as foi o que puxemos en marcha para co colectivo de titulados/as á hora de localizar a mostra necesaria para a realización do estudo –facilitar aos enquisados/as a versión on line do cuestionario-. Nesta ocasión sen embargo non foi posible acceder á totalidade da mostra necesaria, dado que a localización deste colectivo, debido ás súas especificidades é sumamente difícil, especialmente sendo respectuosos coa actual lexislación de protección de datos.

Por esta razón foron os centros os encargados de contactar cos ex alumnos/as e de enviarlles, mediante un correo electrónico a invitación a participar na investigación cubrindo o cuestionario proposto. Ante a baixa incidencia deste método –tan só accedemos a 8 titulados/as- , optamos por poñer en marcha un modelo de mostraxe cualitativo coñecido como *bola de neve* ou mostraxe en cadea (Tójar Hurtado, 2006:188). Este tipo de mostraxe consiste nunha cadea que se inicia cun informante calquera que forma parte da cultura ou subcultura a analizar por coincidir cos criterios de selección da mostra. Dito informante inicial é enquisado/a acerca da existencia doutros suxeitos que, ao igual ca el, poidan ser susceptibles de formar parte da mostra da investigación e así sucesivamente con tódolos enquisados/as ata dar chegado ao maior número dos mesmos. Para Valles (2002:72, Cit.en Tójar Hurtado, 2006: 188) esta mostraxe implica que *a selección de enquisados/as se deixa, en parte, ao enquisado/a*.

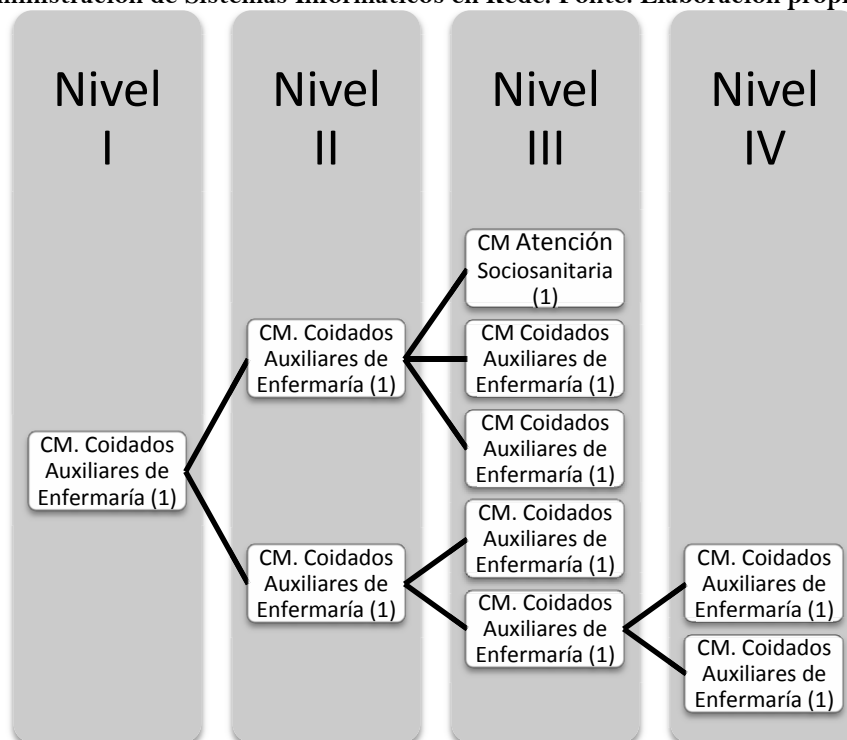
Así, pois a partir de determinados contactos persoais optamos por enquisar a estes primeiros participantes na investigación, acerca de compañeiros/as de clase ou doutras persoas que coñezan que cursaran ciclos formativos no territorio comarcal nos anos sinalados. Nas ilustracións que seguen (ver ilustracións 4.16 e 4.17) podemos apreciar os resultados de dita consulta de forma progresiva en función dos ciclos formativos cursados polos titulados/as iniciais e aqueles/as participantes da investigación aos que nos proporcionaron acceso.

Ilustración IV.16. Relación de suxeitos localizados a partir do primeiro informante titulado no CS de Administración de Sistemas Informáticos en Rede. Fonte: Elaboración propia.



Tal como vemos, o primeiro enquisado/a proporcionounos información de tres individuos máis, dos cales estiveron en condicións de participar na investigación tan só dous.

Ilustración IV.17. Relación de suxeitos localizados a partir do primeiro informante titulado no CS de Administración de Sistemas Informáticos en Rede. Fonte: Elaboración propia.



Ditos individuos á súa vez proporcionáronnos información sobre outras tres persoas – todas elas tituladas no mesmo ciclo formativo– que tamén cumprimentaron o cuestionario on line. A partir de aquí estas persoas non nos proporcionaron ningún contacto máis para proseguir coa localización de mostra.

Por outra banda, doutro enquisado/a procedente do CM de Coidados Auxiliares de Enfermería accedemos a outros dous titulados/as no mesmo ciclo, os cales á súa vez, nos facilitaron información sobre outros 5 posibles enquisados/as que finalmente pasaron a formar parte da mostra (ver ilustración 4.17). Finalmente, un destes últimos individuos proporcionounos información acerca doutros dous posibles enquisados/as que tamén se converteron en parte da mostra desta investigación, finalizando así a cadea ao non proporcionarnos estas persoas máis posibles enquisado/as.

A partir pois, deste tipo de mostraxe logramos acceder en total a 16 individuos, os cales sumados aos 8 xa existentes deron un total de 24 enquisados/as.

4.3.3. A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.

Tomando en consideración algunhas das variables establecidas inicialmente destinadas á Administración Educativa Autonómica (ver anexo II) e unha vez analizados os resultados parciais da investigación –referidos aos resultados dos cuestionarios destinados aos axentes sociais comarcais–, iniciamos o deseño da entrevista semiestructurada e a súa posterior cumprimentación. Nos apartados que seguen prestamos especial atención a ámbolos dous aspectos.

4.3.3.1. DESEÑO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.

A devandita entrevista estivo composta por 4 bloques de contido, a partir dos cales se estruturan as 33 cuestións formuladas ao responsable da ordenación territorial da FP en Galicia. De igual modo, estas 33 cuestións albergaron un total de 68 variables acerca das cales enquisamos ao Director Xeral de Formación Profesional. Nas táboas que se mostran a continuación podemos apreciar o guión da entrevista co número de variable/s correspondente en cada caso, seguindo o anexo II deste traballo.

Táboa IV.50. Guión da entrevista -Bloque I. Identificación- e variables asociadas segundo Anexo II. Fonte: Elaboración propia.

PREGUNTAS E BLOQUES	NÚMERO VARIABLE
BLOQUE I. IDENTIFICACIÓN	
1. Sexo.	1
2. Idade.	2
3. Formación cursada (titulación máis alta que posúe).	14
4. Posto que desempeña na Administración Educativa Autonómica.	33
5. Tempo que leva desempeñando este cargo.	34
6. Posto de traballo que desempeñaba anteriormente.	35

O bloque inicial relativo á identificación do entrevistado recolle unha única variable por pregunta, dado que se trata de cuestións sinxelas que responden á presentación do Director Xeral de FP.

Táboa IV.51. Guión da entrevista-Bloques II e III- e variables asociadas segundo Anexo II.
Fonte: Elaboración propia.

PREGUNTAS E BLOQUES	NÚMERO VARIABLE
BLOQUE II. A RELACIÓN ENTRE A FP REGRADA, O EMPREGO E O DESENVOLVEMENTO HUMANO E SUSTENTABLE NO EIDO LOCAL/COMARCAL	
1. As titulacións de FP en Galicia son útiles para atopar un emprego na comarca onde foron cursadas?	65
2. Que tipo de emprego se pode obter cunha titulación de FP? (boas condicións en canto á estabilidade, ao salario ou altas cotas de responsabilidade no posto)	69-71-73
3. A FP é útil para formar cidadáns críticos e responsables coa súa contorna vital?	230
4. Papel xoga/debe xogar a FP na consecución de formas de traballo máis xustas e equitativas (<i>emprego decente</i> , equidade de oportunidades).	199
5. A FP debe estar en constante adaptación aos cambios tecnolóxicos, económicos e tamén sociais daqueles lugares onde se imparte?	118
6. A titulación de FP é un requisito esixido polas empresas galegas en xeral para acceder ao emprego?	67
7. En Galicia os ciclos formativos están vinculados de forma estreita coas demandas de profesionais que fai o mercado laboral das comarcas onde estes se sitúan?	74
BLOQUE III. A POLÍTICA DE ORDENACIÓN TERRITORIAL DA FP INICIAL EN GALICIA.	
1. Tempo de permanencia dos ciclos formativos nos territorios onde foron implantados.	75
2. En Galicia os ciclos formativos dunha comarca deben ser os mesmos ano tras ano? Ou deberían ir mudando?	76-77
3. Criterio/s manexados dende a Consellería de Educación para distribuír os ciclos formativos no territorio galego. Descrición do procedemento (estudos mercados laborais comarcais; traballo coordinado cos axentes sociais).	103-185-186-187-188-189-190-191-192
4. Á hora de ordenar os ciclos en cada unha das comarcas, lévanse a cabo procesos de negociación cos axentes sociais implicados (concello, centros educativos, docentes, titulados/as do ciclo en cuestión, futuro alumnado, empresas locais/comarcais, axencias de desenvolvemento local, sindicatos, etc)? Grao de influencia de cada un deles.	102-104-105-106-107-108-110-111
5. Procedemento seguido para suprimir un ciclo formativo nun determinado territorio e papel que xogan os axentes sociais na decisión.	193-194-195-196-197-198
6. Vantaxes e inconvenientes detectados a un novo modelo de ordenación da FP baseado na mobilidade dos ciclos formativos en función das necesidades comarcais.	113-114
7. Grao de aceptación da Consellería de Educación ante esta nova proposta.	112
8. Consideran dende a Consellería de Educación que a FP pode ser un factor de desenvolvemento endógeno dos territorios?	200
9. Medidas dende a Consellería para mellorar a inserción laboral dos titulados/as en ciclos formativos nas propias comarcas onde se imparten.	120

O segundo e terceiro bloque aluden por unha banda, á vinculación entre a FP regrada e os indicadores máis salientables do DHS e, por outra, á política da ordenación territorial da FP en Galicia. Ben é certo que o segundo bloque podería estar incluído dentro do primeiro, mais a ausencia de información relativa a esta última cuestión – a ordenación territorial da FP- levounos a adxudicarlle un bloque completo dentro da entrevista.

Táboa IV.52. Guión da entrevista-Bloques IV, V e Cuestión Final-e variables asociadas segundo Anexo II. Fonte: Elaboración propia.

PREGUNTAS E BLOQUES	NÚMERO VARIABLE
BLOQUE IV. CURRÍCULO E FORMADORES/AS.	
1. Posibilidade de adaptación dos contidos dos ciclos formativos ás especificidades técnicas/profesionais dun territorio comarcal concreto.	243
2. Impártense outros contidos non necesariamente técnicos nos ciclos formativos? (Sustentabilidade; Dereitos laborais dos traballadores/as; Orientación profesional para a procura de emprego; Prevención de riscos laborais; Emprendemento; Funcionamento dos colectivos de traballadores/as e participación nos mesmos; Estratexias e participación na vida social e comunitaria).	223-224- 225-226- 227-228
3. Que nivel de aceptación ten entre o profesorado de FP as estadías en empresas promovidas dende a Consellería? O número de prazas é suficiente? Son incentivadas dende a Consellería ditas estadías entre o profesorado? Son promovidas no marco da propia comarca onde traballa o docente?	239-240- 241-242
4. Na orde Orde do 28 de febreiro de 2007 pola que se regula o módulo profesional de FCT (<i>DOG</i> 08/03/2007) non se establece ningunha función para o responsable do alumno/a no propio centro de traballo. Por que motivo? Non teñen funcións oficiais asignadas na formación do alumnado? Existe algún requirimento formativo/profesional para ser o/a responsable da formación do alumnado nos propios centros de traballo (empresas)?	219-220-221
5. Existencia dalgún mecanismo de avaliación da formación recibida polo alumnado nas propias empresas. Cambios previstos na organización do módulo de FCT.	218-215
6. Promoción dende a Consellería da relación dos centros de FP co territorio no que se insiren (colaboración coas empresas locais/comarcais ou cos concellos para impartir formación continua/ocupacional ou para proporcionarlles algún tipo de servizo técnico que soliciten no marco da I+D+I).	234
BLOQUE V. OUTRAS POLÍTICAS EN RELACIÓN COA FP	
1. Papel da FP regrada na consecución do <i>Plan Estratégico Galicia 2010-2014</i> .	204
2. Cambios que se fomentaron/se fomentan no marco deste plan con respecto á FP regrada.	205
3. Papel dos Fondos Estruturais da UE vinculados ao desenvolvemento (LEADER, PRODER, etc.) na FP regrada en Galicia?	203
4. Cara onde camiña a FP Inicial en Galicia? (Implantación total da FP dual en todo o territorio?/Énfase no valor da cualificación entre o tecido empresarial?, etc)	204
CUESTIÓN FINAL	
1. En que medida a Formación Profesional regrada pode contribuír ao desenvolvemento humano e sustentable dos territorios comarcais galegos? De que xeito?	201-202

O bloque IV recolle unha serie de cuestións vinculadas co currículo e os formadores das ensinanzas, especialmente os/as docentes de FP, aínda que tamén os

encargados/as da formación do alumnado nos centros de traballo. No bloque V tratamos pola contra, de atopar resposta a cuestións vinculadas coas políticas levadas a cabo dende a Consellería en relación á FP, especialmente tomando en consideración a planificación de desenvolvemento actualmente en vigor: o *Plan Estratégico Galicia 2010-2014*, ampliable ao 2020. Por último, a cuestión final que serviu para pechar a entrevista ten que ver coa perspectiva que manifesta esta Consellería ante as posibilidades de contribución das ensinanzas de FP regrada ao DHS dos territorios comarcais galegos.

En definitiva, tentamos á luz dos datos obtidos mediante os cuestionarios establecer o contraste coa perspectiva da Administración Autonómica, promotora e xestora destas ensinanzas no territorio.

4.3.3.2. CUMPRIMENTACIÓN.

Para levar a cabo a entrevista planificamos a toma de contacto coa Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia, dando resposta ás seguintes fases:

1. **Contacto inicial mediante e-mail.** Unha vez obtido o correo electrónico da secretaría da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, optamos por enviarlle un e-mail explicando os obxectivos da investigación e solicitando a concesión cunha entrevista co Director Xeral para complementar a mesma.
2. **Contacto telefónico coa Secretaría da Dirección Xeral.** Unha vez enviado o correo electrónico, a secretaria do Director Xeral púxose en contacto connosco para concertar unha cita destinada á realización da entrevista. Solicitan ademais o envío das preguntas por adiantado para que o propio entrevistado se vaia familiarizando con elas.
3. **Realización da entrevista.** Unha vez concertada a cita, asistimos o día e hora acordados e aplicamos o guión da entrevista semiestruturada que vimos de sinalar. Gravamos a conversa mediante un dispositivo electrónico para a súa posterior transcripción literal.

4.4. PROCEDIMIENTO PARA A ANÁLISE DE DATOS.

Trala recompilación dos datos que previamente se estableceron como necesarios no apartado 4.1.1 deste mesmo capítulo, procedemos a realizar a análise dos mesmos e a súa representación gráfica. A continuación aludiremos a cada unha das fontes que determinou, á súa vez, o tipo de datos recollidos e ás cuestións relativas ao seu análise.

4.4.1. DATOS PROCEDENTES DA ANÁLISE DO MERCADO LABORAL COMARCAL.

A análise do mercado laboral comarcal que se presenta no seguinte capítulo foi construída dando prioridade á súa comparación cos datos da oferta formativa, extraídos da entrevista estruturada realizada aos Directores/as dos centros de FP e complementada con información procedente doutras fontes secundarias como o IGE ou a Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia.

Rexeitamos a información reiterativa e seleccionamos unicamente aqueles datos que poden ser de relevancia para o estudo que pretendemos levar a cabo, neste caso, aqueles que conseguen debuxar as características máis salientables do mercado laboral comarcal.

4.4.2. DATOS PROCEDENTES DA ENTREVISTA ESTRUTURADA.

A partir dos datos obtidos das entrevistas realizadas, procedemos en primeiro lugar, a revisar cada unha das entrevistas para comprobar que todas foran válidas. Neste caso todas elas o foron, polo que forman parte da mostra produtora de datos.

Consideramos necesario empregar o programa estatístico informático *PASW Statistics 18* para proceder a unha mellor análise dos datos recollidos, polo que posteriormente, realizamos un primeiro achegamento ás entrevistas a modo de *screening* para establecer especificamente as variables e etiquetas a introducir no mesmo. Tódalas etiquetas foron propostas en función do citado *screening* inicial realizado ás entrevistas e tendo en conta os datos obtidos nas mesmas.

Por último, trala obtención dos estatísticos descritivos e táboas de continxencia correspondentes, procedemos á realización da análise dos datos presentada no capítulo V.

4.4.3. DATOS PROCEDENTES DO CUESTIONARIO.

Unha vez clasificados os cuestionarios en función de cada un dos informantes e numerados cada un deles, procedemos á introdución da súa información no programa *PASW Statistics 18* en función das variables sinaladas no anexo II deste traballo. Previamente realizamos, ao igual que no caso da entrevista estruturada, un primeiro proceso de *screening* inicial para descartar aqueles cuestionarios que puideran ser considerados non válidos –non se dou esta situación con ningún dos mesmos–, así como completar as categorías ou etiquetas nas que se ían agrupar os datos en cada unha das variables, especialmente daquelas das que se recolle información mediante ítems abertos. A asignación previa de códigos ás distintas variables facilitou en grande medida a introdución dos datos no programa, así como a súa posterior análise.

Posto que seguimos unha metodoloxía que pode ser caracterizada como triangulación, optamos por realizar unha análise comparada dos datos procedentes de cada colectivo, construíndo así as representacións gráficas de cada variable cos resultados obtidos en cada caso, sempre e cando dita cuestión fose realizada a tódolos informantes ou cando menos, a dous deles.

Por último, trala obtención dos estatísticos descritivos e táboas de continxencia correspondentes para cada colectivo, procedemos á realización da análise dos datos cuxos resultados se mostran no capítulo VI.

4.4.4. DATOS PROCEDENTES DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.

Unha vez gravada a entrevista realizada ao Director Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, procedemos á súa transcrición literal para a súa posterior análise. Dita transcrición completa pode consultarse no anexo X deste traballo. Posteriormente realizamos a análise descritiva das variables abordadas na entrevista, establecendo unha relación inicial con aquelas que tamén foron respondidas

por outros colectivos enquisados/as: alumnos/as; docentes; titulados/as e empresarios/as. Tras esta primeira análise comparativa, levamos a cabo a análise daquelas variables dirixidas unicamente ao entrevistado.

Para finalizar optamos por realizar a análise da entrevista e dos cuestionarios de forma conxunta, isto é poñendo en evidencia as relacións existentes entre as respostas procedentes dos cuestionarios e aquelas que foron extraídas da entrevista. Deste xeito, simplificamos a lectura e ao mesmo tempo realizamos o contraste dos distintos tipos de datos obtidos.

Os capítulos que se presentan a continuación recollen así, as análises realizadas tanto do mercado laboral como da oferta formativa por unha banda, e dos datos que mostran a perspectiva dos axentes sociais enquisados/as e da Administración Educativa Autonómica, por outra.

CAPÍTULO V

RESULTADOS DA INVESTIGACIÓN (I).
A RELACIÓN ENTRE MERCADO
LABORAL E OFERTA FORMATIVA NA
COMARCA DO BARBANZA.

CAPÍTULO V . RESULTADOS DA INVESTIGACIÓN (I). A RELACIÓN ENTRE MERCADO LABORAL E OFERTA FORMATIVA NA COMARCA DO BARBANZA.

O presente capítulo pretende dar resposta aos obxectivos xerais 1 e 2 anteriormente sinalados, polo que se presenta a información estruturada en dous grandes bloques de contido: un relativo á análise realizada da oferta formativa vinculada coa FP do sistema educativo e outro que trata de explicar, en base ás variables propostas previamente, como se estrutura o mercado laboral comarcal. A modo de recordatorio, os obxectivos xerais que se pretenden acadar con este capítulo son o 1-**Caracterizar a oferta de Formación Profesional Inicial** existente na comarca do Barbanza- e o 2 -**Caracterizar o mercado laboral** da comarca do Barbanza tomando como base o tecido empresarial, o volume de traballadores/as, as cifras de paro e as relativas á contratación-. Á súa vez, en cada un dos subapartados nos que se divide o contido deste capítulo, imos sinalar ao inicio aqueles/as obxectivos específicos aos que dito elemento responde, no marco dos obxectivos xerais xa mencionados.

1. ANÁLISE DA OFERTA FORMATIVA NO TERRITORIO.

Os resultados obtidos da investigación realizada no territorio da comarca do Barbanza son moi diversos e reproducen en certa medida cales son as características da oferta de Formación Profesional Inicial existente. Tal e como indicamos no capítulo anterior, realizaremos a análise de datos tendo en conta tres dos catro bloques de contido xa mencionados: Caracterización dos centros de Formación Profesional Inicial e da súa oferta educativa xeral; caracterización dos/as docentes de Formación Profesional do centro; caracterización da oferta de Formación Profesional Inicial existente.

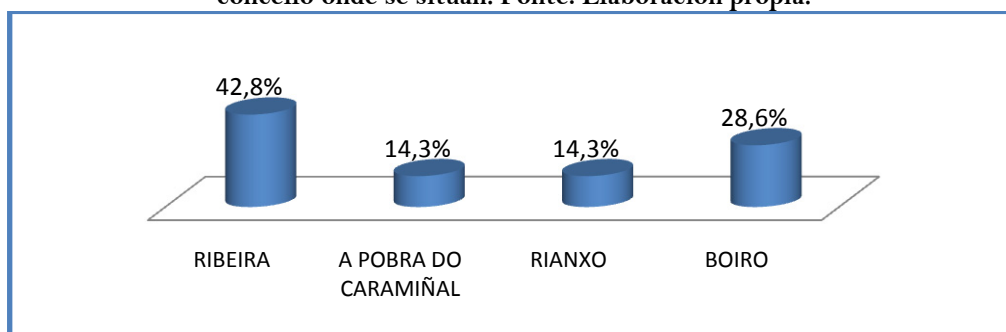
1.1. BLOQUE I: CARACTERIZACIÓN DOS CENTROS E DA SÚA OFERTA EDUCATIVA XERAL.

Obxectivo Específico 1.1. Identificar os centros que imparten Formación Profesional Inicial na comarca do Barbanza (no ano académico 2011/2012) na actualidade.

Obxectivo Específico 1.2. Caracterizar a oferta educativa xeral que se imparte nos centros de Formación Profesional na comarca do Barbanza.

Inicialmente e tal como podemos apreciar no seguinte gráfico (5.1), a maior parte dos centros de Formación Profesional Inicial da comarca do Barbanza, están situados no concello de Ribeira, concretamente o 42'8% dos mesmos. Séguelle Boiro co 28'6% e posteriormente A Pobra do Caramiñal e Rianxo cun 14'3% cada un. Concretamente, en Ribeira podemos atopar o IES Coroso, o IES Leliadoura e a Escola Oficial Náutico Pesqueira e en Boiro o IES Espiñeira e o IES Praia Barraña. No concello de A Pobra do Caramiñal atopamos ao IES do mesmo nome, mentres que en Rianxo situase o IES Félix Muriel.

Gráfico V.1 .Porcentaxe de centros que ofertan Formación Profesional Inicial segundo o concello onde se sitúan. Fonte: Elaboración propia.



Deste xeito, o número de centros semella ser proporcional ao número de habitantes de cada concello, é dicir, a maior parte dos centros sitúanse no concello de Ribeira, o municipio máis poboado, seguido de Boiro, o cal tamén é o seguinte en número de habitantes. Por último, estarían o concello Rianxo e o de A Pobra do Caramiñal, os cales teñen menos poboación, polo que só contan con un centro. Por outra banda, cabe sinalar que todos estes concellos estarían considerados como urbanos pola OCDE (1994)²⁹⁹ en función da súa densidade de poboación, xa que todos eles teñen máis de 150 hab/km². Sen embargo, a comunidade galega caracterízase por combinar territorios con máis densidade de poboación -que normalmente actúan como centro urbano no que se soen situar os centros de Formación Profesional-, que prestan servizos a outros cuxa poboación está agrupada por núcleos dispersos e polo tanto cunha menor densidade.

Respecto á oferta educativa xeral que posúen os centros entrevistados, os datos recollidos de cada un deles coinciden cos aportados pola Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria a través da súa páxina web para o ano

²⁹⁹ A OCDE considera urbanos aos territorios que superan una densidade de poboación de 150 hab/Km² e rurais a aqueles que non chegan a ela. Así aparece reflectido na publicación de 1994 do citado organismo que leva por título: *Creating rural development indicators for shaping territorial policy.*

académico 2011/2012 e que xa foi sinalada nas táboas 4.6, 4.7, 4.9, 4.10, 4.11, 4.12³⁰⁰ e 4.13 do capítulo IV. En xeral, podemos afirmar que a oferta existente no tocante á Formación Profesional non se soe solapar nos distintos centros, non sendo o caso do Ciclo Superior de Administración e Finanzas – impartido en dous centros³⁰¹ da comarca- e o Ciclo Medio de Xestión Administrativa – impartido noutros dous centros³⁰²- . Sen embargo, a Formación Profesional si comparte espazos na maior parte dos casos coas ensinanzas de Educación Secundaria Obrigatoria (ESO) e co Bacharelato. Estarían nesta situación o 85,7% dos centros no caso da ESO (ver gráfico 5.2) e outro 85,7% no caso das modalidades de Bacharelato de Ciencias e Tecnoloxía e de Humanidades e Ciencias Sociais (ver gráfico 5.3). Só existe un centro de FP no Barbanza que non imparte nin a ESO nin o Bacharelato: a Escola Oficial Náutico-Pesqueira.

Gráfico V.2. Porcentaxe dos centros entrevistados que imparten ESO na comarca do Barbanza.

Fonte: Elaboración propia partir dos datos obtidos da entrevista realizada.

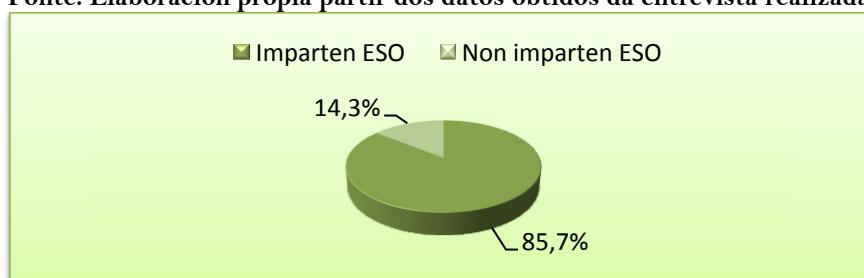
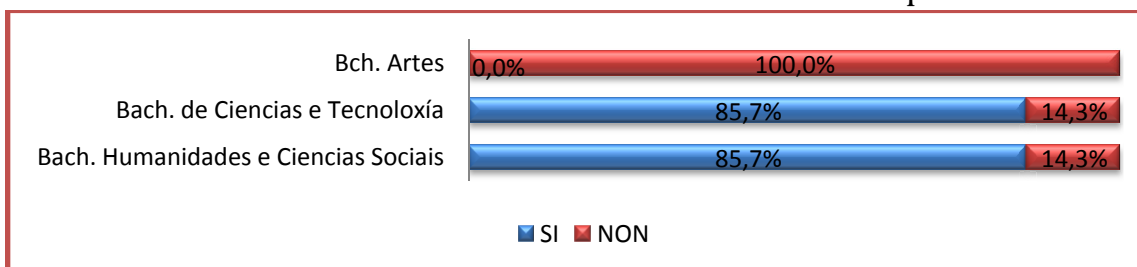


Gráfico V.3. Porcentaxe de centros entrevistados que imparten as distintas modalidades do Bacharelato na comarca do Barbanza. Fonte: Elaboración Propia.



A continuación imos destacar a oferta existente de Formación Profesional Inicial nos centros entrevistados, distribuíndo a mesma en dous bloques: Ciclos formativos de grao medio e ciclos formativos de grao superior existentes no territorio no curso académico 2011/2012.

- a) Oferta de **ciclos formativos de grao medio** en réxime ordinario na comarca³⁰³:

³⁰⁰ O Centro Privado Relixioso Divino Maestro declinou a invitación a participar nesta investigación, polo que tomaremos en conta a existencia de 7 centros de Formación Profesional na comarca (100%), en lugar de 8. Sen embargo, faremos referencia a el cando os datos obtidos por outras vías – Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, IGE ou INE por exemplo-, así nolo permitan e teña especial relevancia para a investigación.

³⁰¹ Referímonos ao IES Leliadoura de Ribeira e o IES Espiñeira de Boiro.

³⁰² O ciclo medio de Xestión Administrativa impártese no IES Espiñeira de Boiro e no Centro Privado Relixioso Divino Maestro en A Pobra do Caramiñal.

³⁰³ Oferta sinalada en función dos centros entrevistados. Para completar a oferta total sería preciso incluír os Ciclos Medios de Comercio e de Xestión Administrativa ofertados no Centro Privado Relixioso Divino Maestro. Este

- CM de Montaxe e Mantemento de instalacións de frío, climatización e produción de calor (LOXSE).
 - CM Instalacións de produción de calor (LOE).
 - CM Instalacións Frigoríficas e de Climatización (LOE).
 - CM de Carrozaría (LOXSE).
 - CM Carrozaría (LOE)
 - CM de Equipos e Instalacións Electrotécnicas (LOXSE)
 - CM Instalacións Eléctricas e Automáticas (LOE)
 - CM de Electromecánica de Vehículos (LOXSE)
 - CM Electromecánica de Vehículos Automóbiles (LOE)
 - CM de Xestión Administrativa (LOXSE)
 - CM de Xestión Administrativa (LOE)
 - CM de Comercio.
 - CM de Equipos Electrónicos e de Consumo (LOXSE)
 - CM de Instalacións de telecomunicacións (LOE)
 - CM de Operación, Control e Mantemento de Máquinas e Instalacións do Buque.
 - CM Pesca e Transporte Marítimo.
 - CM Coidados Auxiliares de Enfermaría (LOXSE).
 - CM Atención Sociosanitaria (LOXSE).
- b) Oferta de **ciclos formativos de grao superior** en réxime ordinario na comarca:
- CS de Automoción (LOXSE).
 - CS de Automoción (LOE).
 - CS de Instalacións Electrotécnicas (LOXSE).
 - CS de Sistemas Electrotécnicos e Automatizados (LOE).
 - CS de Supervisión e Control de Máquinas e Instalacións do Buque.
 - CS de Administración e Finanzas (LOXSE)
 - CS de Administración de Sistemas Informáticos (LOXSE).
 - CS de Administración de Sistemas Informáticos en Rede (LOE).
 - CS de Desenvolvemento de Aplicacións Informáticas (LOXSE).
 - CS de Desenvolvemento de Aplicacións Multiplataforma (LOE).
 - CS de Dietética (LOXSE)

Cada un dos ciclos formativos aquí sinalados soe desenvolverse nun só centro da comarca, a excepción, como xa sinalamos, do Ciclo de grao medio de Xestión

centro non está contemplado, xa que, tal e como se indicou anteriormente, non se prestou a colaborar coa nosa investigación.

Administrativa e do Ciclo de grao superior de Administración de Finanzas. Ambos se desenvolven en dous centros: o IES Leliadoura de Ribeira e o IES Espiñeira de Boiro. Neste senso, ámbolos dous ciclos formativos se levan a cabo no 28,6% dos centros de FP da comarca, mentres que os demais ciclos só terían unha frecuencia do 14,3%.

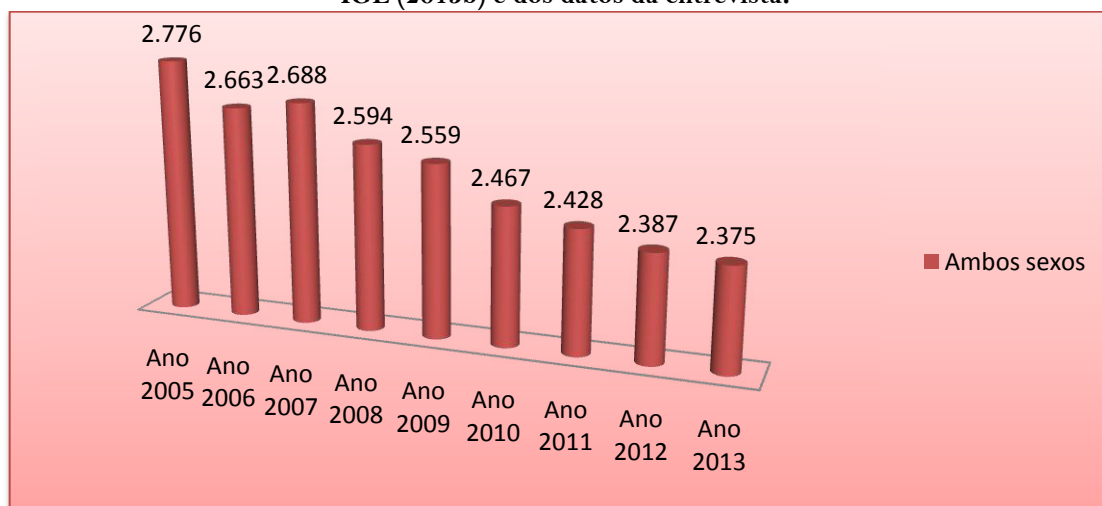
Respecto dos ciclos formativos en réxime de persoas adultas -a distancia e semipresencial-, o único centro que conta con este tipo de ensinanzas na comarca vai ser o CIFP Coroso coa seguinte oferta:

- CM Instalacións eléctricas e automáticas – Electrotecnia.
- CM Instalacións eléctricas e automáticas -Instalacións eléctricas interiores.
- CM Electromecánica de vehículos automóbiles -Sistemas de transmisión e freada.
- CM Electromecánica de vehículos automóbiles – Motores.
- CM Electromecánica de vehículos automóbiles -Circuitos de fluídos: suspensión e dirección.

Non existe polo tanto, neste ano académico oferta de grao superior nas modalidades semipresencial ou a distancia no territorio comarcal.

Por outra banda, cabe coñecer o número de matriculados na comarca –de ambos sexos- en función das distintas ensinanzas e de forma lonxitudinal dende o ano 2005 ata a actualidade (ano 2013).

Gráfico V.4. Número de alumnos/as matriculados na Educación Secundaria Obligatoria (Régime Ordinario) na comarca do Barbanza do 2006 ao 2013³⁰⁴. Fonte: Elaboración propia a partir de IGE (2013b) e dos datos da entrevista.

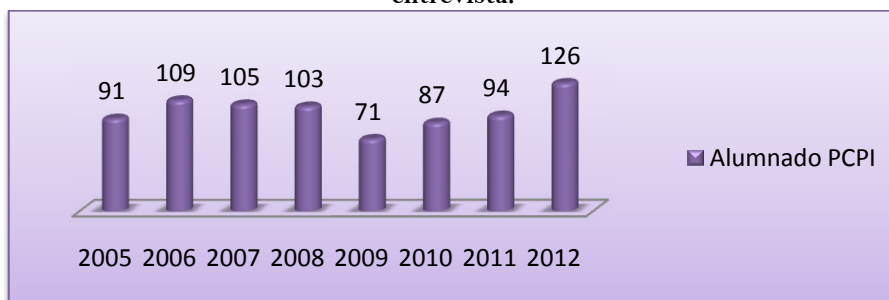


Tal como podemos apreciar, os matriculados na ESO (ver gráfico 5.4) descenden progresivamente no territorio a partir do ano 2007, pasando así dunha cifra de 2.688 alumnos/as neste período aos 2.375 do ano 2013. Por outra banda, o alumnado matriculado en Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) semella ir en ascenso (ver gráfico 5.5), aínda que con picos máis elevados e outros máis baixos dependendo do ano. Dende o 2005 ao 2012 matriculáronse en PCPI na comarca, 35

³⁰⁴ Referímonos neste gráfico ao número de alumnos/as total do territorio matriculados/as na ESO, independentemente de se cursan ditos estudos nun centro de FP ou nun IES.

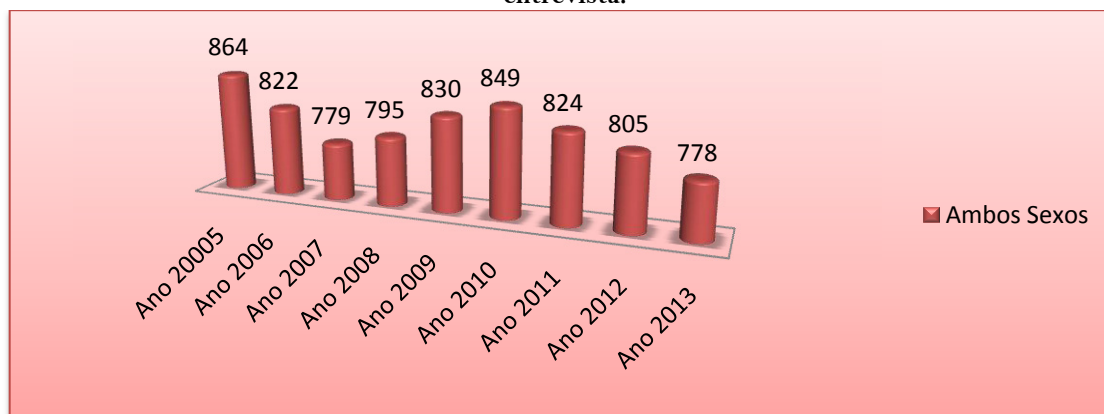
alumnos/as máis, aínda que dita cifra descendeu no 2009, para volver aumentar progresivamente ata acadar os 126 matriculados/as na actualidade.

Gráfico V.5. Número de alumnos/as matriculados nun PCPI nos centros da comarca do Barbanza dende o ano 2005 ao 2012. Fonte: Elaboración propia a partir de IGE (2013b) e dos datos da entrevista.



Respecto do Bacharelato, a tendencia semella ser similar, aínda que con algunhas alteracións (ver gráfico 5.6). Dende o 2005 ata o 2007 o número de matriculados de ambos sexos no Bacharelato descende dende os 864 aos 779, para posteriormente volver a ascender ata o máximo de 849 alumnos/as no ano 2010. A partir de aquí os matriculados/as volven descender progresivamente ata situarse no ano 2013 en 778, cifra próxima á que se dou no 2007.

Gráfico V.6. Número de alumnos/as matriculados no Bacharelato (Régime Ordinario) na comarca do Barbanza do 2006 ao 2013. Fonte: Elaboración propia a partir de IGE (2013b) e da entrevista.

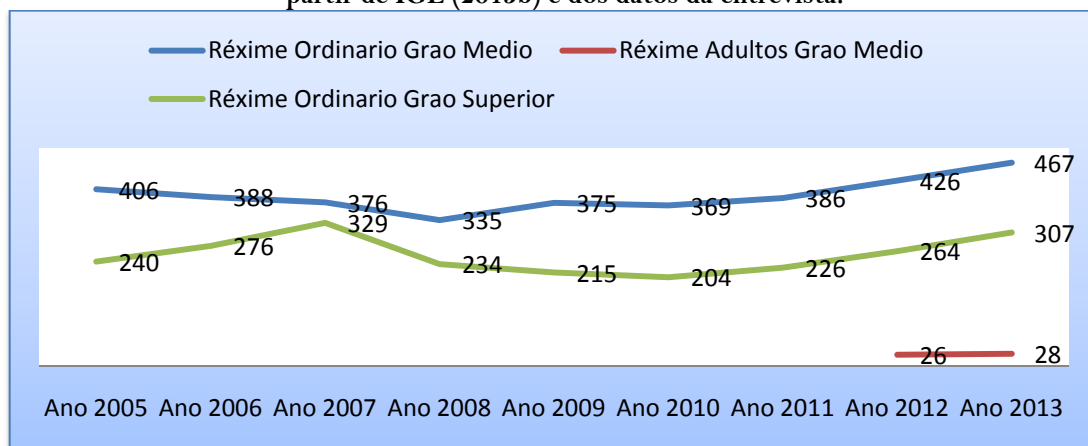


Se nos centramos agora no número de matriculados/as en Formación Profesional no territorio analizado, debemos prestar atención aos gráficos 5.7, 5.8 e 5.9 que se mostran a continuación.

Respecto dos ciclos medios, podemos apreciar como a evolución da matrícula camiña de forma ascendente (ver gráfico 5.7), especialmente a partir do ano 2010, momento dende o cal non deixou de medrar ata acadar os 467 estudantes no 2013 no réxime ordinario. O réxime de persoas adultas aparece na comarca no ano 2012, polo que a súa incidencia no territorio é moi baixa. Tan só 26 alumnos/as se matricularon en ciclos formativos de grao medio baixo esta modalidade no ano 2012, sendo dous máis no ano 2013. A todas luces a oferta existente segue sendo escasa, polo que semella preciso ampliar estas ensinanzas baixo modelos máis flexibles dentro do territorio. Respecto dos ciclos superiores, podemos apreciar como despois dun descenso continuado da

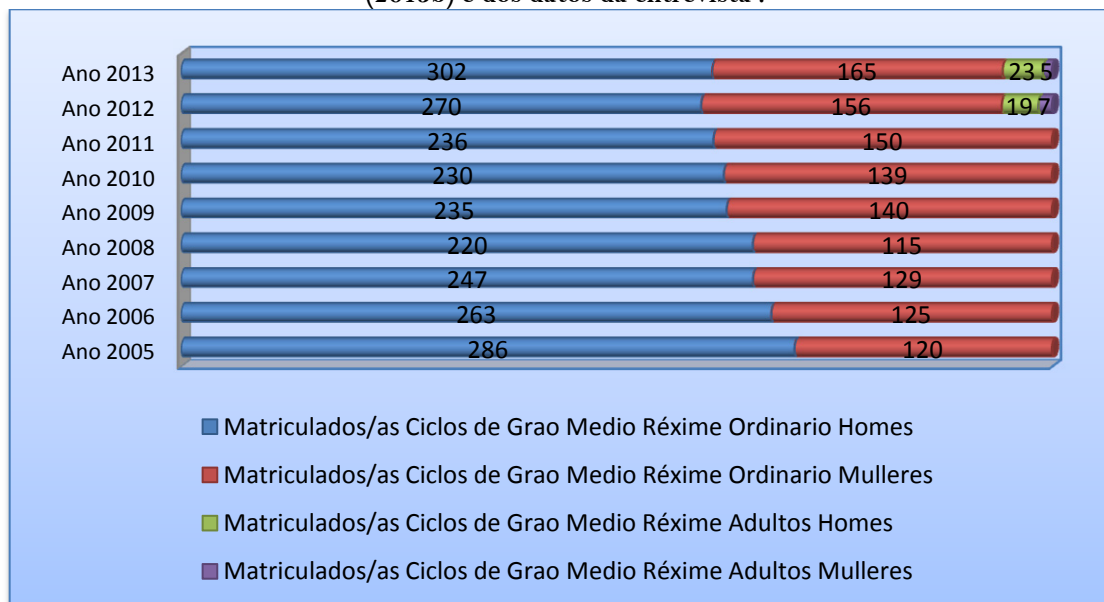
matriculación nos anos 2008, 2009 e 2010, esta comeza a ascender ata chegar aos 307 matriculados/as no 2013.

Gráfico V.7. Número de matriculados/as en Ciclos Formativos de Grao Medio na comarca do Barbanza do ano 2005 ao 2013 nos réximes ordinario e de adultos. Fonte: Elaboración propia a partir de IGE (2013b) e dos datos da entrevista.



Se atendemos á distribución por sexos nos ciclos de grao medio (ver gráfico 5.8), podemos comprobar como en tódolos anos a cifra de homes é superior á de mulleres, tanto no réxime ordinario como no destinado ás persoas adultas. Sen dúbida as familias profesionais dos ciclos de grao medio existentes na comarca e a tradicional percepción do traballo en función do xénero teñen moito que ver nestas cifras.

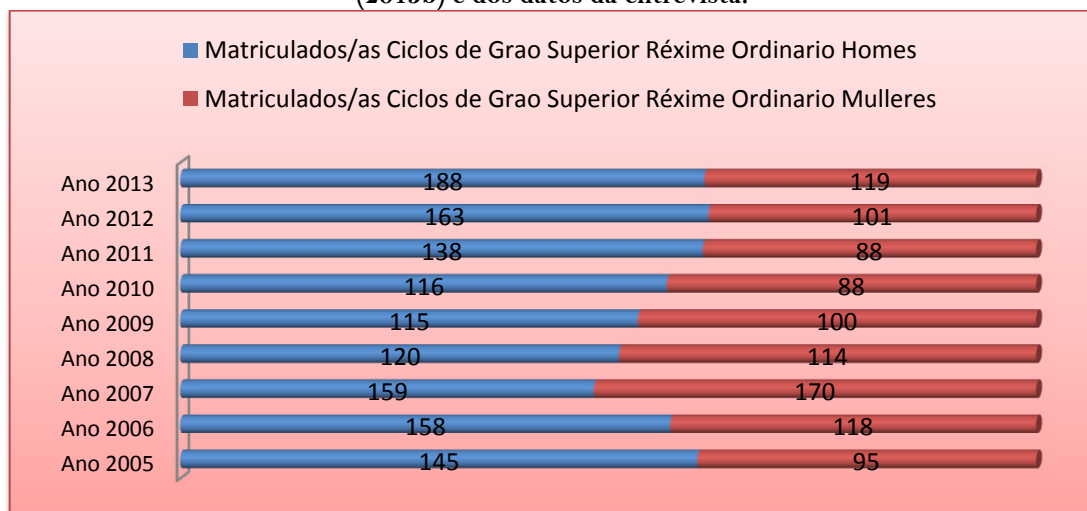
Gráfico V.8. Número de matriculados/as en ciclos de grao medio en réxime ordinario e de adultos na comarca do Barbanza en función do sexo. Fonte: Elaboración propia a partir de IGE (2013b) e dos datos da entrevista.



Nos ciclos de grao superior (ver gráfico 5.9), esta diferenciación por xénero tamén se da a favor dos homes, aínda que en menor medida. De feito, houbo anos como o 2007 no cal o número de mulleres matriculadas/as foi superior ao de homes. Sen embargo, en anos posteriores son sempre os varóns os que máis se matriculan nos ciclos superiores existentes no territorio comarcal. Non aparece reflectida a distribución por

sexos no réxime das persoas adultas, posto que non existen matriculados/as nesta modalidade de ensino nin no ano 2012 nin no 2013.

Gráfico V.9. Número de matriculados/as en ciclos de grao superior en réxime ordinario e de adultos na comarca do Barbanza en función do sexo. Fonte: Elaboración propia a partir de IGE (2013b) e dos datos da entrevista.



Nas táboas empregadas para calcular a mostra de alumnos/as desta investigación (ver táboas 4.14, 4.15, 4.16, 4.17 e 4.18 no capítulo IV) reflectimos os datos relativos ao número de alumnos/as matriculados nos centros de FP do territorio en función do ciclo formativo, do concello e do sexo dos mesmos. Contamos pois, como cifra de referencia para o ano 2011/2012 cun total de 676 alumnos/as que se atopan cursando ciclos formativos no territorio comarcal³⁰⁵, dos cales un 34,3% son mulleres e un 65,7% son homes, segundo datos da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. Respecto das ensinanzas da ESO e do Bacharelato, no ano 2011/2012, existen nos centros do Barbanza 2.387 e 805 alumnos/as respectivamente (IGE, 2013b). Na ESO a porcentaxe de matrícula masculina é do 50,6% e a feminina do 49,4%, mentres que no Bacharelato as mulleres superan aos homes, ocupando elas o 54,2% da matrícula e eles o 45,8% restante.

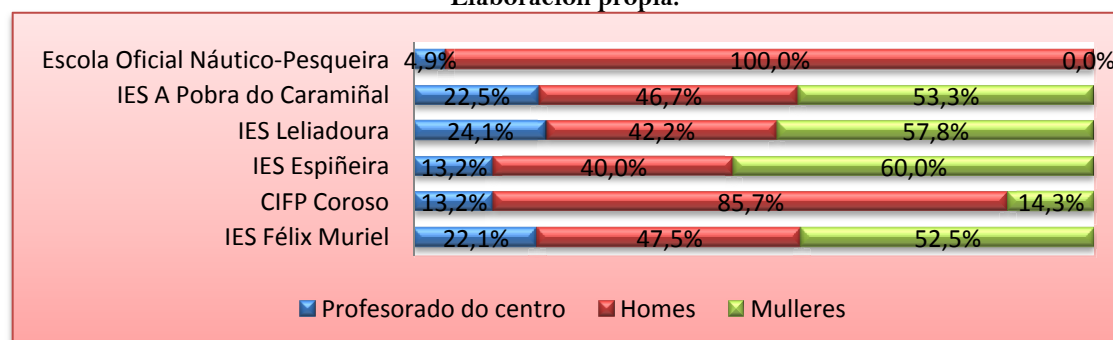
³⁰⁵ Esta cifra varía en 14 alumnos/as da proporcionada polo IGE (2013b), extraída á súa vez da propia Consellería e que aparece no gráfico 5.7 e posteriormente nos gráficos 5.8 e 5.9. O cálculo das mostras está realizado tomando en consideración a primeira achega da Consellería, a pesar de que estes datos sufriron modificacións a posteriori da súa solicitude para esta investigación.

1.2. BLOQUE II. RECURSOS DOCENTES DO CENTRO EN CANTO Á FORMACIÓN PROFESIONAL.

Obxectivo Específico 1.3. Describir ao colectivo de docentes de Formación Profesional Inicial que exercen na comarca do Barbanza.

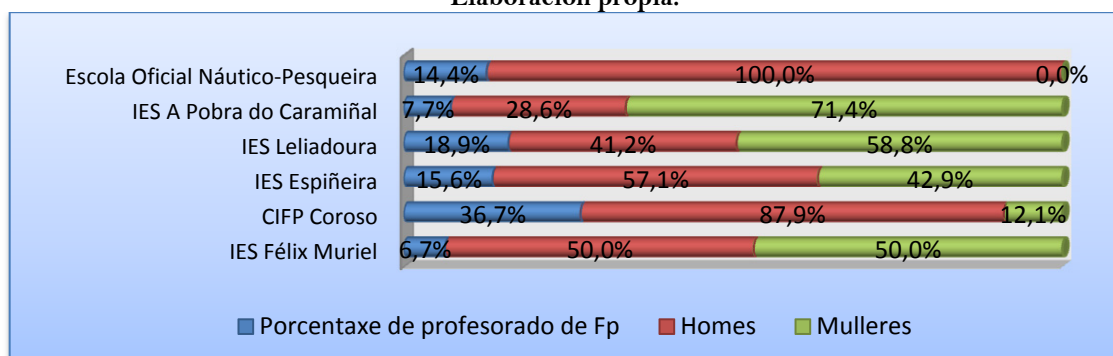
Respecto do profesorado, no ano 2011/2012 o número total co que contan os centros de FP é de 266, dos cales un 33,8% dos mesmos son docentes que imparten nos ciclos formativos, segundo nos informan dende a Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. Este 33,8% equivale a 90 profesores/as, os cales conformaron como xa vimos, a poboación a investigar (ver táboa 4.24 no capítulo IV). Se atendemos aos datos extraídos das entrevistas estruturadas realizadas en cada un dos centros de Formación Profesional (ver gráficos 5.10 e 5.11), observamos como os centros con maior número de docentes son o IES Leliadoura (24,1), A Pobra do Caramiñal (22,5%) e Félix Muriel (22,1%). Atopárianse na situación contraria a Escola Oficial Náutico-Pesqueira (4,9%), o CIFP Coroso (13,2%) e o IES Espiñeira (13,2%). Respecto á distribución por sexos, o centro cunha máis elevada diferenza entre eles é a Escola Náutica, onde o 100% do profesorado pertence ao sexo masculino, seguido polo CIFP Coroso, onde case o 86% son homes, ocupando as mulleres unha franxa do 14,3%. Nos demais centros as diferenzas son menos acusadas.

Gráfico V.10. Porcentaxe de profesorado total do centro en relación ao total dos centros de FP da comarca do Barbanza e distribución por sexos no ano académico 2011/2012. Fonte: Elaboración propia.



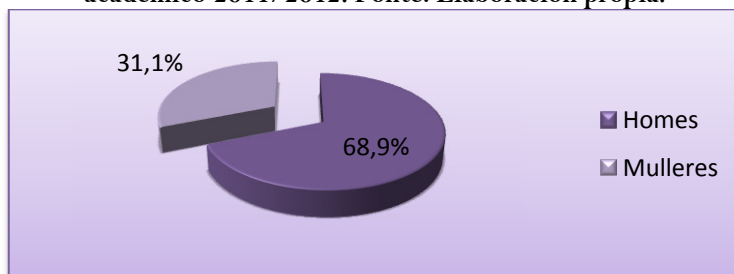
Sen embargo, se atendemos unicamente ao profesorado de Formación Profesional (ver gráfico 5.11), o centro cunha maior porcentaxe de docentes é o CIFP Coroso, erixíndose co 36,7% dos existentes no territorio comarcal. Séguenlle o IES Leliadoura (18,9%) e o IES Espiñeira (15,6%).

Gráfico V.11. Porcentaxe de profesorado de FP do centro en relación ao total dos centros de FP da comarca do Barbanza e distribución por sexos no ano académico 2011/2012. Fonte: Elaboración propia.



A distribución en función do sexo volve ser desigual, volvendo aparecer a Escola Náutica e o CIFP Coroso como aqueles cunha maior diferenza entre os sexos a favor do colectivo masculino.

Gráfico V.12. Distribución por sexos do profesorado de FP da comarca do Barbanza no ano académico 2011/2012. Fonte: Elaboración propia.



Sen embargo, ao contabilizar exclusivamente o profesorado de ciclos formativos, aparecen outros centros que contan con maiores diferenzas: no IES A Pobra o 71,4% do profesorado son mulleres, constituíndose estas como o grupo maioritario, ao igual que no IES Leliadoura, onde cunha porcentaxe do 58,8% tamén son maioría. Non ocorre o mesmo no IES Espiñeira, onde o 57,1% do profesorado de FP son homes. No IES Félix Muriel esta distribución en función do sexo é equitativa, ocupando cada sexo o 50% do número total de profesorado de FP do centro. En definitiva, na distribución por sexos do profesorado de FP da comarca (ver gráfico 5.12), o sexo masculino correspóndese co maioritario cun 68,9% do total, mentres que as mulleres ocuparían o 31,1% restante.

1.3. BLOQUE III: CARACTERIZACIÓN DA OFERTA DE FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL EXISTENTE NA COMARCA.

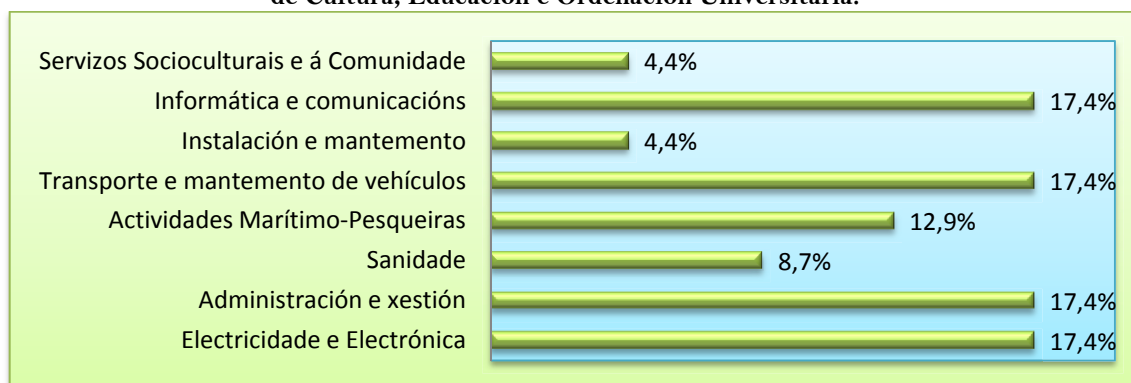
Obxectivo Específico 1.4. Identificar a oferta concreta de Formación Profesional Inicial (Ciclos Formativos de grao medio e superior), o volume de matriculados/as no ano académico 2011/2012 e noutros anteriores (dende o 2005/2006 ata a actualidade), así como o volume de titulados a partir do ano 2008/2009.

Tal como xa sinalamos anteriormente, a oferta de ciclos formativos na comarca analizada está composta por 31 titulacións, das cales 2 se imparten en dous centros, polo que o número de títulos quedaría en 29. Sen embargo, existen titulacións en proceso de adaptación á nova ordenación LOE, polo que aparecen duplicadas nos datos proporcionados pola Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. Tecnicamente serían titulacións diferenciadas, aínda que no día a día dos centros non supoñan a existencia de grupos paralelos de alumnos/as, xa que paulatinamente os ciclos LOE substitúen aos LOXSE. Tomando esta consideración, e eliminando parcialmente as duplicidades das titulacións LOXSE e LOE, así como aquelas titulacións en réxime ordinario ou de persoas adultas, obtemos un total de 23 ciclos formativos³⁰⁶ no territorio –tendo en conta os dous ciclos que se imparten en dous centros diferenciados–, os cales aparecen recollidos nas táboas 4.12-4.19 do capítulo IV.

Dita oferta está composta maioritariamente por ciclos de grao medio, en concreto 14, os cales conforman o 60,9% dos títulos existentes no territorio. Os ciclos de grao superior pola súa banda, con 9 titulacións, conforman o 39,1% restante.

³⁰⁶ Nesta análise non tivemos en conta as titulacións impartidas no CPR Divino Maestro de A Pobra do Caramiñal, posto que pretendemos describir a oferta pertencente aos centros participantes na investigación.

Gráfico V.13. Porcentaxe de titulacións na comarca do Barbanza por familia profesional no ano 2011/2012. Fonte: Elaboración propia a partir dos datos da entrevista e dos datos da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.

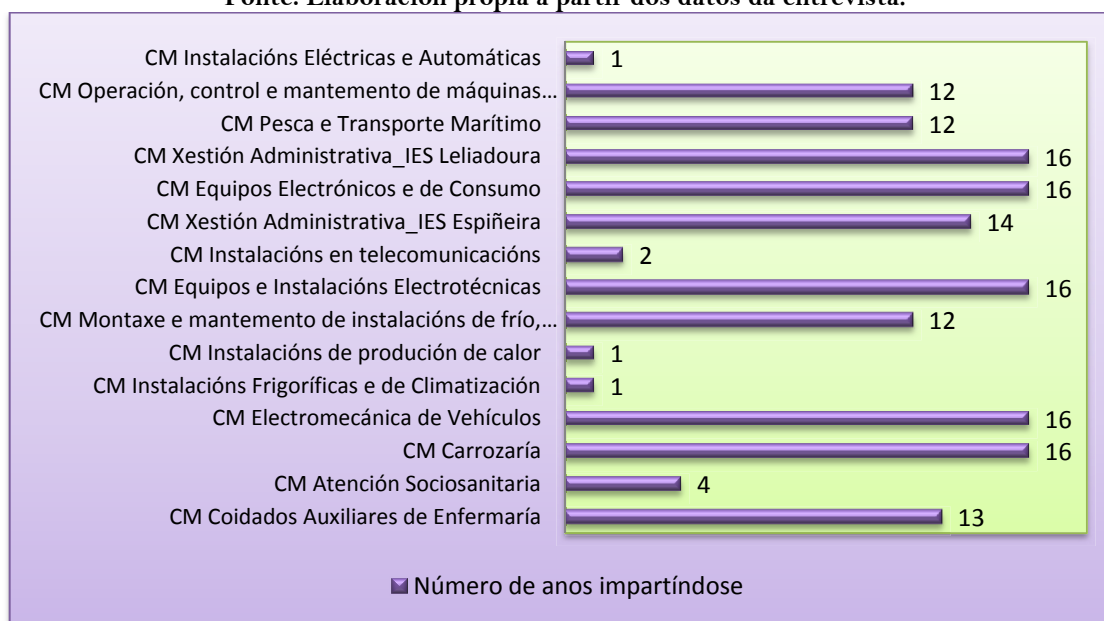


En función da familia profesional, podemos apreciar como as que abarcan unha maior parte da oferta formativa, son Electricidade e Electrónica, Administración e Xestión, Informática e comunicacións e Instalación e Mantemento, todas elas cun 17,4% cada unha (ver gráfico 5.13). Correspóndese así cun total de 4 titulacións cada unha, aínda que mentres que no caso de Administración e Xestión as titulacións correspondentes ao Ciclo Medio de Xestión Administrativa e ao Ciclo Superior de Administración e Finanzas se imparten en dous centros diferentes. No caso das demais familias existen catro titulacións diferenciadas en cada unha. A estas familias seguiríalle a Marítimo-Pesqueira e a de Sanidade cun 12,9% e 8,7% da oferta respectivamente. Servizos Socioculturais e á Comunidade e Instalación e Mantemento serían as familias profesionais que menos titulacións teñen no territorio, posto que contan cada unha cun só ciclo formativo na comarca.

Ditos ciclos formativos levan impartíndose, segundo os entrevistados, un número variable de anos no territorio (ver gráficos 5.14 e 5.15), aínda que é preciso destacar que algúns deles xa están extintos –ou en proceso– como por exemplo o Ciclo Medio de Montaxe e mantemento de instalacións de frío, climatización e produción de calor. Dito ciclo leva impartíndose no territorio 12 anos e agora cos novos títulos LOE divídese en dúas novas titulacións –Instalacións de produción de calor e Instalacións frigoríficas e de climatización–, atopándose ambos no primeiro ano da súa implantación neste 2011/2012.

Gráfico V.14. Número de anos que levan impartíndose os ciclos medios na comarca do Barbanza.

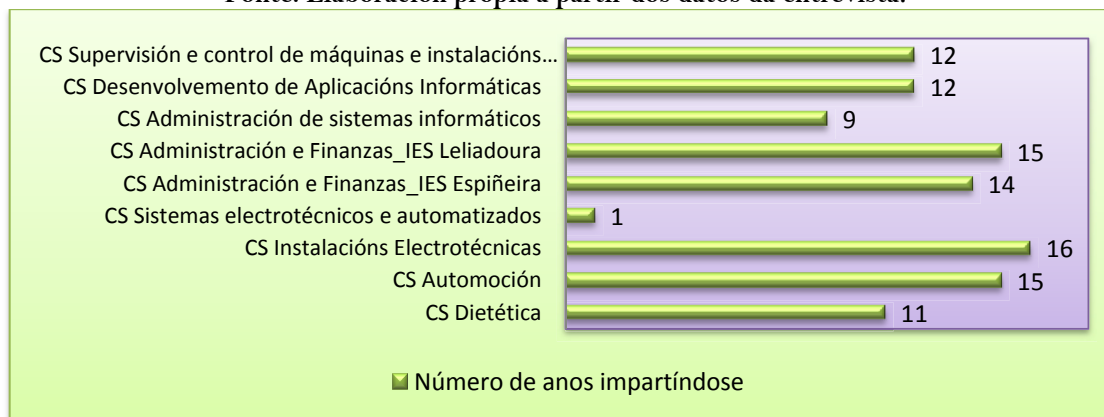
Fonte: Elaboración propia a partir dos datos da entrevista.



Ao mesmo tempo, existen outras titulacións que chegan aos 16 anos de duración no territorio e que, co cambio legislativo continúan. Estamos aludindo por exemplo aos ciclos medios de Electromecánica de Vehículos, Carrozaría ou Xestión Administrativa no IES Leliadoura.

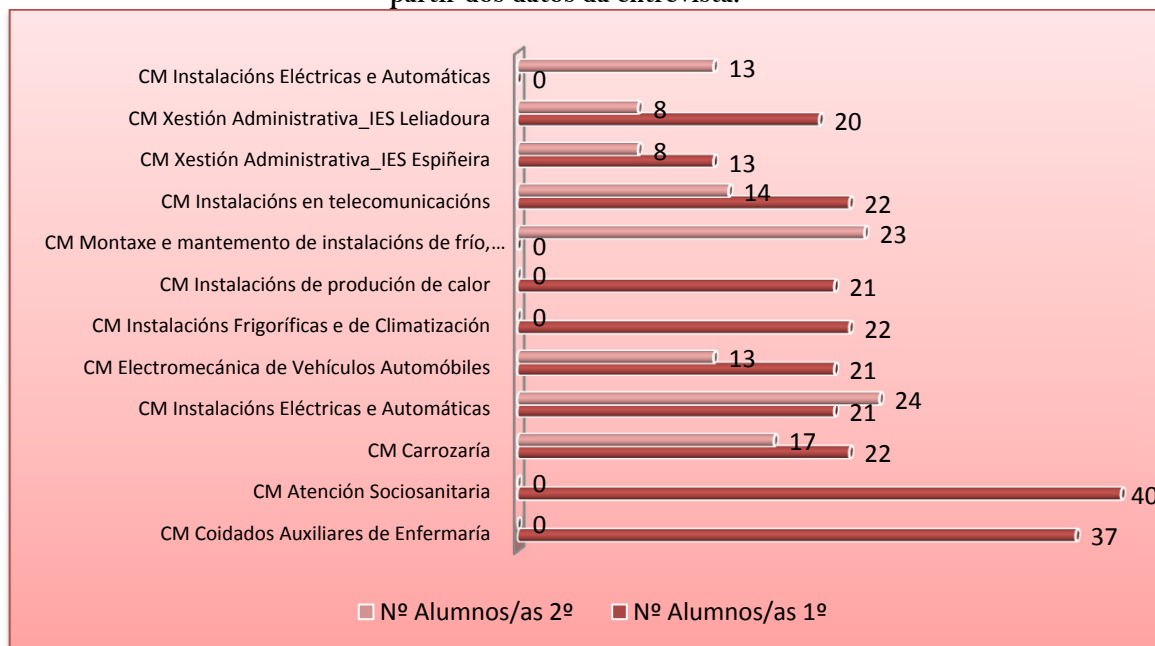
Gráfico V.15. Número de anos que levan impartíndose os ciclos superiores na comarca do Barbanza.

Fonte: Elaboración propia a partir dos datos da entrevista.



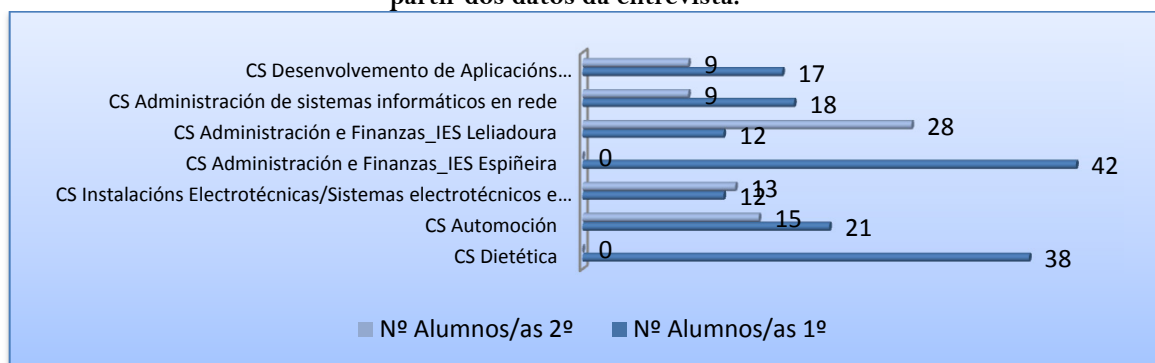
No que respecta aos ciclos superiores, tamén ocorre algo similar, posto que as novas titulacións LOE como por exemplo Sistemas Electrotécnicos e Automatizados tan só levan un ano impartíndose. Sen embargo, existen outras titulacións que levan no mesmo centro 15 anos ou máis: Automoción, Instalacións Electrotécnicas ou Administración e Finanzas no IES Leliadoura.

Gráfico V.16. Número de alumnos/as matriculados no primeiro e segundo curso dos ciclos medios³⁰⁷ da comarca no Barbanza no ano académico 2011/2012. Fonte: Elaboración propia a partir dos datos da entrevista.



Se aludimos agora ao número de alumnos/as matriculados no primeiro e segundo curso de cada unha das titulacións impartidas no territorio comarcal (ver gráficos 5.16 e 5.17), cabe sinalar a diminución da matrícula ao pasar do primeiro ao segundo curso na maior parte dos casos.

Gráfico V.17. Número de alumnos/as matriculados no primeiro e segundo curso dos ciclos superiores³⁰⁸ da comarca no Barbanza no ano académico 2011/2012. Fonte: Elaboración propia a partir dos datos da entrevista.



Aqueles ciclos formativos nos que non existe alumnado matriculado no segundo curso correspóndense coas novas titulacións LOE implantadas por primeira vez no ano académico 2011/2012. Pola contra, aqueles que non contan con alumnado de nova incorporación correspóndense cos ciclos LOXSE que se extinguen no devandito ano

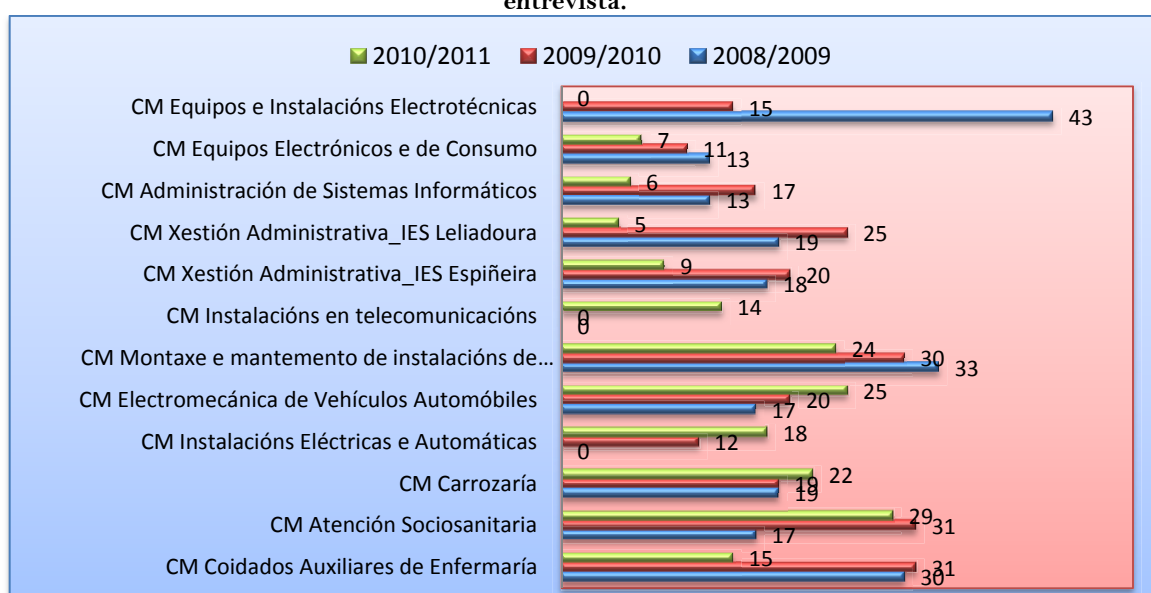
³⁰⁷ Non obtivemos datos desagregados por curso de matrícula nos ciclos medios de Pesca e Transporte Marítimo e Operación, control e mantemento de máquinas e instalacións do buque. Ao mesmo tempo, nos ciclos medios de Administración de Sistemas Informáticos, Equipos Electrónicos e de Consumo, Comercio e Equipos e Instalacións Electrotécnicas non existen alumnos/as matriculados en ningún dos dous cursos, polo que xa se extinguiron.

³⁰⁸ Non obtivemos datos desagregados por curso do Ciclo Superior de Supervisión e control de máquinas e instalación do buque. Non existe matrícula en ningún dos dous cursos do Ciclo Superior de Mantemento de Vehículos Autopropulsados, polo que o podemos considerar extinto.

académico. A mesma regra da diminución de matrícula pode aplicarse aos ciclos superiores do territorio (ver gráfico 5.17), posto que na maior parte dos casos esta diminúe considerablemente ao finalizar o primeiro curso. Ao igual que ocorría nos ciclos medios tamén podemos apreciar aquelas titulacións de nova implantación que non posúen alumnado no segundo curso do ciclo.

Se analizamos o número de titulados/as por ciclo formativo a partir do ano 2009 e ata o 2011 (ver gráficos 5.18 e 5.19), podemos apreciar como na maior parte dos ciclos medios o número de titulados/as descende en cada unha das cualificacións. Nalgúns casos, como por exemplo, o CM de Equipos e Instalacións Electrotécnicas, isto débese a que se trata de titulacións LOXSE que se substitúen polas súas homólogas LOE, motivo polo cal o número de titulados/as descende incluso totalmente no ano 2011.

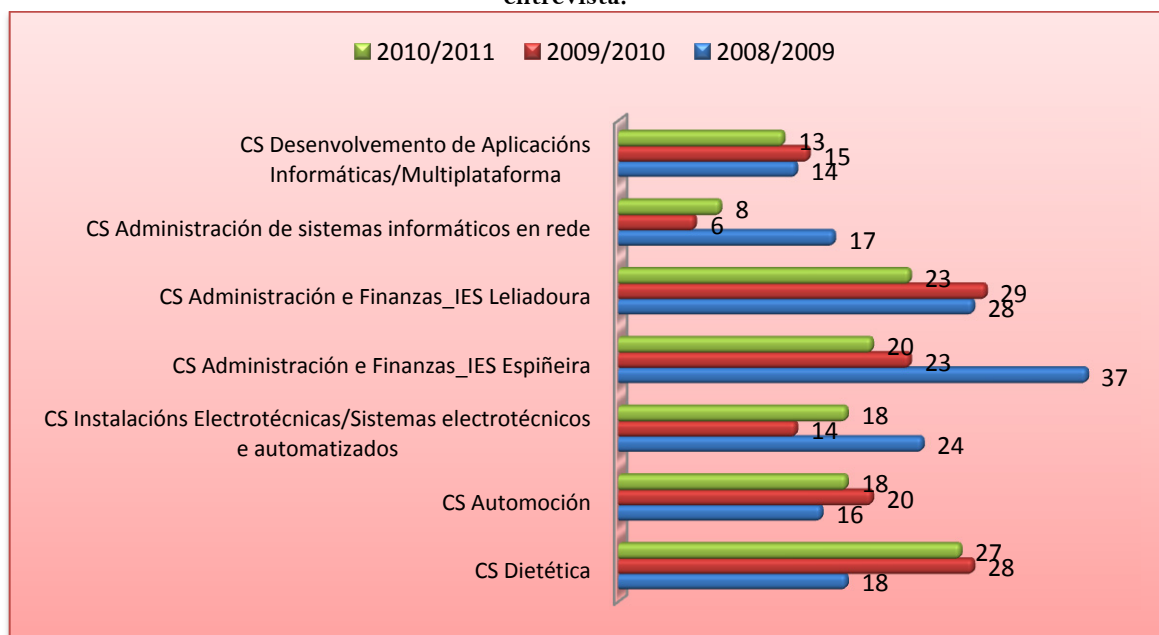
Gráfico V.18. Número de titulados/as nos ciclos medios³⁰⁹ da comarca do Barbanza nos anos académicos 2008/2009, 2009/2010 e 2010/2011. Fonte: Elaboración propia a partir dos datos da entrevista.



No caso dos ciclos superiores (ver gráfico 5.19), descende o número de titulados/as en todos eles dende o ano 2009 ao 2011, a excepción do Ciclo Superior de Dietética que pasa de 18 titulados/as no 2009 a 27 no 2011. Esta situación repercute na incidencia dos ciclos formativos na zona ao ser o seu impacto na produción de titulados/as moi baixo en relación á composición do mercado laboral.

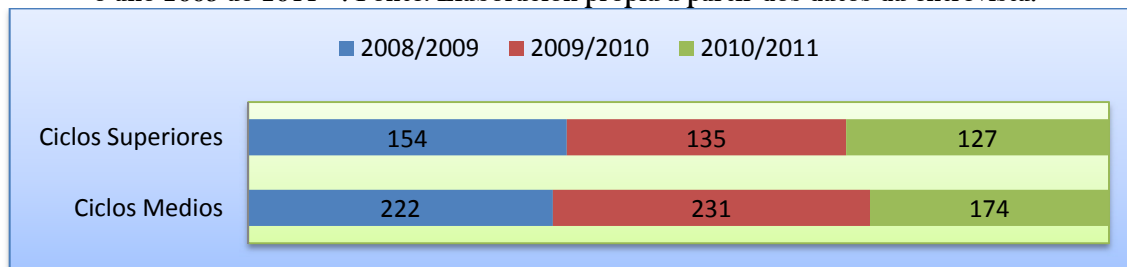
³⁰⁹ Non obtivemos datos dos Ciclos Medios de Pesca e Transporte Marítimo, Operación, control e mantemento de máquinas e instalacións do buque e Comercio. Por outra banda, respecto dos Ciclos Medios de Instalacións Frigoríficas e de Climatización, Instalacións de produción de calor non existen titulados/as posto que o 2011/2012 é o seu primeiro ano de implantación.

Gráfico V.19. Número de titulados/as nos ciclos superiores³¹⁰ da comarca do Barbanza nos anos académicos 2008/2009, 2009/2010 e 2010/2011. Fonte: Elaboración propia a partir dos datos da entrevista.



Neste senso, se temos en conta o número total de titulados/as por ano na comarca (ver gráfico 5.20), podemos apreciar un descenso desta cifra ao comparar os que acadaron o título no 2009 aos que o fixeron no 2011, especialmente no caso dos ciclos superiores. Os ciclos medios pola súa banda tiveron un repunte no 2010 pasando de 222 a 231, aínda que descendieron en 57 persoas quedando no 2011 con 174 titulados/as.

Gráfico V.20. Número de alumnos/as titulados na comarca nos ciclos medios e superiores dende o ano 2009 ao 2011³¹¹. Fonte: Elaboración propia a partir dos datos da entrevista.



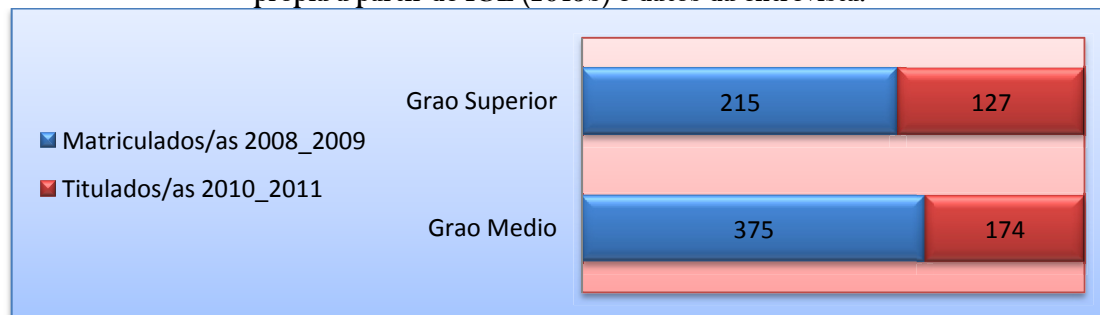
Esta tendencia á baixa non deixa de ser preocupante para a xa de por si pobre incidencia dos ciclos formativos na comarca, dada a amplitude e diversidade do mercado laboral. A cifra anual de titulados/as en cada ciclo formativo pode valorarse como baixa ou elevada en función das demandas do territorio, polo que a continuación pretendemos analizar en base aos datos proporcionados por distintas fontes estatísticas, a composición de dito mercado e en liñas xerais o seu funcionamento.

³¹⁰ Non obtivemos datos dos Ciclos Superiores de Supervisión e control de máquinas e instalación do buque e Mantemento de Vehículos Autopropulsados.

³¹¹ As cifras proporcionadas polos centros nas entrevistas non coinciden exactamente coas facilitadas pola propia Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria e que poden consultarse na táboa 4.27 do capítulo IV, aínda que as diferenzas non semella ser significativas.

Con respecto a esta cuestión semella interesante comparar os datos daqueles alumnos/as que se titulan en FP na comarca, con aqueles outros/as que se matriculan cada ano en ciclos formativos (ver gráfico 5.21).

Gráfico V.21. Número total de matriculados/as en ciclos formativos na comarca do Barbanza no ano 2008/2009 e de titulados/as no mesmo territorio no ano 2010/2011. Fonte: Elaboración propia a partir de IGE (2013b) e datos da entrevista.



Tal como podemos apreciar, o tan só un total de 174 persoas se titularon na comarca no ano 2011 en ciclos medios, mentres que 127 o fixeron en ciclos superiores. A comparativa con aqueles/as que se matricularon dous anos antes (2008/2009) – duración media dos ciclos formativos–, pon de manifesto que tan só chegaron a rematar a súa formación, un 59% dos que inicialmente se matricularon en grao superior e un 46’4% dos que fixeron o propio no grao medio. Trátase polo tanto, dunha cifra moi significativa e que deixa entrever a existencia dunha elevada porcentaxe de abandono prematuro entre o alumnado dos ciclos formativos deste territorio.

2. ANÁLISE DO MERCADO LABORAL NA COMARCA DO BARBANZA.

“... pero muy elevadas y ásperas son las sierras que dominan á Muros. Otro tanto debe decirse de la Barbanza que es muy agreste, aunque rodeada de una costa mas suave, bastante vária, y sumamente fértil y graciosa hácia la ría de Arosa.”

Mapa Petrográfico del Reino de Galicia (1985) elaborado por Guillermo Schulz, Comisario de Minas ao servizo do goberno español en 1833³¹².

No apartado que segue a continuación mostraremos aqueles elementos máis característicos da comarca analizada, focalizando a información presentada cara ao mercado laboral e aquelas empresas que o conforman. Pretendemos así, dar resposta ao obxectivo xeral 2 deste proceso investigador: *Caracterizar o mercado laboral da comarca do Barbanza tomando como base o tecido empresarial, o volume de traballadores/as, as cifras de paro e as relativas á contratación.* Os obxectivos específicos irémolos sinalando en cadanseu subapartado correspondente.

³¹² Citado en García Paz (2007:11).

2.1. LOCALIZACIÓN XEOGRÁFICA, DESCRICIÓN DO TERRITORIO E ACTIVIDADES ECONÓMICAS TRADICIONAIS³¹³

Obxectivo Específico 2.1. Presentar a **comarca do Barbanza** respecto da súa poboación -análise demográfica-, territorio e costumes produtivas.

A comarca do Barbanza está situada ao sur da provincia da Coruña e os concellos que a conforman son: Ribeira, Rianxo, Boiro e A Pobra do Caramiñal. Trátase dunha comarca litoral que linda coa Ría de Arousa polo sur e coas comarcas de Noia e O Sar polo norte. Ao leste aparece a desembocadura do río Ulla e polo oeste o Océano Atlántico. O primeiro concello que nos atopamos ao entrar na comarca dende o Atlántico é Ribeira con 68,83 km² de extensión. De seguido aparece A Pobra do Caramiñal cunha extensión que chega aos 32,51 km², mentres que o concello con máis terreo da comarca vai ser Boiro con 86,58 km². Rianxo pola súa banda, é o concello situado máis ao interior da Ría de Arousa e ten unha extensión de 58,59 km². Así pois, a extensión total da comarca é de 247 km², caracterizada polas dúas unidades de relevo que a definen: a serra do Barbanza e a chaira litoral da ría de Arousa conformada por praias, enseadas e baías.

Ilustración V.1. Localización da comarca do Barbanza. Fonte: Sitio web: wikimedia.org

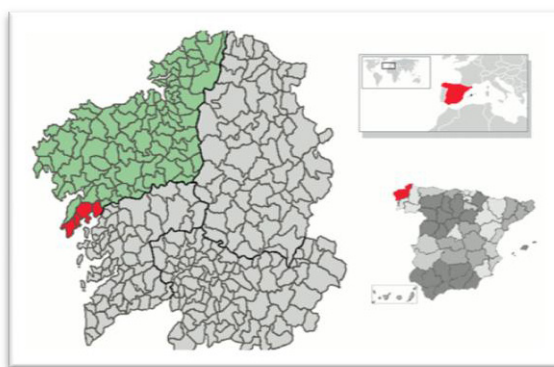


Ilustración V.2. Mapa da comarca do Barbanza. Fonte: Sitio web: maps.google.es



A súa definición como costeira condicionou a súa historia e formas de vida dende os primeiros poboadores. Os oficios tradicionais neste senso estiveron amplamente relacionados coa actividade pesqueira, abarcando dende a construción naval ata a elaboración artesá de apeiros de pesca como redes, nasas, anzois ou cordas de batea. De feito, a zona conta con embarcacións pesqueiras características como a dorna ou a gamela, ambas de madeira e destinadas á actividade pesqueira a pequena escala.

³¹³ A información xeográfica e territorial empregada para a construción deste apartado está extraída de Fundación para o Desenvolvemento comarcal de Galicia (2009); Galicia Digital (2009); Concello de A Pobra do Caramiñal (2013); Concello de Boiro (2013); Concello de Rianxo (2013); Concello de Ribeira (2013) e Precedo Ledo (Dir.) (1993b).

Aínda hoxe é posible atopar no concello de Boiro persoas dedicadas á carpintaría de ribeira, ou o que é o mesmo, pequenos estaleiros que constrúen barcos de madeira

Ilustración V.3. Porto de Ribeira.

**Fonte: Sitio web:
conocergalicia.com**



destinados á pesca de baixura na actualidade vinculados principalmente coa colleita do mexillón. Sen embargo, dos 7 portos pesqueiros situados na comarca, o de Ribeira é o máis relevante en canto a carga de traballo e internacionalización. Constitúese así, hoxe en día como o porto de baixura máis importante de España e o terceiro de Europa, resultado dunha longa tradición portuaria impulsada pola expansión do sector pesqueiro no século XIX coa creación de almacéns de salgado e

secado de peixe ao longo das súas praias (Concello de Ribeira, 2013). Ditos almacéns proliferaron tamén noutros concellos da comarca, como Boiro, A Pobra ou Rianxo, resultado do cal atopamos actualmente a existencia de empresas conserveiras ao longo do territorio.

Ademais, da pesca e as industrias derivadas da mesma, na comarca ten tradición – persistindo hoxe en día- a agricultura de subsistencia³¹⁴, aínda que a industria vinculada á elaboración de produtos alimenticios artesáns non goza de especial relevancia na zona. Tamén no seu día a minería formou parte dos oficios tradicionais dos barbaneses, aínda que hoxe en día xa non persiste a actividade extractiva. Sería durante finais do século XIX e principios do XX cando as minas de estaño e wolfram, entre outros elementos, contribuirían de forma decisiva á economía da zona (López Otero e Álvarez Campana-Gaio, 2007). A actividade forestal constituíu no seu tempo outro dos pulmóns da economía da zona debido á ampla extensión de terreo de bosque co que conta o territorio. Sen embargo, actualmente esta actividade tamén se ve relegada a un segundo plano debido ás políticas de montes que consentiron a diminución da vexetación autóctona a favor de especies foráneas consideradas máis produtivas a curto prazo, pero tamén máis daniñas para a biodiversidade e a sustentabilidade dos recursos naturais. A construción tamén tivo a súa importancia na zona, aproximadamente a partir do século X-XI, especialmente os telleiros, oleiros ou canteiros. Estes últimos gozaban de prestixio a nivel nacional³¹⁵, conformando no seu día un gremio de especial relevancia e incluso cun idioma propio.

Ilustración V.4. Traballadoras das industrias conserveiras. Fonte: Sitio web: clustermaritimo.com



³¹⁴ Tradicionalmente asociada ao colectivo feminino, a agricultura e o coidado dos fillos e da casa era a labor asignada ás mulleres da zona, así como as actividades accesorias aos oficios desempeñados polos homes. Exemplos disto son a elaboración e reparación de redes e nasas destinadas á actividade pesqueira ou as tecelás, oficio que desembocaría na industria téxtil actual.

³¹⁵ En Frións (Ribeira) localizábase una das máis prestixiosas escolas de canteiros de toda España, chegando incluso algún dos seus mestres a traballar con Gaudí na construción do pazo episcopal de Astorga de 1887 a 1893 (Información extraída do artigo publicado en La Voz de Galicia 03/08/2002 que levaba por título *Os canteiros de Frións*).

As circunstancias económicas e laborais mudaron moito a día de hoxe, aínda que persiste como xa sinalamos, a actividade pesqueira e a industria asociada como base da economía da comarca. Sen embargo, o sector servizos, ao igual que na meirande parte das economías occidentais, abarca un maior número de empresas, así como de empregados/as por conta allea. Especial relevancia teñen neste senso o turismo e a hostalaría local. Aínda así, a importancia do sector industrial non é nin moito menos residual, posto que, como comprobaremos posteriormente, este tamén abrangue a unha porcentaxe ampla de entidades empresariais.

Centrándonos na demografía da zona, cabe sinalar que os catro concellos que a compoñen están divididos en outras entidades administrativas propias de Galicia, denominadas parroquias, as cales á súa vez, se compoñen por outras entidades de poboación consideradas singulares e que se denominan aldeas ou lugares. Na táboa que se mostra a continuación podemos apreciar as parroquias que compoñen cada un dos concellos que conforman a comarca do Barbanza (ver táboa 5.1).

Táboa V.1. Parroquias dos concellos que conforman a comarca do Barbanza. Fonte: Elaboración propia a partir das páxinas web dos concellos de Ribeira, Boiro, A Pobra do Caramiñal e Rianxo.

Concello de Ribeira	Concello de A Pobra do Caramiñal	Concello de Boiro	Concello de Rianxo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Corrubedo ▪ Olveira ▪ Oleiros ▪ Palmeira ▪ Artes ▪ Ribeira ▪ Carreira ▪ Castiñeiras ▪ Aguiño 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caramiñal ▪ Deán (Castelo) ▪ Lesón ▪ Xobre ▪ Posmarcos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bealo ▪ Cespón ▪ Boiro (vila) ▪ Abanqueiro ▪ Castro ▪ Lampón ▪ Cures ▪ Macenda 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Araño ▪ Asados ▪ Isorna ▪ Leiro ▪ Rianxo ▪ Taragoña

A continuación procederemos a abordar a análise demográfica do territorio comarcal para posteriormente prestar atención á composición do tecido empresarial, así como a aqueles indicadores vinculados co emprego: os índices de contratación e de paro.

2.2. ANÁLISE DEMOGRÁFICA.

Obxectivo Específico 2.1. Presentar a **comarca do Barbanza** respecto da súa poboación -análise demográfica-, territorio e costumes produtivas.

Tal e como xa indicamos previamente, a extensión total da comarca é de 247 km², mentres que a súa poboación é de 68.336 persoas (IGE, 2013b). A continuación apreciamos a distribución dos habitantes por concello e sexo.

Táboa V.2. Número de habitantes na comarca de Barbanza por concello e sexo no ano 2012. Fonte: Instituto Galego de Estatística (IGE, 2013b).

Concello/Sexo	Ambos sexos	Varóns	Mulleres
Boiro	19.165	9.350	9.815
A Pobra do Caramiñal	9.664	4.680	4.984
Rianxo	11.729	5.745	5.984
Ribeira	27.778	13.746	14.032
Total Comarca de Barbanza	68.336	33.521	34.815

O municipio máis poboado é Ribeira con 27.778 habitantes, seguíndolle Boiro con 19.165, Rianxo con 11.729 e por último A Pobra do Caramiñal con 9.664 residentes. Deste xeito, o 40'6% da poboación da comarca reside no concello de Ribeira, mentres que un 28,1% o fai no concello de Boiro. Entre ámbolos dous concellos representan case o 70% da poboación total da comarca (68'7%). A poboación de Rianxo e A Pobra do Caramiñal conformarían o 17'2% e o 14'6% respectivamente, do total da poboación comarcal. Con respecto á distribución por sexos, merece a pena destacar que, aínda que as mulleres son maioría en tódolos concellos da comarca, imponse unha tendencia á equidade. Porcentualmente, o sexo feminino está representado polo 50,1% da poboación e o masculino polo 49,9% restante.

Táboa V.3. Número de habitantes por municipios no 2012 e extensión xeográfica na comarca do Barbanza. Densidade de poboación. Fonte: IGE (2013b) e SITGA (2009).

	Número de habitantes	Extensión (En Km ²)	Densidade de poboación (Habitantes por Km ²)
Boiro	19.165	86'58	221,36
A Pobra do Caramiñal	9.664	32'51	297,27
Rianxo	11.729	58'79	199,5
Ribeira	27.778	68'83	403,58
Total Comarca do Barbanza	68.336	246'71	277

Para analizar a poboación en relación coa extensión do territorio, podemos apreciar a táboa 5.3, na que ademais destes dous datos por separado, observamos a densidade de poboación de cada concello. O municipio máis poboado, neste caso Ribeira, é tamén o municipio con maior densidade de poboación (403,58 habitantes/Km²). Séguelle A Pobra do Caramiñal con 297,27 habitantes/Km², a pesar de que é o concello con menor poboación. Sen embargo, a súa extensión tamén é a menor dos catro concellos da comarca, polo que se explica así a súa alta densidade de poboación. Os concellos de Boiro e Rianxo son os que menor densidade de poboación posúen, con 221,36 e 199,5 habitantes/Km², respectivamente. Así pois, en función da extensión, os concellos máis representativos son Boiro e Ribeira, seguidos por Rianxo e A Pobra do Caramiñal con 58'79 e 32'51 Km², respectivamente. O municipio de Boiro, o máis extenso territorialmente e o segundo en número de habitantes, ocupa o terceiro posto en densidade de poboación.

Con respecto á idade dos habitantes da comarca (ver táboa 5.4), cabe sinalar que a maior parte da poboación en tódolos concellos, está situada entre os 20 e os 64 anos e polo tanto en idade laboral. Esta poboación representa o 61,7%³¹⁶ do total de habitantes, mentres que o 19,8% é a franxa ocupada polos maiores de 64 anos e coa proporción máis baixa – un 18,5% da poboación- estarían os menores de 20 anos. Podemos destacar en definitiva, como a proporción de maiores de 64 supera aos mozos/as nos concellos de Rianxo e A Pobra do Caramiñal, invertíndose esta tendencia no caso de Ribeira e de Boiro, aínda que non cunha diferenza moi ampla.

³¹⁶ Porcentaxes calculadas en función dos datos sinalados na táboa 1.4 (IGE, 2013).

Táboa V.4. Número de habitantes comarca do Barbanza a no ano 2011³¹⁷ segundo a idade, por concello e sexo. Fonte: Instituto Galego de Estatística (IGE2013b).

	Total	Homes	Mulleres
Concello de Boiro			
Total	19.088	9.306	9.782
Menos de 20 anos	3.595	1.831	1.764
De 20 a 64 anos	11.911	5.956	5.956
Máis de 64 anos	3.579	1.519	2.063
Concello de A Pobra do Caramiñal			
Total	9.637	4.673	4.964
Menos de 20 anos	1.686	865	821
De 20 a 64 anos	5.905	2.969	2.937
Máis de 64 anos	2.046	839	1.207
Concello de Rianxo			
Total	11.706	5.727	5.979
Menos de 20 anos	1.916	1.002	913
De 20 a 64 anos	7.027	3.533	3.489
Máis de 64 anos	2.764	1.190	1.573
Concello de Ribeira			
Total	27.742	13.741	14.001
Menos de 20 anos	5.424	2.789	2.632
De 20 a 64 anos	17.188	8.747	8.439
Máis de 64 anos	5.129	2.204	2.925
Comarca de Barbanza			
Total	68.173	33.447	34.726
Menos de 20 anos	12.621	6.487	6.130
De 20 a 64 anos	42.031	21.205	20.821
Máis de 64 anos	13.518	5.752	7.768

Con respecto ao sexo, cabe destacar que os homes son maioría na franxa de idade menor a 20 anos en tódolos concellos da comarca, representando así o 51,4% dos mesmos, mentres que as mulleres ocuparían o 48,6% restante. Respecto da poboación comprendida entre os 20 e os 64 anos, ocorre algo similar en tódolos concellos, aínda que finalmente a proporción de mulleres na comarca supera á de homes. Non se aprecia pois unha diferenza demasiado significativa entre homes e mulleres de forma xeral, mais si é certo que a tendencia á masculinización da poboación vaise reducindo a medida que avanzamos en idade, xa que no que respecta aos maiores de 64 anos, as mulleres representan a ampla maioría en tódolos concellos. No total da comarca, os homes maiores de 64 anos son o 42'6% da poboación maior, mentres que as mulleres constitúen 57'6% da mesma. Evidenciase así, que a lonxevidade das mulleres é maior, polo que a medida que avanzamos en idade o seu número vai sendo superior ao dos homes.

Tomaremos agora en consideración determinados indicadores de poboación que nos axuden a definir a comarca en maior medida, como por exemplo a idade media da poboación –calculada a 01 de xaneiro de 2012- ou o índice de envellecemento ou de dependencia senil e xuvenil.

³¹⁷ Ante a carencia de datos desagregados por idade procedentes do ano 2012, optamos por sinalar aquí os datos procedentes do 2011 como os máis recentes. De aí que as cifras totais do número de habitantes de cada concello non coincidan necesariamente cos proporcionados nas táboas anteriores.

Táboa V.5. Idade Media da poboación da Comarca do Barbanza no ano 2012. Fonte: IGE (2013b).

IDADE MEDIA (Anos)			
Comarca	Total	Homes	Mulleres
Barbanza	43	41.6	44.3

Comezando pola idade media (ver táboa 5.5), destacamos que en xeral non se trata dunha poboación nova –menor de 30 anos–, pero tampouco envellecida, posto que a media non superaría os 50. Os homes (41,6) teñen de media tres anos menos que as mulleres (44,3), polo que se volve confirmar o feito de que estas son maioría nas idades máis avanzadas. A menor idade media dos homes con respecto das mulleres, pola contra, representa que estes soen ser maioría nas idades máis temperás.

Por outra banda, o índice de envellecemento ou o número de persoas de 65 ou máis anos por cada 100 menores de 20 (ver táboa 5.6) é de 107,9 o cal significa que por cada 100 individuos mozos/as existen outros 107,9 anciáns.

Táboa V.6. Índice de envellecemento da poboación da comarca do Barbanza no ano 2012. Fonte: Elaboración propia a partir de IGE (2013b)

ÍNDICE DE ENVELLECIMENTO (%)			
Comarca	Total	Homes	Mulleres
Barbanza	107.9	89.4	127.4

A cifra en función do sexo é especialmente significativa, dado que existen moitas máis mulleres maiores – 127,4 por cada 100 mozas– que homes – 89,4 por cada 100 mozos–. En síntese, a poboación caracterízase por un envellecemento continuado que implica unha problemática, non só á hora de que aumente o índice de dependencia, senón de probabilidade de recambio da poboación activa. De feito, o índice de dependencia global³¹⁸ sitúase no 50,5% ou o que é o mesmo, por cada 100 persoas en idade laboral existen 50,5 potencialmente dependentes – menores de 15 anos e maiores de 64–.

Táboa V.7. Índices de dependencia global, xuvenil e senil da comarca do Barbanza no ano 2012. Fonte: Elaboración propia a partir de IGE (2013b).

ÍNDICES DE DEPENDENCIA (%)			
Índice	Total	Homes	Mulleres
Índice de dependencia global	50,5	46,1	55
Índice de dependencia xuvenil	20,5	20,9	20,1
Índice de dependencia senil	30	25,2	34,8

Respecto de se ditos dependentes pertencen ao sector dos maiores ou dos mozos/as, percatámonos ao consultar os índices de dependencia xuvenil (20,5%) e senil³¹⁹ (30%), de que este último é o que representa unha cifra maior, destacando unha vez máis as 34,8 mulleres maiores de 64 anos que existen no territorio por cada 100 mulleres potencialmente activas – entre 15 e 64 anos–. Respecto dos homes, a cifra descende ata o 25,2%.

³¹⁸ Segundo o IGE (2013b) o índice de dependencia global é a relación entre os grupos de poboación potencialmente dependentes (poboación menor de 15 anos e poboación maior de 64 anos) e o grupo de poboación en idade potencialmente activa (poboación entre 15 e 64 anos).

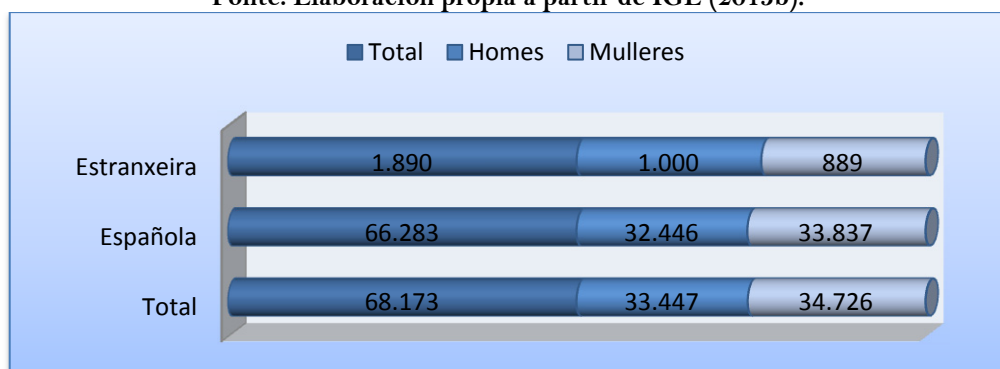
³¹⁹ O índice de dependencia xuvenil (IGE, 2013b) mide a relación entre a poboación nova (poboación menor de 15 anos) e a poboación en idade potencialmente activa (poboación entre 15 e 64 anos), mentres que o índice de dependencia senil mide a relación entre a poboación maior (poboación maior de 64 anos) e a poboación en idade potencialmente activa (poboación entre 15 e 64 anos).

Táboa V.8. Índices de estrutura da poboación en idade activa e de recambio da poboación en idade activa da comarca do Barbanza no ano 2012. Fonte: Elaboración propia a partir de IGE (2013b).

ÍNDICE DE ESTRUCTURA E RECAMBIO DA POBOACIÓN EN IDADE ACTIVA (%)			
Índice	Total	Homes	Mulleres
Índice de estrutura da poboación en idade activa	102,9	101	104,9
Índice de recambio da poboación en idade activa	113,2	107,8	118,8

Ao mesmo tempo, o índice de estrutura da poboación en idade activa é do 102,9% o cal implica que por cada 100 persoas entre 40 e 64 anos, existen 102,9 entre 15 e 39. A pesar de que a proporción debería ser maior a favor dos máis novos/as, a cifra non é tan elevada como noutras comarcas galegas. Sen embargo isto non implica que o índice de recambio da poboación activa³²⁰ sexa o idóneo. Por cada 100 persoas de entre 60 e 64 anos existen na comarca 113,2 cuxa idade se comprende entre 15 e 19, o cal implica que existiría suficiente man de obra para cubrir as xubilacións da poboación activa, pero a cifra quizais se presenta axustada para dar cobertura real a todas elas. Tan só existen 13 persoas máis que estarían – tomando en consideración exclusivamente a idade- dispoñibles para poder substituír aos que se vaian retirando da vida activa.

Gráfico V.22. Poboación na comarca do Barbanza no ano 2011 segundo sexo e nacionalidade. Fonte: Elaboración propia a partir de IGE (2013b).



Tomando en consideración a poboación estranxeira residente na comarca (ver gráfico 5.22), podemos destacar que se trata dunha porcentaxe baixa: tan só o 2,8% da poboación total da comarca no ano 2011 procedía doutro país que non fose España o que equivale a un total de 1.890 persoas. Destas, un 53% eran homes e un 47% mulleres, as cales están en inferioridade numérica. Este dato relacionado co baixo índice de recambio da poboación activa pode inducir a que, en situacións de creación de emprego, non se deran cuberto tódolos postos de traballo necesarios coas persoas residentes no territorio. Sen embargo, se tomamos en consideración a variable do saldo migratorio³²¹ (ver táboa 5.9), vemos que este é positivo polo que no ano 2011 entraron máis residentes á comarca (inmigrantes) dos que saíron (emigrantes). Se

³²⁰ O índice de recambio da poboación activa establece unha relación entre a poboación de entre 60 e 64 anos e a poboación entre 15 e 19, polo que mide a capacidade dunha poboación para substituír aos individuos que se van xubilando (IGE, 2013).

³²¹ O saldo migratorio é (IGE, 2013) para cada ámbito territorial, a diferenza entre o número de inmigracións e o número de emigracións. Se é positivo indica que as entradas de poboación superan as saídas e se é negativo o contrario.

analizamos sen embargo, os datos de forma lonxitudinal apreciamos que dito saldo era de 328 persoas no ano 2006 (Rego Agraso, 2009 a partir de IGE, 2007), mentres que actualmente (ano 2011) dito saldo diminuíu ata chegar ás 85 persoas.

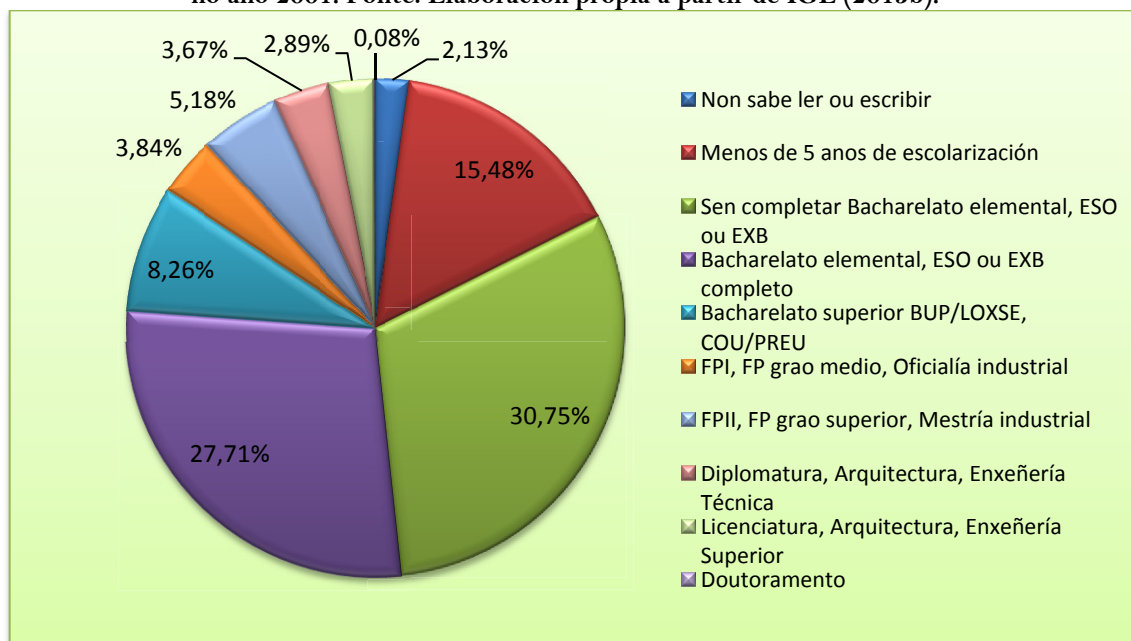
Táboa V.9. Saldo migratorio da comarca do Barbanza no ano 2011. Fonte: Elaboración propia a partir do IGE (2013b).

Ano	Total	Saldo interno	Intraprovincial	Co resto de Galicia	Saldo externo
2011	85	-77	-26	-51	162

Ademais, esta cifra mantense en positivo coa chegada de 162 persoas á comarca procedentes tanto de España como do estranxeiro, posto que o saldo interno a nivel galego é negativo: a comarca perdeu 77 persoas no 2011 que ou ben, foron a residir a outro lugar da provincia de A Coruña – saldo interno intraprovincial- ou ben a outra localidade do resto de provincias galegas – saldo interno co resto de Galicia-.

Respecto do nivel de estudos (ver gráfico 5.23) cabe incidir en que unha grande maioría da poboación – un 48,36%- non conta coa titulación obrigatoria básica, seguidos en porcentaxe por aqueles/as que si terían o graduado en ESO ou o Bacharelato (35,97%). O persoal cualificado –titulados/as en FP ou universitarios/as- polo tanto, conformaría unicamente o 15,66%, sendo maioría aqueles que realizaron ciclos formativos. Este colectivo conforma o 9,02% do total da poboación maior de 16 anos na comarca.

Gráfico V.23. Poboación de 16 e mais anos segundo o nivel de estudos na comarca do Barbanza no ano 2001. Fonte: Elaboración propia a partir de IGE (2013b).



2.3. O TECIDO EMPRESARIAL.

Obxectivo Específico 2.2. Describir as características xerais do **tecido empresarial da comarca** do Barbanza en función de cada sector económico.

Obxectivo Específico 2.3. Caracterizar ao mercado laboral da comarca do Barbanza en función do volume de **traballadores/as existente en cada sector** produtivo.

Para analizar o tecido empresarial existente nesta comarca é preciso atender a distintos subindicadores, tal e como xa precisamos anteriormente. Tódalas cifras sinaladas en cada un deles son relevantes á hora de construír unha imaxe global e fidedigna do empresariado comarcal. Comezaremos intentando descifrar, tendo en conta as diversas fontes documentais das que procede a información, cantas entidades empresariais coexisten no territorio da comarca do Barbanza, clasificándoas segundo o sector ao que pertencen e a actividade que desenvolven en función da CNAE-2009.

Aproximarnos ao número de empresas en función do sector económico ao que pertence a súa actividade principal será o obxectivo esencial do apartado que se mostra a continuación. Posteriormente, centraremos a análise en clasificar as empresas do territorio comarcal segundo a súa condición xurídica. Unha vez establecida a tipoloxía de empresa, abordaremos a distribución dos traballadores/as do territorio, clasificando as empresas en función do estrato de asalariados/as e xa para rematar co tecido produtivo estableceremos as actividades económicas con crecemento e decrecemento sostido en canto ao número de traballadores/as na actualidade.

2.3.1. NÚMERO DE EMPRESAS SEGUNDO O SECTOR ECONÓMICO AO QUE PERTENZA A SÚA ACTIVIDADE PRINCIPAL.

Neste apartado trataremos de deterinar o número de empresas comarcais en función da súa actividade principal, clasificándoas en función de se pertencen ao sector primario, secundario, construción ou servizos.

2.3.1.1. O NÚMERO DE EMPRESAS NO SECTOR PRIMARIO

Con respecto á Comarca de Barbanza, o sector primario quedaría debuxado segundo as táboas que se mostran a continuación de cada un dos subsectores que o compoñen: o subsector pesqueiro e o subsector agrario. Comezamos por analizar os datos relativos ao subsector pesqueiro, debido á súa alta representatividade no tecido produtivo e económico desta comarca.

Na táboa 5.10 podemos observar o número de barcos rexistrados en total na comarca do Barbanza segundo a actividade pesqueira que desempeñan e o seu marco de actuación ou caladoiro. Entendemos que cada un dos buques representa unha entidade empresarial, a pesar de que somos conscientes de que unha mesma sociedade pode estar conformada por varias embarcacións. Sen embargo, os datos proporcionados polos organismos consultados teñen esta marxe de erro polo que, ante a imposibilidade de acceder a información máis desagregada, optamos por considerar cada buque como unha empresa diferenciada. Ante a pretensión de facer unha composición de lugar da situación das empresas pesqueiras, esta información pode resultar máis que suficiente.

Táboa V.10. Número de barcos segundo actividade na comarca do Barbanza ano 2011. Fonte: Consellería do Medio Rural e do Mar (2013).

DESCRICIÓN	PORTO BASE	NÚMERO DE BARCOS
Pesca Internacional (Gran Altura)	Ribeira (11)	11
Pesca Comunitaria (Altura)	Ribeira (5)	5
Caladoiro Nacional (Cant./Noroeste)	A Pobra do Caramiñal (101) Cabo de Cruz –Boiro (92) Ribeira (261) Rianxo (196) Palmeira - Ribeira (17) Corrubedo-Ribeira (16) Carreira-Aguiño Ribeira (117)	800
Buques adicados á acuicultura /auxiliares	A Pobra do Caramiñal (63) Cabo de Cruz –Boiro (134) Ribeira (2) Rianxo (143)	342
TOTAL BARCOS	Total Portos da comarca	1.158

Para a súa análise, a flota pesqueira galega pódese clasificar en dúas categorías: a que opera en augas internacionais (flota de altura e gran altura) e a que faena dentro das augas galegas e no Caladoiro Nacional (flota costeira). Estes últimos son os máis abundantes nesta zona, xa que tal e como podemos observar, a grande maioría dos buques teñen o seu marco de actuación no denominado Caladoiro nacional (800 buques), ou ben son buques auxiliares ou que teñen na acuicultura a súa actividade principal (342). A flota de altura e gran altura tamén se ve representada nos portos da comarca, aínda que en moita menor medida que a que faena no caladoiro nacional. En total existen 16 barcos que faenan en augas estranxeiras pero que teñen o seu porto base na comarca. Posto que en total habería 1.158 barcos en toda a comarca do Barbanza, podemos deducir que se trata dun subsector moi forte no territorio, xa que existe un número consistente de organizacións adicadas a esta actividade económica e que, previsiblemente xerarán ao redor dela a aparición de outras empresas accesorias. Ditas entidades estarán ubicadas esencialmente nos sectores industrial e de servizos, xa que a súa actividade se centrará na manufactura, tratamento e venda da materia prima que constitúe o peixe e outros produtos mariños.

Con respecto ao subsector agrario, cabe indicar que o número total de explotacións³²² rexistradas pola Consellería do Medio Rural e do Mar no territorio comarcal é de 470³²³, polo que tamén forman parte esencial da economía da comarca. De tódolos xeitos a súa incidencia é moito menor que a da pesca, tal e como acabamos de comprobar recentemente. Deste xeito, se sumamos as empresas adicadas á pesca (1.158) coas

³²² Entendemos por explotacións de carácter agrario, aquelas unidades técnico-económicas que, baixo a dirección dun empresario/a, se dedican á obtención de produtos agrícolas, gandeiros ou forestais (IGE, 2004).

³²³ Os responsables de estatística da Consellería do Medio Rural e do Mar proporcionáronnos estes datos vía correo electrónico, previa solicitude por este mesmo medio a través da súa páxina web. <http://mediorural.xunta.es/institucional/estadisticas>. A información trasladada sinálanos a totalidade de explotacións gandeiras (455), agrícolas (13) e agroindustrias (2) existentes no Barbanza. Tal como xa sinalamos no capítulo IV correspondente ao procedemento metodolóxico, a información proporcionada procede de anos diferentes (2007, 2010 e 2011), polo que é preciso tomar estes datos, e as conclusións que deles se poidan extraer, de forma estimativa e nunca exacta.

explotacións agrícolas (470), obtemos que o número total de empresas existente no sector primario da comarca do Barbanza no ano 2011 de 1.628 aproximadamente.

Táboa V.11. Suma do número de empresas pertencentes ao sector primario na comarca do Barbanza. Fonte Consellería do Medio Rural e do Mar (2013).

SECTOR PRIMARIO	NÚMERO DE EMPRESAS
Subsector pesqueiro	1.158
Subsector agrario	470
TOTAL EMPRESAS SECTOR PRIMARIO	1.628

O número total de empresas no sector primario trasládanos a idea de que se trata dun sector forte, especialmente baseado na pesca, pois as empresas pertencentes a este subsector son mais do dobre que as do agrícola.

2.3.1.2. O NÚMERO DE EMPRESAS NO SECTOR SECUNDARIO

Polo que respecta ao sector secundario ou industrial, na táboa 5.12 podemos observar a súa distribución -industria e enerxía- na comarca, chegando ata o segundo nivel de clasificación da CNAE-2009, é dicir, clasificando as empresas en catro grandes agrupacións: *industrias extractivas; industria manufactureira; fornecemento de enerxía eléctrica, gas, vapor e aire acondicionado e fornecemento de auga, actividades de saneamento, xestión de residuos e descontaminación.*

Táboa V.12. Número de unidades locais³²⁴ do sector secundario segundo actividade principal³²⁵ na Comarca do Barbanza no ano 2011. Fonte: IGE(2013c). Directorio de empresas e unidades locais.

ACTIVIDADE ECONÓMICA	NÚMERO DE UNIDADES LOCAIS
1. Industrias Extractivas	2
1.1. Outras industrias extractivas	2
2. Industria manufactureira	355
2.1. Industria da alimentación	99
2.2. Fabricación de bebidas	4
2.3. Industria téxtil	20
2.4. Confección de roupa de vestir	18
2.5. Industria da madeira e da cortiza, agás mobles; cestería e espartaría	29
2.6. Industria do papel	1
2.7. Artes gráficas e reprodución de soportes gravados	16
2.8. Industria química	6
2.9. Fabricación de produtos farmacéuticos	1
2.10. Fabricación de produtos de caucho e plásticos	4
2.11. Fabricación de produtos minerais non metálicos	15
2.12. Metalurxia; Fabricación de produtos de ferro, aceiro e ferroalixes	1
2.13. Fabricación de produtos metálicos, agás maquinaria e equipamento	53
2.14. Fabricación de maquinaria e equipamento n.c.n.	4
2.15. Fabricación de vehículos de motor, remolques e semiremolques	1
2.16. Fabricación doutro material de transporte	11
2.17. Fabricación de mobles	23
2.18. Outras industrias manufactureiras	4
2.19. Reparación e instalación de maquinaria e equipamento	45
3. Fornecemento de enerxía eléctrica, gas, vapor e aire acondicionado	12
4. Fornecemento de auga, actividades de saneamento, xestión de residuos e descontaminación	12
4.1. Captación, depuración e distribución de auga	4
4.2. Recolla e tratamento de augas residuais	2
4.3. Recolla, tratamento e eliminación de residuos; valorización	5
4.4. Actividades de descontaminación e outros servizos de xestión de residuos	1
Total unidades locais Industria, incluída a enerxía.	381³²⁶

³²⁴ Nos datos do IGE podemos atopar a distribución da actividade empresarial no territorio en función da súa correspondencia con empresas ou con unidades locais. Os datos desta táboa están elaborados cos datos correspondentes ás unidades locais ou o que é o mesmo, contabilizando *as empresas ou parte delas (taller, fábrica, oficina, mina, depósito, etc) emprazadas no lugar no que se realizan actividades económicas baixo a responsabilidade do seu titular* (IGE, 2013c). En definitiva, as sedes sociais ou os domicilios legais dos titulares das empresas serían unidades locais, mentres que por empresa vaise entender *a unidade xurídica que proporciona cobertura legal ás actividades que se realizan nun ou varios locais* (IGE, 2013c). Facemos esta aclaración porque os datos do número de unidades locais (táboa 5.12) e de empresas (táboa 5.13) non coinciden, aspecto que, dadas as intencións deste traballo non supón un prexuízo vital ao mesmo, mentres que permite apreciar o número de entidades que desenvolven a súa tarefa na comarca, independentemente de se pertencen ou non á mesma empresa. Nas táboas pertencentes ao sector da construción e do sector servizos seguiremos o mesmo procedemento.

³²⁵ Nesta táboa e nas seguintes obviaremos aqueles subsectores que non contan con ningunha empresa no territorio comarcal. No caso do sector secundario van ser: Extracción de antracita, hulla e lignito; Extracción de cru de petróleo e gas natural; Extracción de minerais metálicos e Actividades de apoio á industria extractiva; Industria do tabaco; Industria do coiro e do calzado; Coquerías e refinación de petróleo; Fabricación de produtos informáticos, electrónicos e ópticos e Fabricación de material e equipamento eléctrico.

³²⁶ O número total de empresas no sector industrial é de 348, cifra que teremos en conta á hora de calcular o número total de empresas na comarca.

Entendemos por industrias extractivas, todas aquelas entidades empresariais que se adican á extracción de produtos enerxéticos -aglomeración de antracita, hulla, lignito e turba; extracción de petróleo e gas natural; extracción de minerais uranio e torio- por un lado, e doutros minerais -minerais metálicos e non metálicos- por outro. Dentro dos minerais non metálicos podemos atopar a extracción de pedra, areas e arxilas, minerais para produtos químicos, produción de sal, etc. A seguinte agrupación responde á caracterización como industrias manufactureiras. Este tipo de industria sería aquela que se adica á transformación de materias primas en produtos para a súa venda. Nesta agrupación incluímos aquelas que elaboran produtos alimenticios, téxtiles, do coiro, madeireiras, papeleiras e artes gráficas, petroleiras -tratamento do petróleo para a súa posterior distribución-, químicas, plásticas, minerais non metálicos, fabricación de produtos mecánicos, construtoras e maquinarias, eléctricas, materiais de transporte e outras de carácter diverso. O número de empresas que poderíamos incluír en cada unha destas seccións aparece tamén especificado na táboa que segue a continuación. A terceira agrupación abarca ás industrias enerxéticas, é dicir, as que se adican á distribución de enerxía eléctrica, gas ou aire acondicionado. Por último, estarían as empresas que captan, depuran e distribúen auga ou que se adican ao tratamento e xestión de residuos. Todas elas conforman o grupo de fornecemento de auga, actividades de saneamento, xestión de residuos e descontaminación.

Tal e como podemos observar, neste territorio destaca especialmente a industria manufactureira dentro do sector secundario, posto que existen 355 unidades locais que se poden clasificar dentro desta actividade económica. Tanto as industrias extractivas como as que se adican ao fornecemento de enerxía eléctrica, gas, vapor e aire acondicionado por unha banda e de auga, actividades de saneamento, xestión de residuos e descontaminación por outro, non representan un número elevado. A agrupación máis representativa é a da industria manufactureira, xa que das 381 empresas que conforman o sector secundario, 355 son industrias manufactureiras. Representan polo tanto 93,1% de todo o sector secundario da comarca, polo que cabe analizalas un pouco máis en profundidade para constatar cales son os ámbitos que se traballan maioritariamente. Deste xeito, podemos comprobar como dentro destas industrias manufactureiras destacan as que se adican especialmente ao eido da alimentación - existen 99 fronte a un total de 355 -, o cal representa o 28% das industrias manufactureiras e o 26% do total do sector secundario. Se especificamos un pouco máis esta sección atopámonos cos seguintes datos (ver táboa 5.13):

Táboa V.13. Número de empresas que se inclúen como industrias manufactureiras da alimentación na comarca do Barbanza no ano 2011. Fonte: IGE (2013c). Directorio de empresas e unidades locais.

INDUSTRIA MANUFACTUREIRA: INDUSTRIA DA ALIMENTACIÓN³²⁷	NÚMERO DE INDUSTRIAS.
1. INDUSTRIA DA ALIMENTACIÓN	89
1.1. Procesamento e conservación de carne e elaboración de produtos cárnicos	3
1.2. Procesamento e conservación de peixes, crustáceos e moluscos	41
1.3. Fabricación de aceites e graxas vexetais e animais	1
1.4. Fabricación e produtos lácteos	1
1.5. Fabricación de produtos de panadaría e pastas alimenticias	37
1.6. Fabricación doutros produtos alimenticios	3
1.7. Fabricación de produtos para a alimentación animal	3

Apreciamos que a industria manufactureira máis numerosa é a que ten no procesamento e conservación de peixes, crustáceos e moluscos a súa actividade principal. Con 41 empresas representan o 46,1% da industria alimentaria da comarca. Tendo en conta os datos relativos á pesca, xa citados anteriormente, con unha totalidade de 1.158 empresas/buques no sector primario, cabía esperar que o sector secundario estivera caracterizado por unha forte industria manufactureira do peixe como materia prima. Debuxamos así, un mercado laboral no que as especialidades relacionadas co sector pesqueiro e marítimo deberían ser altamente demandadas, xa que se desenvolve unha industria máis ou menos forte ao redor deles. Previsiblemente relacionada coa transformación do peixe poden estar tamén unha parte das 37 empresas que se adican á fabricación de produtos de panadaría e pastas alimenticias, as cales como colectivo representan o 41,6% da industria alimentaria.

Táboa V.14. Número de empresas que se inclúen como industrias de fabricación de produtos metálicos, agás maquinaria e equipamento³²⁸ na comarca do Barbanza no ano 2011. Fonte: IGE (2013c). Directorio de empresas e unidades locais.

FABRICACIÓN DE PRODUTOS METÁLICOS, AGÁS MAQUINARIA E EQUIPAMENTO	NÚMERO DE INDUSTRIAS.
FABRICACIÓN DE PRODUTOS METÁLICOS, AGÁS MAQUINARIA E EQUIPAMENTO	48
1. Fabricación de elementos metálicos para a construción	37
2. Fabricación de cisternas, grandes depósitos e colectores de metal	1
3. Tratamento e revestimento de metais; enxeñaría mecánica por conta de terceiros	4
4. Fabricación de artigos de coitelaría e cubertos, ferramentas e ferraxaría	4
5. Fabricación doutros produtos metálicos	2

³²⁷ Os subsectores correspondentes á Industria Alimentaria que non contan con ningunha empresa na comarca son: Procesamento e conservación de froitas e hortalizas; Fabricación de produtos da moenda, amidóns e produtos amiláceos e outras industrias non clasificadas.

³²⁸ Os subsectores correspondentes á Industria de fabricación de produtos metálicos que non contan con ningunha empresa na comarca son: Fabricación de xeradores de vapor, agás caldeiras para calefacción central; Fabricación de armas de municións e Forxa, estampación e embutición de metais: metalurxia.

Sen embargo, somos conscientes de que estas se adican de forma maioritaria á transformación de produtos de panadaría e derivados. Dentro das industrias manufactureiras, existen outras agrupacións que lle seguen en número de empresas ás adicadas á alimentación e que tamén poden ter a súa relevancia no mercado laboral comarcal. Trátase por exemplo da fabricación de produtos metálicos, agás maquinaria e equipamentos - 53 empresas que representan o 14% do sector secundario - ou a industria da madeira, a cortiza, agás mobles - 29 empresas que representan o 7,6% de todo o sector -. Cabería polo tanto, incidir tamén en cada unha destas seccións coa finalidade de comprobar a que ámbitos concretos se adican maioritariamente. Nas táboas 5.14 e 5.15 podemos apreciar a distribución das actividades levadas a cabo pola industria sinalada. Tal como vemos a fabricación de elementos metálicos para a construción abarca a maior parte da industria adicada aos produtos metálicos. En concreto, realizan esta actividade 37 das 48 empresas que conforman este subsector no territorio, ou o que é o mesmo o 77,1% do mesmo e o 9,7% de todo o sector secundario. As demais empresas que se adican á fabricación de produtos metálicos aparecen representadas de forma minoritaria.

Táboa V.15. Número de empresas que se inclúen como industrias da madeira e da cortiza, agás mobles; cestaría e espartaría na comarca do Barbanza no ano 2011. Fonte: IGE (2013c).

Directorio de empresas e unidades locais.

INDUSTRIA DA MADEIRA E DA CORTIZA, AGÁS MOBLES; CESTARÍA E ESPARTARÍA	NÚMERO DE EMPRESAS
1. INDUSTRIA DA MADEIRA E DA CORTIZA – AGÁS MOBLES- CESTARÍA E ESPARTARÍA	28
1.1. Serradura e cepilladura da madeira	7
1.2. Fabricación de produtos de madeira, cortiza, cestaría e espartaría	21

Con respecto á industria da madeira e da cortiza a distribución queda determinada pola fabricación de produtos de madeira, cortiza, cestaría e espartaría, actividade levada a cabo por 21 das 28 empresas adicadas a este subsector. O 75% desta sección ocúpase pois desta actividade, mentres o restante 25% desempeñan labores vinculadas á serradura e cepilladura da madeira. Presumiblemente estas empresas fornecen de produtos de madeira á construción, polo que podemos afirmar que as industrias manufactureiras máis numerosas no Barbanza, tralas centradas na alimentación - manufactura de produtos mariños en concreto-, son as adicadas á produción e fabricación de materiais para a construción -tanto transformadores da madeira como do metal-.

2.3.1.3. O NÚMERO DE EMPRESAS NO SECTOR DA CONSTRUCCIÓN

A continuación trataremos de analizar o sector da Construción nesta comarca, mais é preciso puntualizar algúns aspectos referidos á fiabilidade dos datos obtidos do IGE. En primeiro lugar, deberemos ter en conta que a cifra que se proporciona de seguido con respecto ao número de empresas existentes dentro do sector da construción neste territorio, moi probablemente non sexa todo o exacta que se desexaría a priori. O propio IGE obtén os datos dos códigos de contas de cotización que asigna a Tesourería

da Seguridade Social aos empresarios e demais persoas responsables do pago dalgún tipo de cota a este organismo, polo que o problema aparece cando un mesmo empresario ten asignadas varias contas de cotización. Isto ocorre porque o concepto de conta de cotización inclúe unha agrupación de traballadores/as pertencentes a unha mesma empresa que desenvolven a súa actividade laboral na mesma provincia, polo que cotizan de forma similar á Tesourería da Seguridade Social. Deste xeito, unha mesma entidade empresarial pode ter abertas varias contas de cotización por distintos motivos, como por exemplo (IGE, 2013c):

- Ter sedes en diferentes territorios (aparecería unha conta de cotización por territorio).
- Ter contratos para a formación.
- Exercer diferentes actividades económicas.
- Realizar contratos a tempo parcial de menos de 12 horas semanais. (Actualmente non se poden formalizar este tipo de contratos, pero nalgunhas empresas mantéñense os que se estableceron de forma previa á prohibición).
- Ter contratado un axente de comercio.
- Contratar artistas de forma esporádica.

Estes aspectos aparecen estreitamente vinculados co sector da Construción, xa que por cada nova obra ou edificación que se comeza, ábrese unha conta de cotización distinta, a pesar de que a entidade empresarial sexa a mesma. De tódolos xeitos, a pesar de que a coincidencia entre centro de traballo e conta de cotización non existe de forma directa, podemos considerar que na práctica prodúcese para un número elevado dos casos. Sen embargo, á hora de identificar ás entidades empresariais existentes esta limitación afecta en maior medida ao sector da Construción, polos motivos que vimos de sinalar.

Táboa V.16. Número de unidades locais do sector da Construción segundo actividade principal na Comarca do Barbanza no ano 2011. Fonte: IGE (2013c). Directorio de empresas e unidades locais.

ACTIVIDADE ECONÓMICA SECTOR CONSTRUCCIÓN	NÚMERO DE UNIDADES LOCAIS
Construción de edificios	348
Enxeñaría civil	14
Actividades de construción especializada	422
TOTAL UNIDADES LOCAIS SECTOR DA CONSTRUCCIÓN	784 ³²⁹

Na táboa 5.16 podemos apreciar o número de unidades locais existentes no sector da Construción na comarca do Barbanza rexistradas durante o ano 2011 polo IGE para posteriormente, na táboa 5.17 poder constatar o número de empresas en función da súa actividade concreta. O número de unidades locais que se adican á construción como actividade principal é bastante elevado (784), sobre todo se o comparamos co total de unidades locais que se adican, por exemplo ao sector secundario (381).

Tomando en consideración a súa distribución en función da actividade realizada, podemos apreciar como a maior parte das empresas -402 ou o que é o mesmo, o 57,5%

³²⁹ O número total de empresas no sector da construción para o ano 2011 é de 699.

do sector- se adican á construción especializada e, dentro desta, a proporción distribúese de forma máis ou menos equitativa entre aquelas que se adican ás instalacións eléctricas, de fontanaría e outras instalacións en obras de construción (115); ao acabamento de edificios (123) e a outras actividades de construción especializada (143).

Táboa V.17. Número de empresas que se inclúen no sector da construción³⁹⁰ na comarca do Barbanza no ano 2011. Fonte: IGE (2013c). Directorio de empresas e unidades locais.

ACTIVIDADE CONSTRUCCIÓN	NÚMERO DE EMPRESAS
CONSTRUCCIÓN	699
1. Construción de edificios	288
1.1. Promoción inmobiliaria	130
1.2. Construción de edificios	158
2. Enxeñaría civil	9
2.1. Construción de estradas e vías férreas, pontes e túneles	7
2.2. Construción doutros proxectos de enxeñaría civil	2
3. Actividades de construción especializada	402
3.1. Demolición e preparación de terreos	21
3.2. Instalacións eléctricas, de fontanaría e outras instalacións en obras de construción	115
3.3. Acabamento de edificios	123
3.4. Outras actividades de construción especializada	143

Aquelas que teñen na demolición e preparación de terreos a súa actividade principal serían moitas menos, xa que tan só 21 levarían a cabo esta tarefa. Respecto da construción de edificios – segundo bloque de actividades con 288 empresas ou o que é o mesmo, o 41,2% do sector-, podemos apreciar como a pesar de que existe unha distribución similar entre as actividades, a construción de edificios con 158 empresas representa unha maior parte do mercado laboral que a promoción inmobiliaria con 130 entidades. A enxeñaría civil neste caso quedaría reducida a un total de 9 empresas, das cales, a maior parte se adica á construción de estradas e vías férreas (7), e as outras 2 a outros proxectos de enxeñaría civil.

2.3.1.4. O NÚMERO DE EMPRESAS NO SECTOR SERVIZOS

A continuación trataremos de describir como está constituído o sector servizos na comarca do Barbanza, tendo en conta que se trata dun dos sectores máis diversificados en relación coas actividades económicas existentes. Dada esta situación, os datos posúen moitas subdivisións, xa que dende o IGE analízanse, en xeral, tódalas seccións e subseccións das actividades económicas tomando, como xa sinalamos, a clasificación CNAE 2009 como referente. A pesar de todo, trataremos de simplificar os datos na medida do posible, co obxectivo de facer máis diáfana a composición do sector e, en consecuencia a súa influencia no mercado laboral da comarca.

Na táboa 5.18 podemos apreciar unha primeira distribución xeral do número de unidades locais por actividade económica dentro do sector servizos.

³⁹⁰ Non existe ningunha empresa que se adique á construción de redes na comarca.

Táboa V.18. Número de unidades locais do sector Servizos³³¹ segundo actividade principal na Comarca do Barbanza no ano 2011. Fonte: IGE (2013c). Directorio de empresas e unidades locais.

ACTIVIDADE ECONÓMICA SECTOR SERVIZOS	NÚMERO DE UNIDADES LOCAIS
1. Venta e reparación de vehículos de motor e motocicletas	119
2. Comercio por xunto e intermediarios do comercio, salvo de vehículos de motor e motocicletas	316
3. Comercio a retallo, salvo de vehículos de motor e motocicletas	1165
4. Transporte terrestre e por tubaxe	170
5. Transporte marítimo e por vías navegables interiores	3
6. Transporte aéreo	1
7. Almacenamento e actividades anexas ao transporte	29
8. Actividades postais e de correos	8
9. Servizos de aloxamento	56
10. Servizos de comidas e bebidas	514
11. Edición	4
12. Actividades cinematográficas, de vídeo e de programas de televisión, gravación de son e edición musical	10
13. Actividades de programación e emisión de radio e televisión	3
14. Telecomunicacións	2
15. Programación, consultaría e outras actividades relacionadas coa informática	11
16. Servizos de información	2
17. Servizos financeiros, agás seguros e fondos de pensións	39
18. Seguros, reaseguros e fondos de pensións, agás seguranza social obrigatoria	3
19. Actividades auxiliares aos servizos financeiros e aos seguros	93
20. Actividades inmobiliarias	93
21. Actividades xurídicas e de contabilidade	165
22. Actividades das sedes centrais; actividades de consultoría de xestión empresarial	2
23. Servizos técnicos de arquitectura e enxeñaría; ensaios e análises técnicas	93
24. Investigación e desenvolvemento	16
25. Publicidade e estudos de mercado	19
26. Outras actividades profesionais, científicas e técnicas	42
27. Actividades veterinarias	8
28. Actividades de aluguer	20
29. Actividades de axencias de viaxes, operadores turísticos, servizos de reservas e actividades relacionadas con estes	12
30. Actividades de seguranza e investigación	1
31. Servizos a edificios e actividades de xardinaría	41
32. Actividades administrativas de oficina e outras actividades auxiliares ás empresas	54
33. Educación	115
34. Actividades sanitarias	116

³³¹ Non existe ningunha empresa na comarca que desenvolva as seguintes actividades: administración pública e defensa, seguranza social obrigatoria; actividades relacionadas co emprego; actividades dos fogares como empregadores de persoal doméstico; actividades dos fogares como produtores de bens e servizos para uso propio ou actividades de organización e organismos extraterritoriais.

ACTIVIDADE ECONÓMICA SECTOR SERVIZOS	NÚMERO DE UNIDADES LOCAIS
35.Asistencia en establecementos residenciais	2
36.Actividades de servizos sociais sen aloxamento	18
37.Actividades de creación, artísticas e espectáculos	20
38.Actividades de bibliotecas, arquivos, museos e outras actividades culturais	2
39.Actividades de xogos de azar e apostas	14
40.Actividades deportivas, recreativas e de entretemento	44
41.Actividades asociativas	42
42.Reparación de ordenadores, efectos persoais e artigos de uso doméstico	25
43.Outros servizos persoais	195
TOTAL UNIDADES LOCAIS NO SECTOR SERVIZOS	3.707³³²

Unha das primeiras cifras que merece ser destacada tendo en conta esta táboa, é a relativa ao número de empresas adicadas ao comercio a retalho, salvo de vehículos de motor e motocicletas, xa que dentro desta agrupación atopamos o 31,4% das unidades locais do sector servizos con 1.165 entidades. Seguiríanlle en nivel de importancia segundo o número de unidades, os servizos de comidas e bebidas, cun total de 514 ou o que é o mesmo, o 13,9% do sector servizos da comarca. O comercio por xunto e intermediarios do comercio, salvo de vehículos a motor, tamén ten certa representatividade, posto que as 316 unidades locais existentes conformarían o 8,5% da totalidade do sector. Cun número de unidades moito menor aparecen a reparación de ordenadores, efectos persoais e artigos de uso doméstico (195); as actividades xurídicas e de contabilidade (165); as actividades sanitarias (116) e a educación (115).

³³² O número total de empresas que se forman parte do sector servizos no ano 2011 é de 3.069.

Táboa V.19. Número de empresas que se inclúen na agrupación Comercio a retallo e comercio por xunto e intermediarios do comercio, salvo de vehículos a motor e motocicletas, na comarca do Barbanza no ano 2011. Fonte: IGE (2013c). Directorio de empresas e unidades locais.

Comercio a retallo, salvo de vehículos de motor e motocicletas	Número de empresas
Comercio a retallo, salvo de vehículos de motor e motocicletas	862
1. Comercio a retallo en establecementos non especializados	89
2. Comercio a retallo de produtos alimenticios, bebidas e tabaco en establecementos especializados	157
3. Comercio a retallo de combustible para a automoción en establecementos especializados	9
4. Comercio a retallo de equipamentos para as tecnoloxías da información e as comunicacións en establecementos especializados	33
5. Comercio a retallo doutros artigos de uso doméstico en establecementos especializados	190
6. Comercio a retallo de artigos culturais e recreativos en establecementos especializados	73
7. Comercio a retallo doutros artigos en establecementos especializados	245
8. Comercio a retallo en postos de venda e feiras	61
9. Comercio a retallo non realizado nin en establecementos, nin en postos de venda nin en feiras	5
Comercio por xunto e intermediarios do comercio, salvo de vehículos a motor e motocicletas	290
1. Intermediarios do comercio	33
2. Comercio por xunto de materias primas agrarias e de animais vivos	7
3. Comercio por xunto de produtos alimenticios, bebidas e tabaco	166
4. Comercio por xunto de artigos de uso doméstico	18
5. Comercio por xunto de equipamentos para as tecnoloxías da información e as comunicacións	4
6. Comercio por xunto doutra maquinaria, equipamentos e fornecementos	12
7. Outro comercio por xunto especializado	35
8. Comercio por xunto non especializado	15
TOTAL COMERCIO	1.152

Na táboa 5.19 e seguintes imos afondar nas actividades que contan con máis unidades locais: o comercio a retallo e o comercio por xunto e intermediarios do comercio e os servizos de comidas e bebidas xunto cos de aloxamento, ao conformar ambos o subsector da hostalaría.

Respecto á primeira sección – comercio a retallo-, podemos ver como a actividade que conta cun maior número de empresas é o comercio doutros artigos en establecementos especializados (245 empresas), seguida polo comercio doutros artigos de uso doméstico en establecementos especializados (190) e o comercio de produtos alimenticios, bebidas e tabaco en establecementos especializados (157). O comercio por xunto está composto de forma maioritaria por aqueles que se adican aos produtos alimenticios, bebidas e tabaco con 166 empresas. Seguiríanlle a moita distancia a categoría de outro comercio por xunto especializado (35 empresas) e os intermediarios do comercio.

Táboa V.20. Número de empresas que se inclúen na Hostalaría na comarca do Barbanza no ano 2011. Fonte: IGE (2013c). Directorio de empresas e unidades locais.

ACTIVIDADES HOSTALARÍA	NÚMERO DE EMPRESAS
1. Servizos de aloxamento	48
1.1. Hoteis e aloxamentos similares	25
1.2. Aloxamentos turísticos e outros aloxamentos de curta estada	19
1.3. Cámpings e aparcadoiros para caravanas	4
2. Servizos de comidas e bebidas	456
2.1. Restaurantes e postos de comidas	93
2.2. Provisión de comidas preparadas para eventos e outros servizos de comidas	8
2.3. Establecementos de bebidas	355
TOTAL EMPRESAS HOSTALARÍA	504

Do total de empresas adicadas á hostalaría podemos apreciar como a maior parte (456), en concreto o 90,5% son locais que proporcionan servizos de comidas e bebidas. Tan só existirían 48 empresas que se adicarían á provisión de servizos de aloxamento na comarca, representando así o 9,5% restante deste subsector. Respecto dos servizos de comidas e bebidas podemos apreciar como a maior parte (355) son establecementos de bebidas, ou o que é o mesmo, bares. Seguiríanlle de lonxe os restaurantes e postos de comidas con 93 empresas e por último, existirían 8 establecementos de provisión de comidas preparadas para eventos e outros servizos de comidas.

2.3.1.5. NÚMERO TOTAL DE EMPRESAS NA COMARCA DO BARBANZA

Tendo en conta tódolos datos sinalados ata o momento, podemos comezar a construír o número total de entidades empresariais existentes na comarca do Barbanza. Sen embargo, esta cifra proponse como un indicador orientativo que nos vai servir para facernos unha idea o máis nítida posible da composición do tecido empresarial da comarca, mantendo sempre a necesidade de subliñar esta apreciación. Tal e como indicaban algúns economistas como O. Morgenstern (Cit. en Rodríguez Sosa e Asián Chaves, 2006:03), *[...] aún las cifras más ampliamente aceptadas suelen tener componentes de error de magnitudes insospechadas y, en consecuencia, hacen dudosos muchos análisis económicos que se aceptan corrientemente.* Sen embargo ditos análises representan *a vela que ilumina unha parte do amplo, escuro e incerto sistema económico* (Rodríguez Sosa e Asián Chaves, 2006:04). Tendo moi en conta esta aclaración previa, mostramos a continuación o número total de empresas³³³ existentes na comarca do Barbanza segundo os 4 sectores económicos principais.

³³³ Tomamos en consideración o número de empresas existente no territorio no ano 2011 (maioritariamente), posto que previamente xa temos analizado o número de unidades locais.

Táboa V.21_ Número de empresas e porcentaxe que representan no tecido produtivo da Comarca do Barbanza segundo sector económico. Ano 2011. Fontes: IGE (2013c), Consellería do Medio Rural e do Mar (2013).

SECTOR ECONÓMICO	NÚMERO DE EMPRESAS	PORCENTAXE NO TECIDO PRODUCTIVO (%)
Sector Primario	1.628 ³³⁴	28.34%
Sector Secundario	348	6.05%
Sector da Construción	699	12.17%
Sector Servizos	3.069	53.43%
TOTAL EMPRESAS BARBANZA	5.744 ³³⁵	100%

Tendo en conta esta información destacan especialmente dous sectores dentro da comarca do Barbanza: por un lado, o sector primario con 1.628 empresas e por outro o sector servizos con 3.069. Séguenlle o sector da construción con 699 empresas e por último estaría o sector industrial con 348. Tal e como xa viñemos destacando ao longo desta análise dos distintos subsectores, dentro do sector primario destaca especialmente a pesca, conformando o 20'2% das empresas da comarca³³⁶. Con respecto ao sector Servizos destaca tamén o comercio como unha das actividades máis fortes, especialmente o comercio con 1.152 empresas, representando o 20,1%³³⁷ de todo o tecido produtivo.

O sector da Construción non é un dos que máis entidades empresariais posúe, sen embargo si que xera a aparición doutras entidades nos demais sectores, exercendo así unha alta influencia no conxunto do mercado laboral. Tendo en conta estes datos, podemos concluír, aínda que nunca de forma totalmente definitiva, que no tecido empresarial da Comarca do Barbanza destacan especialmente estas tres actividades económicas.

En apartados posteriores revisaremos de novo estas empresas atendendo especialmente ao número de traballadores que teñen contratados. Deste xeito, trataremos de achegarnos un pouco máis a aquelas actividades que son as que máis emprego ofertan dentro da comarca do Barbanza, independentemente do número de empresas existente. Neste senso, ao igual que as empresas máis grandes non teñen porqué ser necesariamente as que máis emprego xeran no territorio -aínda que si van influír decisivamente no mesmo-, un maior número de empresas nun determinado sector non ten porqué traer consigo unha cifra elevada de postos de traballo.

³³⁴ É preciso ter en conta que os datos do sector primario proceden de anos diferenciados. Neste caso, 2007, 2010 e 2011, polo que necesitamos ser cautelosos na súa análise e ter en conta as súas limitacións.

³³⁵ O número total debe ser tomado con especial cautela, debido á súa posible inexactitude a razón das cuestións xa mencionadas anteriormente. De tódolos xeitos, este vai ser o dato total a considerar, tendo en conta as limitacións existentes e as dificultades na obtención dos datos.

³³⁶ Existen 1.158 empresas adicadas á pesca fronte ás 5.744 estimadas que conforman o total do tecido produtivo na comarca do Barbanza.

³³⁷ Existen 1.152 empresas adicadas ao comercio polo xunto e a retallo na comarca, as cales representan o 20,1% do total.

2.3.2. CLASIFICACIÓN DO NÚMERO DE EMPRESAS SEGUNDO A SÚA CONDICIÓN XURÍDICA.

Tal como vimos facendo ata o de agora, é necesario clasificar as empresas segundo o sector ao que pertenza a actividade económica que desenvolven. Deste xeito, comezaremos analizando o sector primario, para pasar ao secundario, á construción e, por último ao sector servizos.

2.3.2.1. TIPOLOXÍA DAS EMPRESAS DO SECTOR PRIMARIO.

Este sector quedou subdividido anteriormente en dous subsectores: o pesqueiro e o agrario. Ámbolos dous deben ser pois, representados con respecto ao volume de sociedades das que están compostos.

Con respecto ao sector pesqueiro, tal e como xa indicamos anteriormente, imos entender que cada barco constitúe unha empresa, a pesar de que previsiblemente non será así en tódolos casos. Sen embargo, non temos datos para saber a ciencia certa, cantos deles se constitúen como sociedades anónimas, limitadas ou como persoas físicas, polo que teremos que tratar estas entidades de forma agrupada. Podemos entón, entender cada buque como unha sociedade, dadas as características da inversión necesaria para poder facer do buque un medio de vida e do proceso que se debe seguir para botalo ao mar. Ademais, en cada buque soen traballar varios empregados/as, polo que debe existir a figura do armador ou, no seu caso, propietario/a da embarcación. Entenderemos pois, que cada buque debe ter esta figura, e aínda que pode ser tanto persoa física como xurídica, imos considerar que tódolos barcos da comarca son sociedades, é dicir, persoas xurídicas, pola dimensión e necesidades da inversión necesaria para a súa posta en funcionamento como entidade empresarial. Existirían entón, 1.158 sociedades pertencentes ao subsector da pesca, dentro do sector primario.

Polo que atinxe ao subsector agrario, conseguimos datos relativos ao número de explotacións existentes no territorio e á súa condición xurídica: autónomos ou sociedades³³⁸. Ditas sociedades non aparecen subdivididas entre anónimas ou limitadas, polo que estes datos tamén deben ser tidos en consideración de forma diferente aos relativos ao resto dos sectores económicos nos que si imos poder facer esta diferenciación. Na táboa 5.22 podemos constatar o número de explotacións agrarias existentes na comarca do Barbanza por concello e segundo a súa condición xurídica como autónomos ou sociedades.

Táboa V.22. Número de explotacións agrarias segundo condición xurídica por concello na comarca do Barbanza no ano 2008. Fonte: Elaboración Propia a través dos datos procedentes da Consellería do Medio Rural e do Mar.

	Número de explotacións	Autónomos	Sociedades
Concello de Boiro	197	196	1
Concello de A Pobra do Caramiñal	49	47	2
Concello de Rianxo	131	129	2
Concello de Ribeira	148	145	3
Total Comarca do Barbanza	525	517	8

³³⁸ Ditos datos foron solicitados á Consellería do Medio Rural e do Mar por correo electrónico, facilitándonos os datos do ano 2008 na comarca, polo que a cifra total de empresas nesta data (525) non coincide coa do ano 2011 (470). Aínda así, estas cifras permítenos debuxar a distribución das empresas no sector en función da súa condición xurídica.

Os datos recollidos mostran que o concello con máis explotacións agrarias é Boiro con 197, seguido de Ribeira (148) e Rianxo (131). Por último situamos ao concello de A Pobra do Caramiñal con 49 entidades. Destaca o concello de Boiro co maior número de explotacións, pero o menor número de sociedades: só unha sociedade fronte a 196 pertencentes ao Réxime Especial de Autónomos. Esta diferenza tan elevada entre o número de autónomos e sociedades nas explotacións agrarias repítese en tódolos concellos, polo que podemos considerar a existencia dunha escaseza considerable de entidades empresariais neste subsector: dun total de 525 explotacións, só 8 están constituídas como sociedades. Isto pode ser debido a que a maior parte das entidades existentes -neste caso os rexistrados como autónomos- se adican á obtención de produtos para a autosubsistencia³³⁹. Non son susceptibles polo tanto, de xerar un volume considerable de emprego por conta allea, aínda que a comarca parece reunir as características necesarias para o impulso de actividades agrarias por conta propia, tendo en conta a tradición existente ata o momento no territorio con respecto a este subsector e as condicións do medio para a existencia deste tipo de explotacións.

En definitiva, non podemos, cos datos obtidos, establecer o número exacto de empresas existentes na comarca do Barbanza dentro do sector primario, a pesar de contar con certa información do subsector agrario. Sen embargo, podemos facer unha estimación das mesmas considerando como sociedades a tódolos barcos rexistrados no subsector pesqueiro. Baixo estas condicións, os datos quedarían do seguinte xeito (ver táboa 5.23):

Táboa V.23. Número estimado de sociedades no sector primario da comarca do Barbanza ano 2008-2011. Fonte: Elaboración propia a partir dos datos proporcionados pola Consellería do Medio Rural e do Mar.

SECTOR PRIMARIO			
	Número de sociedades no subsector pesqueiro	Numero de sociedades no subsector Agrario	Total Sociedades Sector Primario
Barbanza	1.158	8	1.166

Tomando a estimación realizada como válida, obteríamos que a parte maioritaria das sociedades do sector primario realizaría actividades relacionadas coa pesca, mentres que só unha minoría, o 0'69%, estarían adicadas a explotar recursos agrarios. Poderíamos considerar polo tanto, que as empresas que están en condicións de xerar máis emprego por conta allea na comarca do Barbanza e dentro deste sector económico, son as relativas á pesca, debido esencialmente, ao seu volume de negocio como sociedades, quedando relegadas as explotacións agrarias a unha porcentaxe moi baixa de representatividade no sector primario así como no conxunto do tecido produtivo.

³³⁹ Lembremos tamén que segundo a Lei 18/2007, do 04 de xullo, procédese á integración dos traballadores por conta propia do Réxime Especial Agrario da Seguridade Social no Réxime Especial da Seguridade Social dos Traballadores por conta propia ou Autónomos (BOE 05/07/2007). Esta Lei ten efecto dende o 01 de xaneiro de 2008, polo que podemos considerar que os que aquí aparecen como Autónomos, anteriormente pertencían ao Réxime Especial Agrario. Isto implicaría que as explotacións adicadas esencialmente á obtención de produtos para o consumo propio poderían ser todas aquelas incluídas no Réxime de Autónomos.

2.3.2.2. TIPOLOXÍA DAS EMPRESAS DO SECTOR SECUNDARIO.

A continuación trataremos de afondar na situación do sector secundario en canto á tipoloxía xurídica das entidades que o constitúen atendendo tamén á súa actividade económica. Destacaremos así, aquelas actividades cun maior índice de sociedades - anónimas ou limitadas- e aquelas que máis emprego xeran por conta propia - autónomos ou persoas físicas-. Así pois, a caracterización global do sector secundario por actividade económica, quedaría segundo os datos reflectidos na táboa 5.24. Tal como podemos apreciar, as entidades produtivas do sector secundario desta comarca son, na súa maioría, sociedades de responsabilidade limitada -147 entidades dun total de 348-, seguidas moi de preto polos autónomos -144-. En menor medida aparecen representadas as sociedades anónimas que en total neste sector son 31, ou o que é o mesmo, o 8,9% do mesmo. A incidencia das cooperativas é certamente baixa, posto que tan só existe unha en toda a comarca, a cal se adica á fabricación de produtos lácteos.

Táboa V.24. Empresas con actividade na comarca do Barbanza segundo actividade principal e condición xurídica no ano 2011. Fonte: Elaboración propia a partir de IGE (2013c). Directorio de Empresas e Unidades Locais.

	Total	Persoas físicas	Sociedades anónimas	Sociedades de responsabilidade limitada	Sociedades cooperativas	Outros
INDUSTRIA, INCLUÍDA A ENERXÍA	348	144	31	147	1	25
INDUSTRIAS EXTRACTIVAS	3	1	0	2	0	0
1. Outras industrias extractivas	3	1	0	2	0	0
1.1. Extracción de pedra, area e arxila	3	1	0	2	0	0
INDUSTRIA MANUFACTUREIRA	329	143	27	135	1	23
1. Industria da alimentación	89	27	18	39	1	4
1.1. Procesamento e conservación de carne e elaboración de produtos cárnicos	3	1	0	2	0	0
1.2. Procesamento e conservación de peixes, crustáceos e moluscos	41	0	16	25	0	0
1.3. Fabricación de aceites e graxas vexetais e animais	1	0	0	1	0	0
1.4. Fabricación de produtos lácteos	1	0	0	0	1	0
1.5. Fabricación de produtos de panadaría e pastas alimenticias	37	25	0	8	0	4
1.6. Fabricación doutros produtos alimenticios	3	1	0	2	0	0
1.7. Fabricación de produtos para a alimentación animal	3	0	2	1	0	0
2. Fabricación de bebidas	3	0	0	3	0	0
3. Industria téxtil	18	15	0	2	0	1
3.1. Preparación e fiadura de fibras téxtiles	1	1	0	0	0	0
3.2. Acabamento de téxtiles	5	5	0	0	0	0
3.3. Fabricación doutros produtos téxtiles	12	9	0	2	0	1
4. Confección de roupa de vestir	18	9	2	6	0	1
4.1. Confección de roupa de vestir, salvo de peletaría	16	9	1	5	0	1
4.2. Confección de roupa de vestir de punto	2	0	1	1	0	0
5. Industria da madeira e da cortiza, agás mobles; cestaría e espartaría	28	14	0	13	0	1
5.1. Serradura e cepilladura da madeira	7	2	0	4	0	1
5.2. Fabricación de produtos de madeira, cortiza, cestaría e espartaría	21	12	0	9	0	0
6. Industria do papel	1	0	1	0	0	0
6.1. Fabricación de artigos de papel e de cartón	1	0	1	0	0	0
7. Artes gráficas e reprodución de soportes gravados	17	4	0	10	0	3
8. Industria química	6	0	1	5	0	0
8.1. Fabricación de produtos químicos básicos, compostos nitroxenados, fertilizantes, plásticos e caucho sintético en formas primarias	1	0	1	0	0	0
8.2. Fabricación de pinturas, vernices e revestimentos similares; tintas de imprenta e masillas	1	0	0	1	0	0

	Total	Persoas físicas	Sociedades anónimas	Sociedades de responsabilidade limitada	Sociedades cooperativas	Outros
8.3. Fabricación de xabóns, deterxentes e outros artigos de limpeza abrillantamento; fabricación de perfumes e cosméticos	2	0	0	2	0	0
8.4. Fabricación doutros produtos químicos	2	0	0	2	0	0
9. Fabricación de produtos de caucho e plásticos	3	0	1	2	0	0
9.1. Fabricación de produtos de plástico	3	0	1	2	0	0
10. Fabricación doutros produtos minerais non metálicos	12	4	0	7	0	1
10.1. Fabricación de elementos de formigón, cemento e xeso	3	0	0	2	0	1
10.2. Corte, entalladura e acabado da pedra	9	4	0	5	0	0
11. Metalurxia; fabricación de produtos de ferro, aceiro e ferroalixes	1	0	0	1	0	0
12. Fabricación de produtos metálicos, agás maquinaria e equipamento	48	20	0	24	0	4
12.1. Fabricación de elementos metálicos para a construción	37	14	0	19	0	4
12.2. Fabricación de cisternas, grandes depósitos e colectores de metal	1	0	0	1	0	0
12.3. Tratamento e revestimento de metais; enxeñaría mecánica por conta de terceiros	4	3	0	1	0	0
12.4. Fabricación de artigos de coitelaría e cubertos, ferramentas e ferraxaría	4	2	0	2	0	0
12.5. Fabricación doutros produtos metálicos	2	1	0	1	0	0
13. Fabricación de maquinaria e equipamento n.c.n.	4	1	1	1	0	1
14. Fabricación de vehículos de motor, remolques e semirremolques	1	1	0	0	0	0
15. Fabricación doutro material de transporte	12	1	1	8	0	2
15.1. Construción naval	11	1	1	7	0	2
15.2. Fabricación de locomotoras e material ferroviario	0	0	0	0	0	0
15.3. Construción aeronáutica e espacial e a súa maquinaria	1	0	0	1	0	0
16. Fabricación de mobles	23	14	1	5	0	3
17. Outras industrias manufactureiras	5	4	0	1	0	0
17.1. Fabricación de instrumentos e fornecementos médicos e odontolóxicos	4	3	0	1	0	0
17.2. Industrias manufactureiras n.c.n.	1	1	0	0	0	0
18. Reparación e instalación de maquinaria e equipamento	40	29	1	8	0	2
FORNECEMENTO DE ENERXÍA ELÉCTRICA, GAS, VAPOR E AIRE ACONDICIONADO	10	0	3	7	0	0
1. Fornecemento de enerxía eléctrica,	10	0	3	7	0	0

	Total	Persoas físicas	Sociedades anónimas	Sociedades de responsabilidade limitada	Sociedades cooperativas	Outros
gas, vapor e aire acondicionado						
1.1. Producción, transporte e distribución de enerxía eléctrica	9	0	2	7	0	0
1.2. Fornecemento de vapor e aire acondicionado	1	0	1	0	0	0
FORNECEMENTO DE AUGA, ACTIVIDADES DE SANEAMENTO, XESTIÓN DE RESIDUOS E DESCONTAMINACIÓN	6	0	1	3	0	2
1. Captación, depuración e distribución de auga	1	0	0	0	0	1
1.1. Captación, depuración e distribución de auga	1	0	0	0	0	1
2. Recolla, tratamento e eliminación de residuos; valorización	4	0	1	2	0	1
2.1. Recolla de residuos	2	0	0	2	0	0
2.2. Tratamento e eliminación de residuos	1	0	0	0	0	1
2.3. Valorización	1	0	1	0	0	0
3. Actividades de descontaminación e outros servizos de xestión de residuos	1	0	0	1	0	0

Con respecto ás actividades, destaca especialmente en número de empresas a industria manufacturera con 329 entidades, das cales o 43,8% (144 empresas) están constituídas como persoas físicas, é dicir, autónomos, e outro 44,7% (147 empresas) como sociedades limitadas. Cabe esperar polo tanto, que estas 147 empresas que conforman a maioría da industria manufacturera poidan ter certa capacidade de creación de emprego na comarca. Destas, 89 inclúense dentro do subsector da alimentación, representando así unha ampla maioría das mesmas. Trátase pois, do subsector cunha maior incidencia das sociedades limitadas: o 43,8% da industria da alimentación está composto por empresas con esta condición xurídica. Ao mesmo tempo, das 39 sociedades limitadas manufactureras de produtos alimenticios, o 64,11% -25 empresas- adícase ao procesamento e conservación de peixes, crustáceos e moluscos. Esta mesma actividade tamén é desenvolta por 16 sociedades anónimas. Cabe mencionar neste senso a diferenza na condición xurídica das empresas alimenticias adicadas á transformación do peixe e aquelas que centradas na fabricación de produtos de panadaría e pastas. Destas últimas, a maior parte son persoas físicas - 25 dun total de 37-, existindo ao mesmo tempo 8 sociedades cooperativas. Ámbalas dúas actividades - transformación de produtos mariños e fabricación de produtos de panadaría - representan a maior parte da industria manufacturera da alimentación nesta comarca.

Continuando dentro da industria manufacturera cabe destacar a industria téxtil (18 empresas); a confección de roupa de vestir (18 empresas); a industria da madeira e da cortiza- agás mobles- (28 empresas); as artes gráficas e reprodución de soportes gravados (17 empresas); a fabricación de produtos minerais non metálicos (12 empresas); a fabricación de produtos metálicos- agás maquinaria e equipamento- (48 empresas); a fabricación de mobles (23 empresas) e a reparación e instalación de maquinaria e equipamento (40 empresas). En todas estas actividades o número de

empresas no territorio supera a decena, sendo a maior parte delas persoas físicas, aínda que nalgunhas destas actividades como a industria da madeira e da cortiza, as artes gráficas, a fabricación de produtos minerais non metálicos e a fabricación de produtos metálicos, o número de sociedades limitadas chega a superar ao das persoas físicas. Neste conxunto de actividades citadas só existen en total 4 sociedades anónimas, das cales 2 se adican á confección de roupa de vestir, 1 á fabricación de mobles e outra á reparación e instalación de maquinaria e equipamento.

2.3.2.3. TIPOLOXÍA DAS EMPRESAS DO SECTOR DA CONSTRUCCIÓN.

Con respecto ao sector da construción, destacan especialmente as sociedades limitadas, as cales en total suman 384 entidades – o 54,9% do sector- no ano 2011 (ver táboa 5.25). O número de persoas físicas tamén é de especial relevancia, dado que o 39,1% das empresas que se adican á construción pertencen a esta condición xurídica. Atendendo ás actividades pomenorizadas, cabe destacar a construción de edificios e, dentro desta, a promoción inmobiliaria (130 empresas) por unha banda, e a construción de edificios (158 empresas) por outra. En ambos casos a maior parte das empresas son sociedades de responsabilidade limitada.

As actividades de construción especializada tamén merecen unha mención especial respecto do número de empresas, posto que con 402 entidades constitúen o 57,5% do sector da construción. Dentro desta, as persoas físicas son a maior parte (238), aínda que o número de sociedades limitadas (136) tampouco é desprezable. Destacan nesta actividade, o acabamento de edificios (69 empresas), as instalacións eléctricas, fontanaría e outras (55 empresas) e outras actividades de construción (106) como as máis numerosas. En tódolos casos, as persoas físicas superan ás sociedades limitadas.

Táboa V.25. Empresas do sector da construción da comarca do Barbanza segundo actividade principal e condición xurídica do titular no ano 2011. Fonte: IGE (2013c). Directorio de Empresas e Unidades Locais.

CONSTRUCCIÓN	Total	Persoas físicas	Sociedades Anónimas	Sociedades de responsabilidade limitada	Sociedades Cooperativas	Outros
CONSTRUCCIÓN	699	273	8	384	0	34
1. Construción de edificios	288	35	5	242	0	6
1.1. Promoción inmobiliaria	130	4	5	121	0	0
1.2. Construción de edificios	158	31	0	121	0	6
2. Enxeñaría civil	9	0	1	6	0	2
2.1. Construción de estradas e vías férreas, pontes e túneles	7	0	1	5	0	1
2.2. Construción doutros proxectos de enxeñaría civil	2	0	0	1	0	1
3. Actividades de construción especializada	402	238	2	136	0	26
3.1. Demolición e preparación de terreos	21	8	1	12	0	0
3.2. Instalacións eléctricas, fontanaría e outras	115	55	1	51	0	8
3.3. Acabamento de edificios	123	69	0	44	0	10
3.4. Outras actividades de construción	143	106	0	29	0	8

2.3.2.4. TIPOLOXÍA DAS EMPRESAS DO SECTOR SERVIZOS

Con respecto ao sector servizos as clasificacións segundo a actividade económica e a condición xurídica móstrase nas táboas seguintes (ver táboas 5.26, 5.27 e 5.28). Destacan o comercio tanto por xunto como ao retallo con 1.252 empresas – o 40,8% do sector servizos-, das cales a maior parte son persoas físicas –o 58,4% de tódalas que realizan esta actividade-, aínda que tamén existen 419 sociedades limitadas e 20 sociedades anónimas, representando ao 33,5% e ao 1,6% do subsector, respectivamente.

Táboa V.26. Empresas do sector servizos da comarca do Barbanza segundo actividade principal e condición xurídica do titular no ano 2011 (I). Fonte: IGE (2013c). Directorio de Empresas e Unidades Locais.

	Total	Persoas físicas	Sociedades Anónimas	Sociedades de responsabilidade limitada	Sociedades Cooperativas	Outros
TOTAL NO SECTOR SERVICIOS	3069	1944	31	829	6	259
COMERCIO POR XUNTO E AO RETALLO; REPARACIÓN DE VEÍCULOS DE MOTOR	1252	731	20	419	2	80
1. Venta e reparación de vehículos de motor e motocicletas	100	41	3	54	0	2
1.1. Venta de vehículos de motor	28	9	1	18	0	0
1.2. Mantemento e reparación de vehículos de motor	64	30	2	30	0	2
1.3. Comercio de recambios e accesorios de vehículos de motor	7	2	0	5	0	0
1.4. Venda, mantemento e reparación de motocicletas e dos seus recambios e accesorios	1	0	0	1	0	0
2. Comercio por xunto e intermediarios do comercio, salvo de vehículos de motor e motocicletas	290	78	13	179	2	18
2.1. Intermediarios do comercio	33	19	0	10	0	4
2.2. Comercio por xunto de materias primas agrarias e de animais vivos	7	3	0	2	1	1
2.3. Comercio por xunto de produtos alimenticios, bebidas e tabaco	166	34	11	111	1	9
2.4. Comercio por xunto de artigos de uso doméstico	18	6	0	11	0	1
2.5. Comercio por xunto de equipamentos para as tecnoloxías da información e as comunicacións	4	1	0	3	0	0
2.6. Comercio por xunto doutra maquinaria, equipamentos e fornecementos	12	4	1	7	0	0
2.7. Outro comercio por xunto especializado	35	10	1	23	0	1
2.8. Comercio por xunto non especializado	15	1	0	12	0	2
3. Comercio a retalho, salvo de vehículos de motor e motocicletas	862	612	4	186	0	60
3.1. Comercio a retalho en establecementos non especializados	89	71	0	14	0	4
3.2. Comercio a retalho de produtos alimenticios, bebidas e tabaco en establecementos especializados	157	144	0	7	0	6
3.3. Comercio a retalho de combustible para a automoción en establecementos especializados	9	1	1	7	0	0
3.4. Comercio a retalho de equipamentos para as tecnoloxías da información e as comunicacións en establecementos especializados	33	13	0	17	0	3
3.5. Comercio a retalho doutros artigos de uso doméstico en establecementos especializados	190	111	3	69	0	7
3.6. Comercio a retalho de artigos culturais e recreativos en establecementos especializados	73	41	0	23	0	9
3.7. Comercio a retalho doutros artigos en establecementos especializados	245	170	0	45	0	30
3.8. Comercio a retalho en postos de venda e feiras	61	59	0	1	0	1
3.9. Comercio a retalho non realizado nin en establecementos, nin en postos de venda.	5	2	0	3	0	0

A maior parte das empresas vinculadas ao comercio localízanse no comercio a retalho – salvo vehículos de motor- (862 entidades), ocupando esta actividade o 68,8% da totalidade das empresas adicadas ao comercio. Destas, a maior parte comercian con produtos alimenticios, con outros produtos de uso doméstico ou con outros artigos en establecementos especializados. Nos tres casos a maior parte das empresas correspóndense con persoas físicas, seguidas polas sociedades limitadas. O comercio por xunto e intermediarios do comercio abarcarían con 290 entidades o 23,2% do subsector, aínda que neste caso a maior parte das empresas vanse constituír como sociedades limitadas (179), coexistindo con 13 sociedades anónimas , 2 cooperativas e outros 78 autónomos.

Outro dos subsectores máis fortes en número de empresas do sector servizos é a Hostalaría (ver táboa 5.27), posto que con 504 organizacións empresariais representa o 16,4% do mesmo. Como xa sinalamos anteriormente, predominan os servizos de comidas e bebidas, dos cales a ampla maioría – o 69% do subsector- son persoas físicas, deixando unha marxe para as sociedades limitadas que acadan as 70 entidades. A única sociedade anónima do sector hostaleiro ímola atopar sen embargo, nos servizos de aloxamento.

As actividades profesionais, científicas e técnicas con 297 empresas representarían o 9,7% do sector servizos e a seguinte actividade en canto ao número de empresas. Unha vez máis os autónomos volven ser maioría -214 entidades terían esta condición xurídica-, existindo ao mesmo tempo 70 sociedades limitadas e tan só 1 sociedade anónima. O transporte con 209 empresas tamén ten certa representatividade no conxunto do territorio, acadando así o 6,8% do sector servizos. Destas 209 entidades, a maior parte – o 50,2%- son persoas físicas, mentres que as sociedades limitadas van representar ao 31,1% do subsector e as 5 sociedades anónimas existentes compoñen o 2,4% do mesmo.

Táboa V.27. Empresas do sector servizos da comarca do Barbanza segundo actividade principal e condición xurídica do titular no ano 2011 (II).
Fonte: IGE (2013c) Directorio de Empresas e Unidades Locais.

	Total	Persoas físicas	Sociedades Anónimas	Sociedades de responsabilidade limitada	Sociedades Cooperativas	Outros
TRANSPORTE E ALMACENAMENTO	209	135	5	65	0	4
1. Transporte terrestre e por tubaxe	172	128	1	42	0	1
1.1. Outro transporte terrestre de pasaxeiros	51	46	0	5	0	0
1.2. Transporte de mercadorías por estrada e servizos de mudanza	121	82	1	37	0	1
2. Transporte marítimo e por vías navegables interiores	3	1	0	0	0	2
3. Transporte aéreo	1	0	0	1	0	0
4. Almacenamento e actividades anexas ao transporte	24	3	4	16	0	1
HOSTALARÍA	504	372	1	91	0	40
1. Servizos de aloxamento	48	24	1	21	0	2
2. Servizos de comidas e bebidas	456	348	0	70	0	38
INFORMACIÓN E COMUNICACIÓN	24	10	0	10	2	2
ACTIVIDADES FINANCEIRAS E DE SEGUROS	82	68	1	13	0	0
ACTIVIDADES INMOBILIARIAS	81	9	1	54	0	17
ACTIVIDADES PROFESIONAIS, CIENTÍFICAS E TÉCNICAS	297	214	1	70	0	12
1. Actividades xurídicas e de contabilidade	138	103	0	31	0	4
2. Actividades de consultaría de xestión empresarial	2	0	0	2	0	0
3. Servizos técnicos de arquitectura e enxeñaría; ensaios e análises técnicas	83	53	1	24	0	5
4. Investigación e desenvolvemento	17	13	0	3	0	1
5. Publicidade e estudos de mercado	13	6	0	5	0	2
6. Outras actividades profesionais, científicas e técnicas	38	36	0	2	0	0
6.1. Actividades de deseño especializado	3	3	0	0	0	0
6.2. Actividades de fotografía	17	16	0	1	0	0
6.3. Actividades de tradución e interpretación	5	4	0	1	0	0
6.4. Outras actividades profesionais, científicas e técnicas n.c.n.	13	13	0	0	0	0
7. Actividades veterinarias	6	3	0	3	0	0
ACTIVIDADES ADMINISTRATIVAS E SERVIZOS AUXILIARES	106	55	0	42	1	8
1. Actividades de aluguer	16	5	0	10	0	1
2. Actividades de axencias de viaxes, operadores turísticos, servizos de reservas e actividades relacionadas con estes	5	0	0	5	0	0
3. Servizos a edificios e actividades de xardinaría	39	26	0	10	0	3
4. Actividades administrativas e outras actividades auxiliares ás empresas	46	24	0	17	1	4

Por último, destacan as actividades administrativas e servizos auxiliares (106 empresas); outros servizos (240 empresas) e as actividades sanitarias (105 empresas) (ver táboa 5.28). En todas elas se mantén a regra que vimos mostrando ata o de agora: coexisten unha maioría de empresas cuxa condición xurídica é a persoa física, seguida por un número máis reducido de sociedades limitadas e, no caso das actividades administrativas e servizos auxiliares e de outros servizos, unha cooperativa en cada caso.

Táboa V.28. Empresas do sector servizos da comarca do Barbanza segundo actividade principal e condición xurídica do titular no ano 2011 (III). Fonte: IGE (2013c) Directorio de Empresas e Unidades Locais.

	Total	Persoas físicas	Sociedades Anónimas	Sociedades de responsabilidade limitada	Sociedades Cooperativas	Outros
EDUCACIÓN	97	61	1	26	0	9
ACTIVIDADES SANITARIAS E DE SERVICIOS SOCIAIS	105	77	0	13	0	15
1. Actividades sanitarias	88	69	0	10	0	9
2. Asistencia en establecementos residenciais	1	0	0	1	0	0
3. Actividades de servizos sociais sen aloxamento	16	8	0	2	0	6
ACTIVIDADES ARTÍSTICAS, RECREATIVAS E DE ENTRETENIMENTO	72	34	1	17	0	20
OUTROS SERVICIOS	240	178	0	9	1	52
1. Actividades asociativas	42	0	0	0	1	41
2. Reparación de ordenadores, efectos persoais e artigos de uso doméstico	22	19	0	3	0	0
3. Outros servizos persoais	176	159	0	6	0	11

2.3.2.5. TIPOLOXÍA DE EMPRESAS DO MERCADO LABORAL DA COMARCA

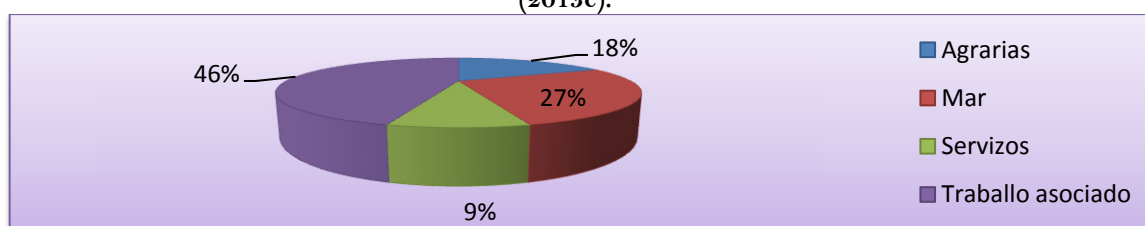
A continuación imos tratar de facer unha recapitulación das empresas existentes na comarca do Barbanza segundo a súa condición xurídica, de forma conxunta en tódolos sectores e tamén en cada un deles por separado. Na táboa 5.29 podemos apreciar como se distribúen estas entidades segundo a súa condición e sector de pertenza.

Táboa V.29. Empresas por sectores segundo a condición xurídica na comarca do Barbanza no ano 2011. Fonte: Elaboración propia a partir do Directorio de Empresas e Unidades Locais do IGE (2013c), Datos enviados pola Consellería do Medio Rural do Mar.

Sector	Total Empresas	Persoas Físicas	Sociedades Anónimas	Sociedades Limitadas	Sociedades cooperativas	Outros
Primario	1.683	517 ³⁴⁰		1.166		-
Secundario ou Industrial	348	144	31	147	1	25
Construción	699	273	8	384	0	34
Terciario ou Servizos	3.069	1.944	31	829	6	259
Total	5.799	2.878		2.603		318

En total, das 5.799 empresas que podemos considerar na comarca do Barbanza, o 49,6% están constituídas como persoas físicas (2.878), mentres que as sociedades abarcarían o 44,9% do tecido empresarial³⁴¹ (2.603 empresas). Así pois, podemos afirmar que o número de sociedades e de autónomos é bastante equitativo neste territorio, destacando por riba as persoas físicas. Dentro das sociedades, a ampla maioría son de responsabilidade limitada³⁴², destacando polo seu baixo número as cooperativas. Esta tipoloxía de empresa non semella estar moi estendida no territorio analizado, posto que se no ano 2011 existían 7 cooperativas (ver táboa 5.29), se consultamos os datos do ano 2012, podemos apreciar que en total existen 11 cooperativas (IGE, 2013c), das cales a maior parte – un 45%– se adican ao traballo asociado, existindo outro 27% que se consideran cooperativas do Mar (ver gráfico 5.24).

Gráfico V.24. Porcentaxe de cooperativas na comarca do Barbanza no ano 2012. Fonte: IGE (2013c).



As agrarias pola súa banda, representarían o 18% e un 9% estaría composto polas que se adican ao sector servizos. Todas as demais tipoloxías de cooperativas posibles –

³⁴⁰ Trátase só da cifra correspondente aos autónomos que desenvolven actividades agrarias. Descoñecemos cantas persoas físicas se adican á pesca, pois decidimos entender que por cada buque ía existir unha sociedade, xa sexa cooperativa, limitada ou anónima. Tamén é preciso recalcar que datos nos que constan 517 autónomos no sector agrario proceden dos anos 2007 e 2010, polo que non se corresponden cos do ano 2011 (cun total de 470 explotacións agrarias, sen distinción entre sociedades e autónomos). Por esa razón a cifra total de empresas no sector primario non se corresponde coa suma das persoas físicas e sociedades representadas nesta táboa.

³⁴¹ No apartado Outros aparecen incluídas 318 empresas, que representan o 5,5% do número total.

³⁴² Sen contar co sector primario, obtemos un total de 1.360 sociedades limitadas no resto dos sectores, mentres que existen 70 sociedades anónimas e 7 cooperativas.

crédito, ensino, integración social, explotacións comunitarias da terra, servizos sociais, transportes, etc.- non contan aparentemente con representación no territorio.

Sen embargo, se retomamos a consideración das empresas de economía tradicional, semella que a capacidade de contratación desta comarca é bastante elevada, tendo en conta que existe un número considerable de sociedades e de autónomos, polo que o tecido empresarial semella estar bastante desenvolvido. Dentro destas, o número de entidades de responsabilidade limitada existentes tamén é moi relevante, xa que despois dos autónomos é a condición xurídica máis reiterada na comarca. Así, o 42'2% do sector industrial está constituído por sociedades limitadas, mentres que na construción esta porcentaxe aumenta ata o 54,9% do sector. Existe unha representación máis baixa deste tipo de sociedades no sector servizos, no que estas empresas son o 27% do total. Como era de esperar, a proporción de sociedades anónimas é menos significativa, xa que no sector secundario representan ao 8'9% do total, mentres que na construción aparecerían nun 1,1% dos casos e no sector servizos nun 1%.

O número de autónomos é o máis significativo na comarca, xa que en total representan case a metade do tecido produtivo, tal e como se indicou anteriormente. A porcentaxe máis elevada de persoas físicas aparece no sector servizos, onde constitúen o 63,3% do mesmo. Séguelle o sector industrial, constando como autónomos o 41,4% das empresas. Por último, estaría o sector da construción cun 39,1% e o sector primario cun 30,7%.

2.3.3. CLASIFICACIÓN DAS EMPRESAS SEGUNDO O ESTRATO DE ASALARIADOS/AS.

Tendo en conta tódolos datos anteriores, imos tratar de establecer o número de traballadores/as que están contratados nas empresas do Barbanza segundo a actividade económica que realicen. Dilucidaremos así, en que actividades se empregan maioritariamente os empregados/as por conta allea da comarca. Isto será de moita utilidade á hora de caracterizar a demanda existente na zona de forza do traballo e, polo tanto, da formación asociada ás actividades que van desenvolver. Seguiremos a mesma distribución por sectores económicos para analizar os datos estatísticos que posuímos, aludindo no caso do sector primario, exclusivamente ao número de afiliados á seguridade social, posto que non fomos quen de recadar os datos desagregados por empresas nas fontes que usamos como referencia³⁴³.

2.3.3.1. NÚMERO DE TRABALLADORES/AS DAS EMPRESAS DO SECTOR PRIMARIO.

Se atendemos ao número de afiliados no réxime da seguridade social en xuño do ano 2013 (dato máis recente), podemos constatar que existen 3.332 persoas que traballarían no sector primario, segundo o IGE (2013c). Esta cifra representaría ao 16,12% da totalidade de afiliados/as á seguridade social na data sinalada en todo o territorio comarcal³⁴⁴, polo que podemos afirmar que se trata dunha cantidade bastante elevada. Non é posible sen embargo, determinar que proporción pertence ao subsector pesqueiro e cal ao subsector agrario, mais dadas as cifras que vimos manexando ata o de agora, probablemente a maior parte dos afiliados/as desenvolvan a súa actividade laboral no eido do mar. De igual modo tampouco foi posible a clasificación das

³⁴³ Non foi posible clasificar as empresas do sector primario en canto ao número de traballadores/as, xa que a fonte citada (Consellería do Medio Rural e do Mar) non foi quen de proporcionarnos datos ao respecto.

³⁴⁴ Segundo a mesma fonte (IGE, 2013c), existen un total de 20.669 afiliados/as en xuño do 2013.

empresas existentes en función do número de afiliados/as, tal e como si se mostra no caso dos demais sectores.

2.3.3.2. NÚMERO DE TRABALLADORES/AS DAS EMPRESAS DO SECTOR SECUNDARIO.

Na táboa 5.30 podemos apreciar o número empresas existentes no sector secundario segundo o estrato de traballadores/as asalariados, o que nos dará unha idea da capacidade de contratación en función da actividade que desenvolvan e do sector ao que pertencen. O número entidades en función dos asalariados/as, concorda cos resultados obtidos da análise do número de empresas en función da condición xurídica.

Táboa V.30. Número de empresas segundo actividade principal e estrato de asalariados no sector secundario na comarca do Barbanza. Datos do ano 2011. Fonte: IGE (2013c). Directorio de empresas e unidades locais.

	Total	De 0 a 9	De 10 a 99	De 100 a 249	250 ou máis
INDUSTRIA, INCLUÍDA A ENERXÍA	348	301	42	2	3
INDUSTRIAS EXTRACTIVAS	3	2	1	0	0
INDUSTRIA MANUFACTUREIRA	329	283	41	2	3
1. Industria da alimentación	89	66	18	2	3
1.1. Procesamento e conservación de carne e elaboración de produtos cárnicos	3	3	0	0	0
2.2. Procesamento e conservación de peixes, crustáceos e moluscos	41	22	14	2	3
2.3. Fabricación de aceites e graxas vexetais e animais	1	1	0	0	0
2.4. Fabricación de produtos lácteos	1	1	0	0	0
2.5. Fabricación de produtos de panadaría e pastas alimenticias	37	35	2	0	0
2.6. Fabricación doutros produtos alimenticios	3	2	1	0	0
2.7. Fabricación de produtos para a alimentación animal	3	2	1	0	0
2.8. Fabricación de bebidas	3	3	0	0	0
3. Industria téxtil	18	17	1	0	0
4. Confección de roupa de vestir	18	14	4	0	0
5. Industria da madeira e da cortiza, agás mobles; cestería e espartaría	28	27	1	0	0
6. Industria do papel	1	0	1	0	0
7. Artes gráficas e reprodución de soportes gravados	17	17	0	0	0
8. Industria química	6	5	1	0	0
9. Fabricación de produtos de caucho e plásticos	3	0	3	0	0
10. Fabricación doutros produtos minerais non metálicos	12	7	5	0	0
11. Metalurxia; fabricación de produtos de ferro, aceiro e ferroalixes	1	1	0	0	0
12. Fabricación de produtos metálicos, agás maquinaria e equipamento	48	46	2	0	0
12.1. Fabricación de elementos metálicos para a construción	37	35	2	0	0

	Total	De 0 a 9	De 10 a 99	De 100 a 249	250 ou máis
12.2. Fabricación de cisternas, grandes depósitos e colectores de metal	1	1	0	0	0
12.3. Tratamento de metais; enxeñaría mecánica	4	4	0	0	0
12.4. Fabricación artigos de coitelaría e ferramentas.	4	4	0	0	0
12.5. Fabricación doutros produtos metálicos	2	2	0	0	0
13. Fabricación de maquinaria e equipamento n.c.n.	4	3	1	0	0
14. Fabricación de vehículos de motor.	1	1	0	0	0
15. Fabricación doutro material de transporte	12	12	0	0	0
16. Fabricación de mobles	23	22	1	0	0
17. Outras industrias manufactureiras	5	5	0	0	0
18. Reparación e instalación de maquinaria e equipamento	40	37	3	0	0
FORNECEMENTO DE ENERXÍA ELÉCTRICA, GAS, VAPOR E AIRE ACONDICIONADO	10	10	0	0	0
FORNECEMENTO DE AUGA, SANEAMENTO, XESTIÓN DE RESIDUOS E DESCONTAMINACIÓN	6	6	0	0	0
1. Captación, depuración e distribución de auga	1	1	0	0	0
2. Recolla, tratamento e eliminación de residuos	4	4	0	0	0
3. Actividades de descontaminación e outros servizos de xestión de residuos	1	1	0	0	0

Tal como vemos, no sector secundario a maior parte das empresas (301) teñen entre ningún e 9 traballadores/as, mentres que existen 42 cun número comprendido entre 10 e 99 e outras 5 que poden ser consideradas grandes empresas, posto que posúen máis de 100 asalariados/as - 3 delas máis de 250-. Tal como anteriormente as sociedades anónimas estaban localizadas maioritariamente na industria manufactureira adicada ao procesamento e conservación de peixes, crustáceos e moluscos, tamén é esta mesma actividade a que ten en nómina unha maior cantidade de traballadores/as. As 5 empresas con máis asalariados/as teñen como actividade principal o tratamento e conserva de produtos mariños.

Aumenta sen embargo, o número de empresas que contan cun número de empregados/as comprendidos entre 10 e 99, posto que acadan as 42 en toda a comarca. Destaca especialmente a industria manufactureira co 97,6% das empresas de entre 10 e 99 asalariados/as, volvendo a ser o procesamento de produtos mariños a actividade que maioritariamente desempeñan estas entidades. Concretamente, 14 empresas con este número de asalariados/as poden ser localizadas nesta actividade, as cales van representar o 33,3% da totalidade do sector. A fabricación doutros produtos minerais non metálicos con 5 entidades entre 10 e 99 traballadores/as tamén pode ser tida en conta a este respecto, seguida pola confección de roupa de vestir que conta con outras 3 empresas destas características. Por último, respecto aos autónomos e microempresas – entidades de 0 a 9 empregados/as- , cabe destacar que nesta ocasión a actividade que

conta cun maior número vai ser a fabricación de produtos metálicos agás maquinaria e equipamento, na cal existen 46 empresas con estas características. Destas, o 76% - 35 empresas- fabrican elementos metálicos para a construción. Tamén conta cun número considerable de empresas con menos de 10 traballadores/as – en concreto 37 entidades- , a reparación e instalación de maquinaria e equipamento, a fabricación de produtos de panadaría e pastas alimenticias – 35 empresas- ou a industria da madeira e da cortiza , agás mobles – 27 empresas- . Cun número menor, estarían a fabricación de mobles, con 22 empresas con menos de 10 empregados/as, e o procesamento e conservación de produtos mariños con outras 22.

2.3.3.3. NÚMERO DE TRABALLADORES/AS DAS EMPRESAS DO SECTOR DA CONSTRUCIÓN.

Dentro do sector da construción, existen empresas cun número de traballadores/as relativamente alto, mais seguen sen alcanzar as cifras da industria manufactureira dos produtos mariños. Tal como apreciamos na táboa 5.31, a gran maioría das empresas teñen menos de 10 traballadores/as contratados, o cal pode corresponderse con que a maioría delas están constituídas como persoas físicas. O 97% do sector atópase nesta situación, existindo tan só 21 entidades que superan os 10 traballadores/as.

Táboa V.31. Número de empresas segundo actividade principal e estrato de asalariados no sector da construción na comarca do Barbanza no ano 2011. Fonte: Elaboración propia a partir de IGE (2013c). Directorio de empresas e unidades locais.

	TOTAL	De 0 a 9	De 10 a 99	De 100 a 249	250 ou máis
CONSTRUCCIÓN	699	678	21	0	0
1. Construción de edificios	288	280	8	0	0
1.1. Promoción inmobiliaria	130	130	0	0	0
1.2. Construción de edificios	158	150	8	0	0
2. Enxeñaría civil	9	7	2	0	0
2.1. Construción de estradas e vías férreas, pontes e túneles	7	5	2	0	0
2.2. Construción doutros proxectos de enxeñaría civil	2	2	0	0	0
3. Actividades de construción especializada	402	391	11	0	0
3.1. Demolición e preparación de terreos	21	20	1	0	0
3.2. Instalacións eléctricas, de fontanaría e outras instalacións en obras de construción	115	107	8	0	0
3.3. Acabamento de edificios	123	122	1	0	0
3.4. Outras actividades de construción especializada	143	142	1	0	0

Destas 21 entidades, a maior parte – 11 empresas- desenvolven actividades de construción especializada, na súa maior parte ligadas ás instalacións eléctricas, de fontanaría e outras instalacións en obras de construción. A construción de edificios vai agrupar a outras 8 empresas con máis de 10 empregados/as, quedando tan só 2 destas destinadas á enxeñaría civil, en concreto, á construción de estradas e vías férreas, pontes e túneles. Respecto das empresas de menor tamaño, o maior número agrúpase de novo nas actividades de construción especializada – en total 391 empresas-, as cales se distribúen de forma case equitativa entre as instalacións eléctricas, o acabamento de edificios e outras actividades de construción especializada. No campo da construción de

edificios – con 280 empresas de menos de 10 traballadores/as – , 130 vanse ocupar a promoción inmobiliaria e outras 150 da construción de edificios.

2.3.3.4. NÚMERO DE TRABALLADORES/AS NAS EMPRESAS DO SECTOR TERCIARIO.

Con respecto ao sector terciario ou de servizos a distribución das empresas segundo o número de empregados/as (ver táboas 5.32, 5.33 e 5.34), é preciso destacar as actividades que viñan sendo as máis numerosas en canto ao tecido empresarial, como por exemplo o comercio, polo xunto e a retallo, ou a hostalaría.

Táboa V.32. Número de empresas segundo actividade principal e estrato de asalariados no sector terciario na comarca do Barbanza (I). Datos do ano 2011. Fonte: Elaboración propia a partir de IGE (2013c). Directorio de empresas e unidades locais.

	Todos	De 0 a 9	De 10 a 99	De 100 a 249	250 ou máis
TOTAL SECTOR SERVIZOS	3069	2994	74	0	1
COMERCIO POR XUNTO E AO RETALLO; REPARACIÓN DE VEHÍCULOS DE MOTOR E MOTOCICLETAS	1252	1212	40	0	0
1. Venta e reparación de vehículos de motor	100	96	4	0	0
2. Comercio por xunto e intermediarios do comercio, salvo de vehículos de motor	290	270	20	0	0
2.1. Intermediarios do comercio	33	33	0	0	0
2.2. Comercio por xunto de materias primas agrarias e de animais vivos	7	7	0	0	0
2.3. Comercio por xunto de produtos alimenticios	166	150	16	0	0
2.4. Comercio por xunto de artigos de uso doméstico	18	17	1	0	0
2.5. Comercio por xunto de equipamentos para as tecnoloxías da información e as comunicacións	4	4	0	0	0
2.6. Comercio por xunto doutra maquinaria	12	11	1	0	0
2.7. Outro comercio por xunto especializado	35	34	1	0	0
2.8. Comercio por xunto non especializado	15	14	1	0	0
3. Comercio a retallo, salvo de vehículos de motor	862	846	16	0	0
3.1. Comercio a retallo en establecementos non especializados	89	86	3	0	0
3.2. Comercio a retallo de produtos alimenticios, bebidas e tabaco en establecementos especializados	157	157	0	0	0
3.3. Comercio a retallo de combustible	9	7	2	0	0
3.4. Comercio a retallo de equipamentos para as tecnoloxías da información e as comunicacións en establecementos especializados	33	32	1	0	0
3.5. Comercio a retallo doutros artigos de uso doméstico en establecementos especializados	190	182	8	0	0

	Todos	De 0 a 9	De 10 a 99	De 100 a 249	250 ou máis
3.6. Comercio a retalho de artigos culturais e recreativos en establecementos especializados	73	73	0	0	0
3.7. Comercio a retalho doutros artigos en establecementos especializados	245	243	2	0	0
3.8. Comercio a retalho en postos de venda e feiras	61	61	0	0	0
3.9. Comercio a retalho non realizado nin en establecementos, nin en postos de venda nin en feiras	5	5	0	0	0

Respecto do comercio, a actividade cun maior número de empresas do sector servizos, a maior parte delas poden ser caracterizadas como autónomos ou microempresas. Concretamente, un 96,8% teñen menos de 10 empregados/as, igualando ou superando esta cifra tan só o 3,2% restante, ou o que é o mesmo, 40 entidades. Non existe ningunha empresa neste sector que teña 100 ou máis empregados/as. Igualmente, a actividade cun maior número de empresas que superan os 9 empregados/as é o comercio polo xunto e intermediarios do comercio, co 50% da totalidade das empresas con esta característica no subsector do comercio. Séguese o comercio a retalho, salvo de vehículos a motor, con 16 empresas nesta mesma situación.

Táboa V.33. Número de empresas segundo actividade principal e estrato de asalariados no sector terciario na comarca do Barbanza (II). Datos do ano 2011. Fonte: Elaboración propia a partir de IGE (2013c). Directorio de empresas e unidades locais.

	Todos	De 0 a 9	De 10 a 99	De 100 a 249	250 ou máis
TRANSPORTE E ALMACENAMENTO	209	196	13	0	0
1. Transporte terrestre e por tubaxe	172	167	5	0	0
1.1. Outro transporte terrestre de pasaxeiros	51	48	3	0	0
1.2. Transporte de mercadorías por estrada e servizos de mudanza	121	119	2	0	0
2. Transporte marítimo e por vías navegables interiores	3	3	0	0	0
2.1. Transporte de pasaxeiros por vías navegables interiores	2	2	0	0	0
2.2. Transporte de mercadorías por vías navegables interiores	1	1	0	0	0
3. Transporte aéreo	1	1	0	0	0
4. Almacenamento e actividades anexas ao transporte	24	17	7	0	0
4.1. Depósito e almacenamento	5	2	3	0	0
4.2. Actividades anexas ao transporte	19	15	4	0	0
5. Actividades postais e de correos	9	8	1	0	0
HOSTALARÍA	504	502	2	0	0
1. Servizos de aloxamento	48	48	0	0	0
1.1. Hoteis e aloxamentos similares	25	25	0	0	0
1.2. Aloxamentos turísticos e outros aloxamentos de curta estada	19	19	0	0	0
1.3. Cámpings e aparcadoiros para caravanas	4	4	0	0	0
2. Servizos de comidas e bebidas	456	454	2	0	0

	Todos	De 0 a 9	De 10 a 99	De 100 a 249	250 ou máis
2.1. Restaurantes e postos de comidas	93	92	1	0	0
2.2. Provisión de comidas preparadas para eventos e outros servizos de comidas	8	7	1	0	0
2.3. Establecementos de bebidas	355	355	0	0	0

A hostalaría pola súa banda, tamén está composta maioritariamente por microempresas ou autónomos, dado que o 99,6% das entidades que o compoñen teñen menos de 10 empregados/as. Tan só existen 2 entidades que iguallen ou superen esta cifra, atopándose ambas nos servizos de comidas e bebidas, en concreto unha sería un restaurante ou posto de comida e outra una empresa adicada á provisión de comidas preparadas para eventos. Nos servizos de comidas e bebidas tamén atopamos á maior parte dos autónomos ou microempresas – 456 entidades dun total de 504 levan a cabo esta labor-, sendo os establecementos de bebidas os máis numerosos. Representarían en total, o 70,4% de todo o sector hostaleiro. No transporte tampouco existen empresas con 100 ou máis empregados/as, aínda que o transporte terrestre e por tubaxe e o almacenamento e actividades anexas ao transporte son as actividades que contan cun maior número de empresas que superan os 9 empregados/as. Respecto das microempresas e autónomos destacan con 119 entidades, as que se adican ao transporte de mercadorías por estrada e servizos de mudanza.

Táboa V.34. Número de empresas segundo actividade principal e estrato de asalariados no sector terciario na comarca do Barbanza (III). Datos do ano 2011. Fonte: Elaboración propia a partir de IGE (2013c). Directorio de empresas e unidades locais.

	Todos	De 0 a 9	De 10 a 99	De 100 a 249	250 ou máis
INFORMACIÓN E COMUNICACIÓNS	24	24	0	0	0
1. Edición	3	3	0	0	0
2. Actividades cinematográficas, de vídeo e de programas de televisión, gravación de son e edición musical	8	8	0	0	0
3. Telecomunicacións	2	2	0	0	0
4. Programación, consultaría e outras actividades relacionadas coa informática	9	9	0	0	0
5. Servizos de información	2	2	0	0	0
ACTIVIDADES FINANCEIRAS E DE SEGUROS	82	82	0	0	0
1. Servizos financeiros, agás seguros e fondos de pensións	1	1	0	0	0
2. Actividades auxiliares aos servizos financeiros e aos seguros	81	81	0	0	0
ACTIVIDADES INMOBILIARIAS	81	81	0	0	0
ACTIVIDADES PROFESIONAIS, CIENTÍFICAS E TÉCNICAS	297	293	4	0	0
1. Actividades xurídicas e de contabilidade	138	136	2	0	0
2. Actividades das sedes centrais; actividades de consultaría de xestión empresarial	2	2	0	0	0
3. Servizos técnicos de arquitectura e enxeñaría; ensaios e análises técnicas	83	82	1	0	0

	Todos	De 0 a 9	De 10 a 99	De 100 a 249	250 ou máis
4. Investigación e desenvolvemento	17	16	1	0	0
5. Publicidade e estudos de mercado	13	13	0	0	0
6. Outras actividades profesionais, científicas e técnicas	38	38	0	0	0
7. Actividades veterinarias	6	6	0	0	0
ACTIVIDADES ADMINISTRATIVAS E SERVIZOS AUXILIARES	106	105	1	0	0
1. Actividades de aluguer	16	16	0	0	0
2. Actividades de axencias de viaxes, operadores turísticos, servizos de reservas e actividades relacionadas con estes	5	5	0	0	0
3. Servizos a edificios e actividades de xardinaría	39	38	1	0	0
4. Actividades administrativas de oficina e outras actividades auxiliares ás empresas	46	46	0	0	0
EDUCACIÓN	97	91	6	0	0
ACTIVIDADES SANITARIAS E DE SERVIZOS SOCIAIS	105	102	2	0	1
1. Actividades sanitarias	88	87	0	0	1
1.1. Actividades hospitalarias	1	0	0	0	1
1.2. Actividades médicas e odontolóxicas	66	66	0	0	0
1.3. Outras actividades sanitarias	21	21	0	0	0
1.4. Asistencia en establecementos residenciais	1	1	0	0	0
2. Actividades de servizos sociais sen aloxamento	16	14	2	0	0
ACTIVIDADES ARTÍSTICAS, RECREATIVAS E DE ENTRETENIMENTO	72	72	0	0	0
OUTROS SERVIZOS	240	234	6	0	0
1. Actividades asociativas	42	37	5	0	0
1.1. Actividades de organizacións empresariais, profesionais e patronais	22	18	4	0	0
1.2. Actividades sindicais	2	1	1	0	0
1.3. Outras actividades asociativas	18	18	0	0	0
2. Reparación de ordenadores, efectos persoais e artigos de uso doméstico	22	22	0	0	0
3. Outros servizos persoais	176	175	1	0	0

Por último, a única empresa do sector terciario con máis de 250 asalariados/as e, polo tanto a que conta cun maior número de traballadores/as, atopámola nas actividades sanitarias e de servizos sociais, en concreto nas actividades hospitalarias. Podemos afirmar pois, que se trata do Hospital da Barbanza situado na localidade de Ribeira e que está xestionado por unha Fundación Pública que, neste caso aparece como entidade empresarial nos rexistros do IGE. A pesar disto, esta actividade non destaca especialmente por contar con moitas empresas cun gran número de traballadores/as, de feito a maior parte delas – en concreto 102 teñen menos de 10 asalariados/as-.

Como ven sendo habitual, a maior parte das empresas dos subsectores referidos na táboa 5.34, son autónomos ou microempresas con menos de 10 traballadores/as, destacando especialmente polo seu número as actividades profesionais, científicas e técnicas con 293 entidades nesta situación. Sen embargo, esta actividade tamén conta con 4 empresas con 10 ou máis empregados/as. No sector educativo existirán 6 e nas actividades de organizacións empresariais e patronais outras 4.

2.3.3.5. CLASIFICACIÓN DAS EMPRESAS EN FUNCIÓN DO NÚMERO DE TRABALLADORES/AS NA COMARCA.

A continuación, agruparemos os datos obtidos en cada un dos sectores para determinar en que actividades económicas se sitúan as entidades con maior capacidade de contratación. Decidiremos polo tanto, cales son os sectores nos que se emprega a maior parte dos traballadores/as desta comarca.

Táboa V.35. Empresas por sectores segundo número de asalariados na comarca do Barbanza no ano 2011. Fonte: Elaboración propia a partir de IGE (2013c) e Consellería do Medio Rural do Mar (2013).

Sector	Total Empresas	De 0 a 9	De 10 a 99	De 100 a 249	250 ou máis
Primario	1.628	-	-	-	-
Secundario ou Industrial	348	301	42	2	3
Construción	699	678	21	0	0
Terciario ou Servizos	3.069	2.994	74	0	1
Total ³⁴⁵	5.744	3.973	137	2	4

Tal como fomos analizando de forma diferenciada para cada un dos sectores que compoñen o tecido produtivo da comarca, destacan especialmente en canto ao número de empresas, aquelas que teñen menos de 10 empregados/as. De feito, acadan o 69,2% de todo o mercado laboral, mentres que aquelas que teñen entre 10 e 99 asalariados/as supoñen o 2,39% e as que contan con máis de 100, o 0,11%. Podemos afirmar así, que o tecido empresarial da comarca caracterízase polo predominio de autónomos e pequenas e medianas empresas que, individualmente non contan cunha alta capacidade de contratación, pero en conxunto teñen empregados/as á maior parte da poboación activa do territorio.

En número de grandes empresas destacaríase o sector secundario, dentro do cal atopamos 5 empresas con máis de 100 traballadores, 3 das cales superando os 250. Isto danos a entender que se trata dun sector moi forte dentro da comarca, xa que emprega a unha elevada cantidade de persoas e as empresas que se localizan nel poden ser consideradas grandes empresas. As actividades concretas ás que se adican estas grandes empresas apareceron recollidas previamente e, neste caso, correspóndense coa manufactura de produtos mariños. En total no sector secundario existirían 47 empresas con máis de 10 traballadores/as, as cales representan ao 0,82% de todo o tecido empresarial comarcal pero que, ao tempo, proporcionarían emprego a unha porcentaxe moito maior da poboación activa.

No que respecta ao sector da Construción, constatamos a existencia de 21 empresas con máis de 10 traballadores/as, non superando ningunha os 100 asalariados/as.

³⁴⁵ Os totais son estimativos e non contemplan a distribución das empresas segundo os traballadores no sector primario desta comarca. Deste xeito, as porcentaxes ás que se alude a continuación sobre as empresas segundo o número de traballadores/as, non representan aquelas do sector primario.

Trátase dun sector importante na comarca, na medida en que dentro del se engloba un número considerable de empresas (699) e en que unha parte considerable do sector secundario e terciario dependen directamente del. A pesar de todo, a inmensa maioría destas empresas teñen menos de 10 traballadores, concretamente o 97%, tal e como apuntamos previamente.

No sector Servizos é onde se sitúa unha maioría das empresas desta comarca, sen embargo, do total do sector, o 97,6% teñen menos de 10 empregados/as, polo que serían empresas de pequeno tamaño. Ao mesmo tempo, tamén existen 75 entidades con máis de 10 traballadores, as cales representarían o 2,5% das empresas existentes no sector. Dentro destas, atopamos tan só unha con máis de 250 asalariados/as, non existido ningunha cun número comprendido entre 100 e 249. Tal como xa sinalamos, esta gran empresa está adicada ás actividades hospitalarias e trátase da Fundación Hospital da Barbanza, localizada no concello de Ribeira. Por outra banda, dentro deste sector Servizos destacaban tamén as actividades do comercio polo xunto e a retallo no que respecta á creación de emprego, xa que entre ámbalas dúas actividades existían 40 empresas con máis de 10 empregados/as contratados.

En xeral, cúmprese a regra de que a medida que aumenta o número de traballadores/as vai diminuindo o número de empresas, tanto na actividade concreta como no sector produtivo, o que implica a existencia de grandes empresas, poucas en número, pero que teñen en nómina a unha gran cantidade de empregados/as.

2.3.4. ACTIVIDADES ECONÓMICAS CON CRECIMENTO E DECRECIMENTO SOSTIDO EN NÚMERO DE TRABALLADORES/AS XERAL NA COMARCA

As actividades que medraron de xeito sostido nos 3 últimos anos - 2010, 2011 e 2012- na comarca do Barbanza en canto ao número de traballadores/as en xeral, segundo o Instituto Galego das Cualificacións (2013) correspóndense coas englobadas nas seguintes actividades económicas:

- Fornecemento de auga, actividades de saneamento, xestión de residuos e descontaminación.
- Hostalaría
- Actividades financeiras e de seguros

Neste senso, as empresas localizadas nestes subsectores serían as que aumentaron en número de traballadores/as de forma sostida e, polo tanto pódese dicir que crearon emprego. Dúas delas – hostalaría e actividades financeiras e de seguros pertencen ao sector servizos, mentres que o fornecemento de auga e actividades e saneamento, encáixanse no sector industrial. En canto á súa relación co número de empresas existentes, cabe indicar que, salvo a hostalaría, as outras actividades non representan á unha gran proporción do mercado laboral comarcal. Tal como vimos nos apartados anteriores, as actividades financeiras contan con 82 empresas na comarca, mentres que o fornecemento de auga, actividades de saneamento e xestión de residuos tan só contarían con 6 organizacións. Lonxe quedan estas cifras das 504 empresas que, en toda a comarca, se inclúen no subsector da hostalaría.

Destacan especialmente as ausencias dentro desta listaxe, xa que parece que se constata que as actividades máis fortes do tecido empresarial en canto ao número de empresas (manufactura e comercio) non teñen un crecemento sostido no tempo en canto ao número de traballadores/as. De feito, segundo os datos do mesmo organismo,

as actividades que contarían cun decrecemento sostido en canto ao número de traballadores/as no mesmo período temporal foron:

- Agricultura, gandaría, silvicultura e pesca.
- Industrias extractivas
- Construción
- Actividades profesionais, científicas e técnicas
- Actividades administrativas e servizos auxiliares
- Actividades artísticas, recreativas e de entretemento

Vemos así, como de forma predominante as actividades do sector primario –incluída a pesca- descenden progresivamente en canto ao número de traballadores/as neste territorio, seguidas polas industrias extractivas, a construción – cuxa vinculación coa crise económica mediante a burbulla inmobiliaria foi determinante neste senso- e as determinadas actividades propias do sector servizos: profesionais, administrativas e artísticas.

2.4. A CONTRATACIÓN

Obxectivo Específico 2.4. Describir as cifras do paro na mesma comarca, así como as relativas á nova contratación de traballadores/as en función dos sectores produtivos.

Para analizar a contratación nesta comarca ímonos centrar nos indicadores sinalados no capítulo IV, polo que comezaremos polo número de contratos realizados no ano 2012 na comarca en función do sexo, para logo determinar as demais variables obxecto de estudo. Como os datos van proceder tanto do IGE como do Instituto Galego das Cualificacións, a data de procedencia pode variar. Aínda así, consideramos que con esta información podemos proporcionar un debuxo fiable da situación laboral no territorio comarcal.

Táboa V.36. Número de contratos realizados na comarca do Barbanza no ano 2012. Fonte: Instituto Galego das Cualificacións (2013).

	Total	Homes	Mulleres
Comarca do Barbanza	23.618	12.889	10.729
	100%	55%	45%

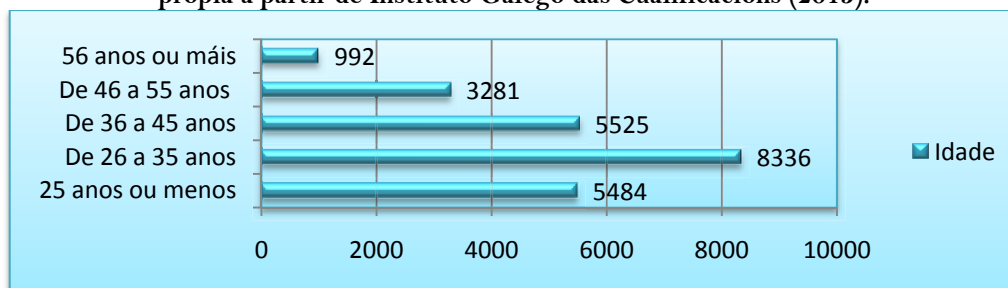
Tal como vemos na táboa 5.36, na comarca realizáronse 23.618 novos contratos no ano 2012, os cales supoñen o 8,72% da totalidade dos realizados na provincia de A Coruña nese mesmo ano³⁴⁶ e o 3,7% en toda Galicia. Non se trata dunha cifra excesivamente elevada, aínda que tampouco desprezable, posto que existen moitas outras comarcas en Galicia cun índice de contratación moito máis baixo. Respecto á distribución por xénero, vemos unha vez máis como os homes – co 55% dos contratos- atopan máis traballo que as mulleres – cun 45%-. De tódolos xeitos, ditas cifras, cunha diferenza dun 5%, tampouco representan un nesgo de xénero excesivamente amplo no acceso ao emprego.

Se atendemos agora á contratación por idade (ver gráfico 5.25), podemos apreciar como a franxa máis contratada son os situados/as entre 26 e 35 anos, os cales con 8.336

³⁴⁶ Segundo o IGE (2013b) en Galicia realizáronse 640.745 novos contratos no ano 2012, mentres que na provincia de A Coruña, o número foi de 271.066.

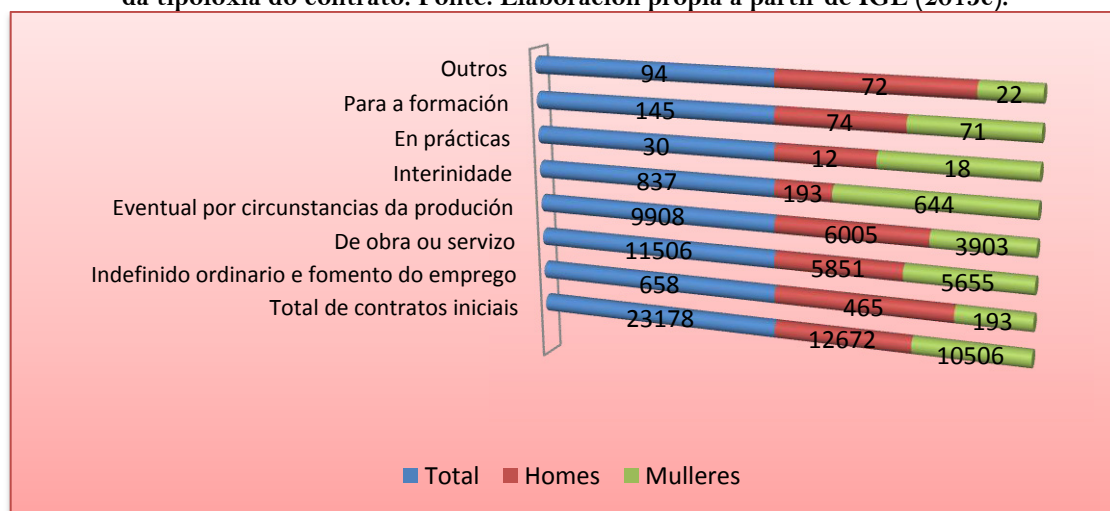
novos contratos no 2012 supuxeron o 35,3% da totalidade dos realizados no territorio. Seguiríanlle aqueles/as que teñen entre 36 e 45 anos con 5.525 novos contratos e moi de preto, os menores de 25 anos, con outros 5.484 contratos. En total, a franxa de idade que agrupa dende os menores de 25 ata os 45 anos eríxese como o colectivo máis contratado na comarca con 19.345 contratos no ano 2012, ou o que é o mesmo, o 81,9% do total.

Gráfico V.25. Número de contratos na comarca do Barbanza segundo a idade. Fonte: Elaboración propia a partir de Instituto Galego das Cualificacións (2013).



Analizando os contratos agora en función da tipoloxía dos mesmos e o sexo (ver gráfico 5.26), quizais o dato máis significativo é a existencia maioritaria de contratos de obra ou servizo determinado, en total 11.506, os cales veñen a representar o 49,7%³⁴⁷ da totalidade dos realizados no 2012.

Gráfico V.26. Número de contratos realizados na comarca do Barbanza no ano 2012 en función da tipoloxía do contrato. Fonte: Elaboración propia a partir de IGE (2013c).

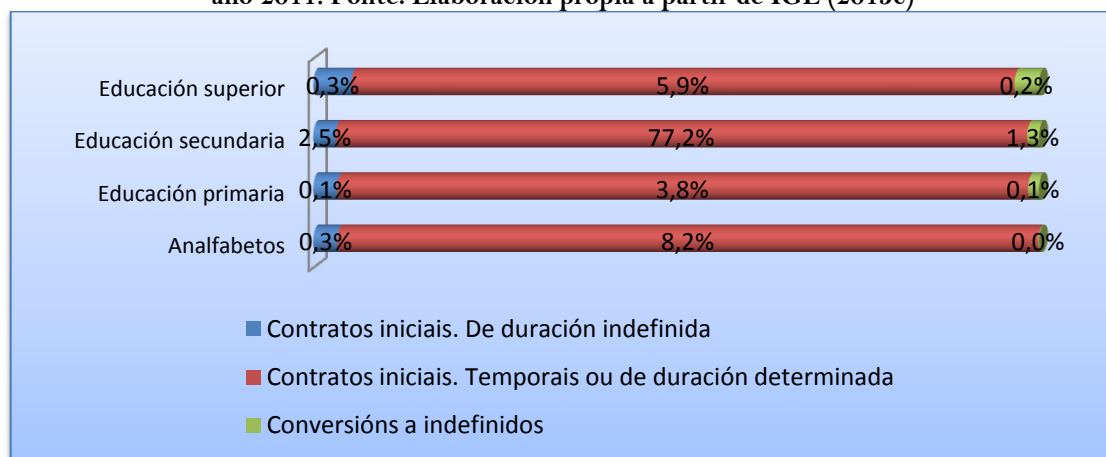


Seguiríanlle os eventuais por circunstancias da produción con 9.908 novas contratacións, representando ao 42,8% do total. Se atendemos exclusivamente a estas dúas modalidades de contrato estaríamos acadando o 92,5% da totalidade dos novos contratos realizados, o cal indica a existencia maioritaria dunha temporalidade elevada neste territorio. Tal é así que tan só o 2,8% dos contratos foron indefinidos ou de fomento do emprego, destacando especialmente a presenza masculina nesta modalidade, posto que o 70,7% dos existentes na comarca foron ocupados por homes e tan só o 29,3% restante foron parar a mans de mulleres. Estas sen embargo,

³⁴⁷ Esta porcentaxe foi calculada tomando como o número total de contratos no 2012 os 23.178 proporcionados polo IGE (2013b). Cabe mencionar a este respecto que os datos do Instituto Galego das Cualificacións (2013) varían respecto dos aportados polo IGE (2013b) en 440 novos contratos, os cales si se recollen na segunda fonte, pero non na primeira. En todo caso, as porcentaxes están calculadas tomando o total facilitado en cada caso.

unicamente ocuparían a maior parte dos novos contratos calificados como interinidades co 77% das mesmas, deixando para o sexo masculino o 23% restante.

Gráfico V.27. Porcentaxe de contratos en función da tipoloxía do contrato e o nivel formativo no ano 2011. Fonte: Elaboración propia a partir de IGE (2013c)



Tampouco nos contratos temporais – eventuais por circunstancias da produción ou de obra ou servizo – son maioría as mulleres. Ao igual que o número de contratos totais está caracterizado pola predominancia masculina, nestas modalidades – as máis empregadas na comarca- a situación non ía ser diferente. En definitiva, do total de contratos realizados a homes no territorio, o 93,6% eran de obra ou servizo ou eventuais, mentres que respecto das mulleres esta cifra é un tanto menor: nelas este tipo de contrato tivo unha incidencia do 91%, aínda que igualmente significativo. Isto pode explicarse pola maioría feminina nos contratos de interinidade.

Se tomamos en consideración a tipoloxía do contrato en función do nivel formativo no ano 2011³⁴⁸ (ver gráfico 5.27), percatámonos de que, independentemente do nivel de estudos, a tipoloxía de contrato máis empregada na comarca son os contratos temporais ou de duración determinada. En función do nivel de estudos, os que contan coa Educación Secundaria abarcan o 81% dos contratos realizados no territorio, seguidos de lonxe polos analfabetos cun 8,5% dos mesmos. Cunha porcentaxe do 6,5% estarían os que contan con estudos superiores, dos cales, un 5,9% volven ser contratos temporais, aparecendo de forma marxinal – cun 0,2% e un 0,3% respectivamente -, a conversión a indefinidos e os contratos iniciais de duración indefinida. Os que contan con estudos primarios abarcan a porcentaxe máis baixa de novos contratos cun 4% dos mesmos. En definitiva, podemos apreciar como a maior parte das contratacións están destinadas a persoas que, aínda que co graduado en ESO, non contarían con ningunha cualificación. Este colectivo é ademais, o que unha maior porcentaxe de conversións a indefinido e de contratos iniciais de duración indefinida presenta – un 1,3% e un 2,5% respectivamente-, os cales non deixan de ser mínimos no conxunto do territorio.

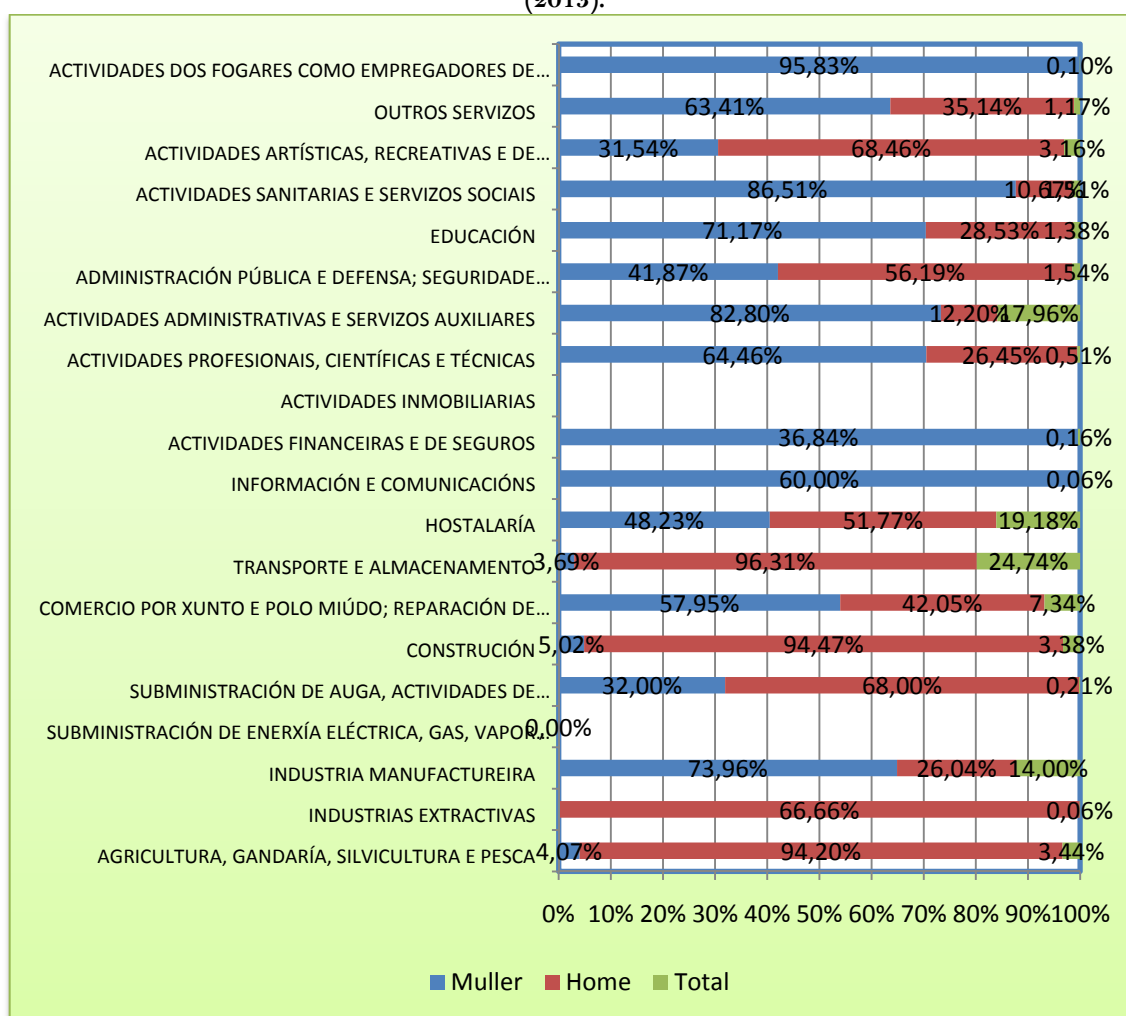
Respecto ás actividades CNAE nas que se rexistraron a maior parte dos contratos na comarca (ver gráfico 5.28) no ano 2012 é preciso destacar catro como as máis relevantes:

³⁴⁸ Os datos dispoñibles no IGE cruzando estas dúas variables –tipoloxía do contrato e nivel formativo- son do ano 2011, polo que as porcentaxes están calculadas en función da totalidade de contratos sinalada para dito ano: 22.975. Por outra banda, estas dúas variables aparecen cruzadas na web do Instituto Galego das Cualificacións, pero non fomos quen de atopar os datos totais dun só ano, posto que aparece a información extraída de forma mensual, pero non o total anual.

1. Transporte e almacenamento, cun 24,74% dos novos contratos.
2. Hostalaría cun 19,18%.
3. Actividades administrativas e servizos auxiliares cun 17,96%.
4. Industria manufactureira cun 14%.

A distribución por sexos reflicte un mercado laboral polarizado en función do xénero na maior parte das actividades previamente destacadas. Deste xeito, do total de 23.551 novos contratos realizados neste ano, a maior parte – o 54,35%– foron destinados a homes, mentres que un 45,28% dos mesmos foron a parar ás mulleres. Esta diferenciación adquire un carácter máis elevado se atendemos á distribución das actividades citadas como aquelas nas que máis novos contratos se crearon no ano 2012.

Gráfico V.28. Contratos totais realizados na comarca do Barbanza no ano 2012 por actividade CNAE 2009 e sexo. Fonte: Elaboración propia³⁴⁹ a partir do Instituto Galego das Cualificacións (2013).



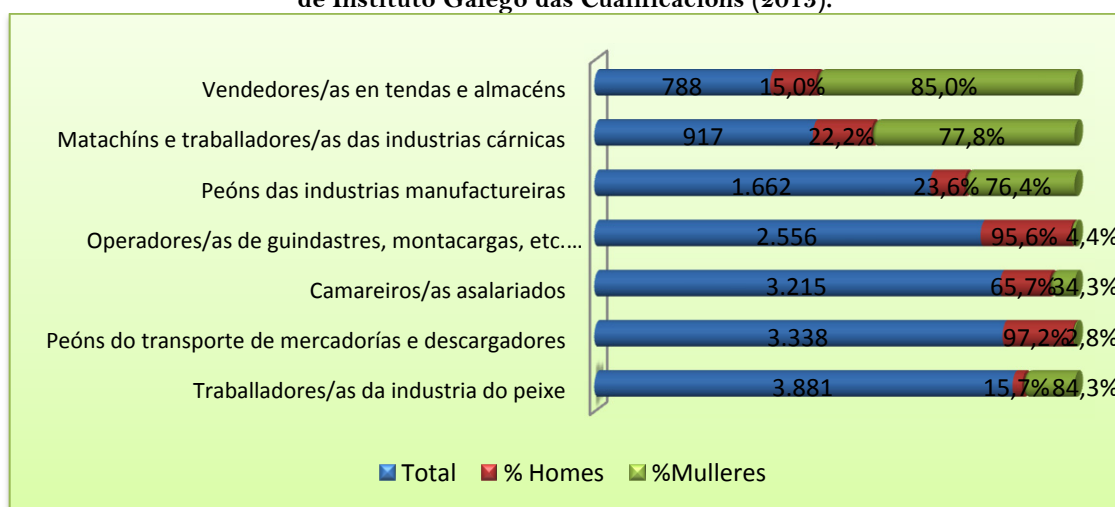
³⁴⁹ Os datos que se reflicten neste gráfico foron obtidos a partir da suma daqueles reflectidos en Instituto Galego das Cualificacións (2013) para cada un dos meses do ano 2012. Por esa razón, é preciso destacar que existen baleiros nalgunhas actividades debido á proliferación do segredo estatístico nos datos de orixe, o que imposibilita o cálculo das cifras totais. De igual modo, a aparición deste segredo – representado cunha X- en tódalas actividades salvo en 5- comercio polo xunto e polo miúdo; industria manufactureira; transporte e almacenamento; hostalaría; actividades administrativas e de servizos auxiliares e actividades artísticas, recreativas e de entretemento- implica que os datos obtidos son estimados e que en todo caso, non poden considerarse exactos, a excepción das actividades citadas. Por esta mesma razón, as sumas das porcentaxes relativas a homes e mulleres non coincide en tódolos casos co 100%.

Tal como podemos apreciar, na actividade de Transporte e almacenamento por exemplo - na que máis contratos se crearon na comarca segundo os datos analizados-, o 96,31% dos postos de traballo foron ocupados por homes, reservando para as mulleres un 3,69%. Na Hostalaría pola contra, a distribución por sexos tende á equidade, aínda que seguen sendo maioría os contratos destinados a homes – 51,77%-, ocupando as mulleres o 48,23% dos realizados na comarca. Elas sen embargo, volven constituírse en ampla maioría no caso das Actividades Administrativas e de servizos auxiliares e tamén no caso da Industria manufactureira, ocupando o 82,80% e o 73,96% dos contratos respectivamente.

A distribución por sexos tamén revela o mantemento das tradicionais atribucións ao xénero noutras actividades, como por exemplo a construción – onde aproximadamente o 95% dos contratos foron realizados a homes-; a agricultura – os homes abarcaron o 94,20% dos novos contratos- ou as actividades do fogar, onde o 95% dos novos postos de traballo foron ocupados por mulleres.

Respecto á distribución das ocupacións máis contratadas, no gráfico 5.29 podemos apreciar aquelas que acadaron un maior número no ano 2012 e a súa relación porcentual en función do sexo. Tal como vemos, o traballador/a da industria do peixe é a ocupación máis contratada no ano 2012 con 3.881 novos contratos, seguida en número pola de peón do transporte de mercadorías e descargadores con 3.338 contratacións e os camareiros/as asalariados con 3.215. Por debaixo dos 3.000 novos contratos estarían os operadores/as de guindastres e similares e os peóns da industria manufactureira, con 2.556 e 1.662 contratos no territorio, respectivamente. Por último, cunha cifra inferior ás 1.000 contratacións estarían os matachíns e traballadores/as das industrias cárnicas – con 917 novos contratos, así como os vendedores/as en tendas e almacéns – con 788-. A distribución por sexos, volve poñer de manifesto a polarización do mercado laboral comarcal en función do xénero.

Gráfico V.29. Número de contratos das 7 ocupacións máis contratadas na comarca do Barbanza no ano 2012 e porcentaxe de homes e mulleres en cada caso. Fonte: Elaboración propia a partir de Instituto Galego das Cualificacións (2013).



Tal como vemos, o 84,3% dos novos traballadores/as da industria do peixe son mulleres, mentres que o 97,2% dos peóns do transporte de mercadorías son homes. Apréciase claramente así, a diferenciación de xénero nas dúas ocupacións máis

contratadas da comarca, deixando para a muller a limpeza e preparación do peixe e para o home o seu transporte e distribución. Nas demais ocupacións tamén se pode percibir dita diferenciación de xénero, aínda que no caso dos camareiros/as asalariados por exemplo, as diferenzas son un tanto menos elevadas: contrátanse a menos mulleres - o 34,3%- , pero a distancia cos homes – contratados nun 65,7% dos casos- fronte a outras ocupacións é menor. Sen embargo, nas demais ocupacións máis contratadas volve apreciarse este nesgo de xénero, posto que o 95,6% dos operadores/as de guindastres e montacargas volven ser homes, mentres que o 76,4% dos peóns das industrias manufactureiras son mulleres, ao igual que o 77,8% dos traballadores/as das industrias cárnicas e o 85% dos vendedores/as en tendas e almacéns.

En definitiva, o perfil tipo da contratación na comarca no ano 2012 recolle as seguintes características (Instituto das Cualificacións, 2013)³⁵⁰:

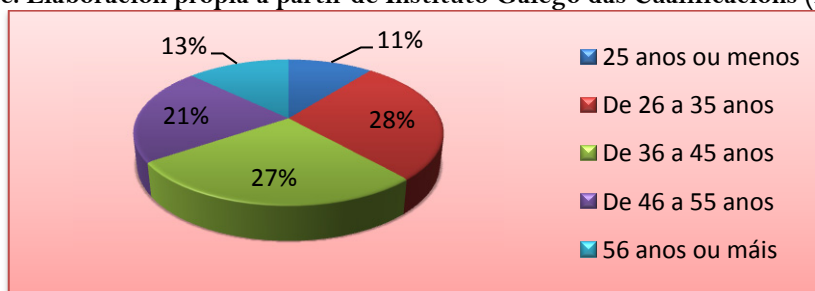
- Sexo: Home
- Idade: Entre 26 e 35 anos
- Nivel Formativo: Titulación do Ensino Obrigatorio.
- Tipoloxía do contrato: Temporal
- Actividade Económica: Almacenamento e actividades anexas ao transporte.
- Ocupación: Traballadores/as das industrias do peixe.

2.5. PARO REXISTRADO

Obxectivo Específico 2.4. Describir as cifras do paro na mesma comarca, así como as relativas á nova contratación de traballadores/as en función dos sectores produtivos.

Aludindo agora ao paro rexistrado, a cifra total para o ano 2012 é de 6.320 persoas, dos cales o 48,4% son homes e o 51,6% mulleres (Instituto Galego das Cualificacións, 2013). A variación dende o ano 2011 supón unha diminución da cifra total de desemprego do 0,2%.

Gráfico V.30. Porcentaxe de parados/as na comarca do Barbanza no ano 2012 segundo a idade.
Fonte: Elaboración propia a partir de Instituto Galego das Cualificacións (2013).

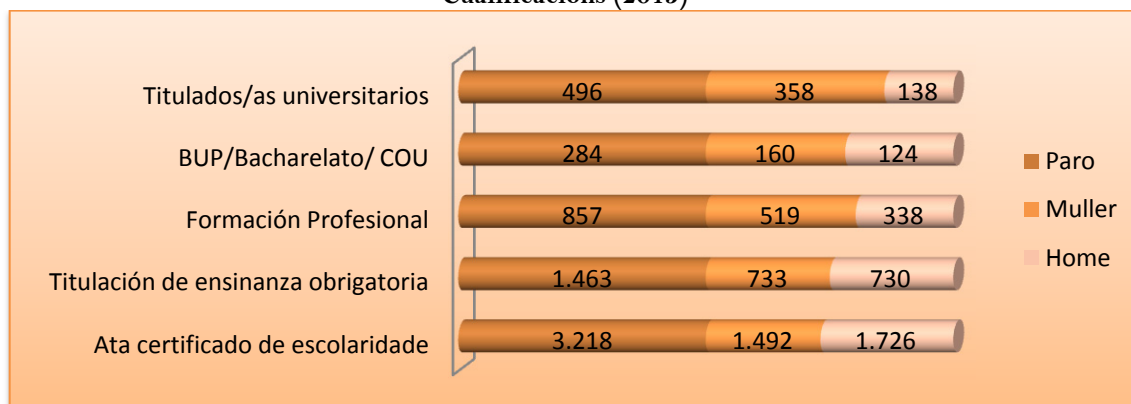


En función da idade (ver gráfico 5.30), vemos que o desemprego afecta principalmente aos que teñen entre 26 e 35 anos, ao igual que a taxa de novos contratos (ver apartado anterior). Do mesmo xeito, tras este 28% dos agrupados nesta idade, existe outro 27% de novos parados no 2012 procedentes das idades comprendidas entre 36 e 45 anos,

³⁵⁰ O perfil está elaborado co resultado dos valores máximos obtidos dentro de cada variable.

seguidos polo 21% daqueles que terían entre 46 e 55 anos. En definitiva, o 76% dos parados/as teñen unha idade comprendida entre 26 e 55 anos.

Gráfico V.31. Distribución do número de parados na comarca do Barbanza no ano 2012 en función do nivel de estudos. Fonte: Elaboración propia a partir de Instituto Galego das Cualificacións (2013)



En función do nivel de estudos acadado (ver gráfico 5.31), a maior parte dos parados/as na comarca posúen o certificado de escolaridade, en concreto o 50,9% atópanse nesta situación - 3.218 persoas-, seguidos/as por aqueles que contan coa titulación da ensinanza obrigatoria, os cales supoñen o 23,2% das persoas desempregadas. Ao mesmo tempo, as persoas cun título de Formación Profesional conforman o 13,6% dos desempregados/as con 857 persoas. Por último, o menor número de parados/as en relación ao total, atopámolo nos titulados/as universitarios e naqueles que contan co Bacharelato. Respecto da distribución en función do sexo, vemos que as mulleres correspóndense coa maior parte dos parados/as con Formación Profesional, con Bacharelato ou con titulacións universitarias, mentres que os homes son maioría nos niveis de cualificación máis baixos: aqueles co certificado de escolaridade. No caso daqueles desempregados/as que posúen a titulación do ensino obrigatorio a distribución por sexos é similar, sendo máis elevada no caso das mulleres, pero tan só por 3 persoas.

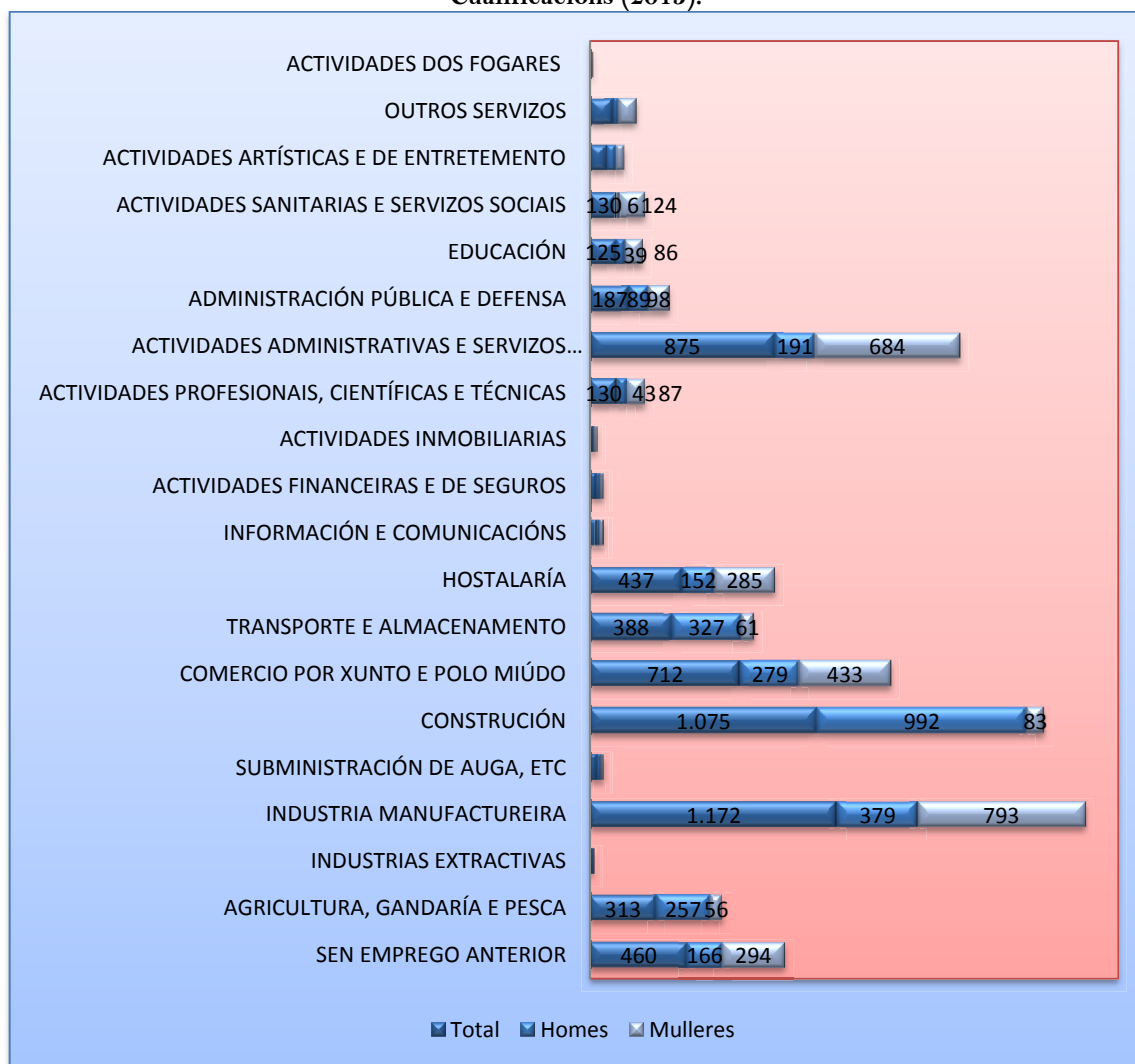
As actividades económicas (ver gráfico 5.32) das que máis parados/as proceden son a industria manufactureira en primeiro lugar - con 1.172 novos desempregados/as, é dicir, o 18,5% da totalidade dos parados/as na comarca -, seguida pola construción, con 1.175 e as actividades administrativas e de servizos auxiliares con 875. O comercio con 712 parados/as no 2012 tampouco dista moito das cifras que vimos manexando para estas actividades. Unha vez máis podemos apreciar o nesgo de xénero ao detectar que da industria manufactureira a maior parte dos parados/as, en concreto o 67,7%, son mulleres, mentres que os homes con 379 persoas representan ao 32,3% do subsector. No caso da construción ocorre o contrario, posto que a maior parte dos desempregados/as son homes - referímonos ao 92,3% do total-, mentres que tan só 83 mulleres proceden desta actividade económica. Respecto das actividades administrativas e o comercio, a maior parte dos desempregados/as volven ser mulleres, en concreto, o 78,2% no caso das actividades administrativas e o 60,8% no caso do comercio.

Por outra banda, o sector primario – agricultura, gandería e pesca-, o transporte e almacenamento ou a hostalaría tamén son en cada caso, as actividades de procedencia de máis de 300 novos desempregados/as na comarca. En todos eles, salvo na hostalaría, os homes representan á maior parte dos parados/as. Concretamente no sector do transporte representan ao 84,3% e no sector primario ao 82,1%. Na hostalaría ocorre ao contrario, posto que o 65,2% dos parados/as na comarca son mulleres.

En definitiva, recorrendo á mesma fonte de información –Instituto Galego das Cualificacións (2013)- podemos sinalar que as actividades económicas cunha maior porcentaxe de paro rexistrado son as seguintes:

- Industria da Alimentación (12,41%)
- Actividades relacionadas co emprego (9,84%)
- Actividades de construción especializada (8,84%)
- Construción de edificios (7,71%)
- Sen emprego anterior (7,28%)
- Comercio ao retalho, salvo vehículos a motor (7,22%)
- Servizos de comidas e bebidas (5,97%)
- Pesca e acuicultura (3,97%)
- Administración pública e defensa (2,96%)
- Almacenamento e actividades anexas ao transporte (2,91%)

Gráfico V.32. Número de parados/as en función da actividade económica de procedencia e o sexo na comarca do Barbanza no ano 2012. Fonte: Elaboración propia a partir de Instituto Galego das Cualificacións (2013).

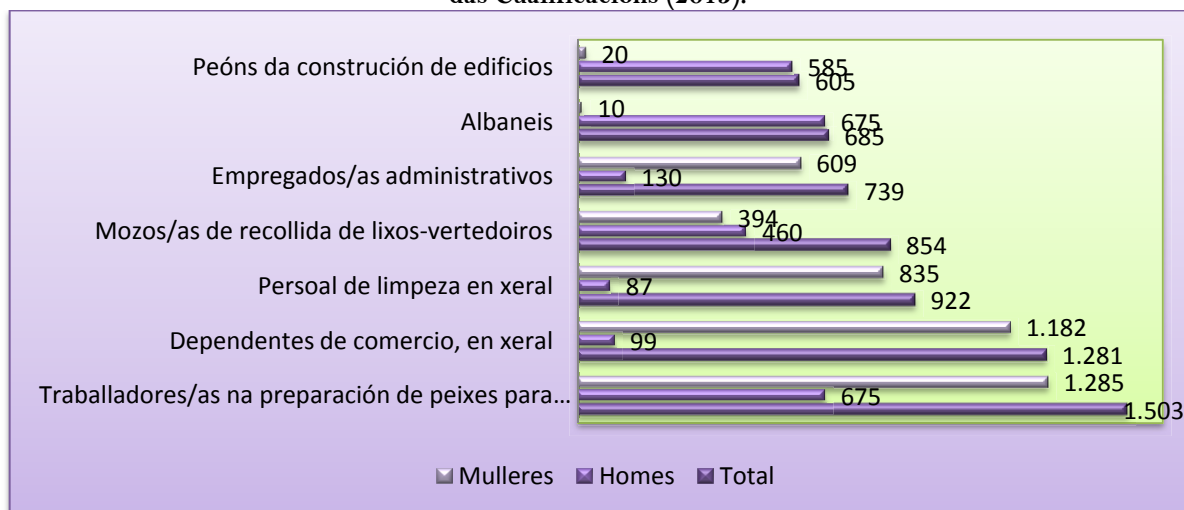


En definitiva, podemos apreciar como moitas das actividades de procedencia dos desempregados/as que reflicten as porcentaxes máis elevadas coinciden tamén coas de maior contratación, o cal non deixa de poñer de manifesto a alta cota de temporalidade existente no emprego neste territorio. O caso da industria da alimentación é especialmente significativo, posto que ao igual que se erixe como xeradora de emprego se facemos referencia ao número de novos contratos rexistrados, tamén ten unha alta representación na procedencia dos desempregados/as da comarca. A construción, o comercio e as actividades hostaleiras – dentro destas os servizos de comidas e bebidas-, así como a pesca e a acuicultura, tamén son actividades que, ademais de contratar novos empregados/as no derradeiro ano, tamén prescindin dun número considerable dos mesmos.

Se tomamos en consideración as ocupacións máis demandadas no territorio, podemos volver a constatar esta realidade, posto que o número máis elevado das mesmas volve ter que ver coa industria manufactureira de produtos mariños. Tal como vemos no gráfico 5.33, a maior parte das demandas de emprego nas empresas da comarca solicitan traballadores/as na preparación de peixe para conservas -6,4% do total de

demandas de emprego-, seguida polos dependentes de comercio – 5,47% das mesmas con 1.281 ofertas-. En terceiro lugar estarían o persoal de limpeza (3,94% das demandas), os mozos/as de recollida de lixos-vertedoiros (3,65%) e os empregados administrativos en xeral (3,16%).

Gráfico V.33. Número de demandas de emprego nas ocupacións máis demandadas na comarca do Barbanza no ano 2012 en función do sexo. Fonte: Elaboración propia a partir de Instituto Galego das Cualificacións (2013).



Cun menor número de demandas de emprego estarían os albaneis e os peóns da construción de edificios cun 2,93% e un 2,59% das ofertas, respectivamente. Tal como vimos apreciando ao longo dos datos analizados previamente, de novo volvemos a percibir a marca do xénero en cada un dos colectivos descritos. No caso dos traballadores/as na preparación de peixes, os dependentes de comercio e o persoal de limpeza, a ampla maioría das demandas foron cubertas por mulleres, polo que podemos sinalar que as ofertas estaban destinadas a elas de forma particular. O mesmo ocorre coas demandas de emprego nas que se solicitan empregados/as administrativos, posto que das 739 ofertas, 609 foron cubertas por mulleres. O caso contrario podémolo atopar nas demandas de mozos/as de recollida de lixos-vertedoiros, albaneis e peóns para a construción de edificios, onde a maior parte das mesmas foron cubertas por varóns. En definitiva, podemos establecer o perfil da persoa parada na comarca do Barbanza no ano 2012, respondendo ás seguintes características (Instituto Galego das Cualificacións, 2013)³⁵¹:

- Sexo: Muller
- Idade: De 26 a 35 anos.
- Nivel formativo: Ata certificado de escolaridade.
- Antigüidade na demanda: De 1 a 3 meses.
- Actividade económica de procedencia: Industria da alimentación.
- Ocupación máis demandada: Traballadores/as na preparación de peixes para conservas.

³⁵¹ O perfil está elaborado co resultado dos valores máximos obtidos dentro de cada variable.

CAPÍTULO VI

RESULTADOS (II). PERSPECTIVA
DOS AXENTES SOCIAIS IMPLICADOS
NA ORDENACIÓN DA FORMACIÓN
PROFESIONAL INICIAL DA COMARCA
DO BARBANZA.

CAPÍTULO VI RESULTADOS DA INVESTIGACIÓN (II). PERSPECTIVA DOS AXENTES SOCIAIS IMPLICADOS NA ORDENACIÓN DA FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL DA COMARCA DO BARBANZA.

A continuación procederemos a analizar os datos extraídos dos diferentes cuestionarios vinculados con esta investigación e aplicados aos informantes clave. Seguiremos a orde establecida previamente no apartado no que se determinan os distintos bloques de variables que nos propuxemos analizar. Ao mesmo tempo, cando a temática da variable así o permita intentaremos representar a perspectiva de tódolos axentes clave que foron enquisados acerca da mesma, ofrecendo así unha visión polisémica e comparada dos distintos puntos de vista, ao tempo que analizamos comparativamente as distintas perspectivas aportadas polos informantes clave -alumnos/as, titulados/as, docentes e empresarios/as e Administración Educativa-, o cal facilitará posteriormente o contraste destes datos cos resultados obtidos respecto da relación entre a oferta formativa e o mercado laboral comarcal.

En definitiva, con este capítulo pretendemos dar cobertura aos obxectivos xerais 3, 4, 5, 6 e 7 formulados ao inicio desta investigación e que lembramos a continuación:

- **Obxectivo Xeral 3:** *Coñecer a perspectiva dos **alumnos/as** que cursan na actualidade (ano académico 2011/2012) ciclos formativos na comarca analizada, acerca da vinculación desta co desenvolvemento humano e sustentable.*
- **Obxectivo Xeral 4:** *Coñecer a perspectiva dos **titulados/as** que cursaron ciclos formativos (ex alumnos/as) na comarca analizada, acerca da vinculación desta co desenvolvemento humano sustentable e local.*
- **Obxectivo Xeral 5:** *Coñecer a perspectiva dos **empresarios/as** que compoñen o mercado laboral comarcal (Barbanza), acerca da Formación Profesional Inicial que se imparte no propio territorio e a súa vinculación co desenvolvemento humano e sustentable, así como as demandas e melloras que lle solicitan á mesma.*
- **Obxectivo Xeral 6:** *Coñecer a perspectiva do **persoal docente de Formación Profesional Inicial** que exercen no territorio comarcal (Barbanza) acerca da vinculación entre a Formación Profesional Inicial e o desenvolvemento humano e sustentable.*
- **Obxectivo Xeral 7:** *Coñecer a perspectiva e os modelos de actuación da **Administración Educativa Autónoma** en canto á vinculación da Formación Profesional Inicial co desenvolvemento humano e sustentable tomando como variable de referencia a ordenación territorial comarcal dos ciclos formativos.*

Comezaremos realizando unha descrición inicial de cada un dos axentes que participaron nesta investigación -alumnos/as de FP; titulados/as de FP; Docentes de FP; empresarios/as da comarca e representante da Administración Educativa Autónoma- para posteriormente analizar a súa perspectiva acerca da relación entre a FP Inicial, o emprego e o desenvolvemento humano e sustentable no eido comarcal e tamén acerca do currículo da FP Inicial en relación ao DHS, así como da competencia docente do profesorado de FP no territorio. Así pois, cada un dos apartados que seguen a continuación irán precedidos do obxectivo ou obxectivos específicos da investigación a cuxa consecución contribúe.

1. CARACTERIZACIÓN DOS COLECTIVOS CLAVE ENQUISADOS.

Obxectivo Específico 3.1. Realizar unha caracterización xeral dos alumnos/as que cursan ciclos formativos na comarca do Barbanza (Idade, sexo, lugar de procedencia, de residencia e de estudo, causas elección do ciclo, etc.).

Obxectivo Específico 4.1. Realizar unha caracterización xeral dos titulados/as que cursaron ciclos formativos na comarca do Barbanza nos últimos dous anos (Idade, sexo, lugar de procedencia, de residencia e de estudo, etc.).

Obxectivo Específico 5.1. Realizar unha caracterización das empresas da comarca do Barbanza.

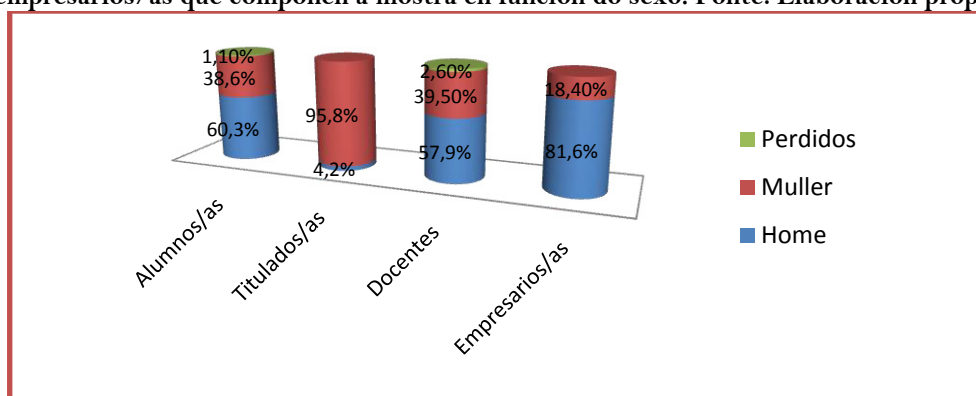
Obxectivo Específico 6.1. Realizar unha caracterización xeral dos/as docentes de Formación Profesional Inicial da comarca analizada (Idade, sexo, lugar de procedencia, de residencia e de traballo, formación recibida, anos como docente, etc.).

Obxectivo Específico 7.1. Identificar ao representante da Administración Autonómica entrevistado.

1.1. IDENTIFICACIÓN DOS INFORMANTES³⁵².

Tal como podemos apreciar no gráfico que segue a continuación (ver gráfico 6.1), a distribución da mostra produtora de datos con respecto aos distintos colectivos é certamente desigual. Mentres que con respecto ao profesorado a distribución por sexos é máis equitativa, aínda que predomina o sexo masculino cun 57,9% fronte a un 39,5%, no caso dos alumnos/as a presenza masculina volve aumentar ata conformar o 60,3% da mostra, ocupando as mulleres o 38'6%. Sen embargo os casos onde se mostran as diferenzas máis salientables son os dos titulados/as en ciclos formativos por unha banda - onde predominan de forma radical as mulleres, conformando estas o 95,8% da mostra e o sexo masculino tan só o 4,2%- e o dos empresarios/as da comarca por outra, onde o sexo masculino é maioría cun 81,6% da mostra, copando o sexo feminino o 18'4% restante. Por outra banda, tal como podemos apreciar no gráfico 6.2 a distribución de idades entre os colectivos de titulados/as e alumnos/as de ciclos formativos camiña acorde ao esperado inicialmente: no caso dos alumnos/as predominan aqueles que son máis novos - os que non superan os 25 anos abarcan o 81,7% da totalidade dos enquisados- e no caso dos titulados/as o grupo máis numeroso sería o daqueles que superan os 30 anos -en total o 58,4% do total-.

Gráfico VI.1. Distribución porcentual dos colectivos de alumnos/as, titulados/as, docentes e empresarios/as que compoñen a mostra en función do sexo. Fonte: Elaboración propia.

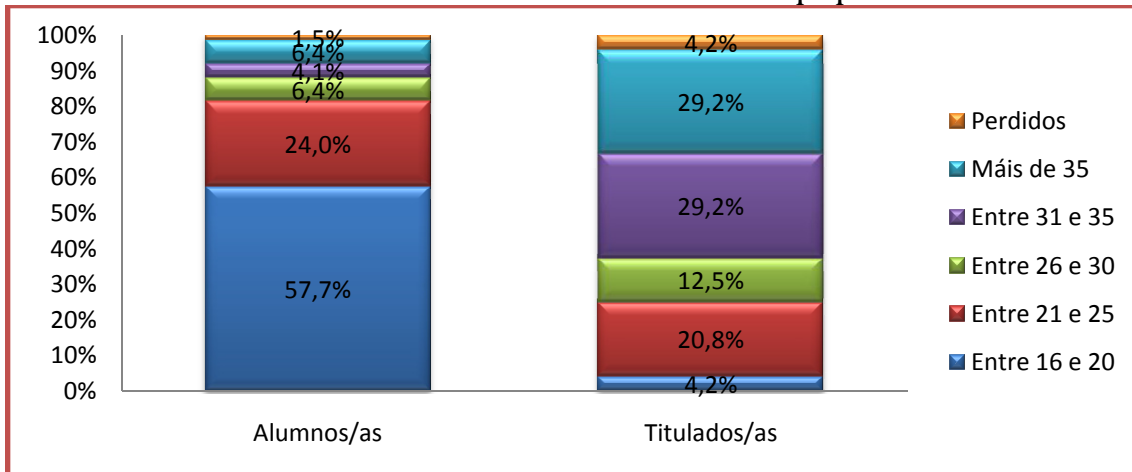


Dentro do colectivo de alumnos/as, a maior parte (57,7%) está incluído nas idades

³⁵² Dentro deste apartado incluiremos aqueles resultados relativos ás variables seguintes referidas a tódolos informantes clave – excepto o representante da Administración Autonómica-: Sexo; Idade; Concello de procedencia; Concello de residencia/no que se sitúa a empresa; Profesión da nai; Profesión do pai; Sector económico ao que pertence a empresa e Forma xurídica da empresa.

comprendidas entre 16 e 20 anos, o cal implica unha alta probabilidade de que na súa maioría se atopen realizando un ciclo formativo de grao medio, tal como comprobaremos máis adiante. Séguelle o grupo de discentes situado entre 21 e 25 anos (24%), o cal implica que por idade, poderían teoricamente estar cursando un ciclo de grao superior. Os demais colectivos -entre 26 e 30; entre 31 e 35 e maiores de 35- representan á minoría da mostra correspondente ao alumnado, posto que ningún destes grupos supera o 6'4% do total.

Gráfico VI.2. Distribución porcentual da mostra de alumnos/as e titulados/as produtora de datos en función da idade. Fonte:Elaboración propia.



Con respecto aos titulados/as, predominan, como xa indicamos aqueles que son maiores de 31 anos, aínda que o colectivo situado entre 21 e 25 anos tamén é bastante representativo (20,8%). De feito, podemos distribuír a totalidade da mostra de titulados/as en 2 grandes bloques: aqueles que teñen 30 anos ou menos (37,5% da mostra) e aqueles que teñen máis de 30 anos (58,4%), sendo este último colectivo o máis numeroso.

Do profesorado (ver Gráfico 6.3), destacamos que a maior parte dos mesmos teñen unha idade comprendida entre os 37 e os 58 anos -84% da mostra-, mentres que o 7,9% tería entre 26 e 36 anos. Non contamos na mostra con docentes menores desta idade (26 anos) nin tampouco maiores de 59.

Gráfico VI.3. Distribución porcentual da idade dos docentes que compoñen a mostra produtora de datos. Fonte: Elaboración propia.

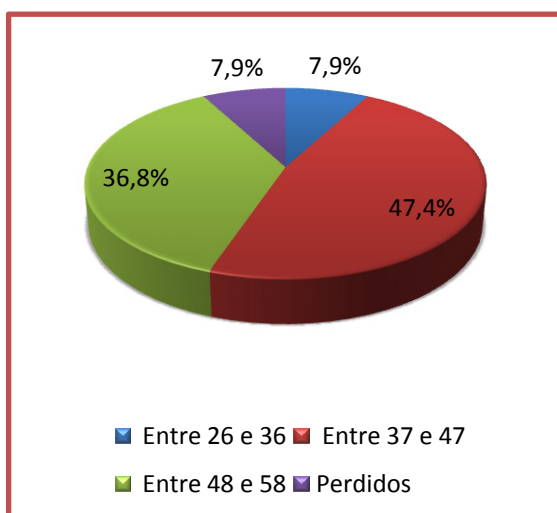
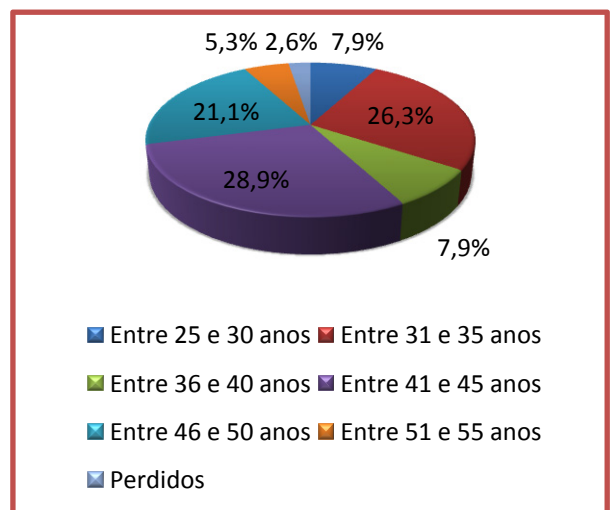
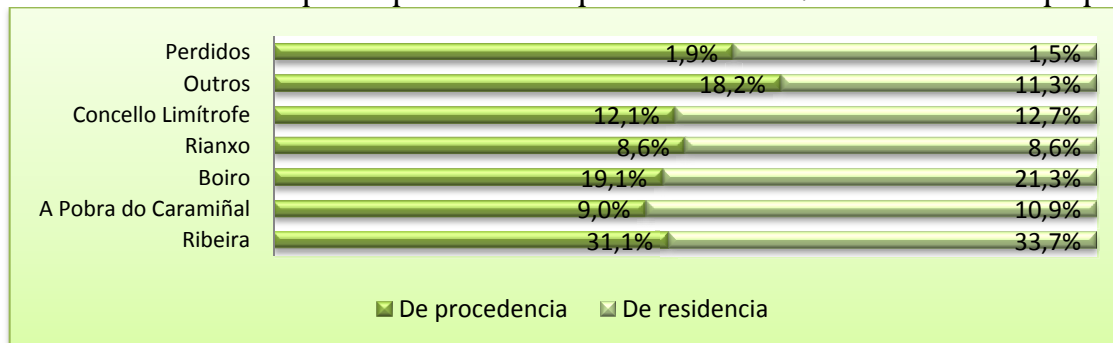


Gráfico VI.4. Distribución porcentual da idade dos empresarios/as que compoñen a mostra produtora de datos. Fonte: Elaboración propia.



Con respecto aos empresarios/as que cubriron os cuestionarios, cabe destacar que existe unha ampla variabilidade de idade na mostra produtora de datos: o grupo máis numeroso está conformado por aqueles/as situados entre 41 e 45 anos (28,9%), seguido polos que teñen entre 31 e 35 anos (26,3%) e por aqueles/as cunha idade comprendida entre 46 e 50 anos (21,1%). En total, a metade da mostra produtora de datos de empresarios/as da comarca (50%) ten unha idade que oscila entre os 41 e os 50 anos. Os demais grupos de idade son diversos pero minoritarios: aqueles/as empresarios/as situados nos bloques que abarcan dos 25 aos 30 anos e dos 36 aos 40 ocupan un 7,9% da mostra cada un, mentres que aqueles que se sitúan entre os 51 e os 55 anos correspóndense co 5,3% da mesma.

Gráfico VI.5. Distribución porcentual do concello de procedencia e residencia actual do colectivo de alumnos/as que compoñen a mostra produtora de datos. Fonte: Elaboración propia.



A continuación pasaremos a analizar os distintos colectivos conformantes da mostra dende a perspectiva da súa propia mobilidade, é dicir, tomando en consideración o seu concello de procedencia e aquel no que residen actualmente. Tal como podemos apreciar no gráfico 6.5, o colectivo de alumnos/as que cursan ciclos formativos no territorio barbanqués, caracterízase por proceder de forma maioritaria da propia comarca -en total o 67,8% procede dalgún dos concellos que a compoñen-, mentres que o 12,1% ven de concellos de comarcas limítrofes e o 18,2% procedería doutros lugares diferentes dos mencionados. Polo que respecta á residencia actual, a maior parte dos alumnos/as teñen o seu domicilio tamén na propia comarca - en total o 74'5% dos alumnos/as residen nalgún dos concellos que a compoñen-, mentres que un 12,7% reside nun concello dunha comarca limítrofe e só o 11,3% ten fixada a súa vivenda habitual noutros lugares distintos dos sinalados ata o de agora.

Tomando en consideración estas dúas variables -concello de procedencia e de residencia-, podemos sinalar que a maior parte do alumnado de ciclos formativos proceden do concello de Ribeira, en concreto un 31,1%, residindo neste concello unha porcentaxe lixeiramente maior, o 33,7%. Séguelle o concello de Boiro como o segundo concello do que procede un maior número de estudantes (19,1%). Residen actualmente neste concello, ao igual que o ocorrido co concello de Ribeira, unha porcentaxe de alumnos/as lixeiramente superior, en concreto o 21,3%. O mesmo ocorre no concello de A Pobra do Caramiñal, aínda que cunhas porcentaxes de alumnado inferiores ás mencionadas: deste concello procede o 9% do alumnado, aínda que nel residen o 10,9% do mesmo. No concello de Rianxo pola súa banda, obtemos a mesma porcentaxe de alumnado residente que de alumnado nacido nese territorio: en total un 8,6% dos alumnos procede e reside no mesmo. Iso implica que existe unha porcentaxe de alumnado que procede doutros lugares pero que traslada a súa residencia ao territorio comarcal, probablemente debido á necesidade de cursar o ciclo de forma presencial.

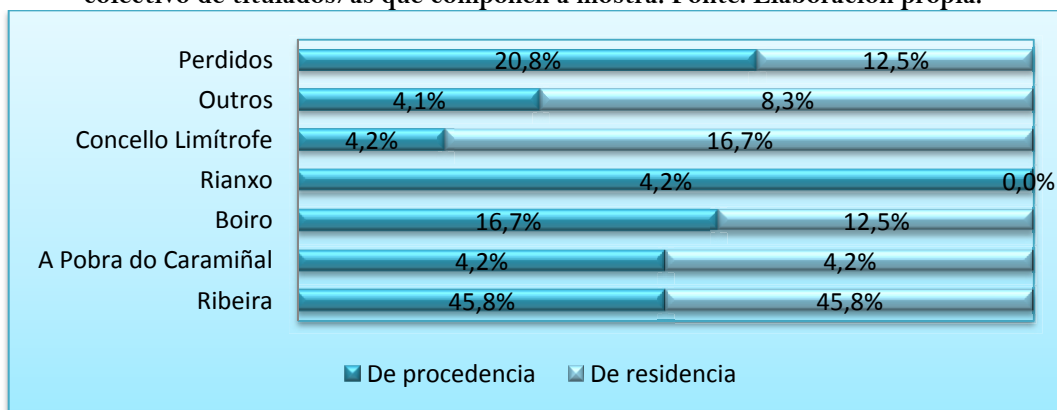
Obtemos tamén cifras similares con respecto a aqueles alumnos/as que proceden de concellos pertencentes a comarcas limítrofes ao Barbanza: mentres un 12,1% proceden

destes lugares próximos, un 12,7% do alumnado reside nos mesmos. Con respecto aos concellos agrupados na categoría “Outros”, merece a pena destacar a diferenciación entre aqueles/as que naceron nestes concellos e os que residen neles, véndose esta última cifra bastante reducida: mentres un 18,2% ten o seu lugar de procedencia fóra da comarca e tamén dos territorios limítrofes, só un 11,3% segue residindo neles.

En definitiva, a mobilidade do alumnado non é para nada elevada, sendo común que os estudantes de ciclos formativos procedan dos concellos que compoñen a propia comarca ou ben daqueles que lle son máis próximos. Aínda así, existe unha porcentaxe de alumnos/as que proveñen doutros concellos (18,2%) e que pasan a residir nos concellos que conforman a propia comarca ou naqueles limítrofes.

Se tomamos agora en consideración a mobilidade correspondente á mostra de titulados/as en FP (ver gráfico 6.6), podemos destacar en primeiro lugar que unha grande parte dos ex alumnos seguen vivindo no mesmo concello do que proceden. En concreto, detectamos que nos concellos de Ribeira e A Pobra do Caramiñal, as porcentaxes correspondentes ao concello de procedencia e de residencia coinciden.

Gráfico VI.6. Distribución porcentual do concello de procedencia e residencia actual do colectivo de titulados/as que compoñen a mostra. Fonte: Elaboración propia.



No que respecta aos demais concellos que compoñen a comarca - Rianxo e Boiro-, hai que sinalar que por exemplo deste último procede o 16,7% dos titulados/as, mentres que nel reside o 12,5% dos mesmos. En Rianxo non semella residir ningún dos titulados/as (0%), mentres que dese territorio proceden o 4,2% dos ex alumnos/as de ciclos formativos. Aumenta sen embargo, o número de titulados/as que viven nos concellos limítrofes á comarca (16,7%), mentres que aqueles/as que proceden dos mesmos son inferiores en número: unicamente o 4,2% do total. Proceden así mesmo, doutros concellos diferentes dos mencionados ata o de agora, o 4,1% dos titulados/as, mentres que residen neles o 8,3% dos mesmos/as.

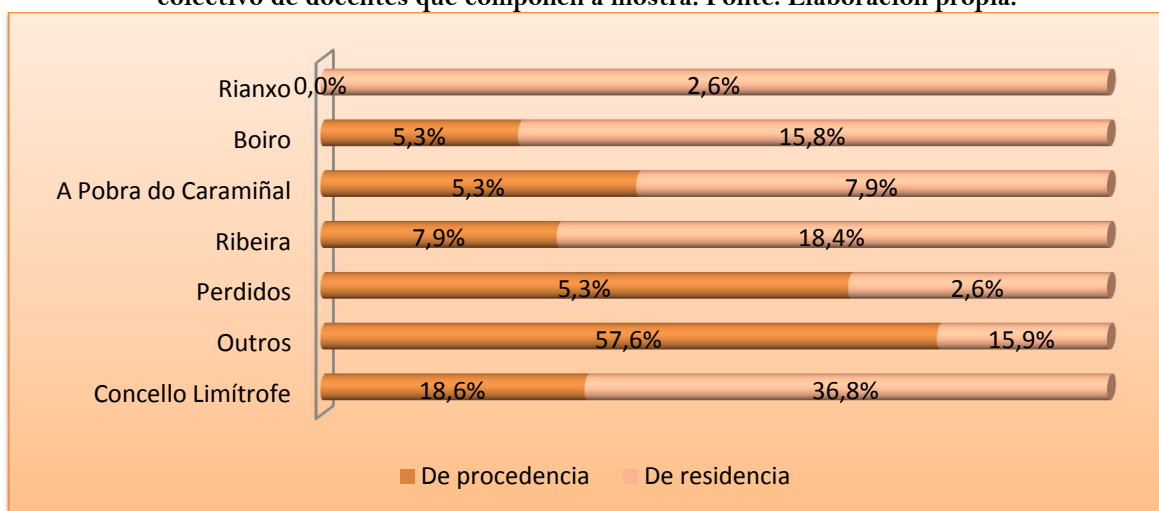
Retomando a análise por concellos, a maior parte dos ex alumnos/as proceden de forma maioritaria do concello de Ribeira (45,8%), seguido de lonxe por Boiro (16,7%) e a máis distancia aínda, por Rianxo e A Pobra do Caramiñal. Esta situación pode deberse en parte, á que tamén Ribeira é o concello da comarca cun maior número de habitantes. Deste xeito, segue sendo Ribeira o concello no que residen a maior parte dos titulados/as que cubriron o cuestionario desta investigación (45,8%), seguido a máis distancia por aqueles que residen en concellos limítrofes (16,7%), en Boiro (12,5%), noutros concellos (8,3%) e no concello de A Pobra do Caramiñal (4,2%). É especialmente significativo que ningún dos titulados/as residan no propio concello, nin sequer unha parte daqueles/as que proceden do mesmo.

En consecuencia, cos titulados/as ocorre algo similar ao que podemos apreciar no colectivo de alumnos/as: unha gran maioría dos mesmos procede dos concellos da

comarca, en concreto o 70,9%, mentres que aqueles/as que residen na mesma conforman o 62,5% da mostra. En definitiva, a maior parte dos ex alumnos/as de ciclos formativos proceden da propia comarca e ao mesmo tempo, tamén acaban residindo nesta unha vez finalizada a súa formación inicial.

A mobilidade vinculada cos/as docentes de FP que desenvolven a súa actividade profesional na comarca difire con respecto tanto ao alumnado/a como aos titulados/as, dado que de forma maioritaria proceden doutras localidades que podemos considerar alonxadas da comarca, concretamente máis da metade dos enquisados/as (57,6%) estarían nesta situación (ver gráfico 6.7). A continuación seguiríalle o colectivo de docentes que procede da propia comarca (18,5%) e case coa mesma porcentaxe aqueles/as que veñen de comarcas limítrofes (18,6%). A maior parte daqueles/as que proveñen da propia comarca, sinalan o concello de Ribeira (7,9) como o seu lugar de orixe, seguidos a igual distancia por Boiro e A Pobra do Caramiñal (ambos cun 5,3% dos/as docentes). Non existe ningún docente da mostra que proveña do concello de Rianxo.

Gráfico VI.7. Distribución porcentual do concello de procedencia e residencia actual do colectivo de docentes que compoñen a mostra. Fonte: Elaboración propia.



Sen embargo, se analizamos aqueles concellos nos que maioritariamente residen os/as docentes, destacamos que o domicilio máis nomeado sitúase nunha localidade pertencente a algunha comarca limítrofe co Barbanza (36,8%). O segundo maior grupo en canto ao número de docentes *residentes* está conformado por aqueles que viven no concello de Ribeira (18,4%), seguido de Boiro (15,8%) e por aqueles que se localizan noutro concello distanciado da comarca (15,7%). Só un 7,9% reside en A Pobra do Caramiñal, mentres que o 2,6% o fai en Rianxo.

Se analizamos polo miúdo de que lugares concretos proceden aqueles/as que sinalaron a opción “outro concello de procedencia” no cuestionario (ver gráfico 6.9), atopámonos con que a maior parte deles, en concreto a metade (50%), proveñen doutras localidades galegas diferentes da propia provincia de A Coruña, sendo os que teñen a súa orixe na mesma o 27,3% do profesorado. Ao mesmo tempo existe tamén quen procede doutros concellos españois (18,2%) ou doutros países (4,5%), aínda que en menor medida.

Tomando en consideración o concello de residencia daqueles incluídos na categoría “Residentes nun concello dunha comarca limítrofe” (ver gráfico 6.8), os cales constitúen a maior parte dos/as docentes enquisados/as cunha porcentaxe, en termos totais, do 36,8%, temos que destacar que máis da metade destes profesores/as desprázanse diariamente á comarca dende Santiago de Compostela (57,3%), seguidos

por aqueles que o fan dende Vilagarcía de Arousa (21,4%) e por último dende Noia, Catoira ou Ames, cun 7,1% dos docentes cada unha.

Gráfico VI.8. Localidades de orixe dos docentes incluídos na categoría "Outro concello de procedencia". Fonte: Elaboración propia.

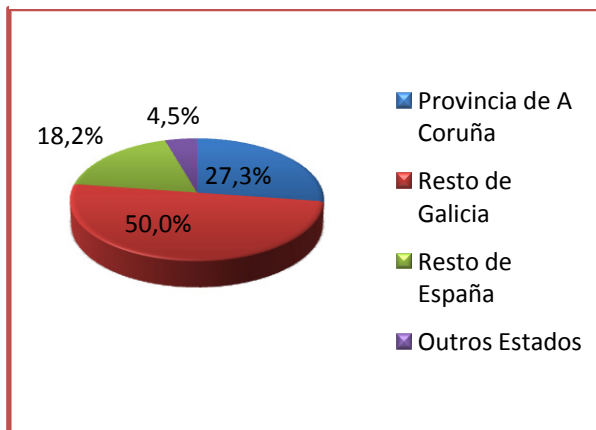
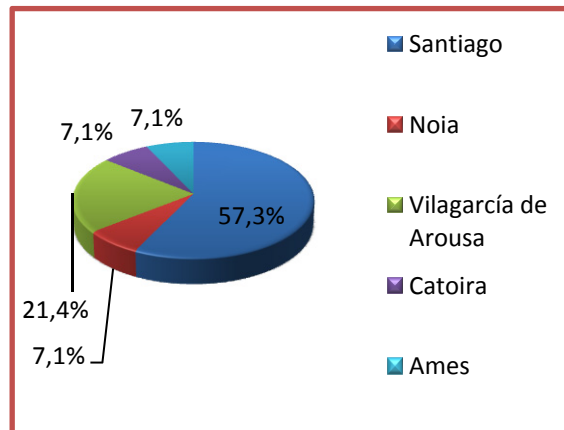
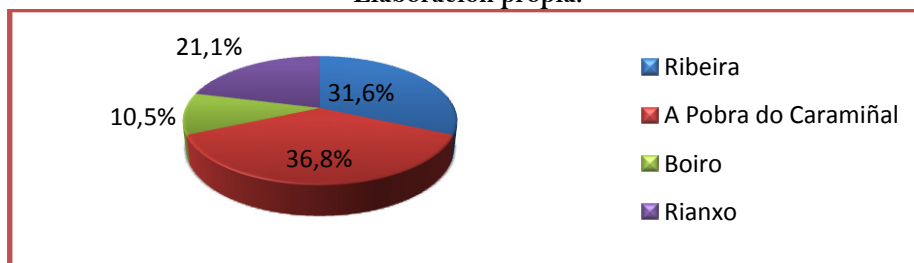


Gráfico VI.9. Concello de residencia daqueles docentes incluídos na categoría "Residentes nun concello de comarca limítrofe". Fonte: Elaboración propia.



Por último, con respecto empresas enquisadas, destacar que, tal como podemos apreciar no gráfico 6.10, a maior parte delas sitúanse no concello de A Pobra do Caramiñal (36,8%), seguida por Ribeira (31,6%), Rianxo (21,1%) e por último Boiro (10,5%). A correlación en canto ao número de empresas existente coincidiría coa mostra non sendo pola aparición do concello de A Pobra como aquel que conta cun maior número de empresas, dado que este posto é ocupado actualmente polo concello de Ribeira.

Gráfico VI.10. Concello ao que pertencen as empresas que compoñen a mostra. Fonte: Elaboración propia.



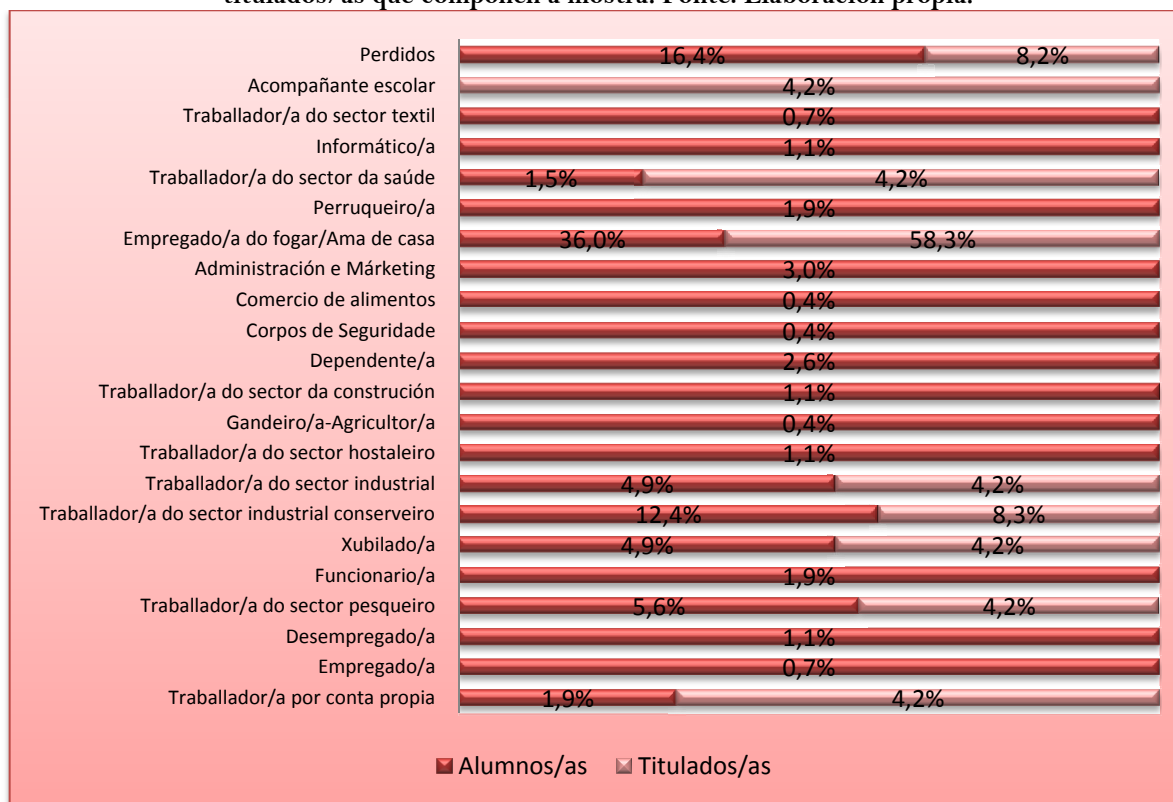
O resto de porcentaxes da mostra coinciden de forma proporcional co número de empresas existente en total na comarca segundo a súa distribución por concello – tal como puidemos comprobar no apartado adicado á análise do mercado laboral–.

A continuación analizaremos a profesión da nai e do pai do alumnado de ciclos formativos e tamén do colectivo de titulados/as que compoñen a mostra da investigación. No gráfico 6.11 podemos apreciar a comparativa entre a profesión da nai do alumnado de FP e daqueles/as xa titulados/as, mentres no seguinte (gráfico 6.12), podemos facer o propio coa profesión do pai.

Respecto da profesión da nai, tanto no colectivo de titulados/as como no de alumnos/as, de entre tódalas ocupacións sinaladas, destacan dúas como maioritarias: Empregada do fogar/ama de casa –o 36% das nais de alumnos/as enquisados adícanse a esta profesión, así como o 58,3% das nais de titulados/as– e traballadora do sector industrial conserveiro – cunha porcentaxe do 12,4% das nais de alumnos/as e do 8,3%

das nais de titulados/as-. Podemos establecer polo tanto, que a mostra as nais de alumnos/as e de titulados/as en FP desta comarca, vai pertencer de forma predominante a estes dous colectivos citados.

Gráfico VI.11. Distribución porcentual da profesión da nai dos colectivos de alumnos/as e titulados/as que compoñen a mostra. Fonte: Elaboración propia.



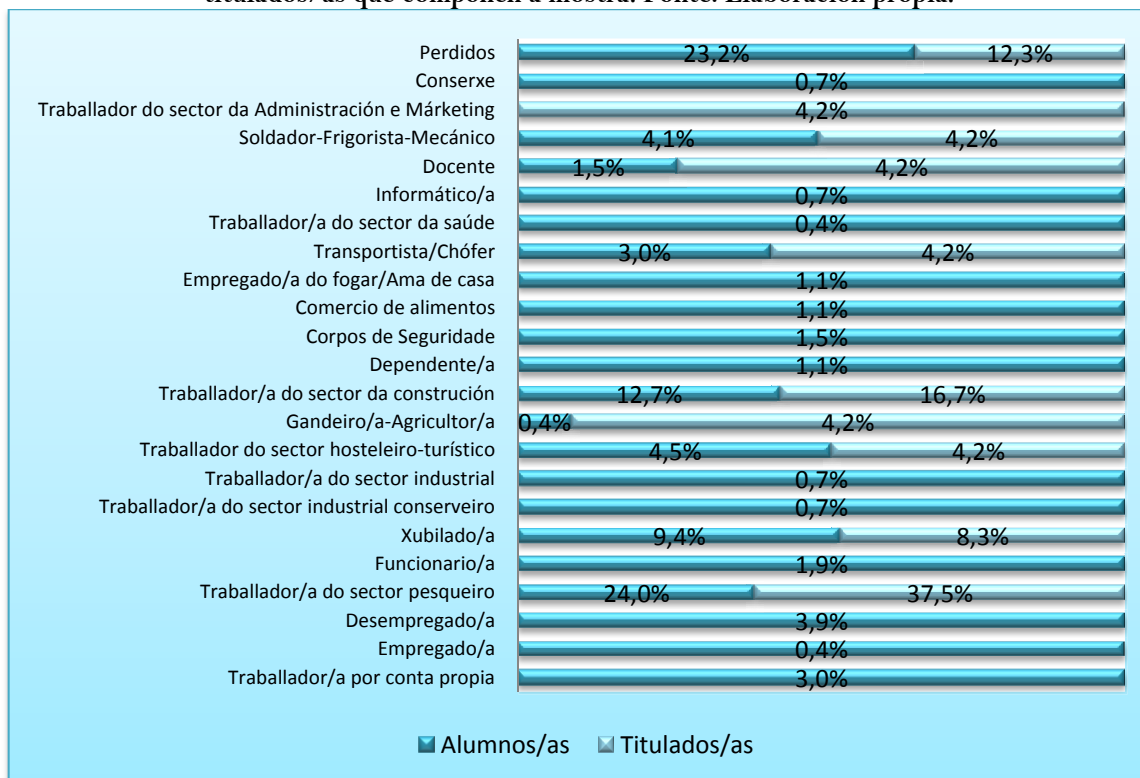
De forma engadida, existe outro 4'9% das nais de alumnos/as e un 4'2% das nais de titulados/as que afirman estar ocupadas no sector industrial -sen especificar o ámbito profesional concreto-, polo que podemos inferir que parte desta porcentaxe, senón na súa totalidade, tamén podería estar incluída no sector industrial do peixe. Ao mesmo tempo, existe outra porcentaxe tamén significativa: o 5,6% das nais de alumnos/as e o 4,2% das nais de titulados/as afirman ser traballadoras do sector pesqueiro. A máis distancia destas porcentaxes aludidas, podemos atopar a aquelas nais que se adican ao sector da saúde -*enfermeiras; auxiliares de clínica; mantemento en clínica*-, dado que conforman o 4,2% das nais de titulados/as en FP na comarca, así como o 1,9% das nais de alumnos/as actuais.

As diferenzas máis salientables entre as nais de alumnos/as e de titulados/as teñen que ver coa existencia de ocupacións que só teñen representación nas nais de alumnos/as -*Traballadora do sector textil; Perruqueira; Traballadora do sector da administración e o márketing; Comercio de alimentos; Corpos de seguridade; Dependente; Traballadora do sector da construción; Gandeira-agricultora; Traballadora do sector hostaleiro; Funcionaria; Empregada; Desempregada*- ou só nas nais de titulados/as -*Acompañante escolar*-, aínda que todas elas cunha porcentaxe da mostra inferior ao 4,2% en calquera dos dous colectivos. Tamén merece a pena destacar a baixa porcentaxe de persoas desempregadas -só o 1,1% da mostra de alumnos/as teñen a súa nai no paro-, mentres que dos titulados/as ningún sinala que a súa nai se atope nesta situación. Neste senso, ten moito que ver que a maior parte delas xa non se inclúen no que inicialmente se considera poboación activa, por distintas causas: Son *Amas de Casa ou empregadas do fogar* ou están xubiladas (4,9% das nais de alumnos/as e 4,2% das nais de titulados/as).

Por último, unicamente destacar que unha porcentaxe, aínda que baixa, das nais de alumnos/as (1,9%) e titulados/as (4,2%) traballan por conta propia, aínda que non se especifica o sector concreto.

Polo que respecta aos pais, podemos apreciar como a ampla maioría dos proxenitores tanto dos alumnos/as como dos titulados/as traballan no sector pesqueiro -24% dos pais de alumnos/as e 37'5% dos pais dos titulados/as-. Tras eles situaríanse en porcentaxe, aqueles que se adican ao sector da construción -*albaneis, pintores, electricistas, constructores, etc*- , posto que así o fan o 12,7% dos pais de alumnos/as de ciclos formativos e o 16,7% dos pais dos titulados/as.

Gráfico VI.12. Distribución porcentual da profesión do pai dos colectivos de alumnos/as e titulados/as que compoñen a mostra. Fonte: Elaboración propia.



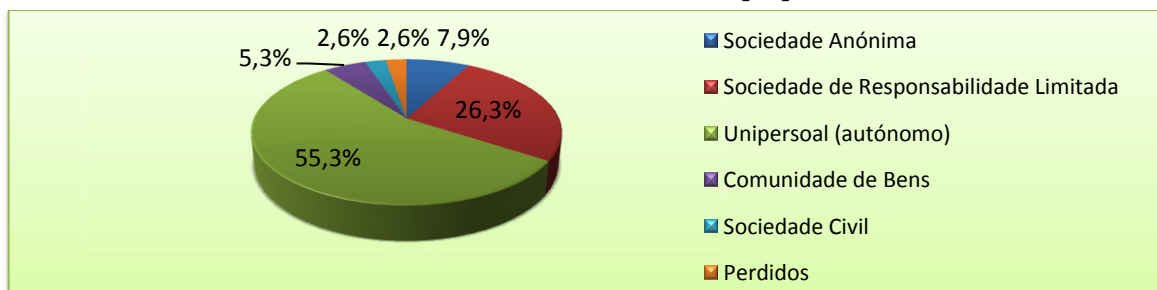
O seguinte colectivo que destaca, tanto nos pais de alumnos/as como nos pais de titulados/as é o de xubilados. O 9,4% dos pais de alumnos/as e o 8,3% dos pais de titulados/as atópanse nesta situación. De forma máis distante en porcentaxe, atopamos os que desenvolven ocupacións vinculadas co sector da hostalaría e o turismo (4,5% dos pais de alumnos/as e 4,2% dos pais de titulados/as); os que son transportistas/chóferes (3% dos pais de alumnos/as e 4,2% dos pais de titulados/as) ou os que desenvolven a súa profesión como docentes (1,5% dos pais de alumnos/as e 4,2% dos pais de titulados/as).

Merece tamén a pena destacar o 3,9% de desempregados existentes entre os pais de alumnos/as, mentres que nos pais de titulados/as non se sinala esta situación en ningún caso. Con respecto a aquelas ocupacións diferenciais entre un colectivo e outro, destacamos como exclusivas dos pais de alumnos/as: *Informático; Traballador do sector da saúde; Empregado/a do fogar, Comercio de Alimentos; corpos de seguridade; Dependente; Traballador do sector industrial; Traballador do sector industrial conserveiro; Funcionario; Empregado e Traballador por conta propia*, todas elas cunha porcentaxe de incidencia na mostra de menos do 3%. Pola banda dos pais de titulados/as só se alude de forma exclusiva a *Traballador do sector da Administración e o Márketing* cunha porcentaxe do

4,2% da mostra.

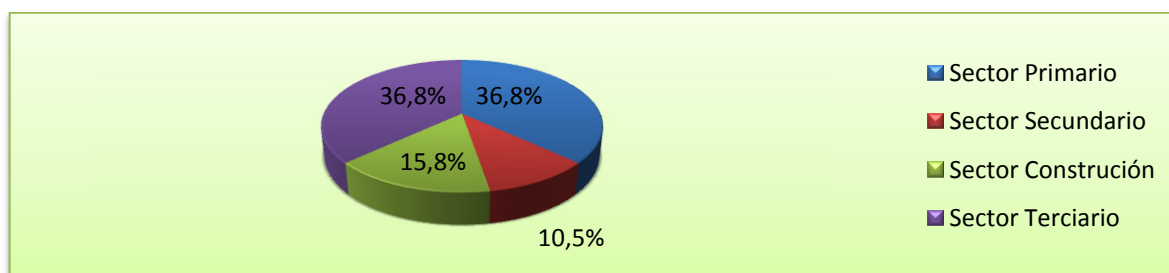
Imos rematar o apartado adicado á *identificación* e caracterización dos nosos informantes clave, mostrando os datos relativos ao sector económico e á condición xurídica das empresas que compoñen a mostra.

Gráfico VI.13. Distribución porcentual das empresas que compoñen a mostra en función da súa forma xurídica. Fonte: Elaboración propia.



Tal como era de esperar, dada a distribución porcentual das empresas da comarca en función da súa forma xurídica (ver gráfico 6.13), a maior parte da mostra está composta por aquelas organizacións lideradas por autónomos (55,3%), as cales na súa maioría son de carácter unipersoal, é dicir, pequenas empresas ou negocios locais. Vanlle seguir en número, aquelas de responsabilidade limitada (26,3%) e as sociedades anónimas (7,9%). Merece tamén a pena comentar a existencia minoritaria de sociedades de responsabilidade civil (2,6%) e comunidades de bens (5,3%).

Gráfico VI.14. Distribución porcentual das empresas que compoñen a mostra en función do sector económico ao que pertencen. Fonte: Elaboración propia.

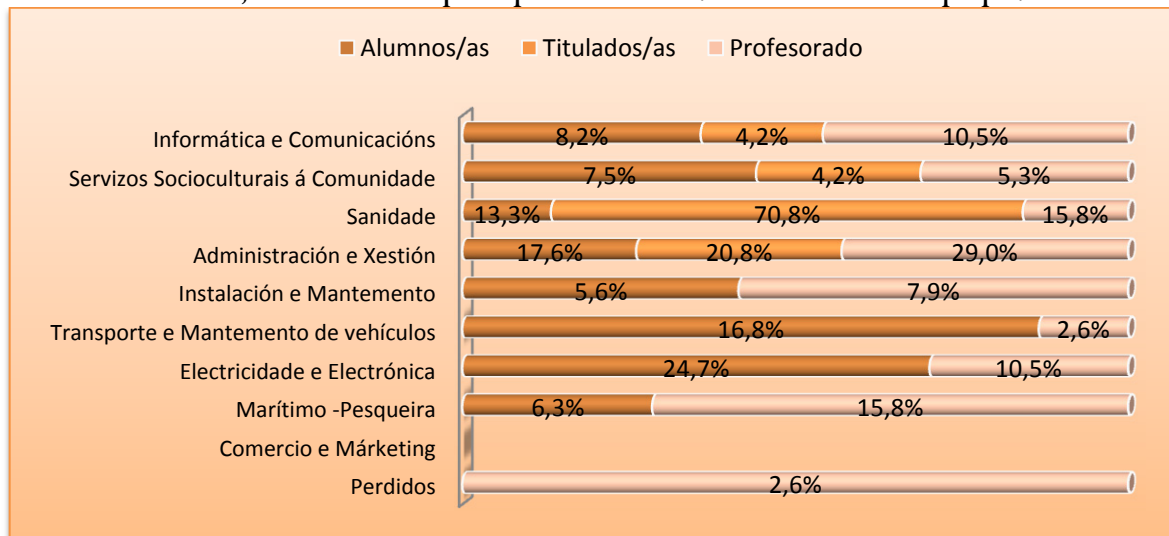


Con respecto á distribución das empresas en función do sector no que desenvolven a súa actividade (ver gráfico 6.14), temos unha representación tamén similar ao que ocorre na propia comarca: existe unha maioría de empresas pertencentes tanto ao sector primario como ao de servizos (cada un deles conta cunha porcentaxe do 36,8%), seguidos por aquelas que levan a cabo a súa actividade no sector da construción (15,8%) e por último, aquelas pertencentes ao sector industrial (10,5%).

1.2. CARACTERIZACIÓN DOS INFORMANTES CLAVE RESPECTO DA SÚA FORMACIÓN³⁵³.

Para comezar este apartado, presentaremos a distribución da mostra en función da familia profesional na que se encaixa cada un dos ciclos que cursan actualmente, que cursaron ou no que imparten docencia cada un dos informantes clave: alumnos/as, titulados/as e profesorado, respectivamente. Posteriormente afondaremos no ciclo concreto, e no caso do alumnado, no grao do mesmo e no ano de formación no que se atopan (1º ou 2º).

Gráfico VI.15. Distribución porcentual dos distintos colectivos que forman parte da mostra (alumnos/as; titulados/as e docentes) en función da familia profesional do ciclo formativo que cursan, cursaron ou no que imparten docencia. Fonte: Elaboración propia.



Tal como apreciamos no gráfico 6.15, na comarca do Barbanza impártense ciclos correspondentes a 9 familias profesionais, as cales aparecen reflectidas. Sen embargo, só obtivemos representación de 8 delas, posto que non puidemos acceder a ningún alumno/a, titulado/a ou docente do *Ciclo Medio de Comercio*, único dos que se imparten no territorio correspondente á familia de *Comercio e Márketing*. Polo demais, obtivemos representación tanto do alumnado como do profesorado que cursan ou imparten docencia nas outras 8 familias profesionais restantes, excepto no caso dos titulados/as que só aparecen representados en 4 destas 8 familias.

Tomando en consideración as características propias de cada un destes colectivos, podemos afirmar que a maior parte dos alumnos/as (24,7%) proceden da familia profesional de *Electricidade e Electrónica*, seguidos por aqueles/as que pertencen á familia de *Administración e Xestión* (17,6%); *Transporte e Mantemento de Vehículos* (16,8%) e *Sanidade* (13,3%). As demais familias aparecen representadas dentro deste colectivo, aínda que cunha porcentaxe inferior ao 10% do total da mostra. Referímonos

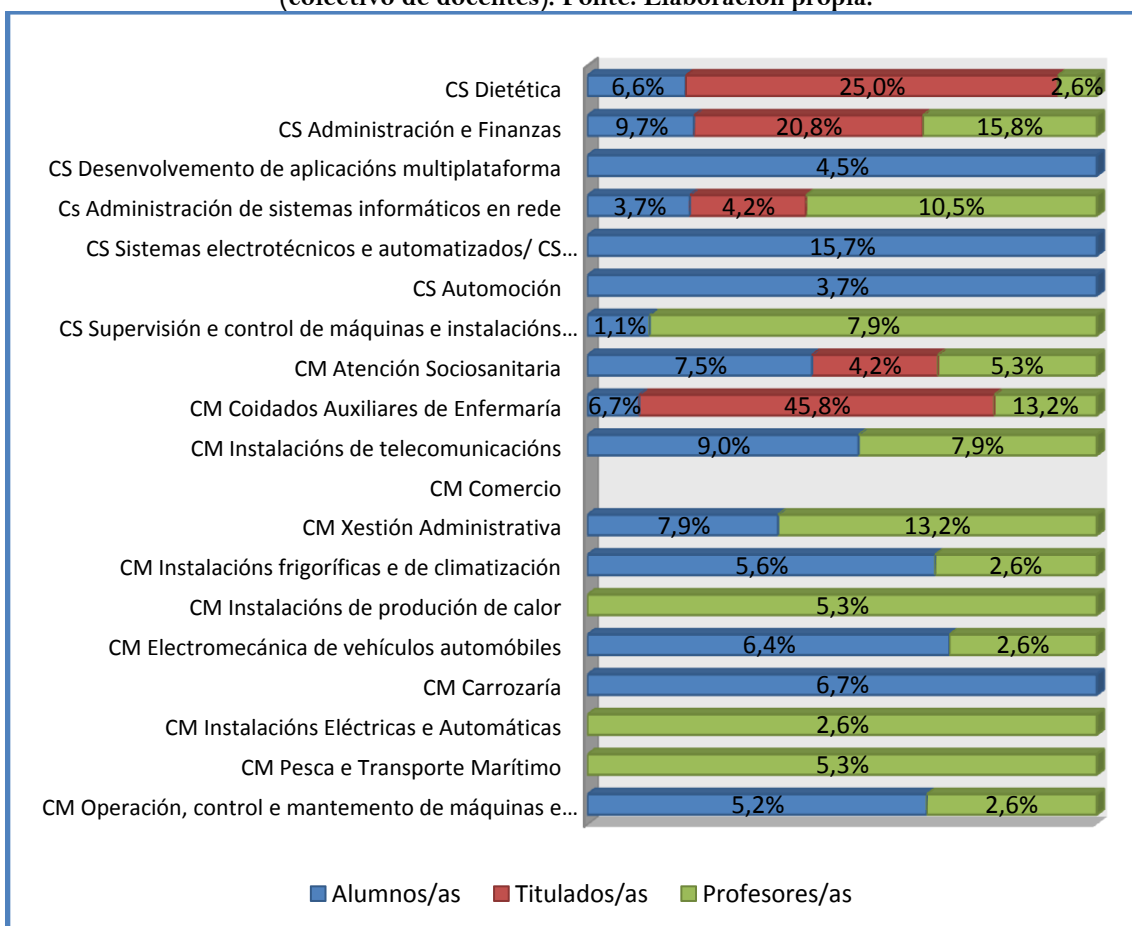
³⁵³ Dentro deste apartado incluiremos aqueles resultados relativos ás 12 variables seguintes referidas aos distintos colectivos de informantes clave: *Ciclo formativo que cursa actualmente/no que imparte docencia/ que cursou/ Grao do ciclo que cursa actualmente;* *Ano do ciclo formativo no que se atopa actualmente (curso); Centro educativo no que cursa/ cursou/ imparte docencia do ciclo formativo; Motivos polos que decidiu cursar este ciclo formativo; Mes e ano no que rematou o ciclo formativo; Coñecemento doutros ciclos formativos na comarca; Ciclos que coñece na comarca; Elixiría o mesmo ciclo formativo; Ciclo elixido no seu lugar; Motivo polo que escollería esta outra titulación; Pensa que ao finalizar o ciclo atopará emprego; Titulación máis alta que posúe; Formación pedagóxica específica que posúe; Módulos que imparte nos ciclos formativos; É responsable da contratación de persoal na empresa; Posto que ocupa na empresa; Concello no que se sitúa a empresa na que traballa; Número de traballadores/as total da empresa; Número de postos de traballo diferenciados dentro da empresa; Existencia na empresa de representación sindical dos traballadores/as; Porcentaxe de traballadores/as da empresa afiliados a algún sindicato; Posto que desempeña na Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.*

ás familias de *Informática e Comunicacions* (8,2%); *Servizos Socioculturais e á Comunidade* (7,5%); *Marítimo-Pesqueira* (6,3%) e *Instalación e Mantemento* (5,6%).

Con respecto ao colectivo de titulados/as en FP, a maior parte dos mesmos cursaron un ciclo formativo pertencente ou ben, á familia profesional de *Sanidade* (70,8%) ou ben, á de *Administración e Finanzas* (20,8%). Tamén existe unha porcentaxe máis pequena de titulados/as que forman parte da mostra que cursaron ciclos da familia profesional de *Informática e Comunicacions* (4,2%) e de *Servizos Socioculturais e á Comunidade* (4,2%).

A maior porcentaxe do profesorado enquisado imparte docencia en ciclos da familia profesional de *Administración e Finanzas* (29%), seguida por aqueles/as que fan o propio na familia de *Sanidade* (15,8%) e na *Marítimo-Pesqueira* (15,8%). Existen tamén dúas familias que teñen unha representación intermedia dentro da mostra de docentes: *Informática e Comunicacions* (10,5%) e *Electricidade e Electrónica* (10,5%), mentres que as restantes serían aquelas nas que imparten docencia unha porcentaxe menor dos profesores/as: *Instalación e Mantemento* (7,9%); *Servizos Socioculturais e á Comunidade* (5,3%) e por último, *Transporte e Mantemento de Vehículos* (2,6%).

Gráfico VI.16. Distribución porcentual da mostra en función do ciclo formativo que cursan (Colectivo de alumnos/as), que cursaron (colectivo de titulados/as) ou no que imparten docencia (colectivo de docentes). Fonte: Elaboración propia.



Se aprofundamos no ciclo formativo concreto que cursan os alumnos/as que compoñen a mostra; que cursaron os titulados/as e no que imparten docencia os profesores/as, debemos aludir ao gráfico 6.16 que se mostra a continuación. Na comarca impártense actualmente (ano académico 2012/2013), un total de 19 ciclos formativos distribuídos nos centros de FP públicos do territorio. Contamos con representación dos tres

colectivos obxecto de estudo en cinco destes 19 ciclos ou o que é o mesmo, no 26,3% dos mesmos, mentres que no 31,6% dos mesmos, contamos con representación de dous dos colectivos (docentes e alumnos/as), no 36,8% de só un deles (ben sexa do profesorado, ben sexa dos alumnos/as) e por último no 5,3% dos ciclos non contamos con representación de ningún colectivo vinculado ao mesmo³⁵⁴.

Centrándonos no colectivo de titulados/as, a maior parte dos enquisados/as cursou o Ciclo Medio de Coidados Auxiliares de Enfermaría (45,8%), mentres que un 25% fixo o propio no Ciclo Superior de Dietética e un 20,8% no Ciclo Superior de Administración e Finanzas. Porcentaxes máis pequenas dos titulados/as enquisados cursaron o Ciclo Superior de Administración de Sistemas Informáticos en rede (4,2%) e o Ciclo Medio de Atención Sociosanitaria (4,2%).

No caso dos profesores/as, a distribución é moi ampla en función dos ciclos que compoñen a comarca, estando vinculados a maior parte deles ao Ciclo Superior de Administración e Finanzas (15,8%), seguido de cerca tanto polo Ciclo Medio de Coidados Auxiliares de Enfermaría (13,2%) como polo Ciclo Medio de Xestión Administrativa (13,2%). Cunha representación intermedia atópanse aqueles/as docentes que exercen no Ciclo Superior de Administración de Sistemas Informáticos en rede (10,5%) ou no Ciclo Medio de Instalacións de telecomunicacións (7,9%). Aqueles ciclos formativos nos que imparten unha menor cantidade dos profesores/as da nosa mostra son o Ciclo Medio de Pesca e Transporte Marítimo (5,3%); o Ciclo Medio de Atención Sociosanitaria (5,3%); O Ciclo Superior de Dietética (2,6%); o Ciclo Medio de Instalacións frigoríficas e de climatización (2,6%); o Ciclo Medio de Electromecánica de Vehículos Automóbiles (2,6%); o Ciclo Medio de Instalacións Eléctricas e Automáticas (2,6%) e o Ciclo Medio de Operación, control e mantemento de máquinas e instalacións do buque (2,6%).

Por último, con respecto ao alumnado compoñente da mostra, destacar que a maior parte está actualmente cursando o Ciclo Superior de Sistemas electrotécnicos e automáticos/Instalacións Electrotécnicas (15,7%), seguidos por aqueles/as que cursan o Ciclo Superior de Administración e Finanzas (9,7%) e o Ciclo Medio de Instalacións de telecomunicacións (9%). Nunha posición intermedia estarían aqueles/as matriculados/as no Ciclo Medio de Xestión Administrativa (7,9%); no Ciclo Medio de Atención Sociosanitaria (7,5%); no Ciclo Medio de Carrozaría (6,7%); no Ciclo Superior de Dietética (6,6%); no Ciclo Medio de Electromecánica de Vehículos Automóbiles (6,4%); no Ciclo Medio de Instalacións Frigoríficas e de Climatización (5,6%) ou no Ciclo Medio de Operación, control e mantemento de máquinas e instalacións do buque (5,2%). Como os menos representativos a nivel mostral (non superan o 5% do total da mostra), temos que destacar o Ciclo Superior de Desenvolvemento de Aplicacións Multiplataforma (4,5%); o Ciclo Superior de Administración de sistemas informáticos en rede (3,7%); o Ciclo Superior de Automoción (3,7%) e o Ciclo Superior de Supervisión e control de máquinas e instalacións do buque (1,1%).

Centrarémonos agora na distribución do alumnado en función do grao do ciclo formativo que cursan e tamén do ano no que se atopan non momento de cumprimentar o cuestionario. Con respecto ao grao do ciclo formativo que cursan, tal como podemos apreciar no gráfico 6.17, a distribución non é exactamente equitativa, é dicir, o 68,5% do alumnado está cursando un ciclo medio, mentres que o 31,5% restante está facendo o propio nun ciclo de grao superior. Lembremos que para acceder a un ciclo de grao medio é necesario ter superada a Educación Secundaria Obrigatoria, mentres que para acceder a un ciclo de grao superior é preciso contar co Bacharelato ou equivalente. Este

³⁵⁴ Trátase tal como podemos apreciar no gráfico 6.16 da ausencia existente no conxunto da mostra de alumnos/as, profesores/as e titulados/as vinculados co Ciclo Medio de Comercio.

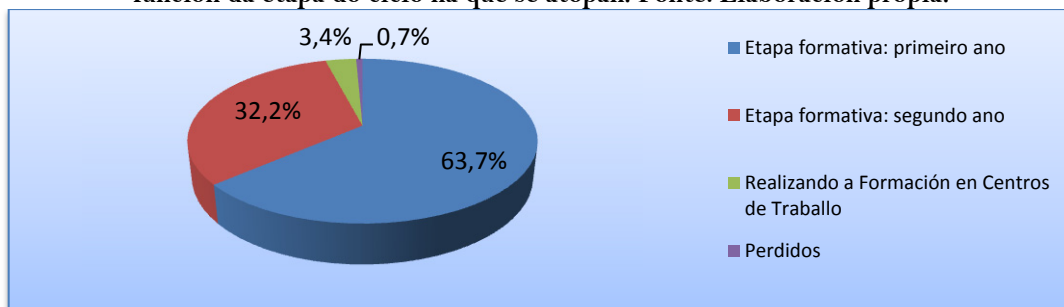
feito vai influenciar moi probablemente o grao de madurez do alumnado e, en consecuencia, as súas respostas ante as cuestións formuladas tamén poderán ser diferentes en función do nivel do ciclo que cursan, aínda que a explicación a isto non está tanto no nivel do ciclo cursado senón na inferencia que aquí facemos acerca da idade dos enquisados/as.

Gráfico VI.17. Distribución porcentual do colectivo de alumnos/as compoñentes da mostra en función do grao do ciclo formativo que cursan. Fonte: Elaboración propia.



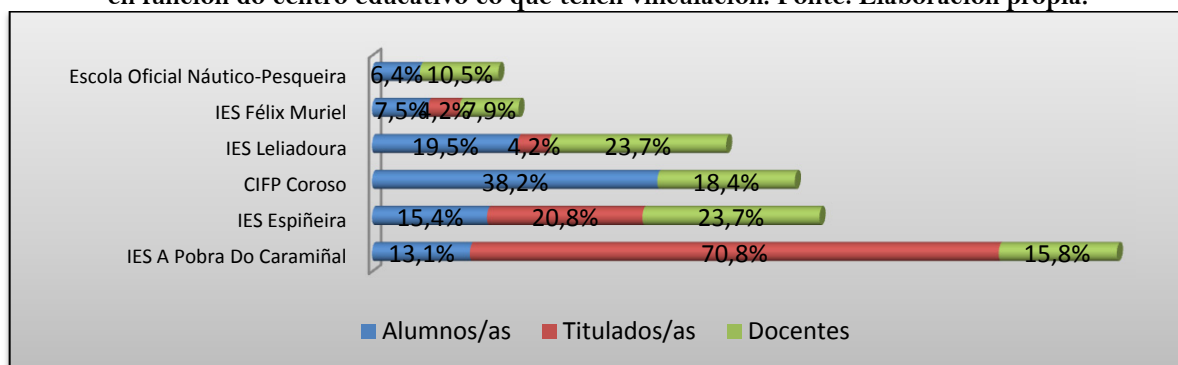
Por outra banda, observamos que a maior parte destes alumnos/as están actualmente no seu primeiro ano de formación (63,7%) (ver gráfico 6.18), polo que as súas percepcións acerca da mesma e da vinculación desta co desenvolvemento do seu territorio poden diferir daqueles/as que xa se atopan no seu segundo ano de formación (no caso da nosa mostra o 32,2%), ou ben, realizando a Formación en Centros de Traballo, colectivo este último cunha representación moi baixa na nosa mostra. Só un 3,4% do alumnado que a conforma estaría nesta situación.

Gráfico VI.18. Distribución porcentual do colectivo de alumnos/as compoñentes da mostra en función da etapa do ciclo na que se atopan. Fonte: Elaboración propia.



Se analizamos os distintos colectivos en función do centro co que manteñen vinculación, ben como alumno/a, ben como profesor/a ou como ex alumno/a, destacamos que a maior parte da mostra está composta por alumnado procedente do CIFP Coroso (38,2%), por docentes do IES Leliadoura (23,7%) e do IES Espiñeira (23,7%) e por titulados/as procedentes do IES A Pobra do Caramiñal (70,8%).

Gráfico VI.19. Distribución do alumnado, profesorado e titulados/as que forman parte da mostra en función do centro educativo co que teñen vinculación. Fonte: Elaboración propia.



A proporción con respecto ao alumnado por exemplo, cumpre en parte o previsible inicialmente dada a distribución das cifras de alumnos/as existentes en función de cada centro, é dicir, a poboación da nosa investigación³⁵⁵. O CIFP Coroso é o centro máis grande, tanto en número de alumnos/as como en profesores/as e por extensión en titulados/as en FP, polo que a el pertencen a maior porcentaxe do alumnado que formou parte da mostra (38,2%). Non ocorre así cos/as docentes e aínda menos cos titulados/as deste mesmo centro, sendo imposible contactar con estes con estes últimos. Este centro e a Escola Oficial Náutico Pesqueira son os dous dos que non contamos con ningún titulado/a en FP na mostra. A diferenza dos demais centros, dos cales - aínda que pequena nalgúns casos - existe representación de persoas egresadas. Destaca especialmente o IES A Pobra do Caramiñal como aquel centro do que proceden máis enquisados/as (70,8%), seguido polo IES Espiñeira (20,8%) e por último, a maior distancia, o IES Leliadoura (4,2%) e o IES Félix Muriel (4,2%).

Sen embargo, tal como viñamos indicando, con respecto ao alumnado da mostra, cúmprese case totalmente a distribución establecida na poboación: seguindo ao CIFP Coroso como o centro con maior número de alumnado está o IES Leliadoura (19,5%), atopándose posteriormente o IES Espiñeira (15,4%) e o IES A Pobra do Caramiñal (13,1%). Cos dous últimos centros múdase a tendencia inicial establecida na poboación, dado que obtivemos máis cuestionarios do IES Félix Muriel (7,5%) que da Escola Oficial Náutico Pesqueira (6,4%), cando o esperado en función do número de alumnos/as de FP sería que ocorrese o contrario.

No caso do profesorado non se respecta a distribución da poboación, dado que os cuestionarios recepcionados proceden na súa maior parte do IES Espiñeira (23,7%) e do IES Leliadoura (23,7%), cando en función do número de profesores/as de FP a cifra máis elevada debería corresponderse coa do CIFP Coroso. Este centro sen embargo, non aparece ata o 3º lugar en canto ao número de docentes que conforman a mostra, agrupando ao 18,4% dos mesmos/as. Séguelle de preto o IES A Pobra do Caramiñal cun 15,8% dos/as docentes, estando representados nunha porcentaxe máis baixa a Escola Oficial Náutico Pesqueira (10,5%) e o IES Félix Muriel (7,9%). Coincide esta última posición do IES Félix Muriel co seu número proporcional de docentes de FP, moito máis reducido que o dos demais centros.

Respecto do profesorado de FP enquisado³⁵⁶, podemos sinalar en primeiro lugar, que posúe unha formación inicial moi diversa, posto que tal como podemos apreciar no gráfico 6.20, existen profesionais de distintos campos impartindo docencia nos centros de FP da comarca. Obviamente, dados os requisitos de acceso á función pública docente, na súa maioría son Licenciados/as universitarios ou, no seu caso, enxeñeiros/as ou diplomados/as. En concreto podemos situar nesta categoría ao 86,8% dos profesores/as que conforman a mostra. Sen embargo, tamén existe unha pequena porcentaxe do persoal docente que afirman ser titulados/as en Formación Profesional II ou Superior, en concreto un 7,9% do total.

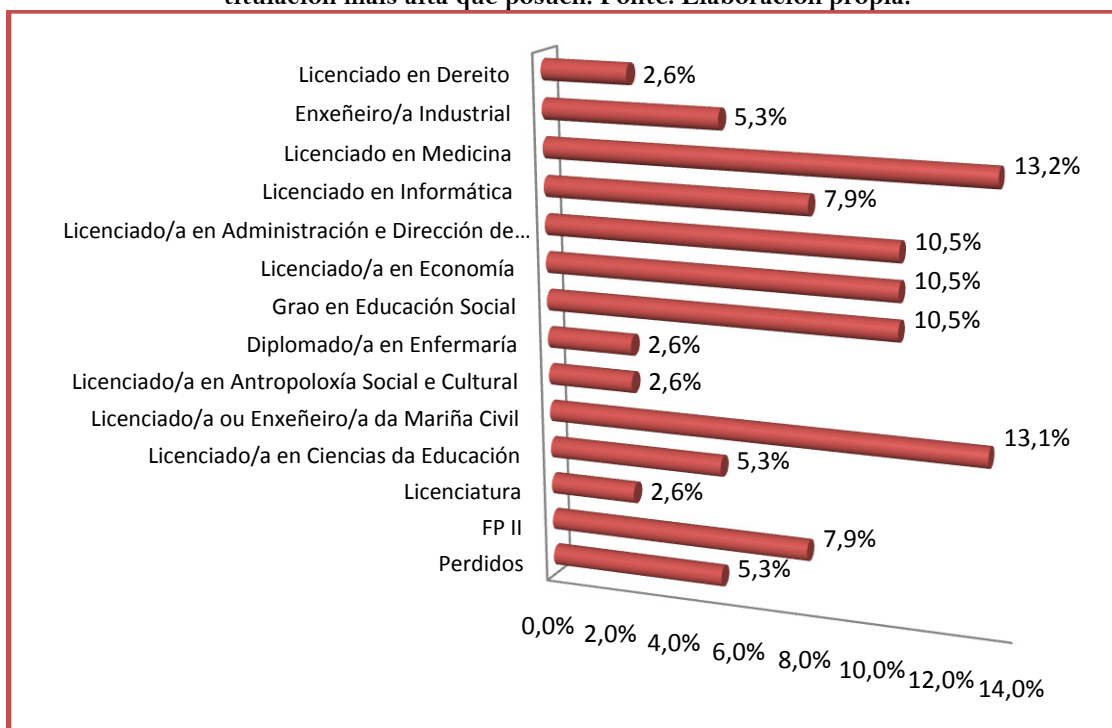
Entre os enquisados predominan os licenciados en Medicina (13,2%), os cales previsiblemente impartirán docencia nos ciclos formativos da familia de *Sanidade* e cunha porcentaxe case exacta os Licenciados/as ou Enxeñeiros/as da Mariña Civil (13,1%), dentro dos cales atopamos distintos rangos: Capitán da Mariña Mercante; Xefe de Máquinas ou Enxeñeiro/a en Radioelectrónica Naval. Este tipo de profesionais

³⁵⁵ Ver Táboa 4.32 na páxina 101 do capítulo IV adicado ao estudo empírico da investigación.

³⁵⁶ Analizaremos neste apartado tódalas variables que previamente sinalamos no Capítulo IV, exceptuando a variable Módulos nos que imparte docencia o docente, dado que só foi respostada polo 7,9% da mostra. Debido á súa baixa representatividade e pouca utilidade á hora de ofrecer unha perspectiva global da totalidade da mesma, optamos por eliminar esta variable dos resultados da investigación.

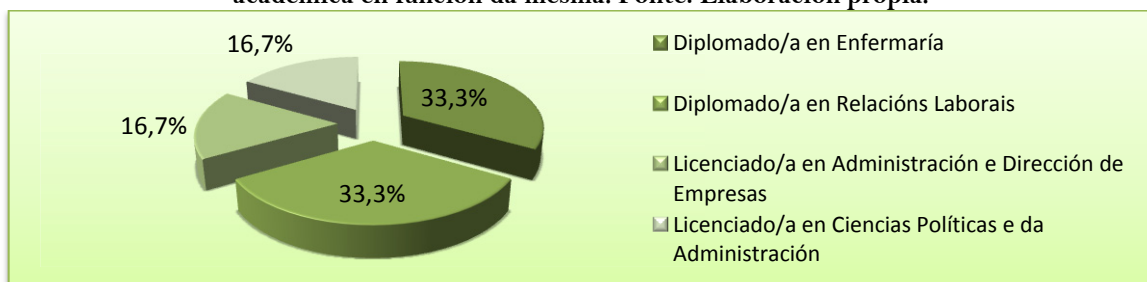
están habilitados para impartir docencia nos ciclos formativos da familia profesional marítimo-pesqueira e fano dende a Escola Oficial Náutico Pesqueira situada no concello de Ribeira. Os Licenciados/as en Económicas (10,5%) e Administración de Empresas (10,5%) son o seguinte grupo de docentes en canto a volume de representación na mostra, xunto cos Graduados/as en Educación Social (10,5%). En menor medida aparecen os Licenciados/as en Informática (7,9%), os Licenciados/as en Ciencias da Educación (Pedagogía) (5,3%) e os Enxeñeiros/as Industriais (5,3%). Coa porcentaxe máis baixa da mostra estarían os Licenciados/as en Antropoloxía Social e Cultural (2,6%), os Diplomados/as en Enfermaría (2,6%) e os Licenciados/as en Dereito (2,6%). Ademais, existe outro 2,6% da mostra que sinala que posúe unha Licenciatura pero non especifica o sector profesional da mesma.

Gráfico VI.20. Distribución porcentual dos/as docentes que compoñen a mostra en función da titulación máis alta que posúen. Fonte: Elaboración propia.



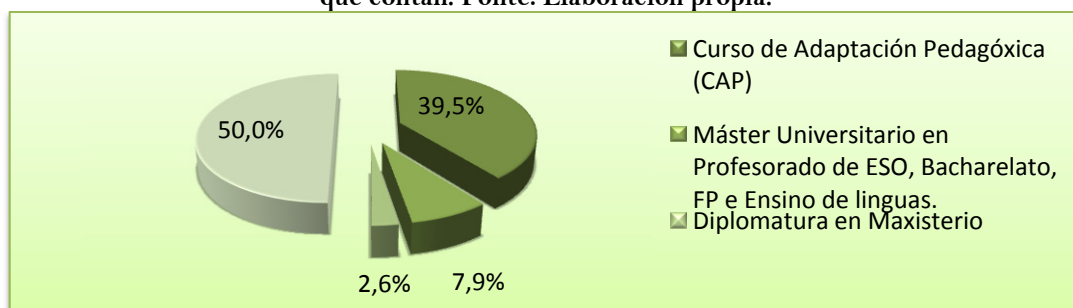
Da totalidade de docentes enquisados existe unha porcentaxe do 15,8% que posúe outra titulación, ademais da sinalada en primeiro lugar, mentres que o 84,2% restante non sinala ningunha outra. Dentro deste colectivo (ver gráfico 6.21) destacan aqueles/as que, ademais da súa primeira titulación, son Diplomados/as en Enfermaría (33,3%) ou en Relacións Laborais (33,3%), seguidos por aqueles que sinalan como segunda cualificación a Licenciatura en Administración e Dirección de Empresas (16,7%) ou en Ciencias Políticas e da Administración (16,7%). En síntese, o número de docentes con dobre titulación é porcentualmente bastante baixo dentro do conxunto da mostra, e no caso dos que si posúen dúas titulacións, estas aparecen vinculadas tamén coas familias profesionais que se imparten na comarca.

Gráfico VI.21. Distribución porcentual dos/as docentes que contan con dobre titulación académica en función da mesma. Fonte: Elaboración propia.



Con respecto á formación pedagóxica específica coa que contan estes profesionais (ver gráfico 6.22), destaca especialmente a superación do antigo Curso de Aptitude Pedagóxica (CAP) nun 39,5% dos casos. Séguelle o Máster Universitario en Profesorado de ESO, Bacharelato, FP e Ensino de Linguas cun 7,9% e por último aqueles que teñen a titulación de Maxisterio como formación pedagóxica (2,6%).

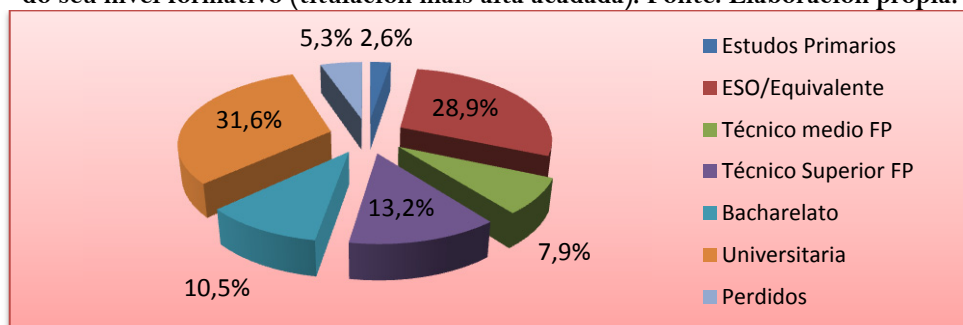
Gráfico VI.22. Distribución dos/as docentes en función da formación pedagóxica específica coa que contan. Fonte: Elaboración propia.



Se temos en conta este 2,6% de docentes que posúe a Diplomatura en Maxisterio, atopámonos con que, na totalidade da mostra referida a este colectivo, un 18,4% conta cunha titulación vinculada coa educación, ben sexa aquela coa que accederon á práctica docente ou outra complementaria.

Polo que respecta aos empresario/as participantes, é preciso destacar que mostran unha ampla variedade en función do seu nivel formativo (titulación máis alta acadada). Tal como podemos apreciar no gráfico 6.23, a maior parte destes posúen unha titulación universitaria (31,6%), aínda que o seguinte grupo porcentual está composto por aqueles/as que contan coa Educación Secundaria Obrigatoria ou equivalente (28,9%).

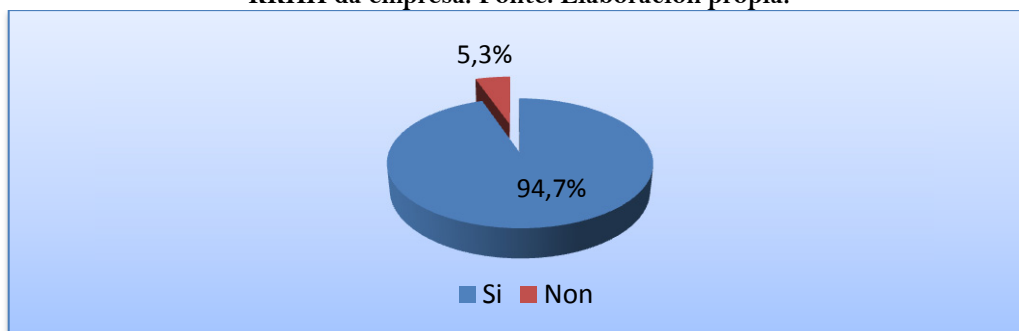
Gráfico VI.23. Distribución porcentual dos empresarios/as que compoñen a mostra en función do seu nivel formativo (titulación máis alta acadada). Fonte: Elaboración propia.



Só un 13,2% son Técnicos Superiores de FP, mentres que o 10,5% superou o Bacharelato ou equivalente e un 7,9% cursou un Ciclo Medio e polo tanto, teñen o

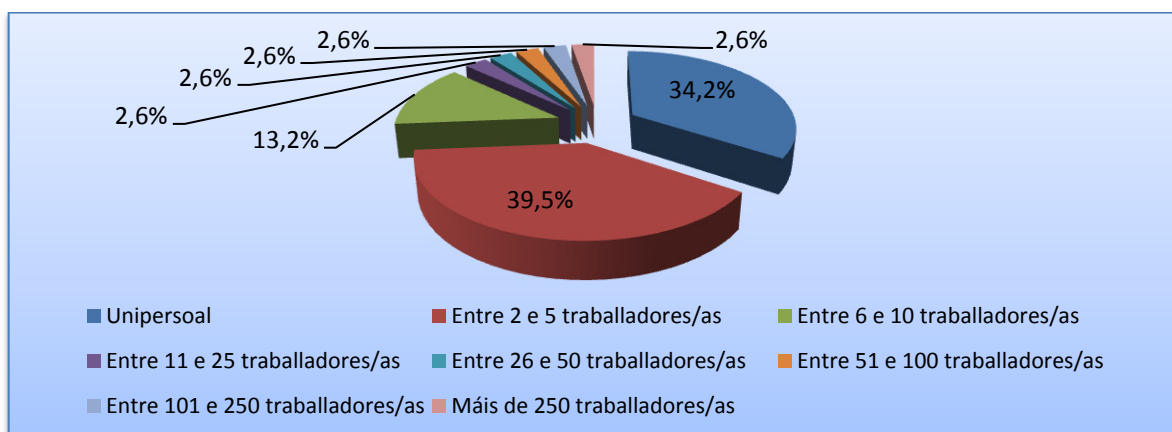
título de Técnico. Por último, tamén existe un 2,6% que posúe Estudos Primarios.

Gráfico VI.24. Resposta do colectivo de empresarios/as a se son ou non os responsables de RRHH da empresa. Fonte: Elaboración propia.



Por outra banda, a maior parte das persoas enquisadas actuaban como responsable de Recursos Humanos da empresa ou ben como persoa encargada da contratación de novo persoal. Así o podemos apreciar o gráfico 6.24, onde o 94,7% da mostra sinala que si a esta cuestión. Dese 5,3% que afirma ocupar outro posto na empresa, ante a cuestión de cal é este, a metade (2,5%) sinala que é *Auxiliar Administrativo* e a aproximadamente a outra metade (2,8%), *Dependente/a*.

Gráfico VI.25. Porcentaxe de empresas que compoñen a mostra en función do número de empregados/as. Fonte: Elaboración propia.



Aludindo agora ao número de empregados/as da empresa, destacamos que a maior parte das empresas posúen entre 2 e 5 empregados/as (39,5%), seguidos directamente por aquelas organizacións que son unipersoais (34,2%). Ao mesmo tempo, o 13,2% das mesmas posúen entre 6 e 10 traballadores/as. Posteriormente, a proporción de empresas en cada unha das agrupacións seguintes é do 2,6%. Estes colectivos serían aquelas empresas que posúen entre 11 e 25 empregados/as; entre 26 e 50; entre 51 e 100; entre 101 e 250 e por último, aquelas que teñen máis de 250.

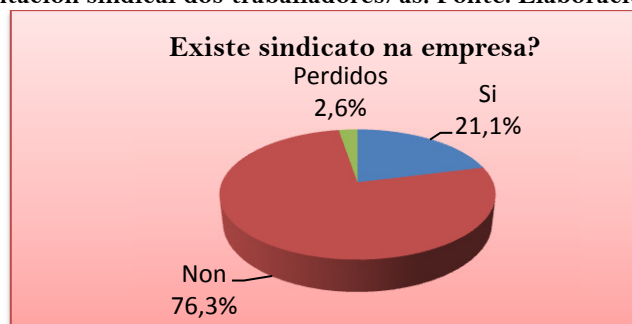
Táboa VI.1. Porcentaxe de empresas en función do número de empregados/as e o número de postos de traballo diferenciados. Fonte: Elaboración propia.

NÚMERO DE EMPREGADOS/AS TOTAL	POSTOS DIFERENCIADOS DE TRABAJO						
	Un só	2 - 5	6 - 10	11 - 25	26-50	Máis de 50	Total
Unipersoal	26,7%	2,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	29,3%
Entre 2 e 5	7,9%	31,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	39,5%
Entre 6 e 10	0,0%	13,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	13,2%
Entre 11 e 25	0,0%	2,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,6%
Entre 26 e 50	0,0%	0,0%	2,6%	0,0%	0,0%	0,0%	2,6%
Entre 51 e 100	0,0%	0,0%	2,6%	0,0%	0,0%	0,0%	2,6%
Entre 101 e 250	0,0%	0,0%	2,6%	0,0%	0,0%	0,0%	2,6%
Máis de 250	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,6%	0,0%	2,6%
Total	34,2%	50,0%	7,9%	0,0%	2,6%	0,0%	94,7%

Se facemos unha clasificación das mesmas contrastando o número de empregados/as total e o número de postos diferenciados cos que contan (ver táboa 6.1), podemos apreciar como a distribución en esencia, coincide co previamente esperado. Aquelas empresas co menor número de traballadores/as tamén ofertan menos postos diferenciados de traballo, isto é, a ampla maioría das empresas unipersoais contarían cun único posto de traballo (26,7%), así como aquelas empresas cun número de traballadores/as comprendido entre 2 e 5, contarían maioritariamente con eses mesmos postos de traballo á hora de organizar a súa actividade económica (31,6%).

Sen embargo, as empresas que superan os 5 traballadores/as tamén, é dicir, aquelas que se sitúan entre 6 e 25 empregados/as tamén contan cun número de postos diferenciados que vai de 2 a 5. Posteriormente, aquelas empresas cun número de traballadores/as comprendido ente 26 e 250 afirman contar cun número de postos diferenciados situado entre 6 e 10, mentres que aquelas cuxo número de empregados manifesta ser superior a 250 posúen entre 26 e 50 postos de traballo diferentes.

Gráfico VI.26. Distribución porcentual das empresas en función da existencia ou non de representación sindical dos traballadores/as. Fonte: Elaboración propia.



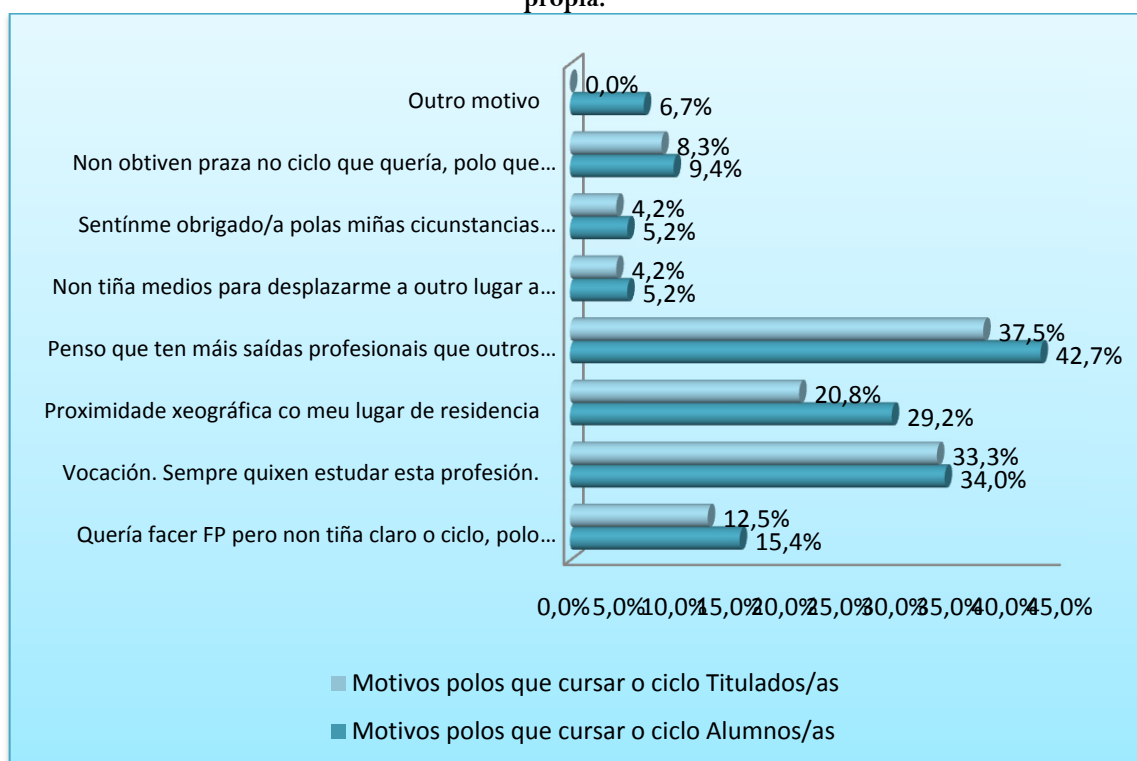
Dada esta distribución das empresas en función do seu tamaño, medido en número de traballadores/as, era de esperar que a distribución porcentual da resposta á cuestión de se contan ou non con representación sindical estiveran orientadas en función do que se mostra no gráfico 6.26. Tal como puidemos ver, o 76,3% das empresas que conforman a mostra non posúen representación sindical dos traballadores/as, non así o 21,1% restante, que si conta con esta organización dentro da propia empresa³⁵⁷.

³⁵⁷ Só o 50% dos empresarios/as que sinalaron que existía na súa empresa representación sindical (21% da mostra total) respondeu á cuestión acerca da porcentaxe de afiliados aos sindicatos da súa empresa. Destas respostas, a

1.3. MOTIVACIÓNS E EXPECTATIVAS DE ALUMNOS/AS E TITULADOS/AS RESPECTO DA FORMACIÓN PROFESIONAL.

Con respecto ao colectivo de alumnos/as e de titulados/as, deterémonos inicialmente en analizar os motivos que os levaron a cursar, actualmente ou no pasado, o ciclo formativo concreto.

Gráfico VI.27. Distribución dos colectivos de alumnos/as e titulados/as que forman parte da mostra en función dos motivos que os levaron a cursar o ciclo formativo. Fonte: Elaboración propia.



Tal como podemos apreciar no gráfico 6.27, a distribución das respostas de alumnado e titulados/as percorren camiños similares. O motivo máis sinalado polos alumnos/as á hora de indicar os motivos polos cales elixiron o ciclo que actualmente cursan é o feito de considerar que este ten máis saídas profesionais que outras titulacións, concretamente un 42,7% dos mesmos sinalou esta opción. Do mesmo xeito, este tamén semella ser o principal motivo para o colectivo de titulados/as, posto que un 37,5% dos mesmos así o sinalan. A segunda motivación máis elixida, tanto para alumnos/as como para titulados/as á hora de seleccionar a titulación é a *vocación* (*Sempre quixen estudar esta profesión*): un 34% dos alumnos/as e un 33,3% dos titulados/as así o sinalan. Isto pon de relevancia que ambos colectivos superpoñen as posibilidades de inserción laboral á vocación á hora de elixir a que tipo de formación acceder ou que ciclo formativo cursar.

A terceira das opcións máis sinaladas, igualmente tanto para alumnos/as como para titulados/as, é a *proximidade xeográfica co lugar de residencia*: a un 29,9% do alumnado e a un 20,8% dos titulados/as consideraron esta variable á hora de matricularse nunha titulación de FP. Isto deixa entrever que, a pesar de non constituírse como a opción máis seleccionada polos estudantes e polos titulados/as, a proximidade xeográfica

metade era que descoñecían ese dato, a outra metade afirmou que un 4% dos traballadores/as da empresa estaban afiliados ao sindicato.

segue constituíndose como unha alternativa que ambos colectivos consideran antes de tomar a decisión de cursar un ciclo formativo. Sitúase por detrás das saídas profesionais e da vocación, pero por diante das demais opcións de resposta posibles. En cuarto lugar aparece tanto para alumnos/as como para titulados/as a opción da aleatoriedade (*Quería facer FP pero non tiña claro o ciclo, polo que elixín este como podía ter elixido outro*). Constitúen un 15,4% dos alumnos/as e un 12,5% dos titulados/as, aqueles/as que optaron por este motivo para cursar o ciclo formativo. Non se trata dunha porcentaxe especialmente elevada pero aínda así, deixa entrever que existen dúbidas no alumnado á hora de decantarse por un ou outro ciclo formativo e que ao final as decisións non sempre están baseadas en motivacións sólidas. Por suposto esta situación debe ser reorientada dende os centros formativos, e máis concretamente, dende os departamentos de orientación así como dende o módulo de Formación e Orientación Laboral, o cal non escusa nin limita o feito de que as accións a desenvolver neste senso deben ser tomadas, apoiadas e levadas a cabo polo conxunto do claustro e da comunidade educativa.

En quinto lugar en orde de preferencia atopamos, tal como ven ocorrendo tanto para alumnos/as como para titulados/as, que o estudante acaba cursando ese ciclo debido a que non obtivo praza noutro que, inicialmente, cumpría en maior medida as súas expectativas. Un 9,4% dos alumnos/as e un 8,3% dos titulados/as manteñen que o ciclo cursado foi unha opción alternativa á aquela que realmente elixiron pero que non puido ser. Ven aquí a colación a cuestión sobre a suficiencia de prazas de Formación Profesional para cumprir os obxectivos de desenvolvemento propostos a nivel nacional e internacional³⁵⁸. Por último as opcións cun índice máis baixo son a obriga polas circunstancias familiares e económicas (seleccionada por un 5,2% do alumnado e por un 4,2% dos titulados/as) e a ausencia de medios para desprazarse a outros lugares (motivación relevante para a mesma porcentaxe por colectivo). Este último feito pon de manifesto que os motivos polos que as persoas elixen centros próximos xeograficamente non sempre están vinculados coa imposibilidade económica ou familiar para desprazarse a outros territorios, senón que existen outras explicacións que xustifican a decisión de cursar un ciclo nun centro próximo. Aventurándonos a propoñer algunhas delas, podemos mencionar a identidade territorial, o arraigo familiar e social ou a posibilidade de formarse e traballar no propio territorio. Finalmente, existe un 6,7% de alumnos/as que indica que existen outras motivacións para cursar o ciclo. Na táboa que se mostra continuación expresamos as categorías sinaladas polos estudantes de forma literal (ver táboa 6.2).

Tal como podemos apreciar, existen motivacións moi diversas, aínda que na súa maioría van na dirección de **atopar un emprego ou mellorar no actual** (*Non atopar traballo e por iso seguir formándose; Pola mellora do traballo actual; Para conseguir un traballo no que me sinta importante, ademais de gañar cartos; Non encontrei traballo de auxiliar de farmacia, entón decidín facer este; Para exercer un posto de traballo mellor ao que teño, que me gustaría; Para ascender na empresa na que traballo; Profesión moi ben remunerada.*); de **ampliar aprendizaxes** na profesión da que se ten experiencia (*Pola mellora do traballo actual; Teño 11 anos de experiencia neste traballo; Poder facer prácticas laborais.*) ou unha formación previa (*Hice el [ciclo] medio y quise acabar la rama que ya empecé; Sacar o título da materia que sabía*); pola **recondución da vida académica ou laboral tras sufrir incidentes persoais** (*Debido a unha incapacidade teño que reconducir a miña vida laboral. Esta é a opción mellor para a miña situación; Abandono doutro ciclo que me decepcionou; Sufrín un accidente; Porque no había suficientes plazas en la carrera que*

³⁵⁸ Tal como se formula no Mapa da oferta de FP en España publicado polo MEC (2011) é necesario incrementar o número de titulados/as en FP en España en 5 millóns e medio de persoas para o ano 2020. Para isto será necesario incrementar a corto prazo en 200.000 novas prazas as existentes actualmente (MEC, 2011:14)

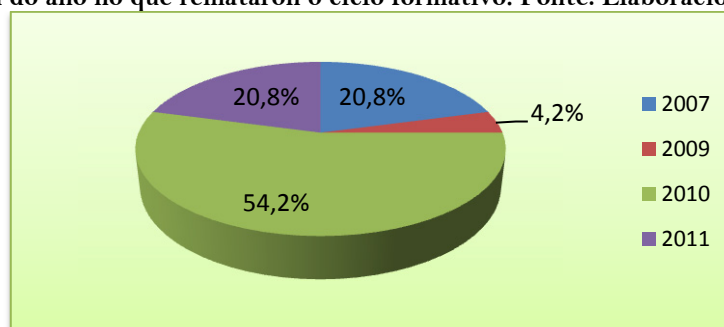
quería escoger en la universidad).

Táboa VI.2. Respostas abertas do alumnado ante a motivación para cursar o ciclo formativo actual. Fonte: Elaboración propia.

Núm. CUESTIONARIO	RESPOSTA
142	<i>Hice el medio y quise acabar la rama que ya empecé</i>
145	<i>Debido a unha incapacidade teño que reconducir a miña vida laboral. Esta é a opción mellor para a miña situación.</i>
161	<i>Por compatibilidade co traballo.</i>
172	<i>Abandono doutro ciclo que me decepcionou.</i>
174	<i>Sacar o título da materia que sabía.</i>
186	<i>Sufrín un accidente.</i>
187	<i>Porque no había suficientes plazas en la carrera que quería escoger en la universidad.</i>
190	<i>Non atopar traballo e por iso seguir formándose.</i>
211	<i>Teño 11 anos de experiencia neste traballo.</i>
214	<i>Pola mellora do traballo actual.</i>
217	<i>Para conseguir un traballo no que me sinta importante, ademais de gañar cartos.</i>
221	<i>Non encontrei traballo de auxiliar de farmacia, entón decidín facer este.</i>
223	<i>Para exercer un posto de traballo mellor ao que teño, que me gustaría.</i>
230	<i>Para ascender na empresa na que traballo.</i>
241	<i>Poder facer prácticas laborais.</i>
252	<i>Profesión moi ben remunerada.</i>

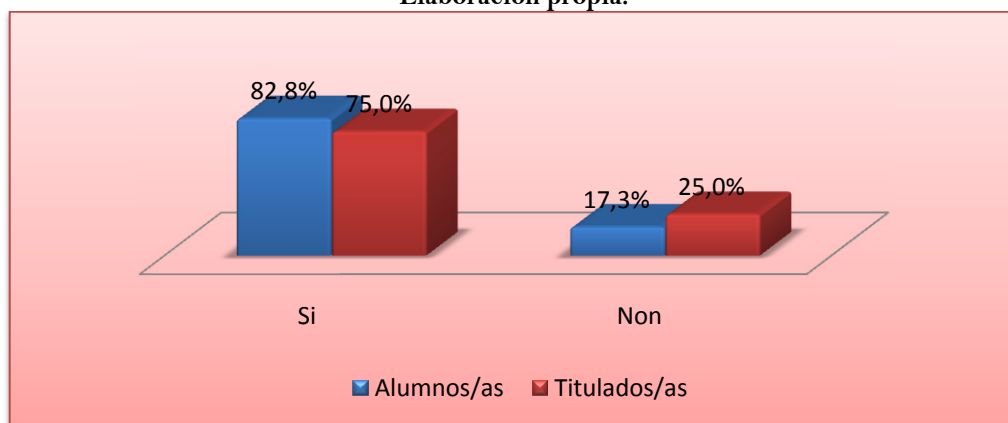
Respecto dos titulados/as, a distribución dos anos nos que remataron o ciclo non están tan distantes da actualidade, de aí que as respostas entre o colectivo de alumnos/as e o de titulados/as non varíen proporcionalmente de forma relevante.

Gráfico VI.28. Distribución porcentual do colectivo de titulados/as que conforman a mostra en función do ano no que remataron o ciclo formativo. Fonte: Elaboración propia.



De feito, tal como podemos apreciar no gráfico 6.28, a maior parte dos titulados/as remataron o ciclo formativo no ano 2010, en concreto o 54,2%. Queda así a mostra de titulados/as composta maioritariamente por aqueles/as que remataron neste ano, seguidos por dous bloques cun peso similar: aqueles que remataron o ciclo no ano 2007 (20,8%) e non ano 2011 (20,8%), quedando un 4,2% que o rematou no ano 2009.

Gráfico VI.29. Porcentaxe de resposta do colectivo de titulados/as e alumnos/as que compoñen a mostra respecto de se coñecen ou non outros ciclos formativos na propia comarca. Fonte: Elaboración propia.



Ante a cuestión de se coñecen ou non outros ciclos formativos dentro do propio territorio comarcal, a maior parte de titulados/as e de alumnos/as responden que si (ver gráfico 6.29). En concreto o 82,8% dos alumnos/as e o 75% dos titulados/as. Existe de todos modos, unha porcentaxe menor que sinala non coñecer ningún outro ciclo, nin actualmente (como alumno/a) ni no pasado (como titulado/a): un 17,3% e un 25%, respectivamente.

No caso dos titulados/as non deixa de resultar unha cifra relativamente elevada, dado que aproximadamente unha cuarta parte dos ex alumnos/as afirman non ter coñecemento doutras titulacións de FP impartidas no mesmo territorio no que cursaron o seu ciclo formativo. Se embargo, aqueles/as que afirman ter coñecemento doutros ciclos que se imparten na comarca, non sinalan ningún deles cando se lles pregunta acerca de cales son estes. Polo tanto, podemos afirmar que moi probablemente unha cifra superior ao 25% dos titulados/as que conforman a mostra non tiñan coñecemento doutras titulacións do territorio no momento de tomar a decisión de matricularse no ciclo formativo que cursaron, o cal deixa entrever unha carencia a nivel de orientación laboral e tamén unha falta de promoción da situación do propio territorio e das posibilidades formativas e laborais que ofrece á xente nova.

No caso do alumnado/a, se tomamos en consideración ao 82,8% dos alumnos/as que afirman coñecer outros ciclos formativos na comarca³⁵⁹, destacamos, tal como se pode ver no gráfico 6.30 que as ofertas formativas máis coñecidas entre o alumnado son: o Ciclo Medio de Instalacións eléctricas e automáticas e o Ciclo Superior de Administración e Finanzas, posto que o 12% nun caso e o 11,8% no outro así o sinalan. Séguenlle a estes dous ciclos, o Ciclo Medio de Instalacións frigoríficas e de climatización cun 10% das respostas e o ciclo Medio de Coidados Auxiliares de Enfermaría cun 8,9%. Semella especialmente relevante destacar neste senso, que tanto as dúas primeiras cualificacións máis sinaladas polos alumnos/as como as dúas que se sitúan en segundo lugar, pertencen no imaxinario colectivo a unha profesión tipicamente masculina e outra tipicamente feminina (Instalacións eléctricas Vs Administración e finanzas e Instalacións frigoríficas Vs Coidados auxiliares de enfermaría).

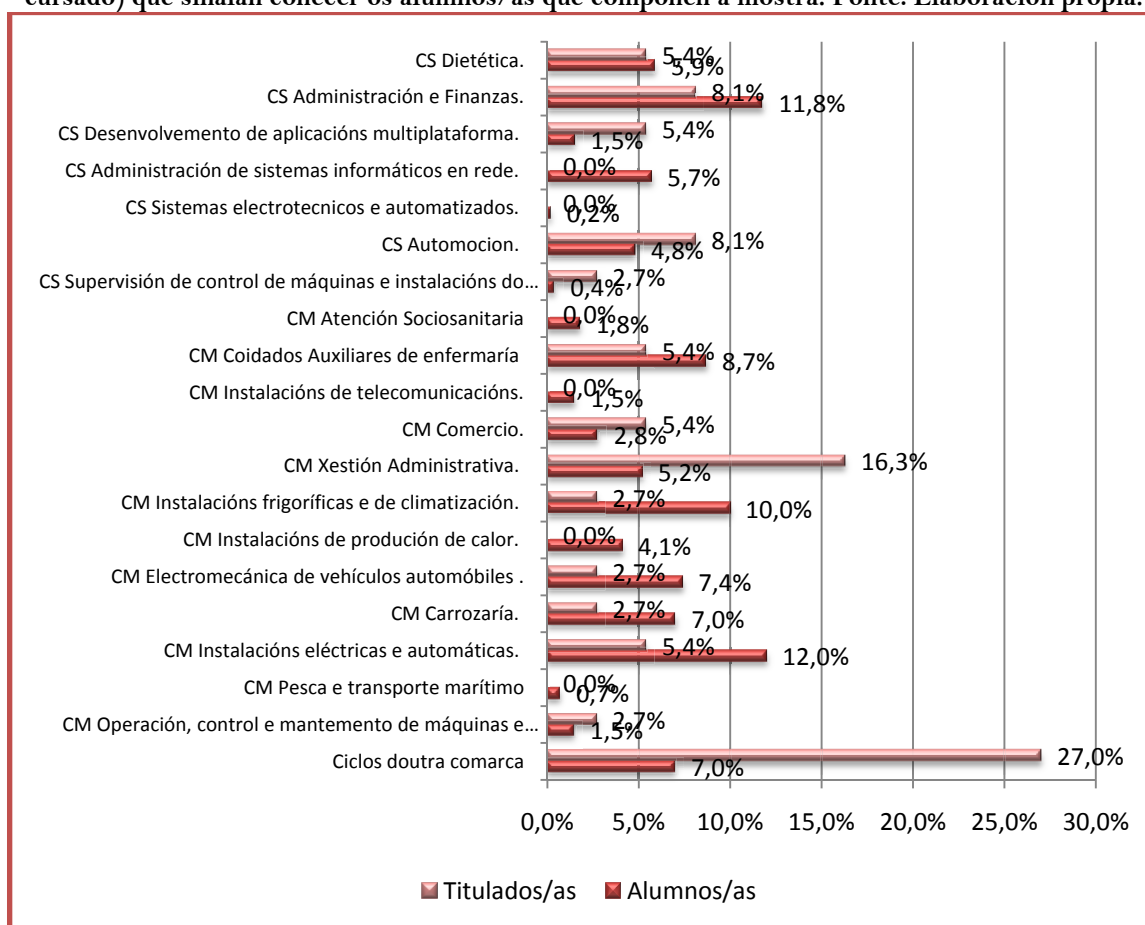
Os ciclos que lles seguen en porcentaxe de representación aos xa sinalados, son o Ciclo

³⁵⁹ Esta porcentaxe de alumnos/as en total proporcionou un total de 541 respostas nesta variable, posto que a maior parte deles apuntaron varios dos ciclos que coñecían. Polo tanto, no cálculo das porcentaxes que se mostran no do gráfico 6.30, tomamos esta cifra como o 100% dos casos. No caso dos titulados/as a frecuencia total das respostas neste nesta variable son 37, polo que para calcular as porcentaxes tomamos esta cifra como referencia.

Medio de Electromécanica de vehículos automóbiles, co 7,4% das respostas e o Ciclo Medio de Carrozaría (7%). Con esta mesma porcentaxe (7% do total das respostas), atopamos aos ciclos que os alumnos/as sinalan como propios da comarca pero que en realidade se imparten noutros territorios. Cabe destacar neste senso, que o coñecemento do alumnado acerca dos ciclos que se imparten no seu territorio é bastante alto, posto que o 93% das respostas correspóndense con ciclos que pertencen á comarca, exceptuando ese xa mencionado, 7%.

A estas respostas en principio, erradas, séguenlle en representación porcentual os Ciclos Superiores de Dietética (5,9%) e Administración de sistemas informáticos en rede (5,7%); o Ciclo Medio de Xestión Administrativa (5,2%); O Ciclo Superior de Automoción (4,8%) e o Ciclo Medio de Instalacións e produción de calor (4,1%). O coñecemento por parte do alumnado con respecto a estes ciclos é relativamente baixo, aínda que non tanto como doutras titulacións que tamén se imparten no territorio e que, sen embargo, case ningún alumno/a nomea: O Ciclo Medio de Comercio (2,8%); O Ciclo Superior de Desenvolvemento de Aplicacións Multiplataforma (1,5%); o Ciclo Superior de Sistemas electrotécnicos e automatizados (0,2%); o Ciclo Superior de Supervisión e control de máquinas e instalacións do buque (0,4%); o Ciclo Medio de Atención Sociosanitaria (1,8%); o Ciclo Medio de Instalacións de telecomunicacións (1,5%); O Ciclo Medio de Pesca e Transporte Marítimo e o Ciclo Medio de Operación, control e mantemento de máquinas e instalacións do buque (1,5%). Ningún destes supera o 3% das respostas, polo que en definitiva, podemos afirmar que son os ciclos menos coñecidos da comarca entre os alumnos/as que conforman a nosa mostra.

Gráfico VI.30. Distribución porcentual dos ciclos formativos da propia comarca (distintos do cursado) que sinalan coñecer os alumnos/as que compoñen a mostra. Fonte: Elaboración propia.



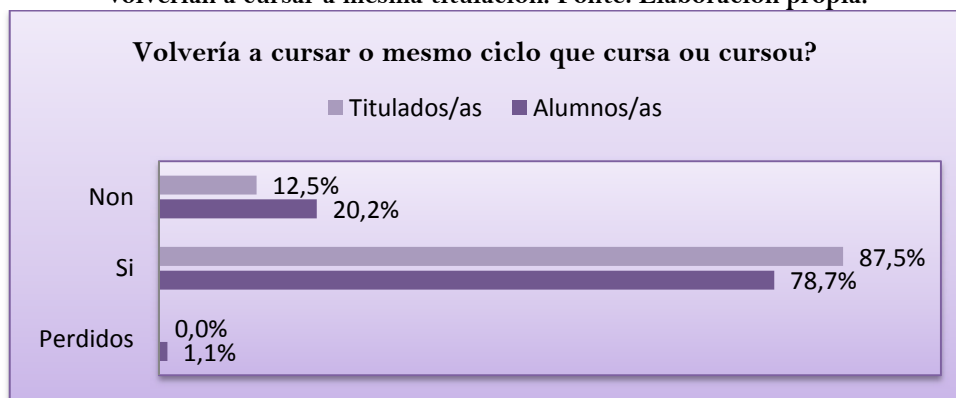
Con respecto aos titulados/as, destaca especialmente o 27% das respostas que sinalan

ciclos formativos que se imparten fóra da comarca, posto que implican que os enquisados/as descoñecen nunha medida a ter en conta que ciclos son os que se ofertan no territorio. Dentro do 73% das respostas que si coinciden con ciclos que actualmente se levan a cabo no territorio, destacan especialmente o Ciclo Medio de Xestión Administrativa (16,3%) como o máis coñecido, seguido polo Ciclo Superior de Automoción (8,1%) e polo de Administración e Finanzas (8,1%). Nunha porcentaxe aínda máis baixa aparecen sinalados o Ciclo Superior de Dietética e de Desenvolvemento de Aplicacións Multiplataforma, así como os Ciclos Medios de Coidados Auxiliares de Enfermaría, de Comercio e de Instalacións eléctricas e automáticas, todos eles cun 5,4% das respostas cada un.

Existen ao mesmo tempo, unha serie de ciclos que non aparecen mencionados por ningún dos titulados/as enquisados/as, o cal implica que son máis descoñecidos entre os titulados/as que os que vimos de sinalar. Referímonos ao Ciclo Medio de Pesca e Transporte Marítimo; o Ciclo Medio de Instalacións e produción de calor; o Ciclo Medio de Instalacións de telecomunicacións; o Ciclo Medio de Atención Sociosanitaria; o Ciclo Superior de Sistemas electrotécnicos e automatizados e o Ciclo Superior de Administración de sistemas informáticos en rede. Todos eles teñen unha representación do 0%.

Ante a cuestión de se puideran volver atrás no tempo, cursarían ou non o mesmo ciclo que actualmente están cursando ou cursaron no pasado, as respostas do alumnado e dos titulados/as que compoñen a mostra volven a semellarse de forma proporcional (ver gráfico 6.31).

Gráfico VI.31. Distribución porcentual da resposta de alumnos/as e titulados/as acerca de se volverían a cursar a mesma titulación. Fonte: Elaboración propia.



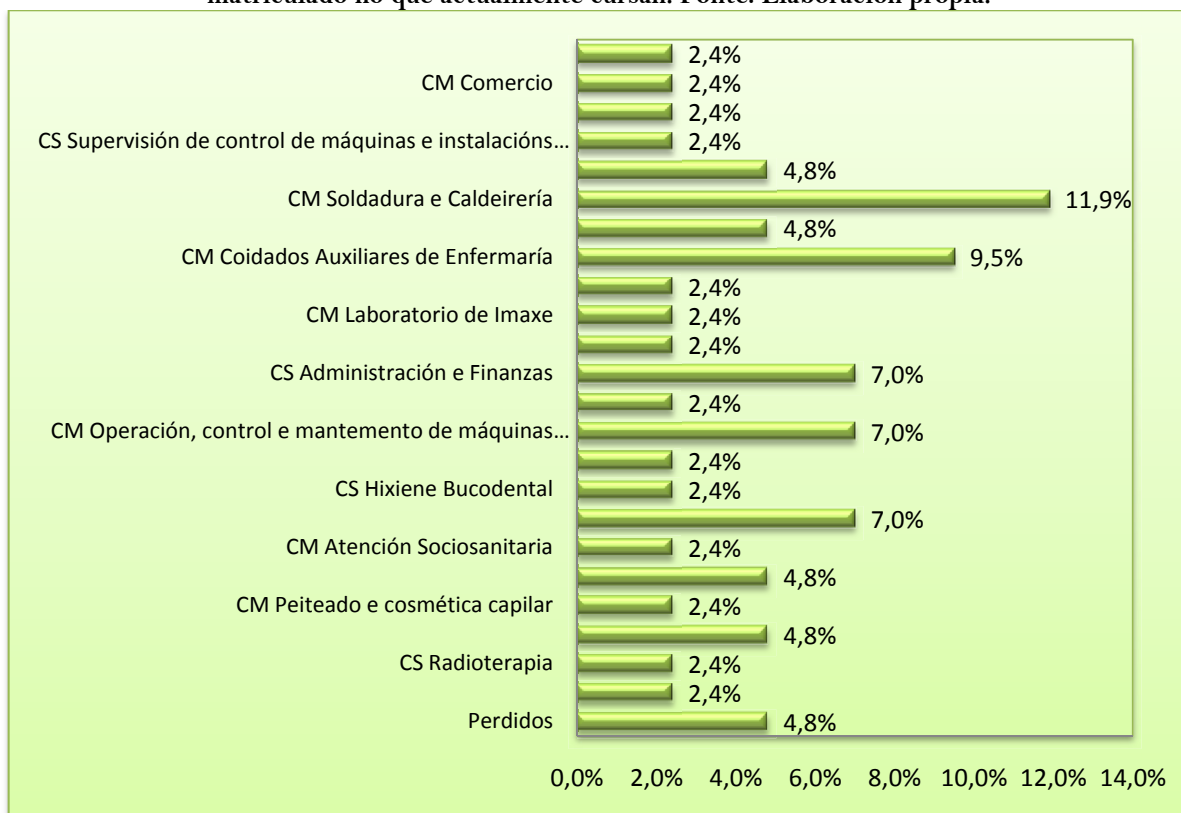
Tal como podemos ver, a maior parte de ambos colectivos non se arrepiñe de terse matriculado na titulación que actualmente cursan (alumnos/as) ou que no seu día cursaron (titulados/as). En concreto estarían nesta situación un 87,5% dos titulados/as e un 78,7% dos alumnos/as. Sen embargo, con respecto a este último colectivo, a cifra dos que poderíamos considerar arrepiñidos de cursar o ciclo é máis elevada que no caso dos titulados/as. Concretamente, un 20,2% do alumnado non elixiría o ciclo que cursa en caso de poder volver a facelo. Nesta mesma situación estarían o 12,5% dos titulados/as. Ante esta situación, cabe preguntarse (ou preguntarlles) que ciclo formativo cursarían en lugar do seu. Con respecto aos titulados/as, o 50% dos que responderon a esta cuestión, afirman que no seu lugar cursarían o Ciclo Superior de Laboratorio de Diagnóstico Clínico, mentres que o outro 50% sinala que lle tería gustado cursar o Ciclo Superior de Radioterapia.

Aludindo agora ao alumnado, no gráfico 6.32 podemos apreciar o volume de resposta en función de cada un dos ciclos elixidos no lugar do actual. Esta parte do alumnado de

ciclos formativos que non está satisfeito co ciclo que están cursando, preferiría terse matriculado de forma maioritaria ou ben no Ciclo Medio de Soldadura e Caldeirería (11,9%), ou ben, no Ciclo Medio de Coidados Auxiliares de Enfermaría (9,5%). Séguenlle en orde de preferencia do colectivo os Ciclos Superiores de Administración e Finanzas (7%) e Educación Infantil (7%) e o Ciclo Medio de Operación, control e mantemento de máquinas e instalacións do buque (7%). Cunha menor porcentaxe de elección atopamos os Ciclos Medios de Farmacia e Parafarmacia (4,8%), de Electromecánica de vehículos automóbiles (4,8%) e Cociña e Gastronomía (4,8%), así como o Ciclo Superior de Administración de sistemas informáticos en rede (4,8%). Os demais ciclos son elixidos por un número moi reducido de alumnos/as e a súa familia profesional de pertenza varía duns a outros. Así podemos mencionar a modo de exemplo, o Ciclo Medio de Mergullo a media profundidade (2,4%) ou o Ciclo Superior de Radioterapia (2,4%).

Unha vez cuestionados/as, tanto o alumnado como os titulados/as polos motivos de afirmar preferir cursar outra titulación, en lugar da propia, a maior parte alude a razóns vocacionais, é dicir, porque consideran que esa é a profesión que verdadeiramente se adapta ás súas motivacións persoais e profesionais. En concreto, a maior parte dos titulados/as, o 75%, así o manifesta (*porque sempre quixen estudar esa profesión; porque é no que me gustaría traballar; porque a verdade é que me gusta moito máis a química*), optarían por realizar outro ciclo debido a este motivo. Tamén existe un 25% que alude a unha mestura entre a vocación e a mellor remuneración doutras titulacións (*Pois por que me parece moito máis interesante o traballo e está moito mellor remunerado*).

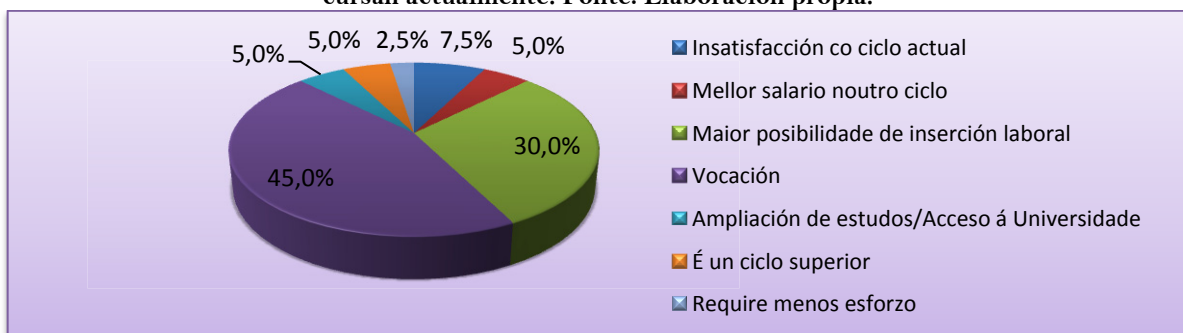
Gráfico VI.32. Ciclo formativo que elixirían os alumnos/as da mostra que se arrepinten de terse matriculado no que actualmente cursan. Fonte: Elaboración propia.



Polo que respecta aos alumnos/as, tal como podemos apreciar no gráfico 6.33, a ampla maioría (o 45%) coincide cos titulados/as ao referirse a motivos vinculados coa vocación (*Porque gústame máis todo o relacionado coa informática; Porque é o que me gusta;*

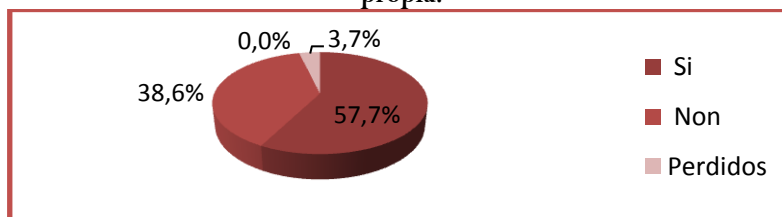
Gústame os nenos. Gústame ensinar; Porque me parece interesante e gústame;...) mentres que o 30% alude ás maiores posibilidades de inserción laboral existentes noutros ciclos que, por esa razón, elixirían en lugar do seu (*Porque ten mais saída laboral; Porque penso que ten mais saída profesional e gústame bastante; Saída profesional de cara a sectores industriais de transformación de produtos do mar;...*). Estamos pois en condicións de afirmar que dous dos principais motivos da insatisfacción do alumnado co ciclo que cursan é o feito de que non cumpra as súas expectativas tanto a nivel laboral como á hora de insertarse no mercado de traballo. Outra das razóns que esgrimen os alumnos/as que desexarían cursar outra titulación distinta da súa, ten que ver coa insatisfacción co ciclo actual (*Porque este ciclo parecía mais interesante pero equivoqueime; Pois porque este ciclo xa non me chama a atención como antes; Pola pouca profesionalidade dun mestre; ...*). Un 7,5% deste colectivo estaría nesta situación.

Gráfico VI.33. Motivos sinalados polo alumnado á hora de elixir outro ciclo en lugar do que cursan actualmente. Fonte: Elaboración propia.



Por último, unha porcentaxe máis baixa do alumnado alude a razóns como a existencia de mellor remuneración económica noutras cualificacións (5%); a vontade de querer ampliar estudos ou acceder á universidade (5%); o feito de que preferirían cursar un ciclo superior (5%) ou que consideran que esa titulación require menos esforzo que a que actualmente cursan (2,5%).

Gráfico VI.34. Distribución porcentual das respostas dos alumnos/as que compoñen a mostra á cuestión de se esperan ou non atopar emprego ao finalizar o ciclo formativo. Fonte: Elaboración propia.



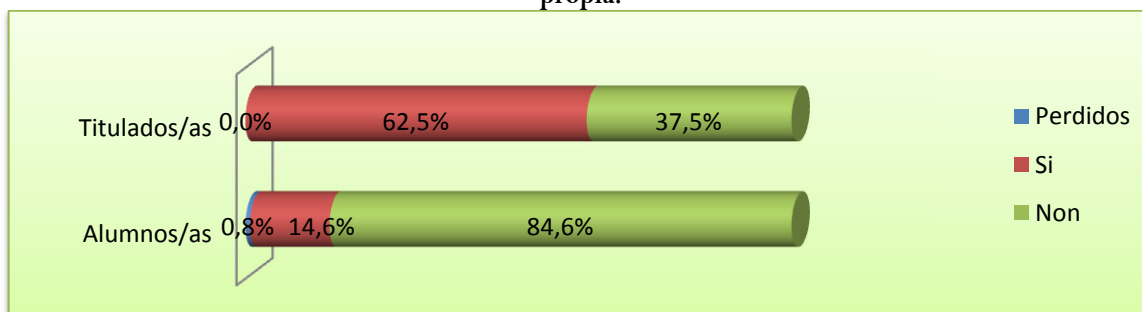
Ante a cuestión de se consideran que ao rematar o ciclo que actualmente están realizando atoparán emprego (ver gráfico 6.34), a maior parte do alumnado resposta que si, en concreto o 57,7%. Sinalan o contrario un 38,6%, cifra certamente elevada e que representa parte do descontento e pesimismo actual da xente nova con respecto ao mercado laboral e ás súas posibilidades de inserción.

1.4. SITUACIÓN DOS INFORMANTES CLAVE RESPECTO DO EMPREGO³⁶⁰.

Con respecto a este bloque de contido, dentro do marco xeral de variables de identificación dos informantes clave, imos comezar por destacar en que medida os alumnos/as de ciclos formativos e os titulados/as contan ou non con traballo no momento en que cumprimentaron o cuestionario.

Tal como podemos apreciar no gráfico 6.35, mentres que a maior parte dos titulados/as se atopa traballando (62,5%), a maior parte dos alumnos/as non contan con emprego (84,6%), o cal non deixa de ser habitual se temos en conta a súa situación como estudantes. Sen embargo, existe un 14,6% dos mesmos que si está empregados/as no momento de cubrir o cuestionario, polo que podemos deducir que compatibilizan ámbalas dúas tarefas, o cal non deixa de ser minoritario, posto que en España non existe unha ampla tradición neste senso.

Gráfico VI.35. Distribución porcentual das respostas dos estudantes e titulados/as en FP compoñentes da mostra ante a cuestión de se están traballando actualmente. Fonte: Elaboración propia.



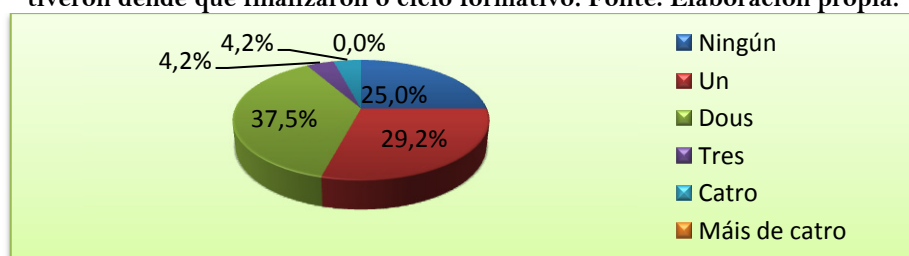
Respecto dos titulados/as a situación de inactividade sinalada é do 37,5%, o cal non deixa de resultar unha cifra de paro relativamente elevada, dado que, cando menos na teoría, os ciclos formativos contemplan a inserción laboral como un dos seus obxectivos esenciais. Esta cifra pois, deixa ver a pouca efectividade de parte dalgúns ciclos formativos para lograr unha alta inserción laboral dos titulados/as.

En relación con isto, preguntámoslles aos titulados/as acerca de cantos empregos tiveron dende que finalizaron o ciclo formativo. Tal como podemos apreciar no gráfico 6.36, a maior parte dos mesmos tivo dous empregos (37,8%), mentres que o 29,2% tivo un e o 25% non tivo ningún. Existe un 4,2% dos titulados/as que afirma ter pasado por catro postos de traballo distintos e outro 4,2% que tería tres dende que finalizaron

³⁶⁰ Dentro deste apartado analizaremos os resultados obtidos nas variables seguintes: Conta con traballo actualmente; Sector ao que pertence a empresa na que traballa; Concello onde se sitúa o seu lugar de traballo; Posto que ocupa na empresa; Tempo que leva no emprego actual; Tempo como docente no mesmo centro educativo; Situación profesional do docente; Corpo docente ao que pertence; Especialidade docente; Situación profesional actual (asalariado ou emprendedor); Tipo de asalariado; Tipo de traballador/a por conta propia; Tempo que levou atopar emprego tras finalizar o ciclo formativo; Existe vinculación entre o emprego e o ciclo que cursa/cursou; Valoración do posto de traballo actual con respecto á estabilidade do contrato laboral; Valoración do posto de traballo actual con respecto á carga de traballo diario; Valoración do posto de traballo actual con respecto ao clima de traballo cos compañeiros/as; Valoración do posto de traballo actual con respecto ao clima de traballo cos superiores xerárquicos; Valoración do posto de traballo actual con respecto á retribución económica polo traballo realizado; Valoración do posto de traballo actual con respecto ao prestixio social da empresa no sector; Valoración do posto de traballo actual con respecto á confianza que mostra a empresa non seu desempeño laboral; Valoración do posto de traballo actual con respecto á autonomía no traballo; Valoración do posto de traballo actual con respecto ao recoñecemento da competencia profesional por parte da empresa; Satisfacción xeral coa súa situación profesional actual; Cambios respecto da situación profesional para melloralá; Número de empregos que tivo dende que rematou o ciclo; A titulación en FP axudoulle a atopar emprego; Valoración do grao de utilidade da FP para atopar emprego na mesma comarca na que cursou o ciclo; Existencia de vinculación directa do traballo que desenvolve actualmente e o ciclo cursado/que está cursando.

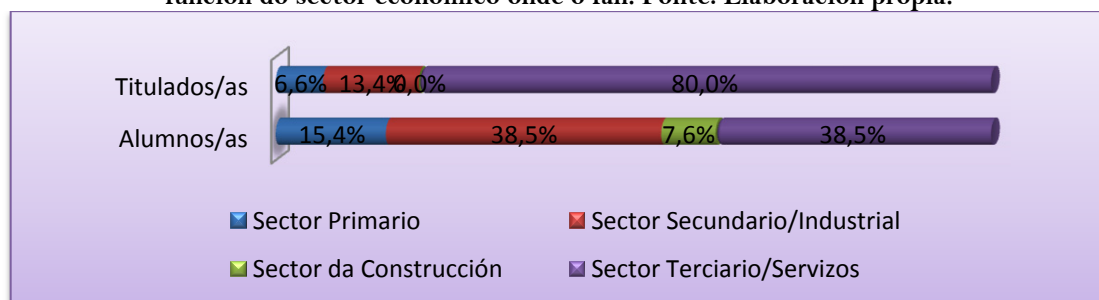
a súa formación inicial.

Gráfico VI.36. Distribución porcentual dos titulados/as en función do número de empregos que tiveron dende que finalizaron o ciclo formativo. Fonte: Elaboración propia.



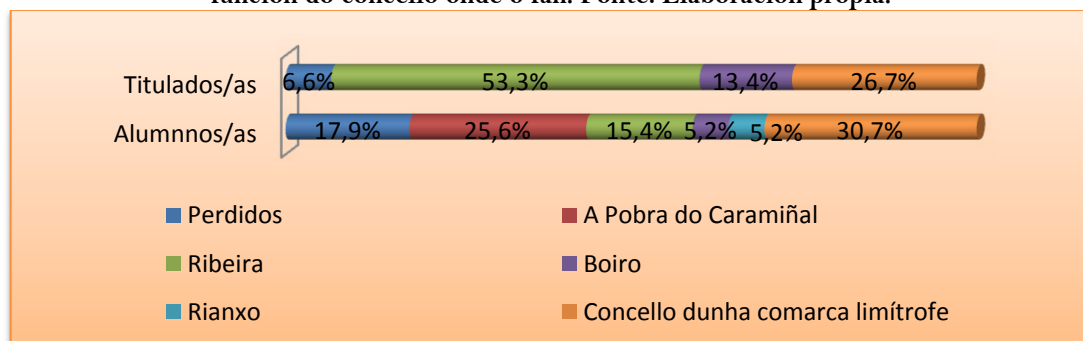
Á porcentaxe de titulados/as (62,5%) e alumnos/as (14,6%) que se atopan actualmente traballando, tamén se lles fixeron varias cuestións destinadas a afondar na súa situación laboral e tamén no seu grao de satisfacción co posto que desempeñan³⁶¹. Ao mesmo tempo indagouse sobre a situación profesional do docente, colectivo ao cal tamén aludiremos neste apartado para determinar as características e facer un retrato da mostra dende esta perspectiva.

Gráfico VI.37. Distribución porcentual da mostra de alumnos/as e titulados/as que traballan en función do sector económico onde o fan. Fonte: Elaboración propia.



Con respecto ao sector económico onde traballan os titulados/as e alumnos/as cabe destacar unha distribución desigual, posto que mentres que gran maioría dos titulados/as (80%) afirma desempeñar o seu emprego no sector servizos, a maior parte do colectivo de alumnos/as, en concreto o 77%, distribúese a partes iguais entre o sector servizos (38,5%) e o sector secundario ou industrial (38,5%). Posteriormente o sector da construción só obtén representación no colectivo de alumnos/as cun 7,6% dos mesmos traballando nel, non sinalando este sector ningún os titulados/as. Dentro deste último colectivo o 13,4% adícase ao sector industrial e o 6,6% ao sector primario. Ao mesmo tempo o 15,4% do alumnado afirma traballar tamén neste último.

Gráfico VI.38. Distribución porcentual do alumnado e titulados/as en FP que traballan en función do concello onde o fan. Fonte: Elaboración propia.



³⁶¹ O número total de alumnos/as que afirmou estar traballando e que polo tanto representa o 100% nas cifras que se mostran nos gráficos que seguen é de 39, mentres que a cifra de titulados/as é de 15.

Se atendemos agora ao concello onde desenvolven a súa labor profesional (ver gráfico 6.38), debemos destacar que mentres a meirande parte dos titulados/as desenvolve a súa labor no concello de Ribeira (53,3%), a maior porcentaxe de alumnos/as traballa nun concello dunha comarca limítrofe (30,7%), destacando especialmente Porto do Son. Ao mesmo tempo, o 26,7% dos titulados/as tamén traballa nalgunha das comarcas limítrofes, concretamente nos concellos de Santiago de Compostela, Pontecesures ou Noia. O 25,6% dos alumnos/as traballa no concello de A Pobra do Caramiñal, o cal non ten representación entre os titulados/as en activo. Os concellos con menor representatividade dentro do colectivo de alumnos/as traballadores son Ribeira (15,4%); Boiro (5,2%) e Rianxo (5,2%). Sen embargo, a maior parte dos alumnos/as traballa nun concello situado dentro da comarca analizada, posto que estarían nesta situación o 51,4% dos mesmos –se sumamos as porcentaxes relativas aos concellos que a compoñen-, mentres que, tal e como xa sinalamos, o 30,7% desenvolvería o seu traballo fóra do territorio.

Con respecto aos titulados/as, o concellos con menos representatividade en canto ao lugar de traballo é Boiro, cun 13,4% do total de traballadores/as, pero aínda así, ao igual que no caso dos alumnos/as, seguen sendo maioría os que traballan na mesma comarca na que cursaron o ciclo formativo, neste caso, o 67,2%.

Por outra banda, ante a cuestión de que posto de traballo desempeñan (ver gráfico 6.39), o alumnado opta de forma maioritaria por non responder (76,9%), converténdose no posto máis sinalado o de “Empregado/a” (17,9%), seguido polo de “Autónomo” (2,6%) e por último, o de Monitor/a de tempo libre (2,6%).

Gráfico VI.39. Distribución porcentual do alumnado que se atopa traballando en función do posto que ocupan. Fonte: Elaboración propia.

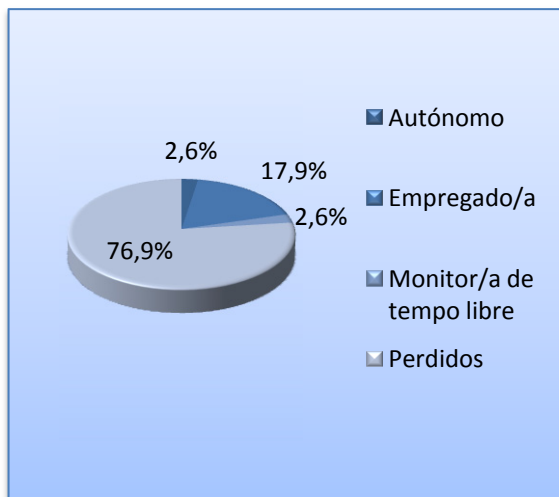
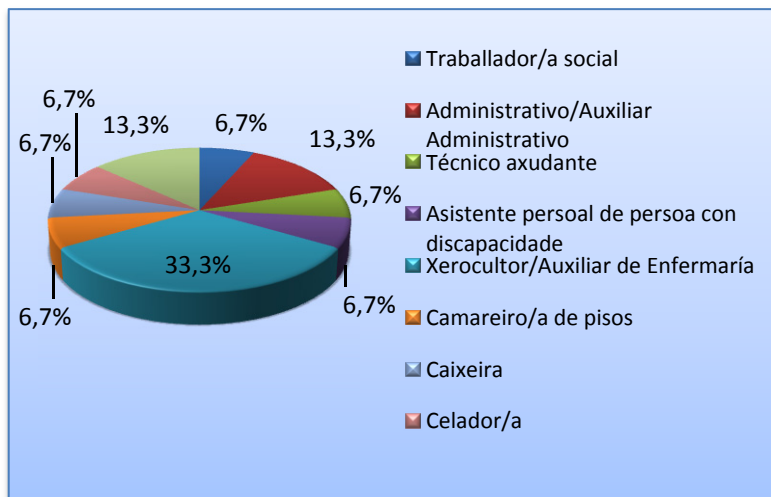


Gráfico VI.40. Distribución porcentual dos titulados/as que traballan en función do posto que ocupan. Fonte: Elaboración propia.



No caso dos titulados/as (ver gráfico 6.40, aparece unha variabilidade máis ampla nas respostas, predominando os titulados/as que traballan como xerocultores ou auxiliares de enfermaría (33,3%), seguidos polos administrativos (13,3%) e os operarios/as vinculados coa limpeza do peixe (13,3%). Posteriormente, o resto dos postos ocupa unha porcentaxe do 6,7% dos titulados/as que actualmente están traballando (*Técnico axudante; Asistente persoal; camareiro/a de pisos; caixeira; celador/a*).

Aludindo agora ao tempo que levan no emprego, tanto alumnos/as como titulados/as, tomaremos en consideración os gráficos 6.41 e 6.42³⁶². A maior parte dos alumnos/as

³⁶² As etiquetas de resposta referidas a alumnos/as e titulados/as non coinciden no caso desta variable porque pretendemos facer un exercicio de adaptación a cada un dos colectivos, previndo que o alumnado, pola súa menor

que traballan levan nese mesmo posto entre dous e cinco anos (30,8%), seguidos polos que levan máis de seis anos (17,9%). Sen embargo, se agrupamos aqueles/as que levan no mesmo posto un período de tempo comprendido entre os 3 meses e os dous anos atopámonos coa maioría do alumnado que desempeña un traballo (38,4%). Só un 5,1% dos mesmos levaría no emprego menos de 3 meses.

Gráfico VI.41. Distribución porcentual dos alumnos/as que traballan en función do tempo no posto. Fonte: Elaboración propia.

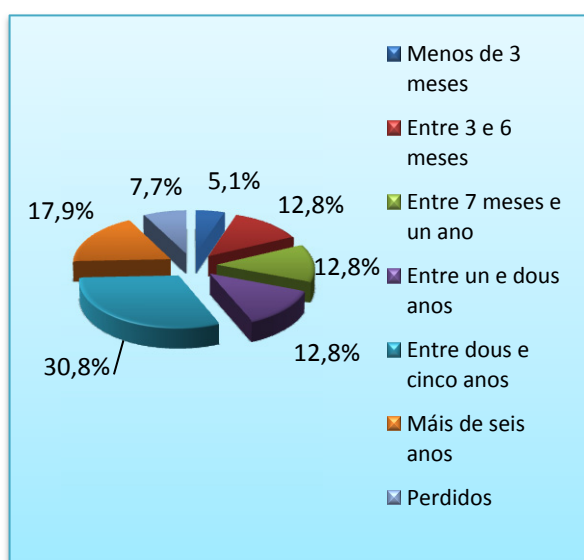
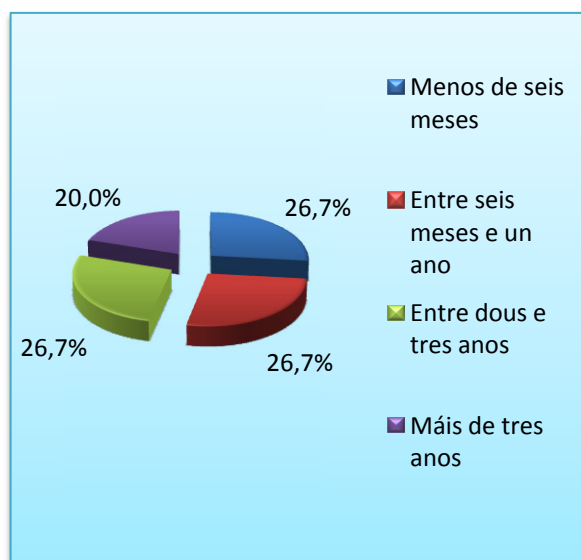


Gráfico VI.42. Distribución porcentual dos titulados/as que traballan en función do tempo no posto. Fonte: Elaboración propia.

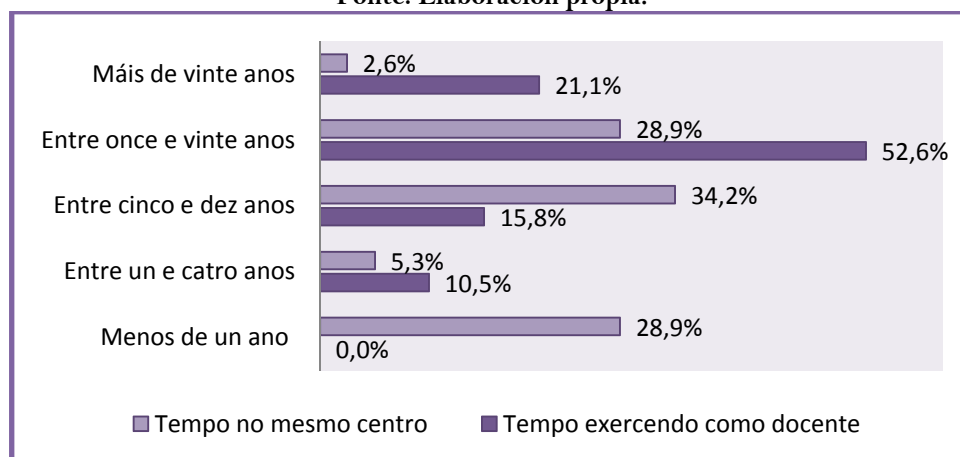


No que respecta aos titulados/as, a distribución da mostra divídese tres bloques maioritarios: aqueles/as que levan no posto de traballo actual menos de seis meses (26,7%); entre seis meses e un ano (26,7%) e entre dous e tres anos (26,7%). Nunha porcentaxe máis baixa aparecen representados aqueles/as que levarían máis de tres anos no mesmo posto de traballo. Volvendo agora á descrición dos/as docentes, en canto ao tempo que levan exercendo –tempo no mesmo posto de traballo actual– destacamos (ver gráfico 6.43), aqueles que levan entre once e vinte anos como a maioría dos enquisados (52,6%). Séguenlle en porcentaxe os/as que levan máis de vinte anos exercendo como docentes (21,1%) e cunha porcentaxe máis baixa, os que levarían entre cinco e dez anos (15,8%) e entre un e catro anos (10,5%). Non existe ningún docente que leve menos de un ano no exercendo entre aqueles/as que compoñen a mostra desta investigación.

idade que os titulados/as e pola súa situación de estudantes, levara menos tempo no emprego ca estes (de aí a subdivisión entre aqueles que levan menos de 3 meses; os que levan entre 3 e 6 meses e os que levan entre 7 meses e un ano por exemplo). De tódolos xeitos, á luz dos datos obtidos, aínda que empregásemos as mesmas etiquetas para ambos colectivos, os resultados poderían ter sido similares.

Gráfico VI.43. Distribución porcentual dos/as docentes que compoñen a mostra en función do tempo que levan exercendo como docentes e do tempo que levan no mesmo centro educativo.

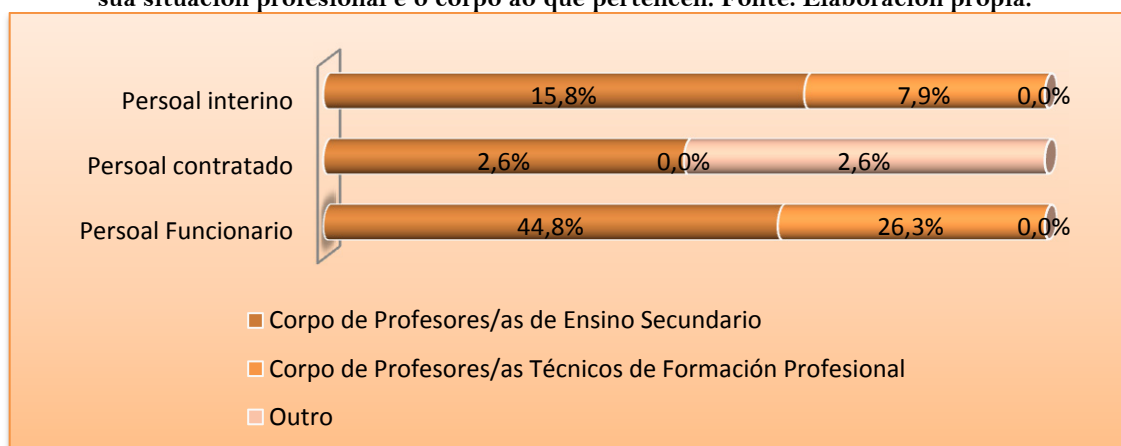
Fonte: Elaboración propia.



Se comparamos estes datos cos relativos ao tempo que levan no mesmo centro educativo, vemos que a maior parte dos/as docentes sen embargo, levan entre cinco e dez anos no mesmo centro (34,2%), seguidos iso si, por aquel colectivo que leva entre once e vinte anos (28,9%) e o que leva menos de un ano (28,9%). En último lugar estarían aqueles/as que levan no centro entre un e catro anos (5,3%) e máis de vinte anos (2,6%).

Tampouco a propia mobilidade está vinculada coa situación profesional, posto que tal e como se confirma no gráfico 6.44, a pesar de ser funcionario de carreira é posible continuar mudando de centro sen acadar un destino fixo. No caso da nosa mostra, así se confirma dado que a pesar de que os docente aparentan ter un índice de mobilidade que podemos caracterizar como medio-alto, na súa maioría son funcionarios (71,1%), dos cales o 44,8% pertencen ao corpo de profesores/as de ensino secundario e o 26,3% ao corpo de profesores técnicos de FP.

Gráfico VI.44. Distribución porcentual dos/as docentes que compoñen a mostra en función da súa situación profesional e o corpo ao que pertencen. Fonte: Elaboración propia.



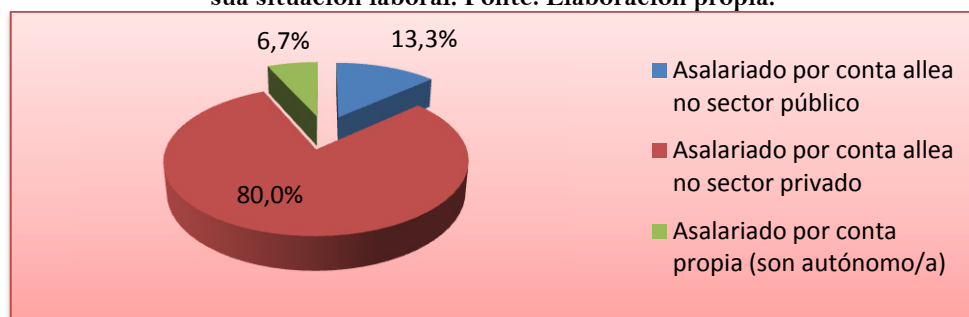
De tódolos xeitos, un 23,7% de persoal interino tamén representa un índice de inestabilidade lixeiramente alto tendo en conta que, este persoal docente non ten asegurada a súa praza no sistema público. Ao mesmo tempo, o persoal que se considera contratado –nin interino nun funcionario– é mínimo (só un 5,2%), o que implica que as posibilidades de compatibilizar o traballo na empresa privada e a docencia na Formación Profesional son mínimas. Enquisados/as acerca da súa especialidade, a maior parte dos/as docentes, en concreto o 86,8% optan por non contestar, polo que só

podemos afirmar a existencia de, cando menos un 5,3% de docentes da especialidade Sanitaria, outro 5,3% correspondente a Máquinas e Instalacións Mariñas e por último, cando menos un 2,6% da especialidade de Servizos Socioculturais e á Comunidade.

Retomando a descrición do colectivo de **titulados/as** continuaremos analizando as variables referidas á súa situación profesional actual; o tipo de asalariado ou de traballador/a por conta propia (de ser o caso) que é; a súa valoración respecto de se a titulación de FP lle axudou a atopar emprego (no seu caso persoal); a valoración do grao de utilidade da FP para atopar emprego na mesma comarca na que cursou o ciclo e o tempo que lle levou atopar emprego tras finalizar o ciclo formativo cursado. Posteriormente analizaremos o resto de variables que compoñen o bloque aludido tanto ás respostas de titulados/as como de alumnos/as que actualmente traballan ata considerar por último, o grao de satisfacción xeral coa situación profesional actual e os cambios que introduciría (de ser o caso) con respecto só aos egresados/as.

A situación laboral daqueles titulados/as en FP que cursaron a formación na comarca e que traballan (ver gráfico 6.45) é maioritariamente de asalariado por conta allea no sector privado (80%). En segundo lugar estarían os asalariados por conta allea no sector público (13,3%), deixando en último lugar a aqueles/as que son asalariados por conta propia (6,7%).

Gráfico VI.45. Distribución porcentual do colectivo de titulados/as que traballan en función da súa situación laboral. Fonte: Elaboración propia.



En definitiva, os asalariados representan ao 93,3% dos titulados/as que contan con emprego, mentres que só optaron por crear a súa propia empresa o 6,7%.

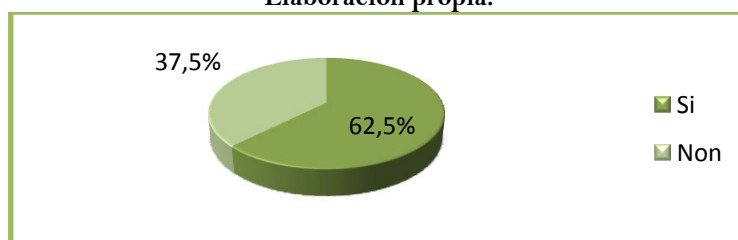
Dos asalariados/as, a maior parte (ver gráfico 6.46) posúen un contrato temporal a tempo completo (35,8%), seguidos por aqueles/as que teñen un contrato de duración indefinida a tempo completo (28,7%). Ao mesmo tempo, cunha porcentaxe menor temos representantes na mostra de titulados/as asalariados que contan cun contrato de duración indefinida a tempo parcial (7,1%); cun contrato temporal a tempo parcial (7,1%); cun contrato por obra ou servizo determinado (7,1%) ou son funcionarios/as (7,1%). Analizando a estabilidade dos contratos, destacamos que a maior parte dos titulados/as, concretamente un a metade (50%) posúe un contrato temporal (a tempo parcial ou total) ou por obra ou servizo fronte a un 42,9% que tería ou ben un contrato de duración indefinida (a tempo total ou parcial) ou é funcionario/estatutario. Se analizamos o tipo de xornada (total ou parcial), destacan os contratos a tempo completo cun 71,6% da totalidade dos titulados/as asalariados, fronte a un 14,2% dos mesmos que posúen un contrato a tempo parcial. Por outra banda, os asalariados por conta propia (6,7% do total dos titulados/as con emprego), afirman na súa totalidade (100%) que son autónomos sen traballadores/as a cargo.

Gráfico VI.46. Distribución porcentual da mostra de titulados/as asalariados en función do tipo de contrato co que contan. Fonte: Elaboración propia.



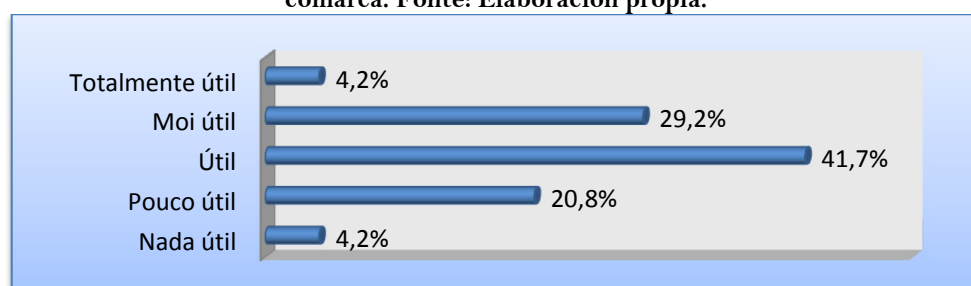
Ante a cuestión de se a titulación de FP lles axudou a atopar emprego (ver gráfico 6.47) a maioría dos titulados/as da comarca responden que si (62,5%), mentres que un 37,5% sinala que non.

Gráfico VI.47. Distribución porcentual do colectivo de titulados/as que compoñen a mostra en función de se consideran ou non que a titulación de FP lles axudou a atopar emprego. Fonte: Elaboración propia.



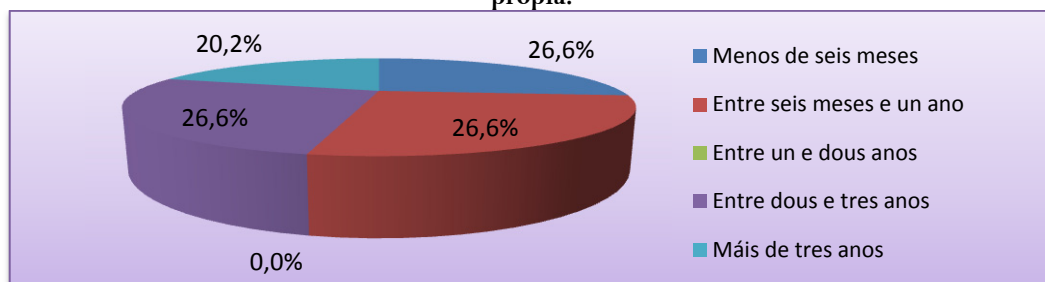
Indagando acerca da valoración que fai este mesmo colectivo sobre se a titulación de Formación Profesional lles foi de utilidade para atopar emprego na propia comarca onde cursaron o ciclo (ver gráfico 6.48), destacan en primeiro lugar aqueles que a consideran útil (41,7%) e polo tanto se sitúan nunha posición intermedia entre aqueles que a consideran moi útil ou totalmente útil (33,4%) e os que pensan que é pouco ou nada útil (25%). Obtemos polo tanto, que un de cada catro titulados/as considera que o ciclo de formación profesional é pouco ou nada útil para atopar emprego na propia comarca, deixan así constancia da baixa vinculación que se establece entre a formación e o emprego do territorio. De tódolos xeitos, tamén hai que destacar a maioría dos enquisados/as que sinalan considerar o título útil, moi útil ou totalmente útil (75%), que neste caso serían 3 de cada 4.

Gráfico VI.48. Distribución porcentual do colectivo de titulados/as que compoñen a mostra en función do grao de utilidade que consideran o ciclo de FP para atopar emprego na propia comarca. Fonte: Elaboración propia.



Preguntando este mesmo colectivo polo tempo que lle levou atopar emprego (en caso de atopalo e contar con el na actualidade)³⁶³ tras finalizar o ciclo formativo, podemos distribuír as respostas en catro bloques, abarcando a mesma proporción aquel grupo de titulados/as que resposta menos de seis meses (26,6%); entre seis meses e un ano (26,6%) e entre dous e tres anos (26,6%). Non existe resposta algunha que sinala a existencia de titulados/as que tiveran que esperar entre un e dous anos para atopar emprego, mais o 20,2% dos mesmos indica que lle levou máis de tres anos.

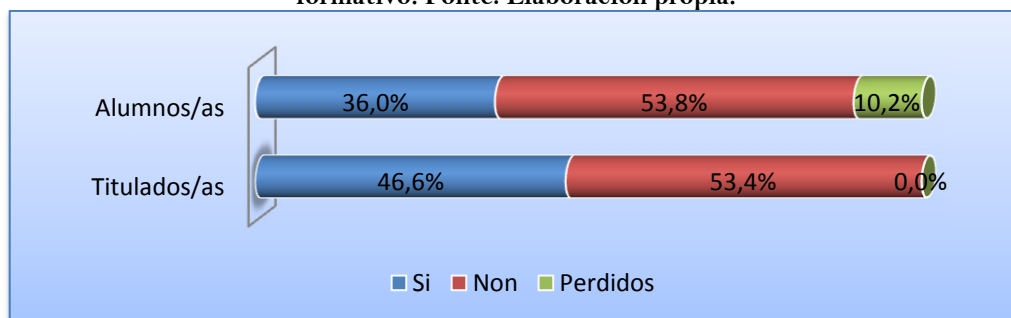
Gráfico VI.49. Distribución porcentual do colectivo de titulados/as que compoñen a mostra (e contan con emprego) en función do tempo empregado para atopar emprego. Fonte: Elaboración propia.



Neste senso, podemos afirmar que o tempo que transcorre, segundo os titulados/as, dende que rematan o ciclo ata que atopan emprego, é maioritariamente inferior a tres anos. Concretamente o 79,8% dos enquisados afirmaron atoparse nesta situación. Ao mesmo tempo, aqueles/as que atoparon emprego nun tempo de un ano ou menos (*menos de seis meses e entre seis meses e un ano*) representan a máis da metade da mostra, neste caso o 53,2%.

A continuación afondaremos na valoración concreta que fan, tanto os propios titulados/as como os alumnos/as que traballan da súa situación laboral actual. Comezaremos analizando en que medida ambos colectivos desenvolven actualmente un traballo vinculado co ciclo formativo que cursan, en caso de ser estudantes, ou cursaron, en caso de ser egresados/as. No gráfico 6.50, podemos ver como tanto a maior parte do alumnado (53,8%) como dos titulados/as (53,4%) que contan cun posto de traballo, afirman non desenvolver a súa actividade en relación coa súa formación.

Gráfico VI.50. Distribución porcentual dos colectivos de alumnos/as e titulados/as que compoñen a mostra en función de se o traballo que desempeñan está vinculado ou non co ciclo formativo. Fonte: Elaboración propia.



Sen dúbida unha cifra bastante elevada, especialmente no caso dos titulados/as, xa que estes contan cando menos cunha cualificación recoñecida. Aproximadamente o 46,6% dos titulados/as afirma traballar nun posto vinculado co ciclo formativo cursado, mentres que a porcentaxe de alumnos/as que se atopa na mesma situación é inferior,

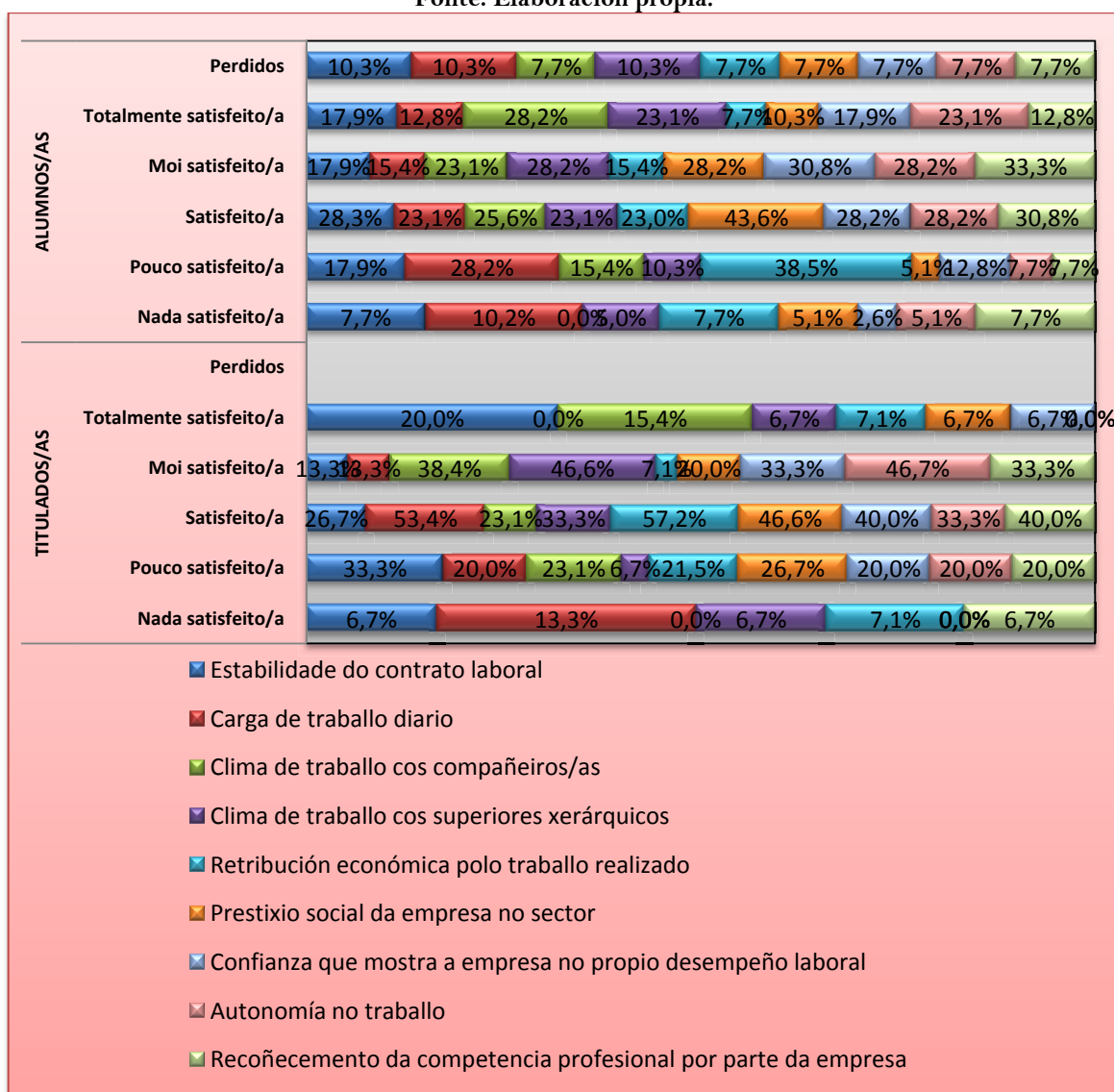
³⁶³ Lembremos que a porcentaxe de titulados/as que se atopan con emprego no momento de responder ao cuestionario é do 62,5%, ou o que é o mesmo 15 do total de 24 titulados/as que compoñen a mostra.

contando cunha porcentaxe do 36%.

Tendo isto en conta, analizamos a continuación o grao de satisfacción tanto de alumnos/as como de titulados/as co seu posto de traballo (ver gráfico 6.51) en función de distintas variables. Comezando pola estabilidade laboral, os titulados/as mostran un nivel de satisfacción en termos xerais, máis baixo que os estudantes. Neste senso, o 40% dos primeiros sinala que está pouco ou nada satisfeito/a coa mesma, a pesares de que existe un 26,7% que se mostran satisfeitos e un 33,3% que afirman estar moi ou totalmente satisfeitos/as. No caso dos estudantes, aproximadamente un de cada catro (25,6%) sinala estar pouco ou nada satisfeito/a coa estabilidade laboral que presenta o seu posto de traballo, mentres que os satisfeitos/as serían un 28,3% e aqueles que están totalmente ou moi satisfeitos/as representan o 35,8%.

Gráfico VI.51. Distribución porcentual do grao de satisfacción do colectivo de alumnos/as e titulados/as traballadores que compoñen a mostra con respecto a distintas variables laborais.

Fonte: Elaboración propia.



Respecto da carga de traballo diario, ocorre o contrario que coa estabilidade laboral: os estudantes semellan estar lixeiramente máis a gusto con este aspecto do seu traballo que os titulados/as. Neste senso, mentres o 53,4% dos egresados/as afirman estar satisfeitos/as, vai ser só o 23,1% dos alumnos/as os que coincidan con eles. Ao mesmo tempo, mentres que o 38,4% do alumando indica que está pouco ou nada satisfeito, vai

ser o 33,3% dos titulados/as os que coincidan con estes na súa valoración. Sen embargo, mentres que o 28,2% do alumnado sinala estar totalmente ou moi satisfeito con dita carga diaria, só o 13,3% dos titulados/as responden este mesmo grao de valoración.

Respecto do clima de traballo cos propios compañeiros/as, tanto alumnos/as como titulados/as sinalan maioritariamente atoparse moi satisfeitos/as (no caso dos titulados/as cun 38,4% das respostas) ou totalmente satisfeitos/as (no caso do alumnado cun 28,2% das respostas). Só o 23,1% dos titulados/as apunta a estar pouco satisfeito/a co clima de traballo entre iguais, mentres que se van atopar satisfeitos/as outro 23,1% e totalmente satisfeitos/as un 15,4%. Pola banda do alumnado, este mesmo 15,4% estaría pouco satisfeito/a, mentres que si estarían a gusto (satisfeitos/as ou moi satisfeitos/as) o 48,7%.

Algo similar ocorre co grao de satisfacción co clima de traballo existente cos superiores xerárquicos: a maior parte tanto do alumnado como dos titulados/as en FP sinalan que están totalmente ou moi satisfeitos/as (o 53,3% dos titulados/as e o 51,3% dos alumnos/as), en síntese máis da metade de ambos colectivos. Sen embargo, aqueles/as que se sitúan nun nivel intermedio (satisfeitos/as) serían por unha banda, o 23,1% dos alumnos/as e o 33,3% dos titulados/as, constituíndo ao mesmo tempo aqueles/as que se atopan pouco ou nada satisfeitos/as o 13,4% destes últimos e o 15,3% dos anteriores.

O grao de satisfacción da retribución percibida polo traballo realizado, trae consigo unha valoración lixeiramente máis baixa que a das variables sinaladas ata o de agora. Por exemplo, no caso dos titulados/as, a pesar de que a maioría sinala estar satisfeito/a (57,2%), un 28,6% di que está pouco ou nada satisfeito/a e só un 14,2% sinala estar totalmente ou moi satisfeito/a. No caso do alumnado, a maioría afirma estar pouco ou nada satisfeito/a coa retribución recibida, en concreto, o 46,2%. Ao mesmo tempo, un 23% afirma estar satisfeito/a, mentres que nos valores máis altos (totalmente ou moi satisfeito/a) atopamos só un 23,1%. O grao de satisfacción co prestixio social da empresa denota valores un tanto máis elevados tanto en titulados/as como en alumnos/as, aínda que nestes últimos, podemos apreciar quizais, unha maior tendencia á alza. Mentres que a maior parte dos titulados/as (46,6%) sinala estar satisfeito/a, un 26,7% por un lado indica estar pouco ou nada satisfeito/a e outro 26,7% todo o contrario: estar totalmente ou moi satisfeito/a coa imaxe que proxecta a súa empresa dentro do sector. Pola parte do colectivo de alumnos/as a cifra máis elevada segue atopándose nos que sinalan estar satisfeitos/as (43,6%), mentres que aqueles que o están en maior medida (Totalmente ou moi satisfeito/a) vanse constituír como o 38,5%, unha cifra máis elevada que os que optaron por estas opcións no colectivo de titulados/as. Por último, aqueles alumnos/as que afirman estar pouco ou nada satisfeitos/as van constituír o 10,2% do total da mostra.

A confianza que mostra a empresa no propio desempeño laboral do titulado/a ou alumno/a mostra tamén cifras similares ás que analizamos ata o de agora. Existe una maioría en ambos colectivos que expresa estar satisfeito/a (40% dos titulados/as) ou moi satisfeito/a (30,8% dos alumnos/as). Ao mesmo tempo, pola parte dos titulados/as, o outro 40% sinala estar totalmente ou moi satisfeito/a, mentres que o 20% considera que a súa empresa non ten o prestixio social dentro do sector que debería e, polo tanto, móstranse pouco satisfeitos/as con esta variable. Respecto dos alumnos/as, o 28,2% sinalan estar satisfeitos/as, mentres que o 15,4% afirma estar pouco ou nada satisfeito/a e o 17,9% totalmente satisfeitos/a.

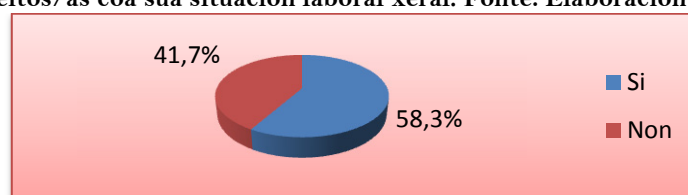
A autonomía no traballo tamén resulta outra das variables nas que, tanto titulados/as como alumnado valoran en xeral de forma positiva. A maior parte dos titulados/as por exemplo asegura sentirse moi satisfeito/a (46,7%), ao igual que a maior parte do

alumnado: o 56,4% sinala sentirse satisfeito/a ou moi satisfeito/a. Ao mesmo tempo, un 23,1% afirma sentirse totalmente satisfeito/a, mentres que só un 12,8% marcou as opcións de pouco ou nada satisfeito/a. A cifra de titulados/as que coincide con esta mesma valoración da autonomía que posúe no seu traballo, é máis elevada, neste caso chegando ata o 20% da mostra. Sen embargo, o 33,3% afirma sentirse satisfeito/a coa mesma, mentres que só un 6,7% di estar totalmente satisfeito/a.

Por último, a percepción dos traballadores/as acerca do recoñecemento da competencia profesional que lle proporciona a empresa é valorada maioritariamente como satisfactoria (40% dos titulados/as) ou moi satisfactoria (33,3% dos alumnos/as). No caso dos titulados/as, ademais un 33,3% considera estar moi satisfeito/a con este recoñecemento, mentres que un 26,7% non o está (sinalan estar pouco ou nada satisfeitos/as). No caso do alumnado, aos moi satisfeitos/as séguenlle en proporción aqueles que están satisfeitos/as cun 30,8% da mostra, mentres que estarían totalmente satisfeitos/as o 12,8% e pouco ou nada, o 15,5%.

En definitiva, alumnos/as e titulados/as atópanse en situacións similares en moitas das variables analizadas, destacándose quizais niveis de satisfacción máis baixos polos titulados/as nalgunhas delas. Enquisados/as estes últimos, acerca de se están ou non satisfeitos/as coa súa situación laboral xeral³⁶⁴, responden na súa maioría que si (58,3%), aínda que existe un 41,7% que sinala o contrario.

Gráfico VI.52. Distribución porcentual da mostra de titulados/as en función de se están ou non satisfeitos/as coa súa situación laboral xeral. Fonte: Elaboración propia.



Este 41,7% dos titulados/as que non se mostran satisfeitos/as coa súa situación laboral xeral, sinalan que para que esta realidade mudase sería necesario (ver táboa 6.3): atopar emprego (*gustaríame ter un traballo estable; ter traballo; encontrar traballo; etc.*) e máis en concreto, atopar emprego naquel sector para o que se formaron (*gustaríame ter un traballo estable e acorde ca miña orientación académica; Traballar no meu sector; Que tivera mais saída profesional o ciclo que fixen; [...]pero estaría máis satisfeita si estivera traballando do que eu estudiei*). Tamén se sinalan, aínda que en menor medida a posibilidade de mudar de traballo ou de mellorar, baixo a súa percepción, aspectos como o salario, o horario de traballo ou a relación cos superiores xerárquicos.

³⁶⁴ A mostra total para esta variable volveu ser o 100% da mostra, tanto aqueles/as que se atopaban con emprego no momento de cubrir o cuestionario, como aqueles/as que carecían del.

Táboa VI.3. Respostas dos titulados/as ante a cuestión de que cambiarían da súa situación laboral para estar satisfeito/a con ela. Fonte: Elaboración propia.

NÚM. CUESTIONARIO	RESPOSTA
2	<i>Para estar satisfeita ca miña situación profesional en principio gustaríame ter un traballo estable e acorde ca miña orientación académica, sin embargo actualmente é algo moi complicado debido á falta de experiencia laboral.</i>
3	<i>Por desgracia pouco teño que facer cos tempos que corre</i>
4	<i>Ter traballo</i>
6	<i>O sueldo, o horario e os xéfs</i>
13	<i>Que tivera mais saída profesional o ciclo que fixen</i>
14	<i>Cambiaría de traballo.</i>
16	<i>Encontrar traballo</i>
19	<i>Que houbera máis traballo e poder escoller sen ter que estar en listas</i>
22	<i>Traballar no meu sector.</i>
23	<i>Estou satisfeita porque hoxe en día ter un traballo xa é moito, pero estaría máis satisfeita si estivera traballando do que eu estudiei.</i>

1.5. IDENTIFICACIÓN DO ENTREVISTADO REPRESENTANTE DA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA AUTONÓMICA.

Atendendo aos datos identificativos da persoa entrevistada procedente da Administración Educativa Autonómica, é preciso sinalar tal como se mostra na táboa seguinte que se trata dun home de 57 anos, enxeñeiro industrial e licenciado en dereito, o cal ten certa experiencia en cargos vinculados coa xestión da Formación Profesional dende as Administracións públicas. No cargo actual levaría menos tempo – un ano-, mais pola súa experiencia noutros similares, está en disposición de proporcionarnos información relevante acerca do particular.

Táboa VI.4. Datos de identificación do representante da Administración Educativa Autonómica entrevistado. Fonte: Elaboración propia.

VARIABLE	RESPOSTA
Sexo	Home
Idade	57
Titulación máis alta que posúe	Enxeñeiro Industrial Licenciado en Dereito
Posto que desempeña na Administración Educativa Autonómica	Director Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa
Tempo que leva no cargo	1 ano
Posto de traballo desempeñado anteriormente	<ul style="list-style-type: none"> • Subdirector Xeral de FP e Educación de Adultos – Xunta de Galicia (1998-2000) • Subdirector Xeral de FP no MEC (2000-2004). • Inspector de Educación (2004-2009) • Subdirector Xeral de Formación Profesional (2009-2012)

2. A FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL, O EMPREGO E O DESENVOLVEMENTO HUMANO E SUSTENTABLE NO EIDO COMARCAL.

Obxectivo Específico 3.2. Coñecer a perspectiva do colectivo de alumnos/as con respecto á vinculación formación profesional inicial-inserción laboral no territorio comarcal.

Obxectivo Específico 4.2. Coñecer a perspectiva do colectivo de titulados/as con respecto á vinculación formación profesional-inserción laboral no territorio comarcal.

Obxectivo Específico 5.2. Coñecer a perspectiva das empresas da comarca con respecto á vinculación formación profesional inicial-inserción laboral no territorio, tomando a ordenación territorial dos ciclos como variable de referencia.

Obxectivo Específico 5.3. Coñecer as demandas xerais de persoal que realizan as empresas enquisadas e o papel que para eles, debe xogar a Formación Profesional Inicial que se imparte no territorio.

Obxectivo Específico 6.2. Coñecer a perspectiva deste colectivo con respecto á vinculación formación profesional inicial-inserción laboral no territorio comarcal no que desenvolven a súa labor docente, tomando a ordenación territorial dos ciclos formativos como variable de referencia da análise realizada.

Obxectivo Específico 7.2. Coñecer se existe ou non un procedemento/estratexia que se leva a cabo dende a Administración Educativa autonómica para ordenar os ciclos formativos no territorio en función das necesidades do mercado laboral.

Obxectivo Específico 7.3. Coñecer o procedemento que se segue para implantar e suprimir un ciclo formativo nun determinado territorio e os axentes sociais implicados nesta decisión.

Obxectivo Específico 7.4. Coñecer a perspectiva da Administración en canto á posibilidade de implantar un modelo de Formación Profesional Inicial adaptado ás necesidades socioeconómicas de cada territorio baseado na mobilidade dos ciclos formativos.

Obxectivo Específico 7.5. Coñecer se a Administración educativa autonómica formula no seu modelo político con respecto á Formación Profesional Inicial, a existencia dunha relación entre esta e o Desenvolvemento Humano e Sustentable dos territorios, ben a través da inserción laboral, ben a través do currículo da mesma.

Este bloque de contido vaise subdividir en cinco apartados que tratarán de aglutinar os distintos elementos que dan sentido ao conxunto de variables que aquí se presentan. Inicialmente aludiremos a aquelas que definen a relación que manteñen a Formación Profesional Inicial, o emprego e o desenvolvemento humano e sustentable a ollos dos nosos informadores/as clave. Posteriormente, centraremos a análise na relación que se establece máis concretamente, entre a FP Inicial ofertada, a inserción laboral dos titulados/as e as demandas das empresas que conforman o territorio. Ao mesmo tempo, é interesante destacar o papel que xoga o capital social e as relacións coa comunidade, tanto dende o punto de vista da Formación Profesional como da propia empresa, representando así a perspectiva da oferta e da demanda de titulados/as. As variables que conformarán estes dous bloques aparecen recollidas nos apartados 2.3 e 2.4.

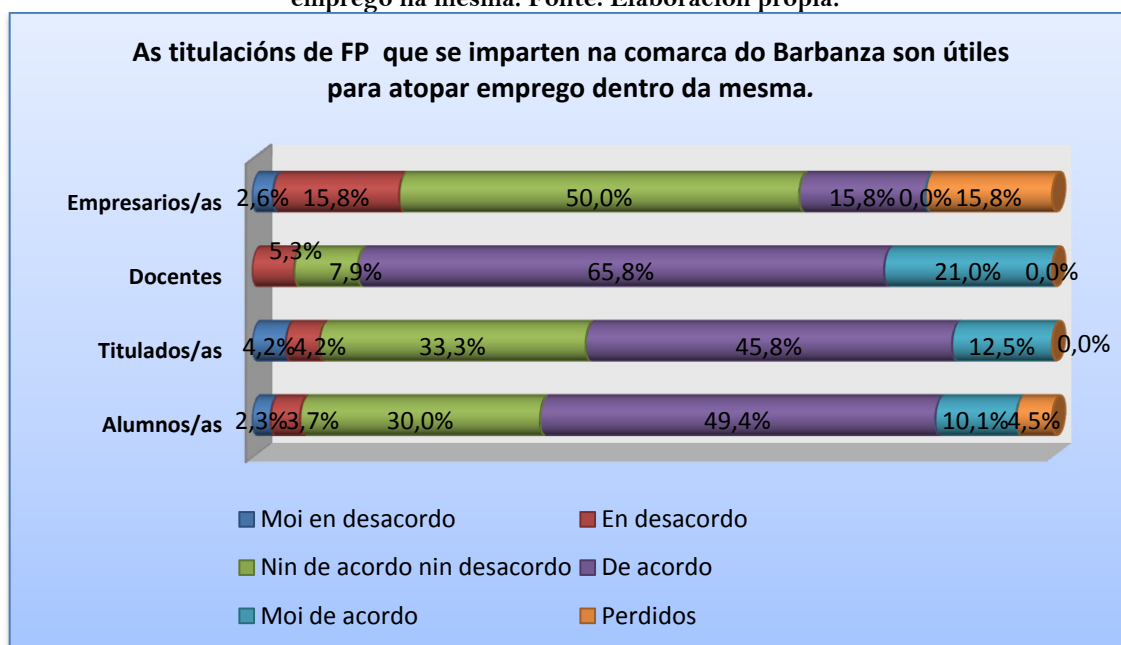
Por último, expoñeremos unha grande parte dos resultados extraídos da entrevista levada a cabo ao responsable da ordenación da FP Inicial no territorio galego, os cales aparecerán no quinto e derradeiro apartado que conforma este bloque de contido. Nel aludiremos á política de ordenación territorial da FP inicial en Galicia.

2.1. A FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL, O EMPREGO E O DESENVOLVEMENTO HUMANO E SUSTENTABLE.

Comezaremos este apartado analizando o grao de acordo que mostran cada un dos informantes clave que compoñen a mostra acerca das afirmacións que vinculan os conceptos de Formación Profesional, Emprego e DHS no territorio comarcal e tamén no conxunto de Galicia.

Respecto de se as titulacións de Formación Profesional Inicial que se imparten na comarca son útiles ou non para insertarse laboralmente dentro do mesmo territorio (ver gráfico 6.53), destacamos que, a maior parte dos informantes clave, neste caso docentes (65,8%); titulados/as (45,8%) e alumnos/as (49,4%) coinciden en sinalar de forma maioritaria o seu acordo. Non así os empresarios, os cales de forma maioritaria (50%) sinalan non estar nin en acordo nin en desacordo con esta afirmación. Só un 15,8% dos mesmos sinala estar de acordo, mentres que o resto da mostra pertencente a este colectivo, concretamente un 18,4%, indica estar en desacordo ou moi en desacordo con esta afirmación.

Gráfico VI.53. Distribución porcentual do grao de acordo de alumnos/as, titulados/as, docentes e empresarios/as co feito de que as titulacións de FP da comarca son útiles para atopar un emprego na mesma. Fonte: Elaboración propia.



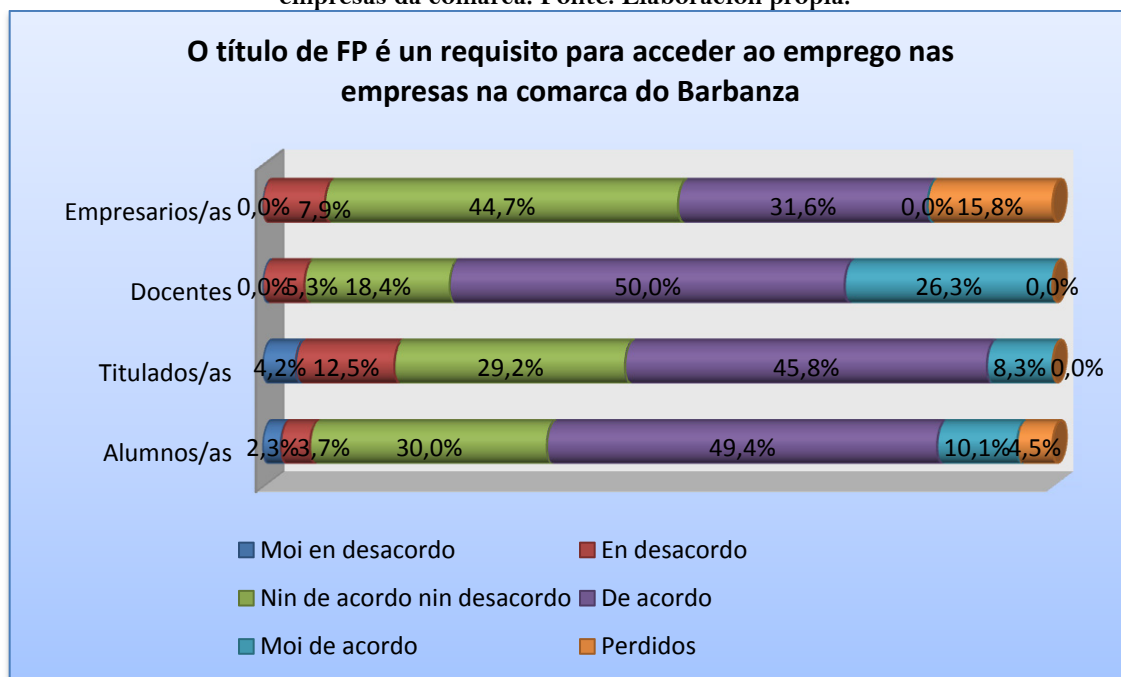
Ao mesmo tempo, tamén existe un 30% de alumnos/as e un 33,3% de titulados/as que mostran dúbidas ante a utilidade das titulacións ofertadas actualmente para insertarse laboralmente na propia comarca (sinalan non estar nin de acordo nin en desacordo). Son minoría aqueles/as que indican estar en desacordo ou moi en desacordo: no caso dos alumnos/as o 6%; no caso dos titulados/as o 8,4% e no caso dos/as docentes o 5,3%. Non así no caso dos empresarios/as, posto que tal e como xa sinalamos un 18,4% mostra a súa contrariedade ante esta afirmación.

A pesar de que a perspectiva dos axentes sociais a este respecto non é homoxénea e existen discrepancias, a perspectiva mostrada pola Administración Educativa Autonómica ante esta mesma cuestión referida á totalidade do territorio galego é sen dúbida optimista (Resposta Cuestión 1 Bloque II): *En xeral si. En xeral son útiles para atopar emprego na comarca. Principalmente porque non tódalas comarcas teñen a mesma dimensión poboacional e estrutural [...] As comarcas moi urbanas, pois teñen practicamente*

saídas para tódalas titulacións que están implantadas nelas. As que son menos urbanas e son máis específicas, normalmente as especialidades que están nelas teñen vinculacións co sector, moi intimamente co sector no que están. Polo tanto, si teñen saídas e son útiles para a inserción laboral. Adúcese para argumentar esta afirmación a dúas cuestións: por unha banda, que nas comarcas urbanas existen saídas laborais practicamente para tódalas titulacións implantadas e naquelas nas que predomina o rural - a maior parte das existentes en Galicia-, existe un alto grao de vinculación entre a oferta formativa e o mercado laboral. Ámbalas dúas interpretacións difiren co sinalado polos axentes sociais, especialmente polos empresarios comarcais, os cales nun 50% mostran dúbidas acerca de que as titulacións de FP da comarca sexan útiles para atopar emprego na mesma.

Ante a cuestión de se consideran o título de FP un requisito para acceder ao emprego nas empresas da comarca volve repetirse unha situación similar ao ocorrido coa variable que vimos de analizar (ver gráfico 6.54): alumnos/as (49,4%); titulados/as (45,8%) e docentes (50%) afirman estar de acordo con esta afirmación de forma maioritaria, ao contrario dos empresarios/as, cuxa porcentaxe maioritaria sinala estar nin de acordo nin en desacordo (44,7%).

Gráfico VI.54. Distribución porcentual do grao de acordo de alumnos/as, titulados/as, docentes e empresarios/as co feito de que o título de FP é un requisito para acceder ao emprego nas empresas da comarca. Fonte: Elaboración propia.

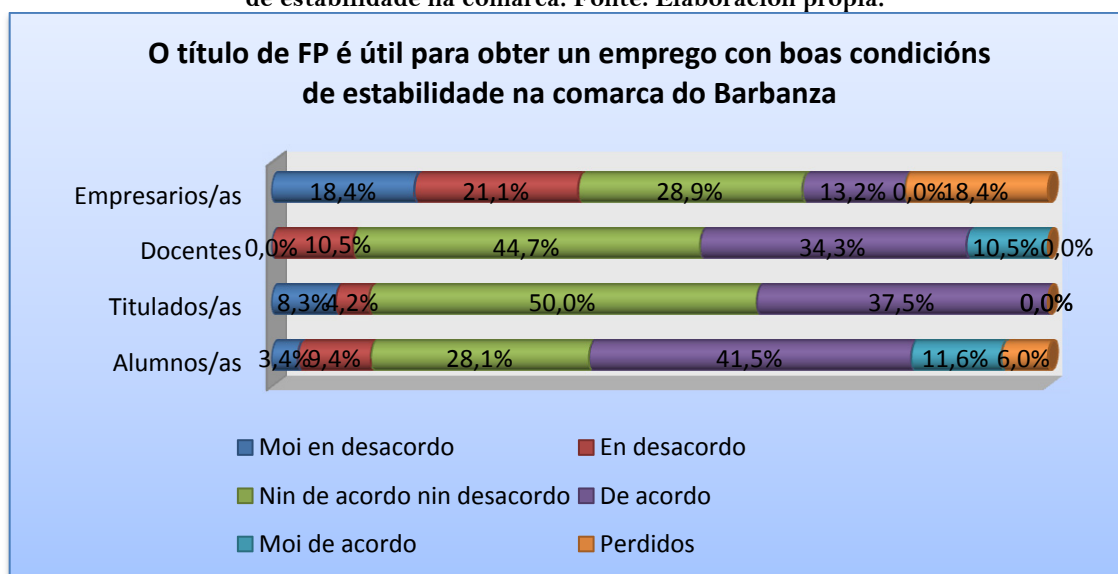


Tamén os demais colectivos sinalan esta opción pero en segundo ou terceiro lugar. No caso de alumnado e titulados/as ocuparía o segundo lugar cun 30% e 29,2% da porcentaxe de resposta respectivamente, mentres que no caso dos/as docentes a opción nin de acordo nin en desacordo queda relegada á terceira posición (18,4%), posto que en segundo lugar os/as docentes sinalan estar moi de acordo con esta afirmación (26,3%). Tamén estarían moi de acordo o 8,3% dos titulados/as e o 10,1% dos alumnos/as. Ningún dos empresarios/as optou por sinalar esta opción. Tampouco sinalaron estar moi en desacordo, ao igual que os/as docentes. Sen embargo existe unha pequena porcentaxe de alumnos/as (2,3%) e titulados/as (4,2%) que si sinalan estar moi en desacordo co feito de que as empresas da comarca teñan como requisito para o acceso ao emprego, estar en posesión dun ciclo de formación profesional.

En contraposición, a perspectiva da Administración autonómica semella ser de novo bastante optimista ao respecto. Para o noso entrevistado, a FP non é un requisito legal para o acceso ao emprego pero si unha formación moi valorada polas empresas galegas (Resposta Cuestión 6 Bloque II): *Se poden escoller entre unha persoa que ten Formación Profesional e unha que non a ten, eu creo que escollen directísimamente á que a ten. [...] Si que se valora altísimamente [...] Sen embargo, tamén afirma que Os que buscan unha rentabilidade inmediata para un posto concreto que non esixe moita cualificación, non lle fai falta unha persoa con un nivel de cualificación de FP porque o forma específico para o posto ao mellor cun cursillo de vinte horas ou trinta horas.* Neste senso, recoñece tamén que existen empresas que, non teñen en consideración ao alumnado procedente de FP porque para según que postos, consideran que os traballadores/as non precisan unha formación tan ampla como a proporcionada por estes estudos.

Respecto da perspectiva que mostran os enquisados/as acerca de se o título de FP é útil para obter un emprego con boas condicións de estabilidade dentro da comarca do Barbanza (ver gráfico 6.55), tódolos colectivos, exceptuando os alumnos/as sinalan de forma maioritaria ou ben, que teñen dúbidas ou non teñen unha opinión formada ao respecto, ou ben que descoñecen a veracidade da afirmación: o 50% dos titulados/as; o 44,7% dos/as docentes e o 28,9% dos empresarios/as sinalan que non están nin de acordo nin en desacordo. Os alumnos/as pola súa banda, optan de forma maioritaria por sinalar que están de acordo (41,5%) coa vinculación entre estar en posesión dun título de FP e optar a un emprego con mellores condicións de estabilidade fronte a aqueles/as que carecen del.

Gráfico VI.55. Distribución porcentual do grao de acordo de alumnos/as, titulados/as, docentes e empresarios/as co feito de que o título de FP é útil para obter un emprego con boas condicións de estabilidade na comarca. Fonte: Elaboración propia.

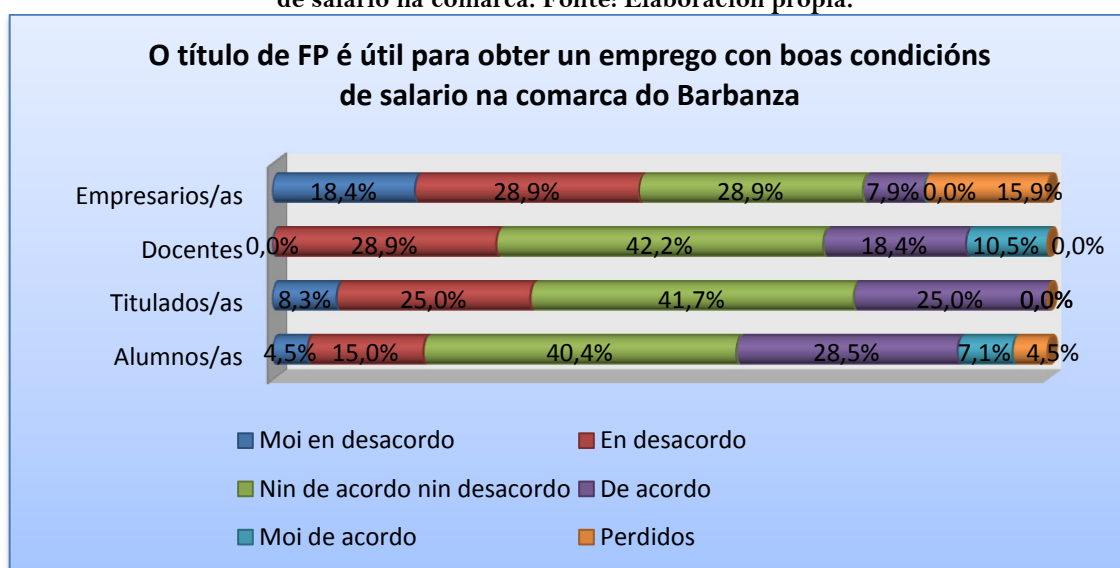


É especialmente relevante a porcentaxe de empresarios/as que mostran estar en desacordo ou moi en desacordo con esta afirmación, neste caso un 39,5% da mostra, mentres que a porcentaxe de docentes (10,5%); titulados/as (12,5%) e alumnos/as (12,8%) que sinalaron estas mesmas opcións é moito máis baixa. Ao mesmo tempo, mentres que un 11,6% do alumnado e un 10,5% dos/as docentes optan por sinalar que están moi de acordo co feito de que o título de FP trae consigo o acceso a un emprego en mellores condicións de estabilidade, ningún empresario/a nin titulado/a sinalou esta opción. Ao igual que ningún dos/as docentes sinalou estar moi en desacordo, ao contrario do que si fan, como xa sinalamos, o 18,4% dos empresarios/as; o 3,4% dos

alumnos/as e o 8,3% dos titulados/as. Semella que os valores difiren entre os colectivos máis vinculados coa institución educativa, actualmente (alumnos/as e docentes) ou no pasado (exalumnos/as), e o colectivo de empresarios/as, cuxas percepcións da realidade semellan desvincularse das sinaladas polos primeiros, cando menos respecto de se o título de FP trae consigo mellores condicións de estabilidade laboral.

Se tomamos agora en consideración as perspectivas dos informantes respecto de se o título de FP é útil para obter un traballo con boas condicións de salario dentro do territorio comarcal (ver gráfico 6.56), temos que destacar unha postura intermedia (nin de acordo nin en desacordo) como a maioritaria en tódolos colectivos: o 40,4% dos alumnos/as; o 41,7% dos titulados/as; o 42,2% dos/as docentes e o 28,9% dos empresarios/as optaron por esta resposta.

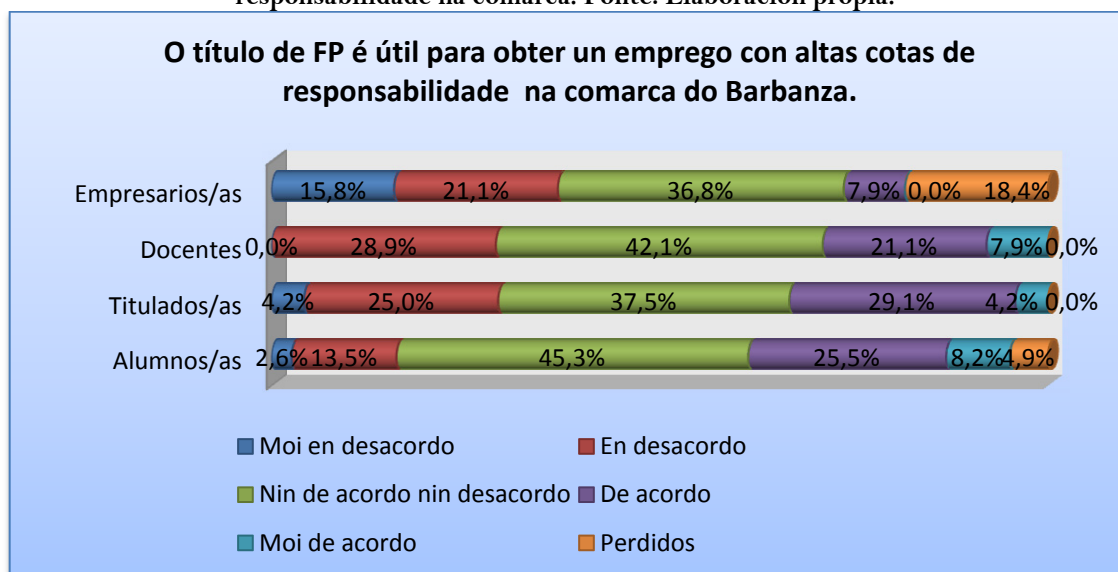
Gráfico VI.56. Distribución porcentual do grao de acordo de alumnos/as, titulados/as, docentes e empresarios/as co feito de que o título de FP é útil para obter un emprego con boas condicións de salario na comarca. Fonte: Elaboración propia.



Sen embargo, neste colectivo, outro 28,9% resposta que está en desacordo con esa afirmación e polo tanto consideran que o título de FP non propicia a obtención dun posto de traballo cunha boa remuneración. Neste senso, volve resultar relevante que un 47,3% da mostra correspondente a este colectivo estea en desacordo ou moi en desacordo con esta afirmación, mentres que só un 7,9% sinalan o seu acordo e ningún estaría moi de acordo. Non ocorre o mesmo nos demais colectivos, nos cales mostran o seu acordo un 18,4% dos/as docentes; un 25% dos titulados/as e un 28,5% dos alumnos/as. Un 7,1% do alumnado afirmaríade ademais estar moi de acordo con este feito. As porcentaxes dos que se mostran en contra da afirmación tampouco son para nada desprezables en ningún dos colectivos: un 28,9% dos/as docentes sinala estar en desacordo coa afirmación, mentres que un 33,3% dos titulados/as sinalan que están en desacordo ou moi en desacordo, ao igual que o 19,5% dos alumnos/as.

Respecto da perspectiva que mostran acerca de se o título de FP é útil para obter un emprego con altas cotas de responsabilidade (ver gráfico 6.57), a resposta máis sinalada por tódolos enquisados/as volve ser a intermedia (nin de acordo nin en desacordo). Así o fan o 36,8% dos empresarios/as; o 42,1% dos/as docentes; o 37,5% dos titulados/as e o 45,3% dos alumnos/as.

Gráfico VI.57. Distribución porcentual do grao de acordo de alumnos/as, titulados/as, docentes e empresarios/as co feito de que o título de FP é útil para obter un emprego con altas cotas de responsabilidade na comarca. Fonte: Elaboración propia.



Ao mesmo tempo, semella ser relevante outra vez o feito de que un 36,9% dos empresarios/as se sitúa nas opcións de en desacordo ou moi en desacordo ante a citada afirmación, constituíndose así como a porcentaxe máis elevada de tódolos colectivos enquisados/as en sinalar a súa desconformidade. As porcentaxes de docentes (28,9%), titulados/as (29,2%) e alumnos/as (16,1%) que se sitúan nestas opcións son sensiblemente máis baixas. En consecuencia, invértense as porcentaxes con respecto ás opcións de *de acordo ou moi de acordo*, posto que mentres que só un 7,9% dos empresarios/as se mostra de acordo con esta afirmación, o 28,8% dos/as docentes, o 33,3% dos titulados/as e o 33,7% dos alumnos/as estarían de acordo ou moi de acordo co feito de que as titulacións de FP contribúen a obter un emprego con maiores cotas de responsabilidade, en contraposición con aqueles/as que carecen delas.

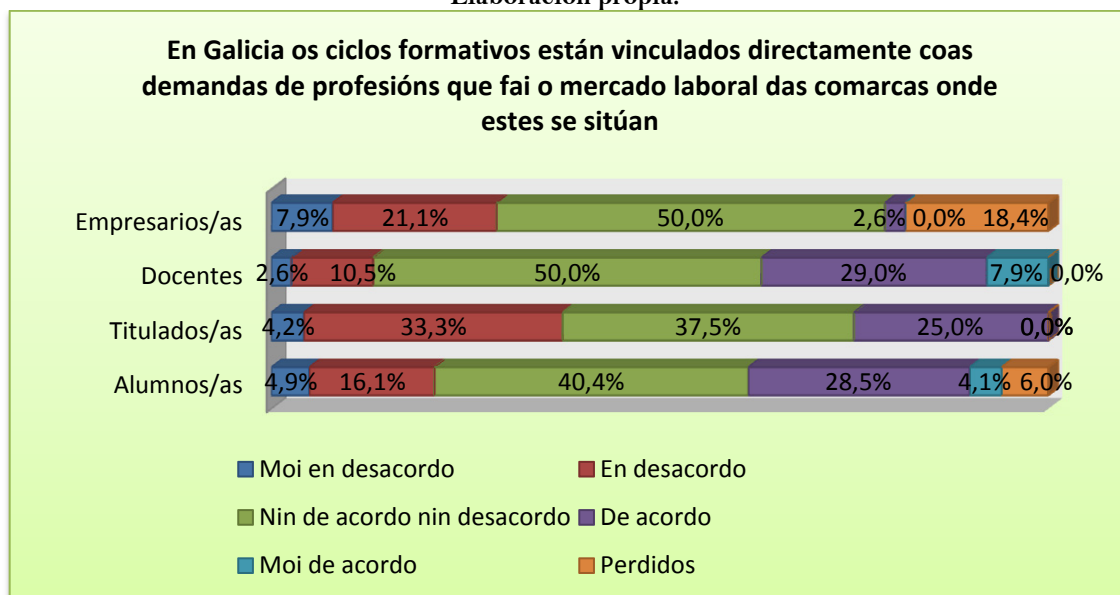
A perspectiva da Administración Autonómica respecto ás características do posto de traballo - estabilidade, salario, cotas de responsabilidade - ao que está en condicións de acceder o titulado/a en FP, pon o acento na polivalencia da formación recibida - e polo tanto na súa capacidade para optar a distintos postos dentro do mesmo perfil -; as posibilidades de reciclaxe - e polo tanto dun acceso á empresa cunha boa colocación inicial- e tamén de progreso no posto de traballo. Ponse isto de manifesto ao afirmar que (Resposta Cuestión 2 Bloque II): [...] *Teñen unha formación ampla e polo tanto non cobren un só posto concreto senón un perfil bastante amplo de posibles postos. [...] Normalmente as empresas agradecen que a formación coa que chegan as persoas de Formación Profesional lles permite, pois iso, unha boa colocación inicial e posibilidades tamén de reciclaxe. [...] Entonces, nese sentido, teñen posibilidades de progreso na propia empresa ou noutras empresas, de medrar profesionalmente dentro da empresa, pois pasando ao mellor de oficiais a encargados, ou postos intermedios, incluso, xerencias e técnicos de alta responsabilidade nas empresas. E sobre todo, canto máis sexa o nivel de Formación Profesional, pois máis elevado é o cargo que poden ocupar.*

En definitiva, o entrevistado destaca que a formación recibida permite acceder a un posto que pode ter certas cotas de responsabilidade e unha boa colocación inicial no posto - entendemos que de cara á súa estabilidade -, sen embargo evita proporcionar información sobre o salario de forma concreta e móstrase un tanto ambiguo respecto da cuestión formulada. Por outra banda, alude a unha situación que, segundo el, se está

dando actualmente no mercado laboral galego: a disputa entre os traballadores/as procedentes da FP de grao superior e os da Universidade, polos mesmos postos de traballo - [...] *sobre todo nos últimos anos, hai unha competencia moi grande entre titulados de Formación Profesional e titulados universitarios polo mesmo posto. Polo tanto, as condicións que se poden acadar dende a FP son moi importantes.*-. Esta situación en caso de producirse pon de relevo a indefinición dos perfís profesionais ante o tecido empresarial ou incluso a súa manifesta confusión. Con todo, esta situación na que as condicións laborais dun titulado/a en FP se poden comparar coas dun titulado/a universitario- dentro da actual coxuntura económica e baixo as actuais relacións laborais que poden ser mellorables para ambos -, tan só lle afectaría aos que cursaron FP de grao superior, mentres que as condicións laborais daqueles titulados/as en ciclos medios quedan nun segundo plano.

Cuestionados/as os informantes clave acerca de se os ciclos formativos en Galicia están vinculados directamente coas demandas de profesionais que fai o mercado laboral comarcal onde estes se sitúan (ver gráfico 6.58), a maior parte volven situarse nunha posición intermedia: o 50% dos empresarios/as e dos/as docentes; o 37,5% dos titulados/as e o 40,4% dos alumnos/as responden que non están nin de acordo nin en desacordo con esta afirmación. O cal pode ter, sen dúbida varias interpretacións posibles, mais denota unha falla de coñecemento sobre a situación global en Galicia ou, cando menos, a existencia de dúbidas ao respecto.

Gráfico VI.58. Distribución porcentual do grao de acordo de alumnos/as, titulados/as, docentes e empresarios/as co feito de que en Galicia os ciclos formativos estean vinculados directamente coas demandas de profesións que fai o mercado laboral das comarcas onde estes se sitúan. Fonte: Elaboración propia.



Volve ser relevante a perspectiva máis negativa, por dicilo así, que mostra o colectivo de empresarios/as, dos cales un 29% apunta que está en desacordo ou moi en desacordo co feito de que exista vinculación entre os ciclos formativos e as demandas empresariais das comarcas, só mostrándose a favor (de acordo) con esta afirmación o 2,6% dos mesmos. Ocorre o contrario no caso dos/as docentes, titulados/as e alumnos/as. Con respecto aos primeiros, un 36,9% está de acordo ou moi de acordo coa afirmación, mentres que un 13,1% se sitúa en desacordo ou moi en desacordo. No caso dos titulados/as un 25% estaría de acordo coa existencia de vinculación, mentres que unha porcentaxe certamente elevada, un 37,5%, estarían en desacordo ou moi en desacordo. Con respecto aos alumnos/as, móstranse de acordo ou moi de acordo, un

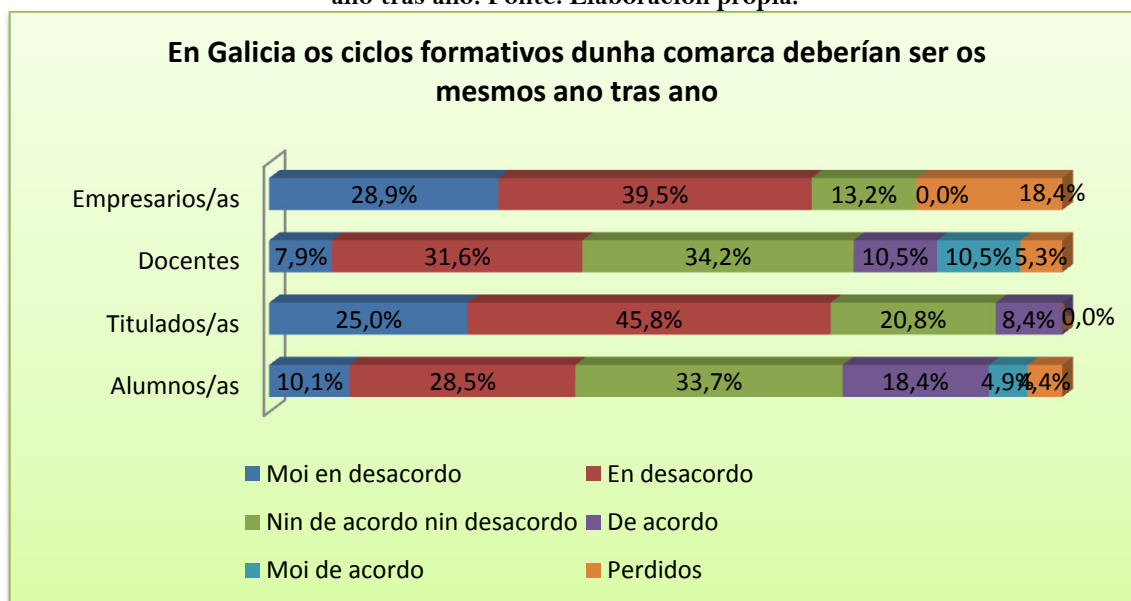
32,6%, mentres que un 21% se sitúa nas posicións opostas (en desacordo ou moi en desacordo).

A Administración educativa autonómica ante esta mesma cuestión sinala que existe unha relación estreita entre as demandas do mercado laboral das comarcas e a oferta formativa do mesmo territorio (Resposta Cuestión 7, Bloque II): *A vinculación é estreita entre demandas de profesionais do mercado laboral das comarcas onde se imparten e a oferta que se fai nesa comarca [...]. Sen embargo, tamén recoñece que *Ás veces ten moito que ver e outras veces non é tan estreita. [...] Hai empresas que están instaladas nunha comarca pero que non van a medrar máis, pero si permiten prazas de prácticas para o alumnado que despois poden traballar noutros sitios.* Nese sentido, deixa entrever a existencia de centros cunha oferta formativa pouco ou nada vinculada co sector socioeconómico da zona, dado que as empresas comarcais tan só son empregadas como receptores de alumnado para realizar o módulo de FCT, deixando que os recursos humanos formados nese territorio deban comezar a súa vida produtiva noutras localidades. A Administración aduce á necesidade de conciliar as demandas de cualificación tanto locais, como provinciais, autonómicas e estatais á hora de promover este modelo de vinculación variable entre mercado laboral e oferta formativa en función do territorio. A diferenciación establecida neste senso é clara, actuando o grao de ruralidade do territorio como un factor que contribúe ao illamento da oferta formativa e tamén do propio mercado laboral: *[...] habería comarcas que por ser rurais non terían máis que formación rural pero resulta que non a farían porque non lles fai falla, porque xa están traballando os do campo rural nela. Entonces hai que conciliar a oferta formativa coas necesidades de cualificación local, provincial e autonómica, e do resto do estado tamén. [...] Temos que valorar que as persoas que se forman non van a quedan unicamente residindo no lugar onde están. Poden quedar si o desexan ou non. E despois que hai comarcas, como antes dicía, moi urbanas que ten saída para practicamente todas as especialidades e outras comarcas máis rurais que teñen unha oferta concreta, que poden dar saída tamén directa a alumnos que están formándose nese campo pero tamén nas comarcas limítrofes ou noutro ámbito, noutros ámbitos maiores territoriais.**

Aquelas comarcas cun marcado carácter urbano van posuír polo tanto unha oferta formativa máis ampla e polo tanto, debido ás características do seu mercado laboral, susceptible adecuarse en maior medida ás necesidades do territorio.

Preguntados os axentes sociais sobre se en Galicia os ciclos formativos deberían permanecer nunha comarca de forma indefinida (ver gráfico 6.59), aparecen respostas que, por primeira vez non seguen a mesma tendencia en tódolos colectivos. De feito semella haber máis coincidencias entre as respostas de empresarios/as e titulados/as e entre as de docentes e alumnos/as. Tanto a maioría de empresarios/as (39,5%) como de titulados/as (45,8%) se mostran en desacordo con esta afirmación, mentres que a resposta maioritaria de alumnos/as (33,7%) e de docentes (34,2%) se corresponde con *nin de acordo nin en desacordo*.

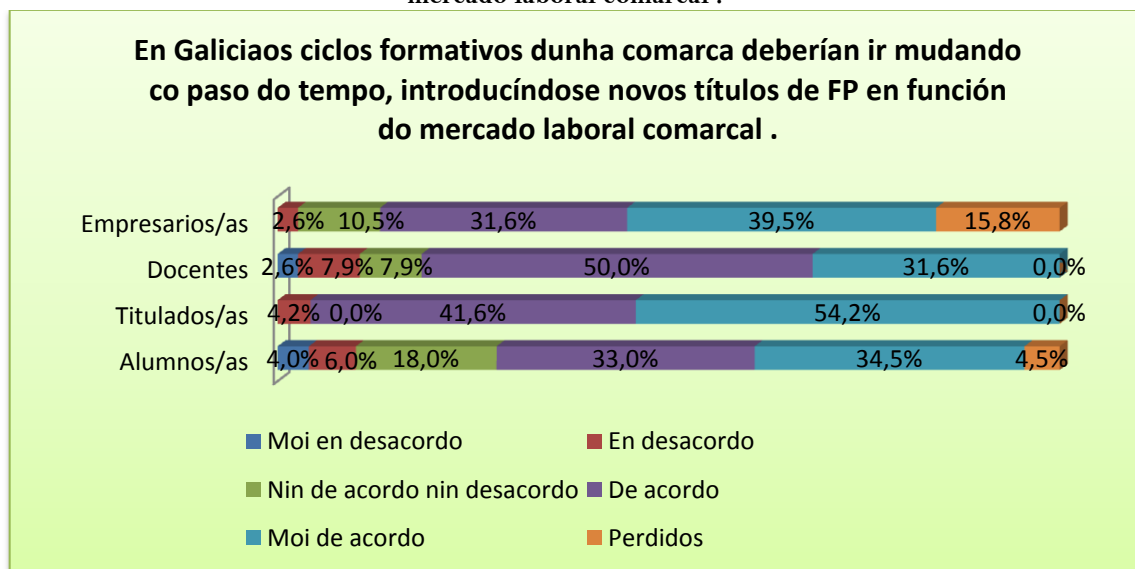
Gráfico VI.59. Distribución porcentual dos colectivos de docentes, empresarios/as, titulados/as e alumnos/as acerca de se en Galicia os ciclos formativos dunha comarca deberían ser os mesmos ano tras ano. Fonte: Elaboración propia.



Aínda así a porcentaxe tanto de docentes (31,6%) como de alumnos/as (28,5%) que se mostran en desacordo con que os ciclos formativos se manteñan ano tras ano no mesmo territorio tamén son de certa importancia, quedando nesta ocasión en minoría aqueles/as que se mostran favorables -de acordo ou moi de acordo-: no caso dos alumnos/as un 23,3% e no caso dos/as docentes un 21%. Non existen así mesmo, titulados/as ou empresarios/as que se mostren partidarios do inmovilismo das titulacións nas comarcas. De feito, se sumamos tódalas opinións contrarias (en desacordo e moi en desacordo) de tódolos informantes, obtemos as da maioría en cada un dos colectivos: no caso dos empresarios/as esta porcentaxe está composta polo 68,4%; no caso dos/as docentes polo 39,5%; no caso dos titulados/as polo 70,8% e no caso do alumnado polo 38,6%.

Respecto de se consideran que en Galicia os ciclos formativos das comarcas deberían ir mudando co paso do tempo, introducíndose novos títulos de FP en función do mercado laboral comarcal (ver gráfico 6.60), na maior parte dos casos, invértense as cifras respecto da variable anterior.

Gráfico VI.60. Distribución porcentual dos colectivos de empresarios/as docentes, titulados/as e alumnos/as en función do grao de acordo co feito de que en Galicia os ciclos formativos dunha comarca deban ir mudando co paso do tempo, introducíndose novos títulos de FP en función do mercado laboral comarcal .



Neste caso, a ampla maioría dos colectivos enquisados/as responden que están de acordo ou moi de acordo coa afirmación: están nesta situación o 71,1% dos empresarios/as; o 81,6% dos/as docentes; o 95,8% dos titulados/as e o 67,5% dos alumnos/as. Atoparíanse nunha posición intermedia (nin de acordo nin en desacordo) o 10,5% dos empresarios/as; o 7,9% dos/as docentes e o 18% dos alumnos/as, ao mesmo tempo que ningún titulado/a. En consecuencia a isto que vimos sinalando, a porcentaxe que se atopa en desacordo ou moi en desacordo coa afirmación dentro de cada colectivo redúcese considerablemente, destacando a ausencia total de titulados/as e empresarios/as que se mostren moi en desacordo coa mobilidade dos ciclos en función dos mercados laborais comarcais. Estarían sen embargo en desacordo con esta afirmación o 2,6% dos empresarios/as e o 4,2% dos titulados/as, así como o 7,9% dos/as docentes e o 6% dos alumnos/as, contando estes dous últimos colectivos ademais, cun 2,6% e 4% respectivamente que se sitúan na opción de *moi en desacordo*.

A diferenza do manifestado pola maior parte dos empresarios/as e titulados/as enquisados, a Administración Autonómica admite que existen ciclos formativos que poden manterse de forma indefinida nun mesmo territorio, permitindo unicamente as rotacións dentro da mesma familia profesional unha vez que as saídas profesionais dos titulados/as dun determinado ciclo se saturan ou ben, as rotacións por curso académico – ofertar un primeiro curso do ciclo formativo e ao ano seguinte non facelo-. Así o manifesta o enquisado/a (Resposta Cuestión 2 Bloque III): [...] *hai ciclos que poden ter unha oferta indefinida. Porque non só hai que pensar na oferta que fai unha empresa nova que se instala, senón que hai renovación de persoal, persoa que se están xubilando, persoa que requiren reciclaxe... e polo tanto, todos eles están pedindo en continuo determinado tipo de persoal e o van rotando [...]* Noutros casos? Pois hai saturación, pero iso vai a ocorrer sobre todo, xa digo, nas comarcas onde teñen unha menor poboación ou menor tecido produtivo, xa que unha saturación dun determinado ciclo moi específico enseguida provoca pois que xa non haxa necesidade nesa comarca e se poden rotar que é o que están facendo. Pero si é posible, dentro da propia familia profesional é onde se fai máis rotación. Por exemplo, no caso do automóbil, carrozaría cambiala por mecánica, ou no caso de fabricación mecánica, por poñer o caso, soldadura por mecanizado, ou no ámbito sanitario, pois alternar laboratorio con

anatomía patolóxica ou casos dese tipo. [...] tamén hai outra forma de rotar que é un ano ofertar un primeiro e para o ano seguinte non, pero iso ten as súas dificultades organizativas.

Estas dificultades organizativas semellan darse non só nas rotacións anuais de ciclos, senón tamén nas de ciclo completo. Aínda así, as primeiras polo seu carácter excesivamente temporal poden resultar máis complicadas de xestionar a nivel de recursos humanos e organizativos do propio centro de ensino. O Director Xeral de FP ponno de manifesto considerando que para organizar a oferta formativa dos ciclos é preciso tomar en consideración unha tendencia a medio prazo, cando menos. ((Resposta Cuestión 2 Bloque III): [...]) *non se pode facer para dar resposta a un ano, para iso están os cursos de Formación Ocupacional e hai que ter unha tendencia mínimo de medio prazo.*

Neste senso, preguntado acerca do tempo medio que permanecen as titulacións de FP no territorio, o representante da Administración sinala que aproximadamente entre 5 e 10 anos, aínda que volve recoñecer que existen titulacións que teñen unha duración indefinida no territorio, especialmente naqueles de carácter urbano e con ampla capacidade para insertar laboralmente aos titulados/as ano tras ano. Incide así en que (Resposta Cuestión 1 Bloque III) *a propia obsolescencia dos ciclos fai que se teñan que renovar, por tanto agora estanse renovando todos. Co cal poderíamos dicir que unha media de dez anos pois foi a media que duraron os ciclos, pero algúns xa se foron cambiando antes. Polo tanto, eu creo que a media podería estar entre 5/10 anos.*

Ao mesmo tempo, recoñece que os ciclos formativos á hora de ser implantados no territorio, poden responder ás necesidades dunha única empresa ou ben, a un espectro máis amplo de sectores produtivos (Resposta Cuestión 2 Bloque III): [...]) *cando van vinculados a empresas específicas teñen unha vida menor, porque unha vez que a empresa ten cuberta as súas necesidades, xa non se require seguir tendo esa oferta nesa zona. Cando van vinculados a amplos sectores, eses ciclos teñen unha vida indefinida. O caso: a administración nunha cidade ou a informática ou fabricación mecánica... os ciclos de cidades, en xeral, teñen unha duración bastante grande porque son profesións que cobren un espectro amplo e que atenden a un conxunto de empresas, non a unha empresa única, senón a un sector que está vivo e na medida que o sector o requira o cambio se irá facendo.* Incide así en que a vinculación entre a oferta e o sector produtivo non pode ser directa senón que debe conciliarse, tal e como xa manifestou previamente, coas *necesidades do conxunto territorial e tamén demandas da propia poboación.*

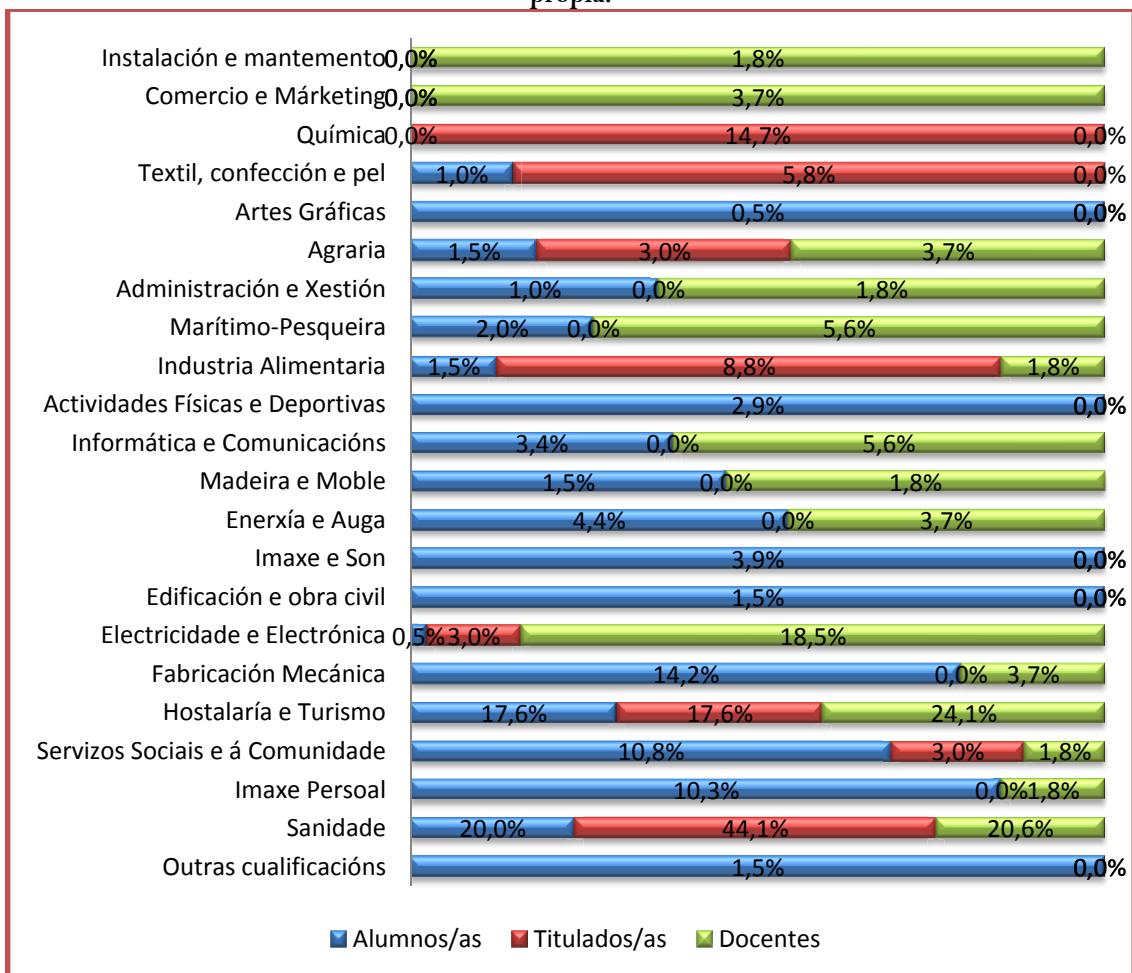
Enquisados por outra banda, alumnos/as, titulados/as e docentes acerca de se se deben implantar no territorio comarcal novas titulacións que actualmente non se están levando a cabo, a maioría destes (en tódolos colectivos) resposta afirmativamente (ver gráfico 6.61).

Gráfico VI.61. Distribución porcentual dos colectivos de alumnos/as, titulados/as e docentes en función de se consideran ou non que se deben impartir na comarca do Barbanza titulacións que actualmente non se están levando a cabo. Fonte: Elaboración propia.



Atópanse nesta situación o 52,8% dos alumnos/as, o 75% dos titulados/as e o 79% dos/as docentes. Baixo esta consideración, serían os alumnos/as os que en menor medida verían como necesaria a implantación de novas titulacións no territorio. Ao contrario lle sucede ao profesorado e ós titulados/as, onde máis das tres cuartas partes – o 75% dos titulados/as e o 79% dos docentes– optarían por introducir ciclos formativos no territorio comarcal.

Gráfico VI.62. Distribución porcentual das titulacións a implantar por alumnos/as, titulados/as e docentes na comarca do Barbanza agrupadas por familia profesional. Fonte: Elaboración propia.



Se analizamos pois, dentro de cada un dos colectivos, aquelas titulacións que implantarían no territorio comarcal (ver gráfico 6.62)³⁶⁵, podemos constatar a existencia dunha ampla variabilidade nas respostas. Sen embargo, os tres colectivos coinciden en sinalar ciclos formativos da familia de sanidade e hostalaría e turismo

³⁶⁵ Para calcular as porcentaxes que aparecen representadas no gráfico 6.62, tomamos como referencia o número total de respostas emitidas polos enquisados/as (a diferenza dos casos anteriores nos que tomamos en consideración o número de participantes). Tomamos esta decisión debido a que varios dos enquisados/as proporcionaban varias respostas (implantarían máis dunha titulación na comarca). Do total de 267 alumnos/as participantes 131 responderon a esta cuestión, os cales proporcionaron 247 respostas; dos 24 titulados/as participantes, 18 responderon a esta cuestión, os cales proporcionaron 34 respostas e do total de 38 docentes participantes, 27 responderon a esta cuestión, proporcionándonos 55 respostas. Ao mesmo tempo, suprimimos aquelas respostas que coincidían con ciclos formativos que xa se imparten na comarca e considerámoslos como “valores perdidos”, os cales non aparecen representados no gráfico. No caso dos alumnos/as foron 43 respostas; no caso dos docentes 1 resposta e no caso dos titulados/as non foi necesario, dado que todas as respostas coincidían con ciclos que non se están levando a cabo actualmente no territorio. En definitiva, tomamos como referencia para calcular as porcentaxes, 204 respostas dos alumnos/as; 34 dos titulados/as e 54 dos docentes.

como os máis demandados³⁶⁶. En concreto, ciclos da familia profesional de sanidade, distintos dos que se imparten na comarca, son reclamados por un 20% dos alumnos/as, un 44,1% dos titulados/as e un 20,6% dos docentes. Ao mesmo tempo, os ciclos da familia profesional de Hostalaría e Turismo (na comarca non se imparte ningún deles) son reclamados por un 24,1% dos docentes, un 17,6% dos alumnos/as e outro 17,6% dos titulados/as. Outras familias que son reclamadas pola totalidade dos tres colectivos, aínda que nunha porcentaxe máis baixa, son a de Electricidade e electrónica (18,5% dos docentes; 3% dos titulados/as e 0,5% dos alumnos/as); Industria Alimentaria (3,7% dos docentes; 8,8% dos titulados/as e 1,5% dos alumnos/as); Agraria (3,7% dos docentes; 3% dos titulados/as e 1,5% dos alumnos/as) e Servizos Socioculturais e á Comunidade (10,8% dos alumnos/as; 3% dos titulados/as e 1,8% dos docentes). As titulacións pertencentes a outras familias son reclamadas por un ou dous dos colectivos pero non chegan a poñer de acordo aos tres enquisados/as. Tomando en consideración pois, as familias que implantarían de forma maioritaria cada un dos colectivos, destacamos por exemplo, que os docentes seleccionan a familia de Hostalaría e Turismo (24,1%) , Sanidade (20,6%) e Electricidade e Electrónica (18,5%) como aquelas que precisan ser implantadas na comarca.

Por parte da maioría dos egresados/as, as titulacións a implantar deben pertencer á familia de Sanidade (44,1%), á de Hostalaría e Turismo (17,6%) e á de Química (14,7%) e por último, os alumnos/as coinciden en boa parte con ámbolos dous colectivos anteriores: a maior parte (20%) pensa que deberían implantarse ciclos da familia profesional de sanidade; seguidos daqueles correspondentes á familia de Hostalaría e Turismo (17,6%) e en terceiro lugar os que se encadran na familia profesional de Fabricación Mecánica (14,2%).

Baixo estas condicións, sinalaremos agora as 7 titulacións concretas máis demandadas de cada un dos colectivos (ver táboa 6.5), para posteriormente centrarnos nos motivos que apoian a necesidade de implantar estes ciclos formativos na comarca e que foron mencionados polos propios enquisados/as. Tal como podemos apreciar, a maior parte do alumnado implantaría na comarca o Ciclo Medio de Soldadura e Caldeiraría (10,3%),seguido por aqueles ciclos da familia profesional de Hostalaría e Turismo (8,8%), o Ciclo Medio de Cociña e Gastronomía (6,4%) ou o Ciclo Superior de Educación Infantil (5,4%). Os titulados/as pola súa banda, a pesar de volver a destacar os ciclos da familia profesional de Hostalaría e Turismo como as titulacións que máis implantarían (17,6%), céntranse en maior medida na familia de Sanidade, destacando a necesidade da existencia do Ciclo Superior de Hixiene Bucodental (11,8%); o Ciclo Medio de Farmacia e Parafarmacia (11,8%); o Ciclo Medio de Emerxencias Sanitarias (5,9%) e o Ciclo Superior de Próteses Dentais (5,9%). Ao mesmo tempo tamén avogan por introducir o Ciclo Superior de Laboratorio de análise e control de calidade (11,8%) e o Ciclo Superior de Patronaxe de Moda (5,9%). Os docentes tamén inciden nos ciclos pertencentes á familia profesional de Hostalaría e Turismo como os máis necesarios na comarca (24,1%), seguidos do Ciclo Medio de Emerxencias Sanitarias (9,3%), o Ciclo Superior de Sistemas de regulación e control automáticos (7,4%), outros ciclos familia de Electricidade e Electrónica, da familia de Sanidade (5,5%) e da Marítimo-Pesqueira (5,5%).

³⁶⁶ Os ciclos formativos tidos en conta para elaborar os gráficos 6.62 e seguintes foron aqueles que non se están impartindo actualmente na comarca. Lembramos que as respostas que aludían a titulacións xa existentes no territorio foron eliminadas e tomadas como valores perdidos. Baixo esta consideración, a pesar de que algunhas das familias profesionais que aparecen nos gráficos xa se imparten na comarca, a representación refírese a ciclos que a pesar de pertencer a elas, non existen no territorio.

Táboa VI.5. Titulacións que implantarían os colectivos de alumnos/as, docentes e titulados/as na comarca do Barbanza ³⁶⁷. Fonte:Elaboración propia.

	Titulación máis demandada polo colectivo de alumnos/as	Titulación máis demandada polo colectivo de titulados/as	Titulación máis demandada polo colectivo de docentes
1	CM Soldadura e Caldeiraría (10,3%)	Ciclos da familia profesional de Hostalaría e Turismo (17,6%)	Ciclos da familia profesional de Hostalaría e Turismo (24,1%)
2	Ciclos da familia profesional de Hostalaría e Turismo ³⁶⁸ (8,8%)	CS Hixiene Bucodental (11,8%)	CM Emerxencias Sanitarias (9,3%)
3	CM Cociña e Gastronomía (6,4%)	CM Farmacia e Parafarmacia (11,8%)	CS Sistemas de regulación e control automáticos (7,4%)
4	CS Educación Infantil (5,4%)	CS Laboratorio de análise e control de calidade (11,8%)	CS Sistemas de telecomunicacións e informáticos (5,5%)
5	CM Estética integral e benestar (5,4%)	CM Emerxencias Sanitarias (5,9%)	CS Desenvolvemento de produtos electrónicos (5,5%)
6	CM Peiteado e cosmética capilar (4,9%)	CS Patronaxe de moda (5,9%)	Ciclos da familia profesional de Sanidade (5,5%)
7	CS Enerxías Renovables (4,4%)	CS Próteses dentais (5,9%)	Ciclos da familia profesional Marítimo-pesqueira (5,5%)

A continuación mostraremos os motivos³⁶⁹ esgrimidos polos distintos colectivos para xustificar a implantación destas novas titulacións na comarca do Barbanza, agrupados en 7 categorías: *Elevada demanda por parte dos estudantes/gustaríame cursar esta titulación; É unha titulación que se imparte lonxe da comarca e é necesario desprazarse para cursala; Titulación con maiores cotas de inserción laboral; Titulación necesaria para ampliar a oferta de FP da comarca; Profesionais demandados na propia comarca/Son necesarios para o desenvolvemento da mesma; Esta titulación é necesaria par poder exercer a profesión; A titulación impártese en poucos centros de Galicia e é preciso que se imparta en máis.*

O profesorado (ver gráfico 6.63) apoia maioritariamente a implantación de ciclos da familia de Hostalaría e Turismo, Sanidade e Electricidade e Electrónica, tal como xa comprobamos anteriormente. Ditas familias profesionais son, polo tanto, as que contan cunha maior porcentaxe de resposta en canto aos motivos para facelo e en consecuencia, preséntase unha maior variabilidade de razóns. Os motivos esgrimidos por exemplo para implantar novas titulacións pertencentes á familia profesional de

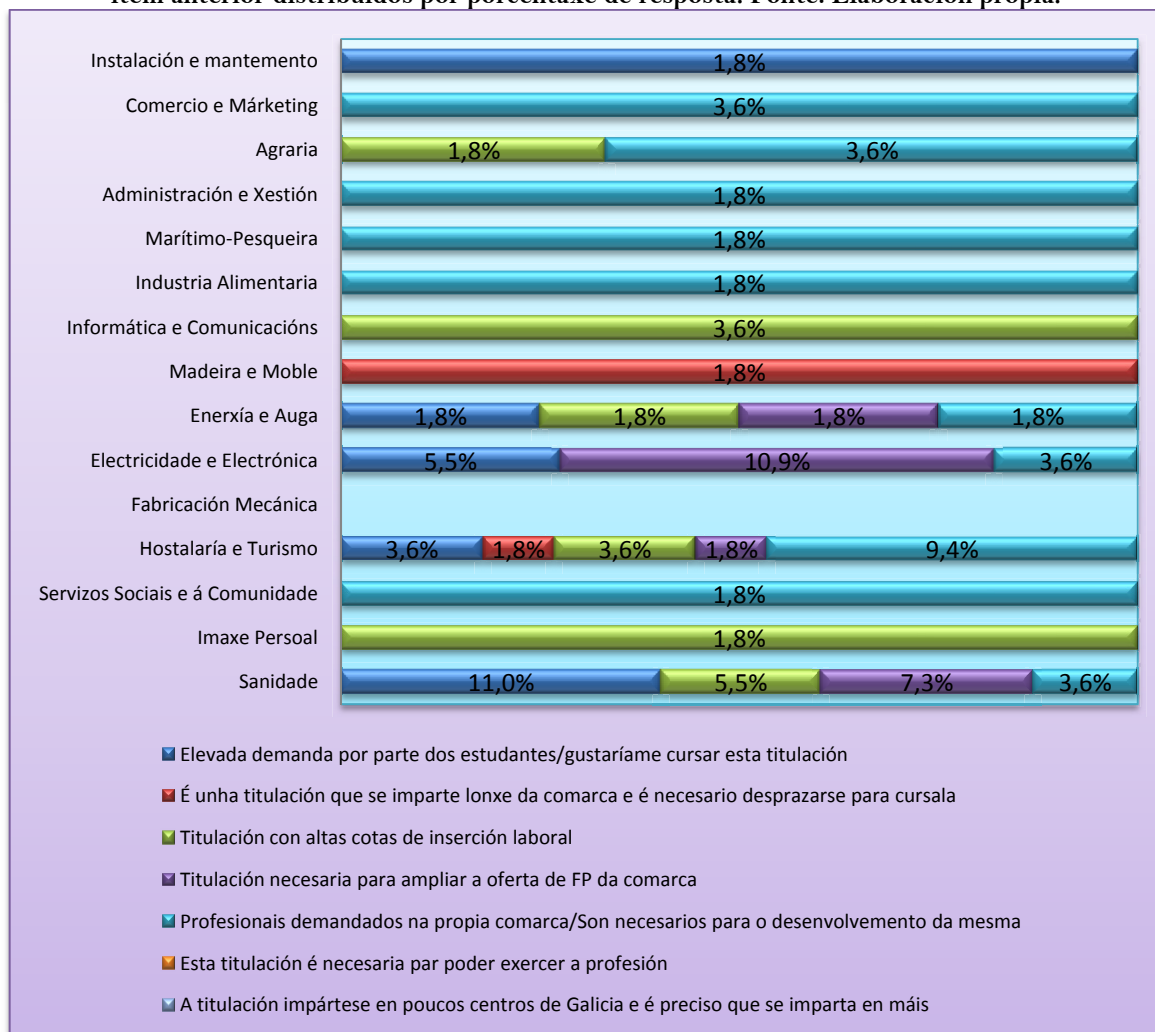
³⁶⁷ Mostramos unicamente as sete titulacións que contan cunha maior porcentaxe de apoio dentro de cada un dos colectivos.

³⁶⁸ A pesar de que a cuestión formulada estaba referida a que titulación concreta implantarían no territorio, unha grande parte dos enquisados/as contestaron a familia profesional, neste caso a de Hostalaría e Turismo e noutras ocasións a de Sanidade.

³⁶⁹ Ao igual que coas variables anteriores, nesta ocasión tomamos tamén en consideración o número total de respostas en cada colectivo para determinar as porcentaxes que aparecen nos gráficos 2.11 e seguintes. Deste xeito, o total de respostas esgrimidas polo colectivo de alumnos/as é de 261 (eliminamos 25 ao consideralos "valores perdidos", polo que a referencia para o cálculo foron un total de 236 respostas), o colectivo de titulados/as sinalou 44 e os docentes 63 (destes últimos, varias das respostas tamén foron tomadas como valores perdidos, polo que a referencia foi 55).

Hostalaría e Turismo aluden de forma maioritaria á necesidade que existe destes profesionais na comarca e á contribución que estes poden facer ao desenvolvemento da mesma (9,4%), seguidos por aquelas respostas referidas á elevada demanda que existe no territorio por parte do alumnado (3,6%) e a que se trata de titulacións con altas cotas de inserción laboral (3,6%). Ao mesmo tempo, existe unha pequena porcentaxe de respostas que alude a que se trata de titulacións impartidas en centros alonxados da comarca (1,8%), o cal obstaculiza a adquisición desta cualificación por parte dos habitantes da mesma ou que con esta titulación se ampliaría a oferta formativa existente no territorio (1,8%).

Gráfico VI.63. Motivos esgrimidos polos docentes para implantar as titulacións sinaladas no ítem anterior distribuídos por porcentaxe de resposta. Fonte: Elaboración propia.



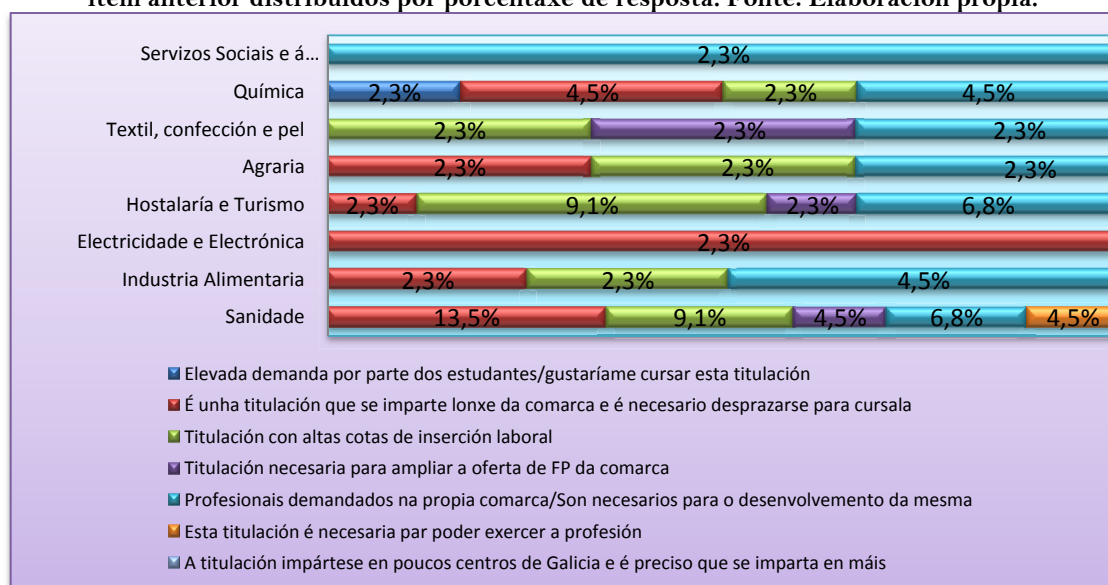
Respecto da familia profesional de Sanidade, a maior parte dos docentes implantarían ciclos formativos vinculados á mesma pola elevada demanda de estudantes que existe no territorio interesados en cursar estas titulacións (11%). Ao mesmo tempo, un 7,3% das respostas alude á que se trata de titulacións necesarias para ampliar o abano formativo do territorio, mentres que un 5,5% pretende implantalas porque teñen altas cotas de inserción laboral. Por último, un 3,6% dos motivos esgrimidos polos docentes están relacionados co feito de que as titulacións desta familia profesional contribuirán ao desenvolvemento do territorio, dado que son cualificacións demandadas polo propio tecido empresarial.

As titulacións referidas á familia profesional de Electricidade e Electrónica, deben ser implantadas porque, segundo os docentes son necesarias para ampliar a oferta formativa do territorio (10,9%), teñen unha alta demanda por parte do alumnado (5,5%) e son demandadas polo propio tecido empresarial comarcal, contribuíndo así ao desenvolvemento do territorio (3,6%). Polo que respecta á familia profesional de Enerxía e Auga, os docentes consideran que debe ser implantada na comarca por diversas razóns, algunhas das cales xa mencionadas: ten unha elevada demanda por parte dos estudantes (1,8%); trátase de titulacións con altas cotas de inserción laboral (1,8%); son necesarias para ampliar a oferta de FP da comarca (1,8%) e estes profesionais son demandados polas empresas da comarca (1,8%).

As demais familias serían implantadas no territorio por unha menor porcentaxe de docentes e, en consecuencia as razóns para facelo tamén son menos variadas. É especialmente significativo o feito de que as familias profesionais de Industria Alimentaria (1,8%); Marítimo-Pesqueira (1,8%); Administración e Xestión (1,8%); Agraria (3,6%) e Comercio e Márketing (3,6%) atopen a súa xustificación para ser implantadas no territorio segundo os docentes, na súa especial vinculación co mesmo: son cualificacións demandadas polo territorio e contribuirían ao maior desenvolvemento do mesmo.

Os titulados/as pola súa banda, tamén destacan os ciclos da familia de Sanidade, Hostalaría e Turismo e Química como aqueles máis solicitados (ver gráfico 6.64). Neste senso, os motivos para implantalos veñen determinados por diversas razóns, destacando por exemplo a necesidade de que os alumnos/as se despracen a outros lugares para cursalos (o 13.5% das respostas avogan por implantar ciclos da familia de Sanidade diferentes dos que xa existen por este motivo). Ao mesmo tempo, o 4,5% dos motivos que se citan para implantar ciclos da familia profesional de Química teñen que ver coa longa distancia que sitúa a esta formación da comarca, así como o 2,3% das respostas que inciden en implantar ciclos da familia de Hostalaría e Turismo. Sen embargo, con respecto a esta última, a razón máis esgrimida ten que ver por unha banda, coas altas cotas de inserción laboral que presentan esas titulacións (9,1%), así como coa necesidade existente deses profesionais na comarca ou a súa contribución ao desenvolvemento da mesma (6,8%). Existe unha porcentaxe máis pequena (2,3%) que considera que deberían ser implantados porque con estas titulacións se contribuiría á ampliación da oferta de FP do propio territorio.

Gráfico VI.64. Motivos esgrimidos polos titulados/as para implantar as titulacións sinaladas no ítem anterior distribuídos por porcentaxe de resposta. Fonte: Elaboración propia.



Outros dos motivos para implantar novos ciclos da familia profesional de Sanidade ten que ver co feito de que ditas titulacións contan con máis saída laboral (9,1%); son cualificacións demandadas no propio territorio e polo tanto contribuirían ao desenvolvemento do mesmo (6,8%); son necesarias para ampliar a oferta de FP da comarca (4,5%) ou son imprescindibles para poder exercer a profesión (4,5%).

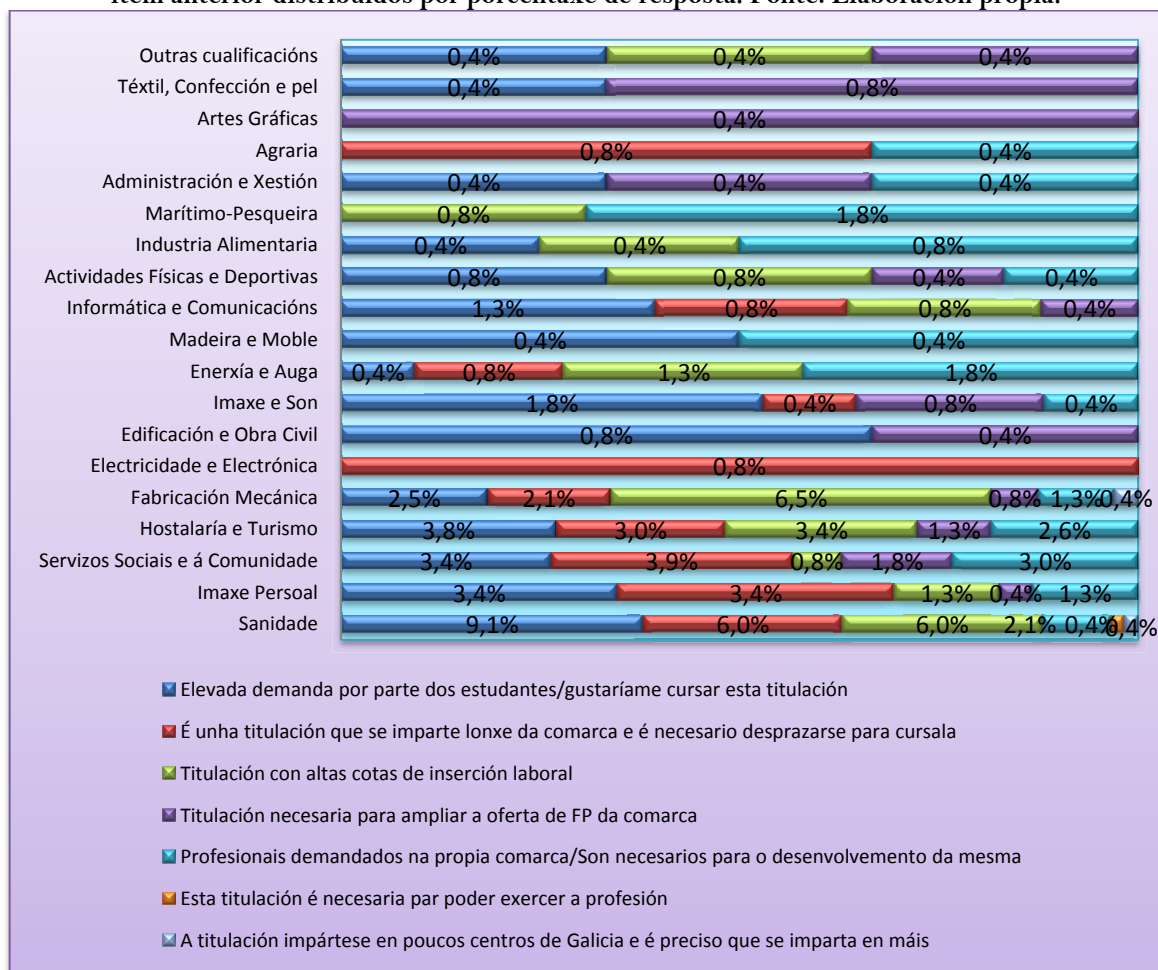
A familia profesional de química debe ser implantada tamén aludindo a varias razóns, segundo os titulados/as. Destacan ademais das xa citadas, a longa distancia dos centros nos que se imparte (4,5%); o feito de que se demanden este tipo de profesionais dende a comarca (4,5%) e que se trate de titulacións con altas cotas de inserción laboral (2,3%). Outras das familias que se deben implantar na comarca baixo o criterio dos egresados/as é a de Industrias Alimentarias, destacando a demanda que presenta o territorio destes profesionais (4,5%) ou que se trate de titulacións con altas cotas de inserción (2,3%). Os motivos para implantar a familia de Têxtil, confección e pel tamén varían: hai quen pensa que as titulacións desta familia teñen altas cotas de inserción (2,3%) e por iso deberían implantarse no territorio ou que ditas titulacións ampliarían a oferta de FP da comarca (2,3%), así como que se trata de cualificacións demandadas no territorio (2,3%), polo que a súa implantación contribuiría ao desenvolvemento da zona.

Por outra banda, tamén se reclaman ciclos das familias de Electricidade e Electrónica, Agraria e Servizos Sociais e á Comunidade. No caso das dúas primeiras, parte dos motivos veñen da man da necesidade de desprazarse a outras comarcas para cursalos (2,3% en cada caso), sen embargo con respecto á familia Agraria tamén destaca que se trata de titulacións con altas cotas de inserción (2,3%) e que son profesións demandadas no territorio (2,3%). Os ciclos vinculados coa familia profesional de Servizos Socioculturais e á Comunidade veñen demandados por esta última razón: son profesionais que se requiren no territorio e a súa implantación contribúe ao desenvolvemento da comarca (2,3%).

Por outra banda, tal e como xa comprobamos, o colectivo de alumnos/as (ver gráfico 6.62) tamén aposta por implantar ciclos da familia de Sanidade e Hostalaría e Turismo, aínda que reclaman tamén outros vinculados coa familia de Fabricación Mecánica; Servizos Socioculturais e á Comunidade e Imaxe Persoal. Os motivos polos que optarían pola implantación na comarca de ciclos da familia profesional de Sanidade teñen que ver de forma maioritaria coa elevada demanda existente na comarca por parte dos estudantes, sinalando algúns deles mesmo que lles gustaría cursala (9,1%). En segundo lugar esgrimen motivos vinculados coas altas cotas de inserción dos titulados (6%) e coa longa distancia á que se atopan os centros nos que se imparten en relación cos alumnos/as da comarca (6%). Un 2,1% das respostas tamén avoga por implantar ciclos formativos da familia de sanidade pola demanda existente destes profesionais na comarca, mentres que un 0,4% afirma que sen as titulacións correspondentes non se pode exercer a profesión e outro 0,4% que a titulación se imparte en poucos centros en Galicia, debendo ampliar o número de centros adxudicándolle estas titulacións á comarca do Barbanza.

Respecto da familia profesional de Hostalaría e Turismo, a maior parte dos que a implantarían no territorio afirman que existe unha elevada demanda por parte dos estudantes (3,8%), mentres que outros dos motivos sinalados teñen que ver coas altas cotas de inserción dos ciclos (3,4%); a distancia xeográfica á que se sitúan os centros onde se imparte da propia comarca (3%); a demanda de profesionais por parte do tecido empresarial comarcal (2,6%) ou que é necesaria para ampliar a oferta formativa existente na comarca (1,3%).

Gráfico VI.65. Motivos esgrimidos polos alumnos/as para implantar as titulacións sinaladas no ítem anterior distribuídos por porcentaxe de resposta. Fonte: Elaboración propia.



A familia profesional de Fabricación Mecánica é reclamada esencialmente porque se trata, dende a perspectiva dos alumnos/as, de ciclos formativos que posúen unha alta inserción laboral (6,5%). Ao mesmo tempo existe un 2,5% que a reclama porque considera que existe unha elevada demanda por parte dos estudantes da comarca ou ben, a el mesmo/a lle gustaría cursar algún ciclo desta familia que non se imparte no territorio; outro 2,1% incide en que se trata de titulacións situadas lonxe da comarca, o cal dificulta o acceso a elas por parte dos alumnos/as; un 1,3% desexaría que se implantaran na comarca pola demanda existente destes profesionais no propio territorio e un 0,8% sinala que serías titulacións necesarias para ampliar a oferta formativa.

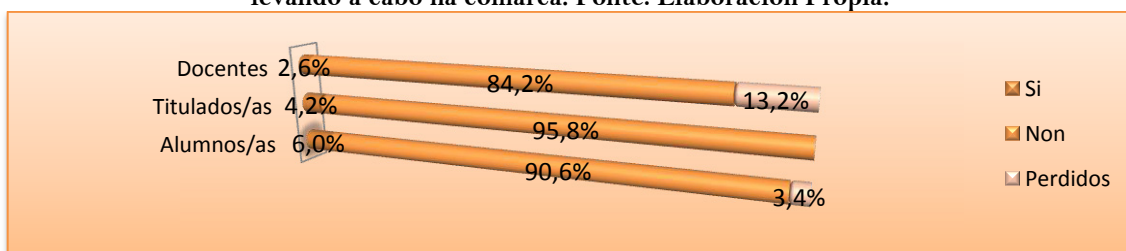
Novos ciclos vinculados á familia de Servizos Socioculturais e á Comunidade son reclamados polos estudantes debido, en maior medida, á necesidade de desprazarse lonxe do territorio para cursalos (3,9%). Tamén un 3,4% dos alumnos/as responde que se trata de titulacións con alta demanda de estudantes no territorio, mentres que outro 3% incide en que estes profesionais tamén son requiridos polo tecido empresarial comarcal. Un 1,8% alude a que estas titulacións ampliarían a oferta de FP comarcal, mentres que só un 0,8% sinala as altas cotas de inserción laboral como razón para implantalas.

A familia profesional de Imaxe persoal é reclamada en maior medida pola distancia á que se sitúan os centros onde se imparte da comarca (3,4%) e tamén porque se trata de titulacións cunha alta demanda por parte dos estudantes (3,4%). Ao mesmo tempo

tamén destacan os motivos que aluden ás altas cotas de inserción laboral (1,3%) e á demanda destes profesionais que existe no propio territorio (1,3%). Por último, un 0,4% das respostas inciden en que implantarían estes ciclos debido á necesidade de ampliar a oferta de FP da comarca.

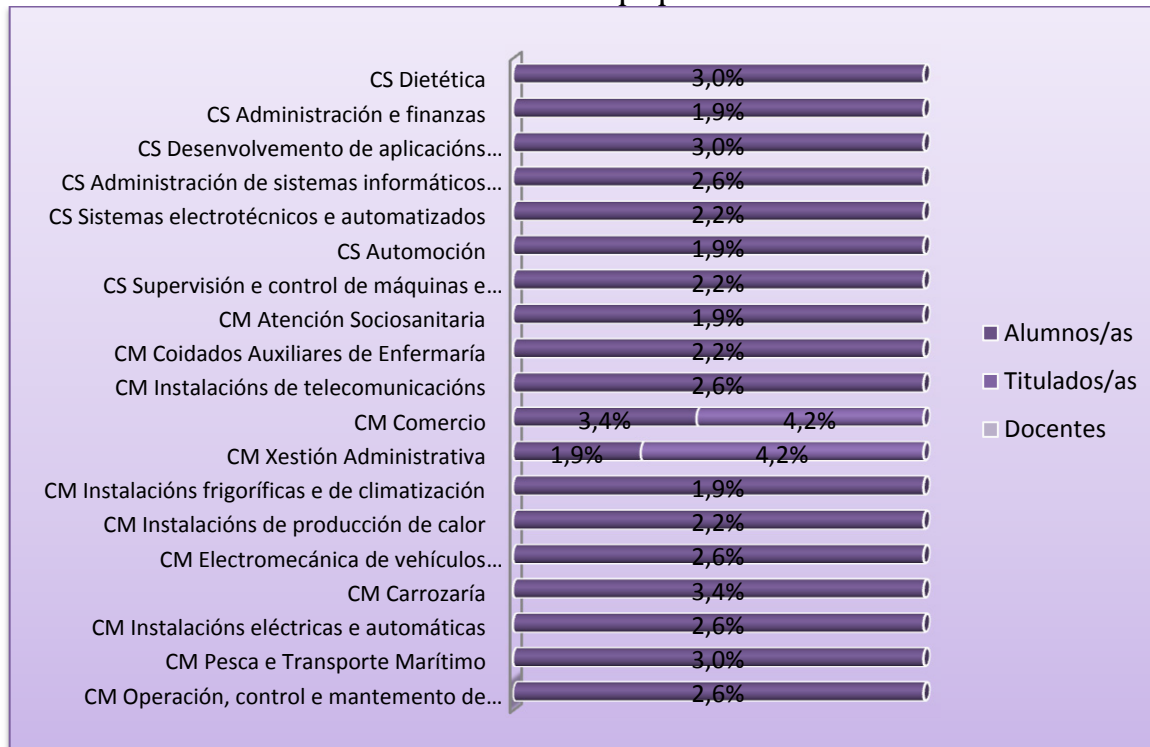
Preguntados estes mesmos colectivos pola posibilidade de suprimir algún dos ciclos formativos que se imparten actualmente na comarca, todos eles coinciden de forma maioritaria en que, segundo a súa perspectiva, non sería necesario (ver gráfico 6.66).

Gráfico VI.66. Distribución porcentual dos docentes, titulados/as e alumnos/as en función de se consideran ou non que se debe suprimir algún dos ciclos formativos que actualmente se están levando a cabo na comarca. Fonte: Elaboración Propia.



Deste xeito, tanto só o 2,6% dos docentes, o 4,2% dos titulados/as e o 6% dos alumnos/as, consideran que sería necesario suprimir algunha das titulacións que se están levando a cabo na comarca. Pola contra, o 84,2% dos docentes; o 95,8% dos titulados/as e o 90,6% dos alumnos/as os sinalan que non eliminarían ningún dos actuais ciclos formativos.

Gráfico VI.67. Porcentaxe de alumnos/as, titulados/as e docentes en función dos ciclos formativos que eliminarían daqueles que se imparten na comarca do Barbanza. Fonte: Elaboración propia.



Preguntados acerca dos ciclos específicos que suprimirían daqueles que se imparten actualmente (ano académico 2011/2012) na comarca (ver gráfico 6.67), tan só o colectivo de alumnos/as sinala, aínda que de forma minoritaria, algunhas das

cualificacións que para eles non deberían levarse a cabo. O colectivo de docentes non sinala ningún dos ciclos como suprimible do territorio, polo que tal e como vemos no gráfico, para eles todos os ciclos poderían manterse. No caso dos titulados/as, unicamente destaca un 4,2% que eliminaría o Ciclo Medio de Comercio e outro 4,2% que faría o propio co Ciclo Medio de Xestión Administrativa. Coinciden co 3,4% dos alumnos/as que tampouco consideran necesario na comarca o Ciclo Medio de Comercio. Non ocorre o mesmo co Ciclo Medio de Xestión Administrativa, o cal só sería eliminado por un 1,9% dos alumnos/as. Este colectivo, considera menos necesario o Ciclo Medio de Carrozaría (3,4%); o de Pesca e Transporte Marítimo (3%); o Ciclo Superior de Desenvolvemento de Aplicacións Multiplataforma (3%) ou o Ciclo Superior de Dietética (3%).

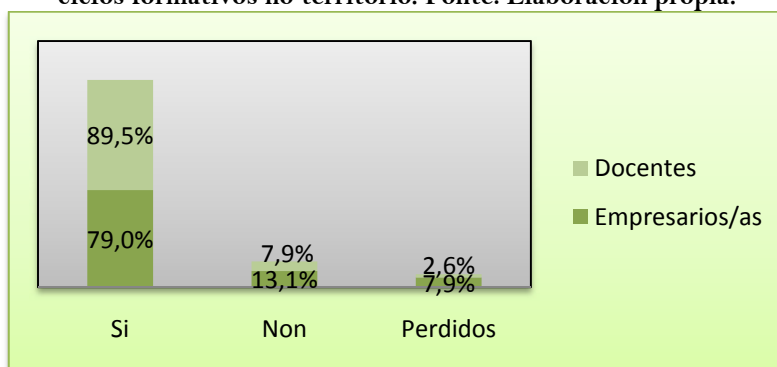
Táboa VI.6. Porcentaxe de alumnos/as distribuídos en función do ciclo formativo que eliminarían da comarca e os motivos que esgrimen. Fonte: Elaboración propia.

CICLO FORMATIVO	PORCENTAXE DOS ALUMNOS/AS QUE O ELIMINARÍAN	MOTIVOS
CM Operación, control e mantemento de máquinas e instalacións do buque	2,6%	<i>Non che contrataría só cunha FP; Non valen para nada.</i>
CM Pesca e Transporte Marítimo	3,0%	<i>Non che contrataría só cunha FP; Non valen para nada.</i>
CM Instalacións eléctricas e automáticas	2,6%	<i>Non che contrataría só cunha FP; Non valen para nada.</i>
CM Carrozaría	3,4%	<i>Porque algún ciclo non ten saída na comarca. Algúns ciclos teñen máis saída nas cidades; Non che contrataría só cunha FP; Non valen para nada.</i>
CM Electromecánica de vehículos automóbiles	2,6%	<i>Porque algún ciclo non ten saída na comarca. Algúns ciclos teñen máis saída nas cidades; Non che contrataría só cunha FP; Non valen para nada.</i>
CM Instalacións de produción de calor	2,2%	<i>Porque algún ciclo non ten saída na comarca, algúns ciclos teñen máis saída nas cidades; Non che contrataría só cunha FP; Non valen para nada.</i>
CM Instalacións frigoríficas e de climatización	1,9%	<i>Non che contrataría só cunha FP; Non valen para nada.</i>
CM Xestión Administrativa	1,9%	<i>Coñezo moita xente que o fixo ao longo de moitos anos e non atopou traballo diso; Non che contrataría só cunha FP; Non son útiles, hai demasiados titulados desas ramas, son o último recurso dos estudantes fracasados.</i>
CM Comercio	3,4%	<i>En principio non se necesita un ciclo para atender unha tenda; Non ten saída e non fai falta o FP de grao medio de comercio para traballar nunha tenda; Porque algún ciclo non ten saída na comarca, algúns ciclos teñen máis saída nas cidades; Non che contrataría só cunha FP; Creo que eses ciclos son pouco útiles e poderíanse crear outros máis importantes;</i>

CICLO FORMATIVO	PORCENTAXE DOS ALUMNOS/AS QUE O ELIMINARÍAN	MOTIVOS
CM Instalacións de telecomunicacións	2,6%	<i>Non che contrataría só cunha FP; Non valen para nada; Porque o fai pouca xente.</i>
CM Coidados Auxiliares de Enfermaría	2,2%	<i>Non son útiles, hai demasiados titulados desas ramas, son o último recurso dos estudantes fracasados; Non valen para nada;</i>
CM Atención Sociosanitaria	1,9%	<i>Non son útiles, hai demasiados titulados desas ramas, son o último recurso dos estudantes fracasados; Porque o fai pouca xente.</i>
CS Supervisión e control de máquinas e instalacións do buque	2,2%	<i>Non che contrataría só cunha FP; Non valen para nada.</i>
CS Automoción	1,9%	<i>Non che contrataría só cunha FP; Non valen para nada.</i>
CS Sistemas electrotécnicos e automatizados	2,2%	<i>Porque algún ciclo non ten saída na comarca, algúns dos eliminados teñen máis saída nas cidades; Non che contrataría só cunha FP; Non valen para nada.</i>
CS Administración de sistemas informáticos en rede	2,6%	<i>Non che contrataría só cunha FP; Porque o fai pouca xente;</i>
CS Desenvolvemento de aplicacións multiplataforma	3,0%	<i>Porque algún ciclo non ten saída na comarca, algúns dos eliminados teñen máis saída nas cidades; Non che contrataría só cunha FP; Porque o fai pouca xente.</i>
CS Administración e finanzas	1,9%	<i>Non che contrataría só cunha FP; Non son útiles, hai demasiados titulados desas ramas, son o último recurso dos estudantes fracasados.</i>
CS Dietética	3,0%	<i>Creo que eses ciclos son pouco útiles e poderíanse crear outros máis importantes; Non son útiles, hai demasiados titulados desas ramas, son o último recurso dos estudantes fracasados; Non valen para nada; Porque o fai pouca xente.</i>

De tódolos xeitos, trátase dunha porcentaxe moi reducida se temos en conta o total do alumnado e, tal e como podemos apreciar na táboa que se mostra a continuación (ver táboa 6.6), os motivos esgrimidos para eliminar estas titulacións, teñen que ver maioritariamente coa crenza, bastante estendida, de que non é necesario ter a cualificación para exercer unha determinada profesión (*En principio non se necesita un ciclo para atender unha tenda; Non valen para nada; non son útiles...*[referíndose aos ciclos formativos]) ou que o feito de estar en posesión dunha non implica que esta proporcione acceso a un emprego, (*Non che contrataría só cunha FP; Coñezo moita xente que o fixo ao longo de moitos anos e non atopou traballo diso*) cando menos non no propio territorio (*Porque algún ciclo non ten saída na comarca. Algúns ciclos teñen máis saída nas cidades*).

Gráfico VI.68. Distribución porcentual dos docentes e empresarios en función de se consideran necesario levar a cabo procesos de negociación cos axentes sociais implicados para ordenar os ciclos formativos no territorio. Fonte: Elaboración propia.



Preguntados docentes e empresarios/as acerca da necesidade de levar a cabo procesos de negociación cos axentes sociais implicados na Formación Profesional para ordenar os ciclos formativos no territorio (ver gráfico 6.68), a maior parte de ambos colectivos (89,5% dos docentes e 79% dos empresarios/as) sinala que é preciso. Pola contra, un 7,9% dos docentes e un 13,1% dos empresarios/as enquisados consideran que para ordenar a oferta formativa é preciso atender a outros criterios, distintos da perspectiva dos axentes sociais implicados –concello, centro educativo, docentes, titulados/as do ciclo en cuestión, empresas locais/comarcais-. Parte dos docentes que se mostran contrarios a iniciar procesos de negociación cos axentes sociais para determinar os ciclos formativos que se deben impartir no territorio, terían en conta criterios³⁷⁰ vinculados coa necesidade de analizar en primeira instancia o mercado laboral comarcal:

- *No creo que haya que negociar sino estudiar el tejido industrial para proporcionar profesionales de los sectores demandados.*
- *En función do sector productivo.*
- *Faría un estudio de demanda de emprego, e segundo a demanda distribuiría os ciclos.*

Avogan en definitiva, por determinar cales son as profesións máis demandadas polo tecido empresarial dos distintos territorios e a partir de aquí determinar que ciclos formativos son os que se deben impartir.

A Administración Educativa Autónoma, encargada de xestionar dita ordenación territorial, sinala pola súa banda, que á hora de iniciar este proceso existe contacto cos axentes sociais comarcais, pero na maior parte dos casos, estes teñen lugar a través de determinados camiños administrativos: o asociacionismo, as evidencias extraídas da realización dos módulos de FCT ou incluso o Consello Galego de FP (Resposta Cuestión 5 Bloque III): [...] *Hai contactos a nivel de Galicia, porque hai asociacións de empresarios de Galicia, hai asociacións de empresarios territoriais e comarcais. Hai empresas que teñen incidencia nun sector ou en toda Galicia, como poden ser as grandes empresas galegas [...] e polo tanto ten que haber un continuo contacto con elas. Hai que ter en conta que o tecido productivo de Galicia está baseado en empresas pequenas. Polo tanto o contacto coas pequenas empresas é esencial . Nese sentido a formación en Centros de Traballo da un contacto directo entre os centros e as empresas moi grande, e iso nos permite ter unha información de cal é a realidade da demanda galega, da demanda de traballo e das necesidades de cualificación que*

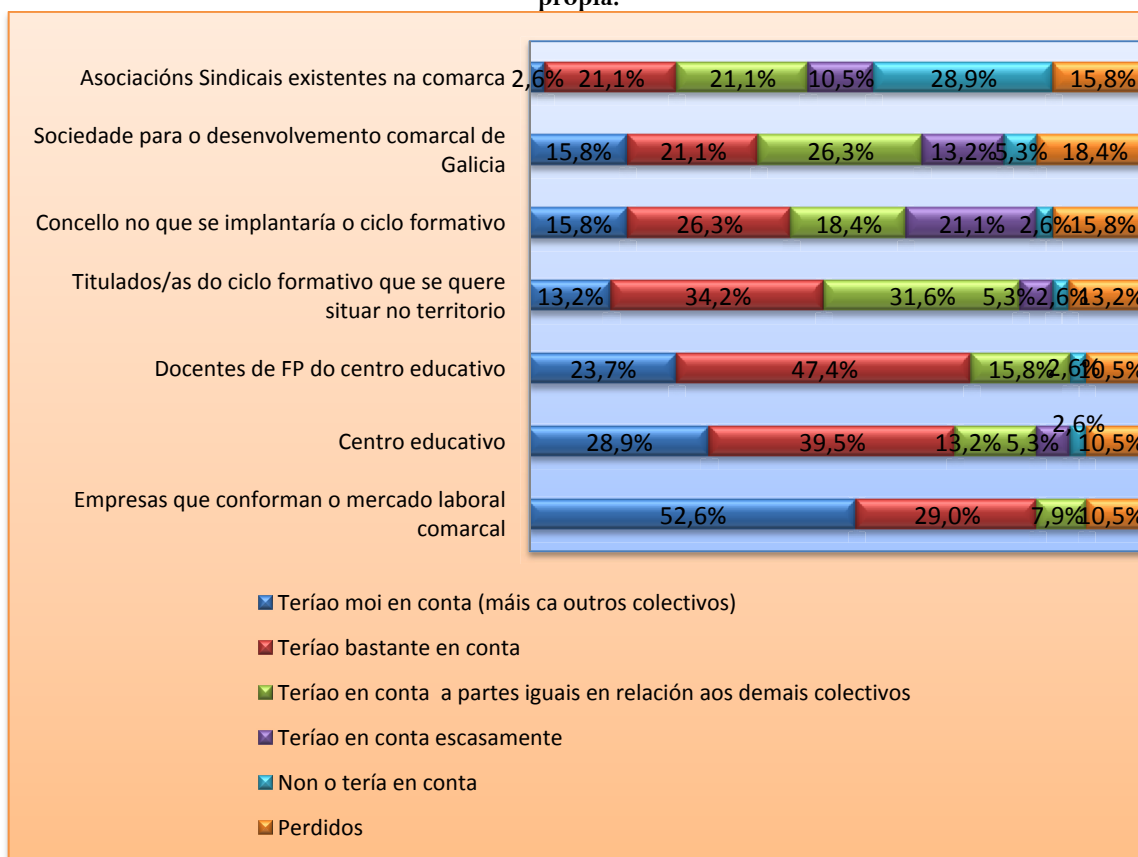
³⁷⁰ En aras de facer o cuestionario adicado aos empresarios/as máis breve e conciso, optamos por eliminar a cuestión referida aos criterios que tomarían en conta en caso de optar por non ter en conta a negociación cos axentes sociais como referencia para a ordenación dos ciclos no territorio comarcal.

hai, máis alá de que se contraten ou non persoas puntualmente nunha empresa, senón o conxunto e o movemento dos sectores [...].

Estes procesos de negociación ou de consulta danse en maior medida a nivel autonómico, precisamente pola existencia de canais burocráticos máis estables que permiten que os distintos colectivos manifestan as súas demandas (Resposta Cuestión 4 Bloque III): *Coas Asociacións Empresariais estamos en permanente contacto, cos empresarios non só no ámbito do Consello Galego de Formación Profesional, tamén están os sindicatos e os empresarios e outras administracións que teñen relevancia en Formación Profesional, [...] hai contacto continuo co ámbito empresarial, tanto a nivel de empresa individual como de sectores e asociacións.*

En canto a esta mesma cuestión da negociación colectiva da Formación Profesional nos territorios, preguntámoslle tanto aos docentes como aos empresarios/as en que medida terían en conta a cada un dos axentes sociais á hora de establecer a ordenación dos ciclos formativos nos territorios comarcais (ver gráficos 6.69 e 6.70).

Gráfico VI.69. Distribución porcentual do colectivo de docentes en función dos axentes sociais que terían en conta á hora de ordenar os ciclos formativos no territorio. Fonte: Elaboración propia.

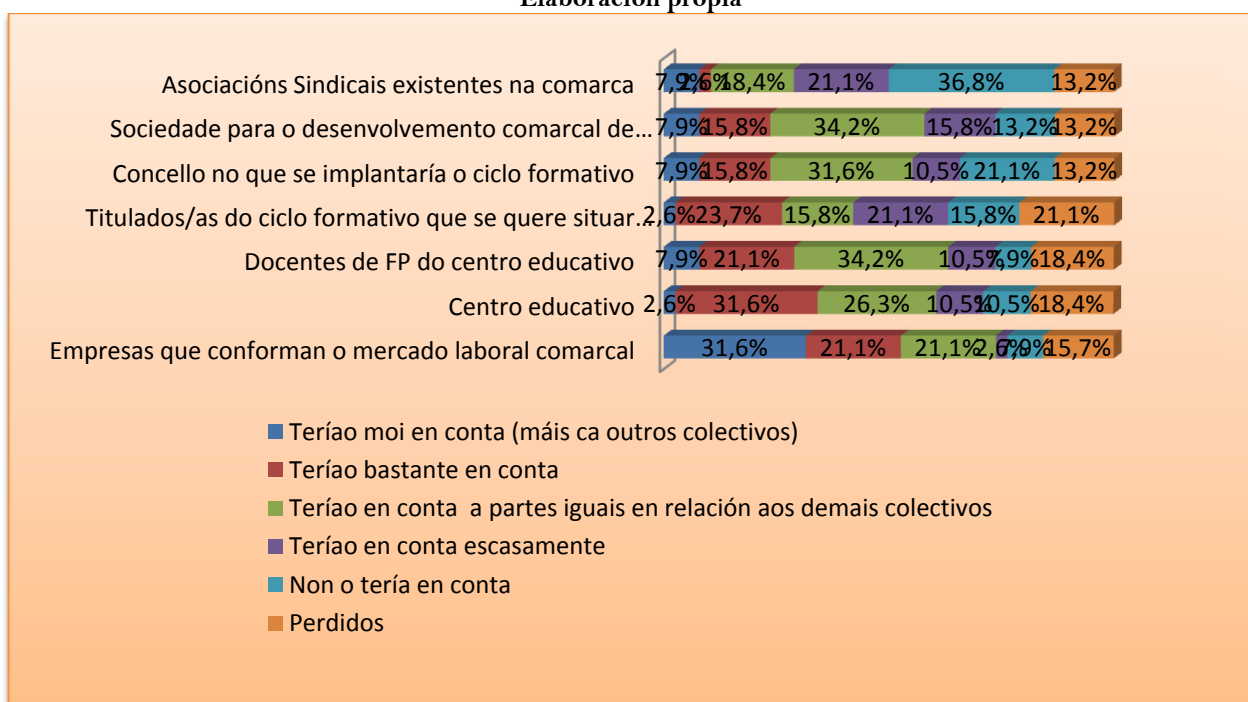


Polo que respecta aos docentes, a maior parte dos mesmos terían en conta máis ca outros colectivos, ás empresas que conforman o mercado laboral comarcal (52,6%), mentres que o centro educativo sería tido bastante en conta (39,5%) pola maioría do profesorado, aínda que existe un 28,9% que o tería en conta máis ca outros colectivos. A maioría dos propios docentes sitúanse a si mesmos como un axente social que debería ser tido tamén bastante en conta (47,4%) á hora de ordenar os ciclos formativos nos territorios comarcais, existindo tamén un 23,7% que se avogan por ser máis determinantes que outros colectivos. Para o 34,2% dos mesmos, os titulados/as do ciclo formativo que se pretende implantar deben ser tidos bastante en conta, aínda que

para outro 31,6% este debe ser tido en conta partes iguais en relación aos demais colectivos. Polo que respecta ao concello no que se pretende implantar o ciclo formativo, a maior parte dos docentes considera que este debe ser tido bastante en conta (26,3%), mentres que outro 21,1% teríao en conta escasamente. A perspectiva da Sociedade para o Desenvolvemento Comarcal de Galicia sería tida en conta a partes iguais en relación cos demais colectivos pola maior parte dos docentes (26,3%), mentres que outro 21,1% debería ser tida bastante en conta. Por último, as asociacións sindicais, dende a perspectiva da maior parte dos docentes, non debería terse en conta (28,9%), aínda que para un 21,1% se debería ter en conta a partes iguais con respecto aos demais colectivos e para outro 21,1% deberían ser tidas bastante en conta.

Respecto dos empresarios/as, tal como podemos apreciar no gráfico 6.70, a maior parte dos mesmos (31,6%) teríanse moi en conta a si mesmos como colectivo (máis ca outros), mentres que un 21,1% só se tería bastante en conta e outro 21,1% teríase en conta a partes iguais en relación aos demais axentes sociais. Ao mesmo tempo, outro 31,6% tería bastante en conta ao centro educativo á hora de decidir acerca da ordenación territorial dos ciclos formativos e un 26,3% teríao en conta a partes iguais respecto dos demais colectivos. Segundo a perspectiva maioritaria dos empresarios/as, os docentes deben ser tidos en conta tamén a partes iguais en relación aos demais colectivos (34,2%), a pesar de que existe un 21,1% que os tería bastante en conta. Para a maior parte dos empresarios/as enquisados, o colectivo de titulados/as no ciclo formativo que se pretende implantar debe ser tido bastante en conta (23,7%), mentres que outro 21,1% teríaos en conta escasamente. O concello debería ser tido en conta a partes iguais respecto dos demais colectivos para o 31,6% dos empresarios/as e ao mesmo tempo para un 21,1% non debería ser tido en conta. A Sociedade para o desenvolvemento comarcal de Galicia debe ser tida en conta a partes iguais en relación cos demais colectivos (34,2%) e por último, as asociacións sindicais existentes na comarca non deben ser tidas en conta para a maior parte dos empresarios (36,8%), existindo tamén un 21,1% que a tería en conta pero escasamente.

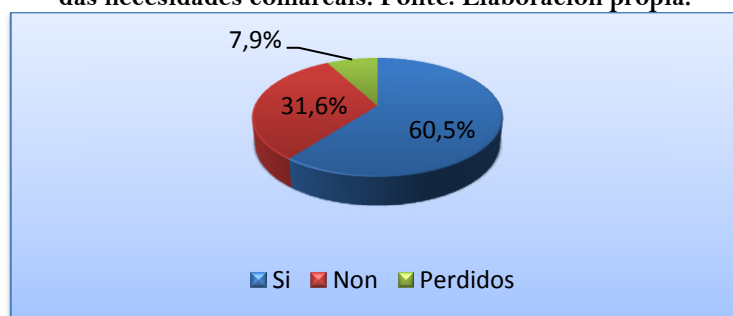
Gráfico VI.70. Distribución porcentual do colectivo de empresarios/as en función dos axentes sociais que terían en conta á hora de ordenar os ciclos formativos no territorio. Fonte: Elaboración propia



A Administración Educativa Autónoma pola súa banda, manifesta tamén claramente e en coincidencia con docentes e empresarios/as, que o colectivo ao que maior atención se lle presta á hora de ordenar os ciclos formativos é o dos empregadores/as, a pesar de que se centran nas reivindicacións realizadas a nivel galego e non tanto por comarcas concretas (Resposta Cuestión 6 Bloque III): [...] *se atende, xa digo ao conxunto da economía de Galicia. Temos que pensar no conxunto e despois no concreto. A nivel global hai que dar resposta pois a todo o conxunto de empresas e a forma en que se canaliza a información pois, como antes dixen, ven por moitos sitios. Ven polas empresas individuais, que ás veces manifestan as súas necesidades; ou a través de colectivos que agrupan empresas: Asociación de empresarios comarcais, territoriais, de polígonos industriais concretos, ou de Galicia no conxunto, a través dos órganos de representación que teñen no Consello Galego de Formación Profesional. Non se alude polo tanto, á realización de estudos de necesidades concretos en cada territorio comarcal, senón da escoita das demandas manifestadas por determinados colectivos agrupados en Asociacións determinadas ou no Consello Galego da FP. Ao mesmo tempo, as Axencias de Desenvolvemento Local son tidas en conta como un elemento máis, e non de orde preferente, en caso de manifestar algunha demanda nese senso (Resposta Cuestión 7 Bloque III): Bueno, tamén o xogan, na medida en que a través dos distintos órganos das Consellerías van transmitindo as súas necesidades, pero son un elemento máis*

Formulada a posibilidade de que os ciclos de Formación Profesional muden dun territorio a outro en función das necesidades detectadas a nivel laboral e social, o colectivo de docentes foi enquisado acerca de se aceptaría ou non unha perspectiva de maior mobilidade profesional, así como sobre que vantaxes e inconvenientes detectaban neste novo modelo proposto. Respecto a se, como docente, aceptarían a implantación deste novo modelo de ordenación (ver gráfico 6.71), a maior parte (60,5%) sinala que si o aceptaría, mentres que, pola contra un 31,6% sinala que non o faría.

Gráfico VI.71. Distribución porcentual dos docentes en función de se aceptarían ou non a implantación dun novo modelo de ordenación dos ciclos formativos que fose mudando a partir das necesidades comarcais. Fonte: Elaboración propia.



Neste senso, a Administración Educativa non acaba de mostrarse partidaria do intercambio de ciclos formativos cada certo tempo tomando como referente o criterio comarcal. A máxima esencial é tratar de conciliar as necesidades de cualificación do territorio con outras variables, como son os recursos humanos e materiais dispoñibles, así como a demanda de formación do propio territorio (Resposta Cuestión 9 Bloque III): *Hai que conciliar as necesidades de cualificación no lugar concreto cos recursos de que dispón a Administración nese lugar. Porque ao mellor coa formación que se da nese sitio non se inserten exactamente nesa comarca, si poden insertarse noutras. Hai persoas que queren formación cerca da súa casa tamén. Entonces, hai que conciliar un pouco todas estas cuestións.*

Respecto das vantaxes e inconvenientes que detectan na implantación deste novo modelo (ver táboa 6.7), destacan os posibles beneficios do mesmo coas dificultades que

o profesorado sinala, especialmente en relación á súa situación profesional. A maior parte dos docentes destacan como inconveniente as previsibles dificultades na xestión do propio persoal.

Táboa VI.7. Distribución porcentual das respostas do colectivo de docentes aos inconvenientes e vantaxes da implantación dun novo modelo de ordenación territorial da FP baseado na mobilidade dos ciclos nas comarcas en función das necesidades do mercado laboral. Fonte: Elaboración propia.

INCONVENIENTES	PORCENTAXE³⁷¹	VANTAXES	PORCENTAXE³⁷²
1. O colectivo empresarial español non está preparado para decidir (en exclusividade) acerca dos ciclos de FP	2,6%	1. Perdidos	3,6%
2. Aumento mobilidade alumnos/as para cursar o ciclo que queren	13,2%	2. Maior posibilidade de acceso para o alumnado aos ciclos formativos – Necesidade de menor desprazamento	7,5%
3. Era máis axeitado o sistema de FP anterior	2,6%	3. Maior Adaptación á demanda laboral, ao mercado e ao tecido empresarial local . Máis flexibilidade da FP.	32,1%
4. Dificultades na xestión do persoal docente (aumento da mobilidade; custes de desprazamento; conciliación familiar)	42,3%	4. Vinculación do empresariado cos ciclos formativos	3,6%
5. Dificultades na xestión da mobilidade do equipamento-adequación dos centros	21%	5. Organización máis doada do módulo FCT: Menor desprazamento dos alumnos/as para levalo cabo; mellor coñecemento destes do tecido empresarial local	3,6%
6. Máis custes Económicas (realización de estudos de oferta e demanda; establecemento de criterios obxectivos) e políticos.	10,5%	6. Maior inserción laboral dos titulados/as	25%
7. O potencial alumnado da comarca descoñecería a oferta porque en cada curso podería cambiar.	2,6%	7. Menor saturación dos mercados laborais locais/comarcais cos titulados/as dun mesmo ciclo	7,1%
8. Perda económica nas dotacións dos talleres que xa existen.	2,6%	8. Mellor aproveitamento dos recursos do ciclo formativo	3,6%
9. Ningún	2,6%	9. Axuda ao desenvolvemento económico da zona	3,6%
		10. Ningunha	10,3%

³⁷¹ Nesta variable (inconvenientes do novo modelo de ordenación da FP) tomamos como referencia as respostas dos docentes enquisados, as cales en total foron 38. Foi esta cifra a que tomamos como referencia para calcular as porcentaxes que aparecen sinaladas na columna de inconvenientes.

³⁷² Nesta variable (vantaxes do novo modelo de ordenación da FP) volvemos tomar como referencia o número total de respostas dos docentes enquisados/as, as cales en total foron 28. Foi esta cifra a que tomamos como referencia para calcular as porcentaxes que aparecen na columna de vantaxes.

A mobilidade das titulacións traería consigo o aumento da mobilidade do profesorado e polo tanto problemáticas asociadas a maiores custes en desprazamentos e dificultades vinculadas á conciliación familiar. Como o segundo inconveniente máis sinalado (21% das respostas) aparecen as dificultades á hora de mobilizar o equipamento necesario para levar a cabo determinados ciclos formativos, o cal implicaría novos custes de desprazamento.

A Administración Educativa Autonómica tamén sinala este factor como un dos máis relevantes á hora de mudar o modelo actual de ordenación dos ciclos formativos, unido aos recursos e equipamentos propios de cada ciclo formativo: (Resposta Cuestión 9 Bloque III): *Pero hai que ter... nós témolo que ter presente tamén a situación dos centros que existen, a existencia de determinadas instalacións, e profesionais que están nos centros, porque son traballadores tamén da administración pública e teñen os seus dereitos e hai que respectalos*

Un 13,2% dos docentes tamén sinala o aumento da mobilidade do alumnado á hora de cursar aquel ciclo que desexarían, posto que podería impartirse na súa comarca ou non, en función das necesidades laborais da mesma. Outro 10,5% sinala que aumentarían os custes económicos e políticos, posto que sería necesario investir na realización de estudos de oferta e demanda, así como establecer criterios obxectivos para determinar onde se teñen que instaurar os ciclos formativos. Outros inconvenientes sinalados, aínda que en menor medida, aluden á incapacidade do colectivo empresarial español para decidir en exclusiva acerca das necesidades laborais dun territorio (2,6%); á maior idoneidade do sistema de FP anterior (2,6%); ao descoñecemento da oferta formativa existente por parte do alumnado ao ser esta cambiante (2,6%) e á perda económica que implicaría desfacerse das dotacións coas que actualmente contan nos talleres. Os argumentos da Administración Educativa autonómica camiñan por este mesmo sendeiro: a dotación de recursos existentes nos centros para impartir a formación correspondente a cada ciclo ou familia profesional pode ser o impedimento de máis calado á hora de promover unha maior mobilidade das titulacións (Resposta Cuestión 9 Bloque III): *A mobilidade dos ciclos si é dentro das especialidades [...] ou dentro da mesma familia profesional ou dun grupo de familias na que os recursos que se dispoñen son máis fácil de adaptar, sempre será máis fácil que cando, por exemplo,... que cambiar... poñer sanitario onde non o había, e quitar tal onde había... É máis complicado que mover dentro da propia familia sanitaria ou atención a persoas, ou dentro de metal facer mantemento [...]. Hai que considerar grupos de familias profesionais para aproveitar recursos e dar tamén resposta pois ao que se demanda*

Tan só outro 2,6% dos docentes indica que non existen inconvenientes de ningún tipo, o cal contrasta coas perspectivas maioritarias tanto da Administración como dos seus compañeiros/as. Respecto das vantaxes do modelo, a Administración Autonómica non sinala ningunha porque considera que a actual distribución dos ciclos é a que tenta dar cabida a un maior número de demandas, polo que non pode adaptarse *exclusivamente* aos territorios comarcais.

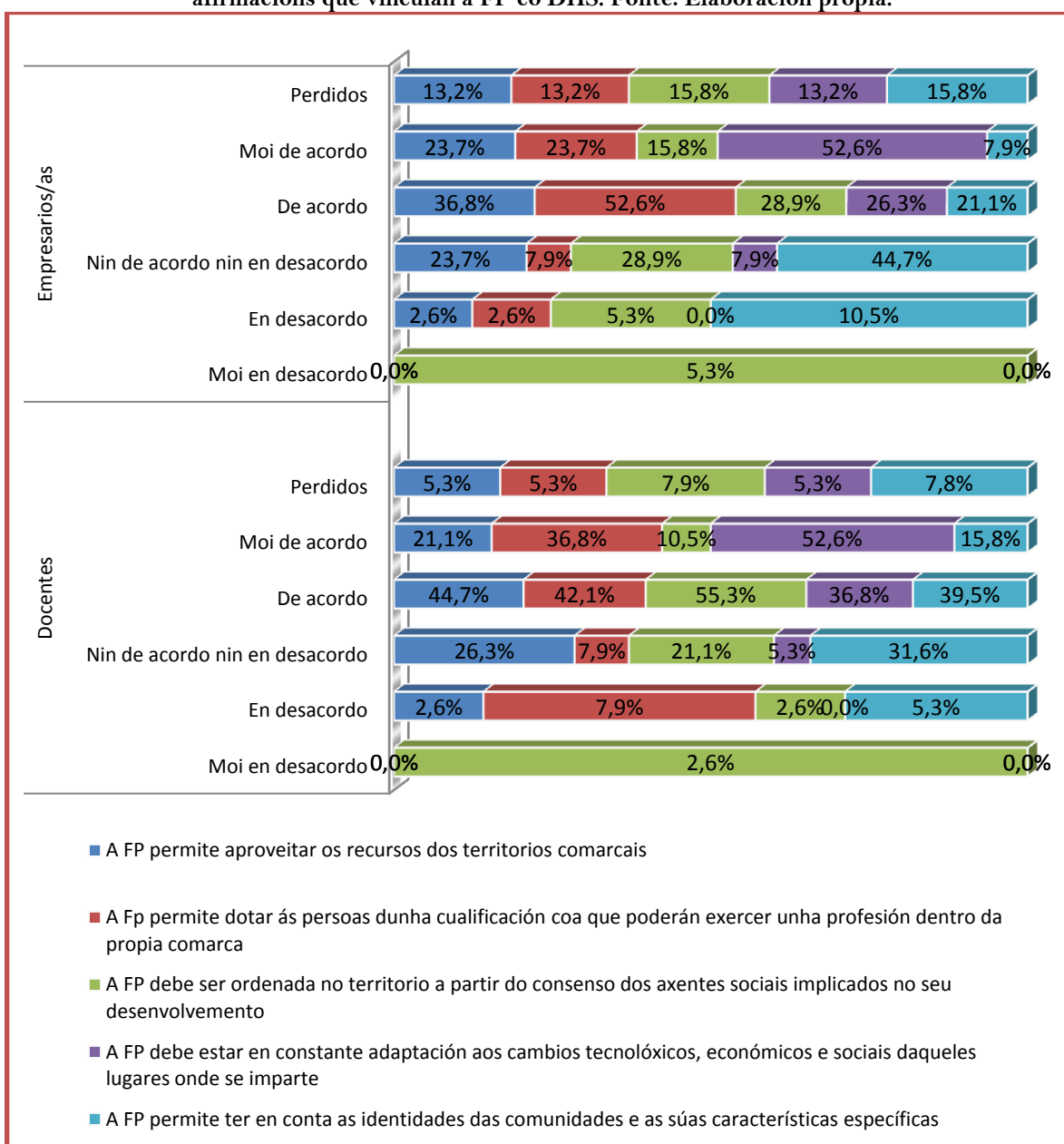
Polo que respecta aos docentes, a maior parte afirma que mediante esta nova concepción da ordenación dos ciclos formativos se estaría proporcionando unha maior adaptación destes á demanda laboral, ao mercado ou ao tecido empresarial local (32,1%). Todo isto traería consigo unha maior flexibilidade da Formación Profesional. En segundo lugar, a resposta máis sinalada é o aumento ou mellora da inserción laboral dos titulados/as en FP (25%). Ben é certo que un 10,5% destacan que non existe ningunha vantaxe neste modelo, aínda que, cunha porcentaxe máis baixa, tamén se sinalan argumentos favorables como a existencia dunha menor saturación dos mercados laborais locais/comarcais cos titulados/as dun mesmo ciclo (7,1%) ou un aumento das posibilidades de acceso para o propio alumnado aos ciclos formativos,

debido á necesidade dun menor desprazamento pola súa banda (7,5%). A existencia dunha vinculación maior do tecido empresarial local cos ciclos formativos tamén se mostra como unha vantaxe (3,6%), así como a posibilidade de organizar de forma máis doada o módulo de FCT, ao non ter que desprazarse en grande medida os alumnos/as (3,6%) ou o mellor aproveitamento dos ciclos formativos (3,6%).

En definitiva, o maior dos inconvenientes para o profesorado ten que ver coa súa propia mobilidade, mentres que a maior das vantaxes alude a unha maior vinculación entre a formación e o emprego ou entre os ciclos formativos e o mercado laboral local, o cal repercutiría no incremento das taxas de inserción laboral dos titulados/as.

As derradeiras variables que compoñen este bloque analizan o grao de conformidade de docentes e empresarios/as cunha serie de afirmacións vinculadas coas posibilidades da FP á hora de contribuír ao desenvolvemento da súa zona de influencia.

Gráfico VI.72. Grao de conformidade de docentes e empresarios/as acerca das seguintes afirmacións que vinculan a FP co DHS. Fonte: Elaboración propia.



Tal como podemos apreciar no gráfico 6.72, tanto a maior parte dos docentes enquisados/as (44,7%) como dos empresarios/as, aínda que estes en menor medida (36,8%), están de acordo co feito de que a Formación Profesional é unha modalidade de ensino que permite aproveitar os recursos dos territorios comarcais. Ao mesmo tempo, un 23,7% dos empresarios/as móstrase nin de acordo nin en desacordo con esta afirmación e outro 23,7% sinala que está moi de acordo. Pola banda dos docentes, un 26,3% sitúase tamén nesta posición intermedia (nin de acordo nin en desacordo) e un 21,1% afirma estar moi de acordo. Tan só un 2,6% de cada colectivo se mostra en desacordo con esta afirmación e polo tanto considera que a FP non permite aproveitar os recursos propios de cada territorio.

Respecto de se a FP permite dotar ás persoas dunha cualificación coa que poderán exercer unha profesión dentro do propio territorio, tanto empresarios/as (42,1%) como docentes volven mostrarse maioritariamente de acordo (52,6%). Ao mesmo tempo un 23,7% dos empresarios/as e un 36,8% dos docentes sinalan estar moi de acordo con esta afirmación. Tan só un 2,6% dos empresarios/as e un 7,9% dos docentes se mostran en desacordo.

Por outra banda, mentres que a maior parte dos docentes (55,3%) se mostra de acordo coa afirmación que sinala que a FP debe ser ordenada no territorio en función do consenso dos axentes sociais implicados, os empresarios/as móstranse divididos: un 28,9% afirma estar de acordo e outro 28,9% non está nin de acordo nin en desacordo. Ao mesmo tempo, un 21,1% dos docentes adopta tamén esta postura intermedia e un 10,5% indica que está moi de acordo, sendo a porcentaxe de empresarios/as que se sitúan nesta mesma categoría do 15,8%. Van ser un 10,6% dos empresarios/as e un 5,2% dos docentes os que sinalan estar en desacordo ou moi en desacordo co feito de que a FP deba ordenarse no territorio seguindo esta estratexia.

Ante a afirmación de que a FP debe estar en constante adaptación aos cambios tecnolóxicos, económicos e sociais daqueles lugares onde se imparte, a maior parte dos empresarios (52,6%) e dos docentes (52,6%) sinalan estar moi de acordo. Ao mesmo tempo, o 26,3% dos empresarios/as e o 36,8% dos docentes afirman estar de acordo, mentres que só o 7,9% dos empresarios/as e o 5,3% dos docentes se mostran máis indecisos e sinalan non estar nin de acordo nin en desacordo. Ningún docentes ou empresario/a se mostra en desacordo ou moi en desacordo con esta afirmación.

Preguntado o representante da Administración Educativa acerca desta cuestión, a súa perspectiva difire un tanto da manifestada maioritariamente por docentes e empresarios/as, posto que pon enriba da mesa a necesidade de vincular a oferta ás demandas dos sectores e aos seus cambios tecnolóxicos, mais descarta unha adaptación maior aos territorios concretos onde esta se leva a cabo (Resposta Cuestión 5 Bloque II): *[...] ten que estar en constante adaptación ás necesidades dos sectores basicamente. Tamén ten que atender a demandas da propia poboación. Non nos podemos limitar unicamente ao lugar concreto no que se imparte, [...] a formación ten un carácter moito máis amplo e non ten que estar unicamente vencellada ao lugar no que se imparte. Podo dicir que é unha formación que ten que ver co emprego, que vai directa ao emprego, pero non hai que pensar unicamente que o emprego ten que ser no sitio no que se imparte. O centro educativo, o centro de formación pode estar nunha localidade e o emprego estar noutra próxima [...].* Pon para xustificar esta decisión o exemplo concreto dunha comarca luguesa: *Por exemplo, temos un ciclo formativo que está dando no norte de Lugo en relación ca empresa de alumina, de aluminio. Esta claro que esa formación está relacionada con ese sector, pero os profesionais que reciben esa formación, poden despois traballar noutras empresas que non sexa esa en concreto.* Neste caso, a perspectiva da Administración deixa claro que descarta unha adaptación maior da

oferta aos territorios comarcais, dado que se pon o acento nos cambios tecnolóxicos vinculados globalmente aos sectores económicos a nivel da comunidade autónoma.

Por último, ante a derradeira das afirmacións valoradas -A FP permite ter en conta as identidades das comunidades e as súas características específicas-, a maior parte dos empresarios/as (44,7%) sinalan estar nin de acordo nin en desacordo, mentres que a maior porcentaxe de docentes se mostra de acordo (39,5%). Ao mesmo tempo, un 21,1% dos empresarios e mostra de acordo e un 10,5% en desacordo, cando na banda dos docentes, un 31,6% sinala non estar nin de acordo nin en desacordo, un 15,8% móstrase moi de acordo e un 5,3% en desacordo. Non existe ningún docente ou empresario/a que sinala estar moi en desacordo con esta afirmación.

Gráfico VI.73. Respostas dos colectivos de titulados/as, docentes e empresarios/as acerca das medidas necesarias para incrementar a inserción laboral dos titulados/as en FP nos territorios comarcais³⁷³. Fonte: Elaboración propia.



³⁷³ As porcentaxes foron calculadas en función do número de respostas obtidas en cada colectivo: no caso dos docentes foron 28, no caso dos empresarios/as 15 e no caso dos titulados/as 18. Posteriormente foron agrupadas nas categorías que aparecen sinaladas.

Preguntados tanto empresarios/as como titulados/as e docentes acerca daquelas medidas que consideran necesario poñer en marcha para mellorar a inserción laboral daquelas persoas que cursan ciclos formativos nos territorios comarcais (ver gráfico 6.73), podemos apreciar a existencia de distintas perspectivas en función do interlocutor. Para a maior parte dos docentes por exemplo, o incremento das cotas de inserción dos titulados/as pasa por aumentar as relacións entre o sistema educativo (centro educativo) e o tecido empresarial do territorio comarcal (39,4%). Dentro desta categoría incluímos todas aquelas respostas que, de forma concreta, inciden en aumentar esta relación: *creando bolsas de emprego nos centros; informando dende os centros ás empresas acerca dos ciclos formativos existentes; aumentar a colaboración dos empresarios/as á hora de participar no módulo FCT; aumentar a presenza da empresa na formación dos alumnos/as; enviar CVs dos titulados/as dende os centros ás empresas; realización de prácticas remuneradas ou non nas empresas ou aumentar a colaboración da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria na localización e selección de empresas para a realización do módulo de FCT*. Destacan tamén este tipo de medidas o 13,8% dos empresarios/as e o 11,2% dos titulados/as.

Sen embargo, tanto empresarios/as como titulados/as inciden de forma maioritaria no incremento de horas de formación práctica na propia empresa ou incluso na necesidade de compatibilizar traballo e formación (46,6% dos empresarios/as e 27,7% dos titulados/as) como a medida máis relevante para incrementar o nivel de inserción dos ciclos formativos.

A segunda medida máis formulada polos docentes alude á necesidade de dotar de maiores recursos, entendemos que especialmente económicos, á Formación Profesional (21,4%). Dentro desta categoría incluímos respostas que aluden por exemplo a *proporcionar máis recursos á formación do alumnado; reducir a ratio profesor/alumno nos ciclos formativos ou dotar á educación de máis prestixio social*. Outras das medidas propostas polos docentes teñen que ver con: Promocionar e asesorar sobre o autoemprego (7,1%); aumentar a implicación dos concellos; delegacións de industria e outras institucións públicas e privadas (7,1%); aumentar o número de empresas existentes e favorecer que teñan beneficios para que creen emprego (7,1%); Adecuar a oferta formativa á demanda do mercado laboral (3,6%); Adecuar en maior medida os currículos á realidade empresarial (3,6%) ou mellorar a calidade da formación nas aulas (3,6%). Do mesmo xeito existe un 7,1% do profesorado que avoga por non introducir cambios de ningún tipo, dado que atopan que non é necesario.

A Administración Educativa autonómica coincide co 7,1% dos docentes ao sinalar que unha das medidas estrela para a mellora da inserción laboral dos titulados/as en FP é a promoción do autoemprego dentro das propias ensinanzas (Resposta Cuestión 11 Bloque III): *A promoción do emprendemento é [...] algo polo que se está a apostar non só en Galicia senón en toda España e todo o mundo. Ter persoas innovadoras, ter persoas que crean, que son creativas, que queren poñer a súa empresa e [...] poñer valor no seu contorno pois é algo ao que non podemos ser alleos. Todo o contrario, creo que hai que explorar esta vía e chegar pois a onde se poida. A Formación Profesional prové de formación para a creación da empresa, de coñecemento da empresa e non só está pensada en traballadores asalariados. Está pensada para o autoemprego, o emprego por conta allea, o emprego cooperativo,... Cubrir calquera dos campos posibles dentro do mundo económico*. En relación con isto, o 11,2% dos titulados/as sinalan que aumentar o número de empresas e os seus beneficios para que estas poidan crear emprego é unha medida tamén a ter en conta, polo que en parte, tamén aluden dalgunha maneira á promoción do autoemprego en xera.

O 6,6% dos empresarios/as tamén apostan, ao igual que o 3,6% dos docentes, por mellorar a calidade da formación nas aulas, mentres que outro 6,6% dos

empresarios/as non introduciría medidas para mellorar a inserción. Unha porcentaxe do 16,7% dos titulados/as responden pola súa banda, que debido á crise, non existen medidas a tomar -a solución non pasa polo papel que xoga a sociedade civil-, posto que non solucionarían o problema do paro existente.

Respecto dos titulados/as outro 16,7% apostan por poñer en marcha incentivos á contratación nas propias empresas, é dicir, favorecer a realización de novos contratos mediante beneficios fiscais ou doutro tipo que propicien que o empresario/a saia beneficiado ao contratar máis persoal. Un 6,6% dos empresarios/as apostan tamén por este tipo de medidas.

Os titulados/as en FP enquisados tamén afirman que sería necesario aumentar o número de empresas interesadas en acoller alumnado para a realización do módulo de FCT (5,5%), así como que as empresas valoren en maior medida aos titulados/as e non contraten persoal sen cualificación (5,5%). Outro 5,5% avoga por facer un seguimento real do transcurso do módulo de FCT para valorar a aprendizaxe real do alumnado respecto da profesión, tratando de evitar que este sexa empregado por algunhas empresas para realizar outras tarefas non relacionadas co propio ciclo formativo.

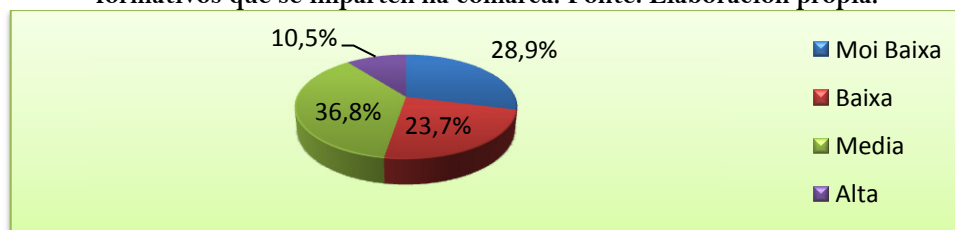
Os empresarios/as pola súa banda, ademais do xa sinalado ata o de agora, avogan pola mellora da situación económico-financeira actual (6,6%), así como por aumentar o interese da Universidade polo estudo do tecido empresarial.

2.2. A FORMACIÓN PROFESIONAL REGRADA, A INSERCIÓN LABORAL E AS DEMANDAS DAS EMPRESAS.

Este bloque de variables está dirixido integramente aos empresarios/as, dado que con el pretendemos coñecer a valoración que realiza este colectivo acerca da vinculación entre as ensinanzas de Formación Profesional e as súas demandas reais.

Inicialmente propúxoselle aos empresarios/as valorar o seu grao de coñecemento da oferta de ciclos formativos existente na comarca (ver gráfico 6.74), ao que a maior parte sinalou ter un coñecemento medio (36,8%), seguido por aqueles que afirman telo moi baixo (28,9%) ou baixo (23,7%). Tan só un 10,5% afirma posuír un alto grao de coñecemento acerca dos ciclos formativos que actualmente se están impartindo na comarca.

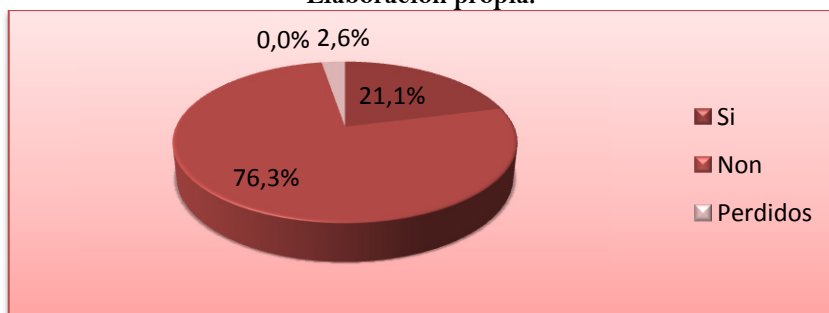
Gráfico VI.74. Grao de coñecemento do colectivo de empresarios/as acerca dos ciclos formativos que se imparten na comarca. Fonte: Elaboración propia.



En definitiva, a maior parte dos empresarios/as enquisados (52,6%) teñen un coñecemento baixo ou moi baixo acerca dos ciclos formativos que actualmente se imparten no territorio comarcal. Isto pode explicar en parte o 13,8% dos mesmos que na cuestión referida ás medidas para mellorar a inserción laboral dos titulados (ver gráfico 2.21), avogasen por aumentar a relación entre os centros educativos e as empresas e algúns incluso propuxesen a necesidade de aumentar a información acerca dos ciclos formativos entre o tecido empresarial, non limitándose a contactar exclusivamente para organizar o módulo FCT.

Moi posiblemente en relación con esta cuestión atópase o feito de que a ampla maioría das empresas enquisadas (76,3%) non teñan como un requisito imprescindible estar en posesión dunha cualificación profesional para acceder ao un posto de traballo nas mesmas (ver gráfico 6.75).

Gráfico VI.75. Distribución porcentual do colectivo de empresarios/as en función de se o título de FP é un requisito imprescindible para acceder a un posto de traballo na empresa. Fonte: Elaboración propia.



Tan só un 21,1% das mesmas, daría prioridade aos titulados/as en FP á hora de acceder a un posto laboral dentro da súa organización. En correspondencia con esta cuestión, a demanda de titulados/as que fan maioritariamente as empresas enquisadas (ver gráfico 6.76) é baixa ou moi baixa (55,3%), mentres que terían unha demanda media o 34,2% das mesmas.

Gráfico VI.76. Distribución porcentual das empresas en función da demanda de titulados/as en FP que realizan. Fonte: Elaboración propia.

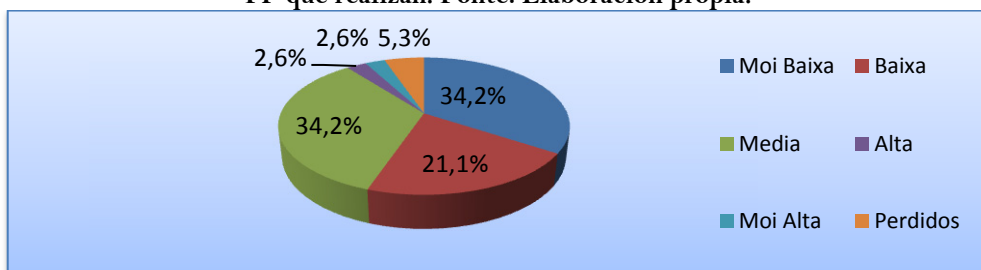
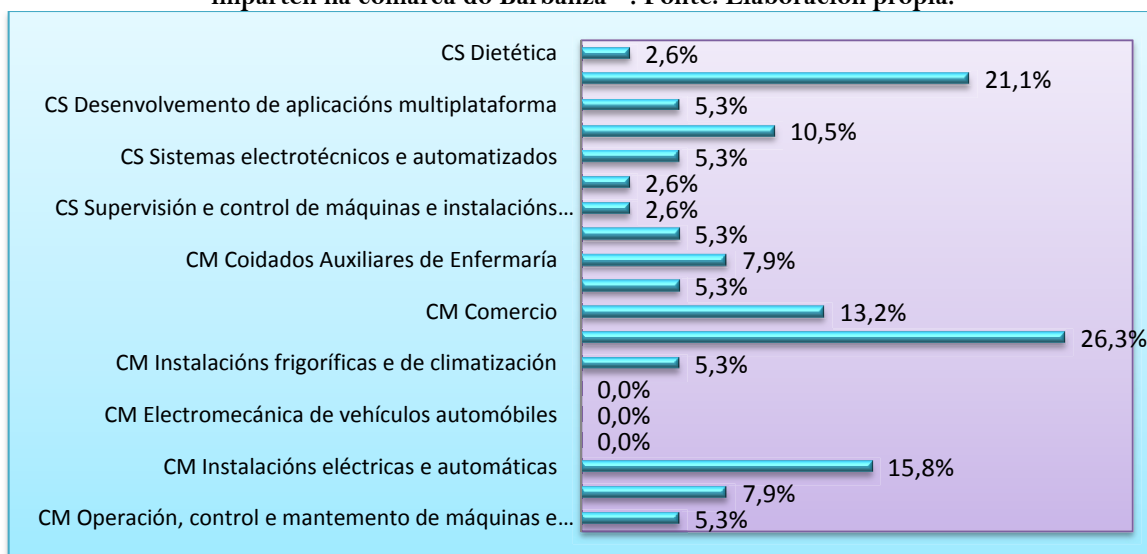


Gráfico VI.77. Porcentaxe das empresas enquisadas que demandan cada un dos ciclos que se imparten na comarca do Barbanza³⁷⁴. Fonte: Elaboración propia.



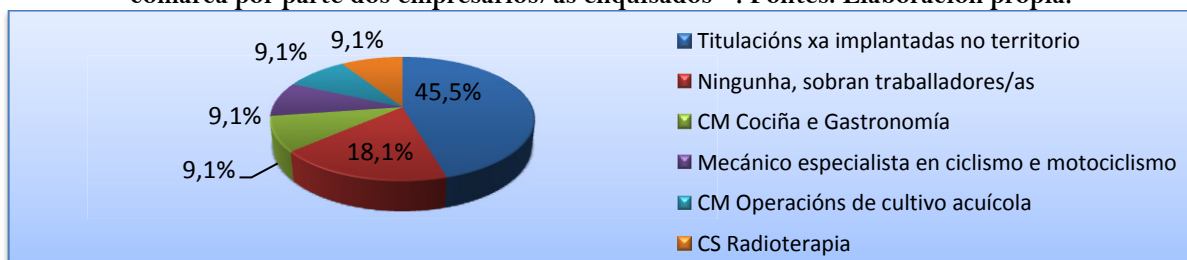
³⁷⁴ As porcentaxes refírense á proporción de empresarios/as que contestaron *Si* en cada un dos ciclos formativos ante a cuestión de se demandaban profesionais con esa cualificación na súa empresa.

Vai ser unicamente o 5,2% das enquisadas as que cualifiquen a súa demanda de titulados/as en FP como alta (2,6%) ou moi alta (2,6%). De feito, se analizamos a demanda que realizan estas empresas de cada un dos ciclos que se imparten actualmente no territorio comarcal (ver gráfico 7.77), podemos apreciar como a maior parte dos ciclos son demandados por unha baixa porcentaxe das empresas. Os que máis demanda terían son os da familia de Administración e Xestión, o ciclo medio de Xestión Administrativa e o ciclo superior de Administración e finanzas, cada un deles cunha porcentaxe do 26,3% e do 21,1% respectivamente. Seguiríalle o ciclo medio de Instalacións eléctricas e automáticas cun 15,8% ao ser demandado por un 15,8% das empresas enquisadas; o ciclo medio de Comercio (13,2%) e o ciclo superior de Administración de sistemas informáticos en rede (10,5%). Os ciclos medios de Coidados Auxiliares de enfermaría e Pesca e Transporte Marítimo serían demandados por un 7,9% das empresas que conforman a mostra, respectivamente. Xa cunha menor porcentaxe de demanda estarían os ciclos medios de Operación, Control e mantemento de máquinas e instalacións do buque (5,3%); Instalacións frigoríficas e de climatización (5,3%); Instalacións de telecomunicacións (5,3%); Atención Sociosanitaria (5,3%) e os ciclos superiores de Sistemas electrotécnicos e automatizados (5,3%) e Desenvolvemento de Aplicacións Multiplataforma (5,3%). Cun 2,6% de demanda por parte das empresas enquisadas situáanse os ciclos superiores de Supervisión e control de máquinas e instalacións do buque; Automoción e Dietética. Non terían ningunha demanda por parte das empresas locais enquisadas os ciclos medio de Carrozaría, Electromecánica de vehículos e Instalacións de produción de calor.

Estes resultados non deixan de mostrar a distancia existente entre a oferta formativa existente e as necesidades reais das empresas. Unha posible explicación para a máis alta demanda de profesionais vinculados coa familia de Administración e Xestión pode vir da man da polivalencia deste tipo de cualificación para traballar en empresas de moi diferentes ámbitos ou sectores. De aí que moitos dos empresarios/as analizados poidan seleccionar en maior medida estas cualificacións en relación con outras máis específicas que tamén se imparten no territorio. O cal deixa entrever unha carencia destas últimas vinculadas estritamente ás demandas do empresariado local.

Por outra banda, tan só un 18,4% dos empresarios/as enquisados sinalaron que demandaban algunha titulación que non se imparte actualmente no territorio comarcal. Sen embargo, a maior parte destes (45,5%) propuxeron titulacións que xa se están levando a cabo (ver gráfico 7.78), como por exemplo o Ciclo Medio de Coidados Auxiliares de Enfermaría; o Ciclo Medio de Xestión Administrativa ou o Ciclo Medio de Pesca e Transporte Marítimo. Esta situación volve a poñer de manifesto o descoñecemento do colectivo empresarial sobre as cualificacións que se imparten na comarca. Ao mesmo tempo, un 18,1% dos que sinalaron esta opción indican que non precisan ningunha cualificación, senón que sobran traballadores/as na súa empresa. Os ciclos formativos ou cualificacións que sinalan os empresarios/as e que non se imparten no territorio son o Ciclo Medio de Cociña e Gastronomía (9,1%); o Ciclo Medio de Operacións de cultivo acuícola (9,1%) e o Ciclo Superior de Radioterapia (9,1%). Aparece tamén sinalada outra cualificación que non ten correspondencia cun ciclo formativo en concreto: Mecánico especialista en ciclismo e motociclismo (9,1%).

Gráfico VI.78. Porcentaxe de demanda doutras titulacións distintas das que se levan a cabo na comarca por parte dos empresarios/as enquisados³⁷⁵. Fontes: Elaboración propia.



Ante a cuestión de se teñen dificultades para atopar estes ou outros profesionais³⁷⁶, no marco territorial da comarca (ver gráfico 7.79), a maior parte dos empresarios/as contestan que non (52,6%), mentres que un 21,1% afirma que si. Ao mesmo tempo, un 60,5% dos empresarios/as³⁷⁷ considera que estes novos ciclos deberían levarse a cabo no propio territorio comarcal (ver gráfico 7.80), mentres que un 28,9% pensa que non sería necesario.

Gráfico VI.79. Distribución porcentual do colectivo de empresarios/as en función de se teñen ou non dificultades para atopar os profesionais que demandan. Fonte: Elaboración propia

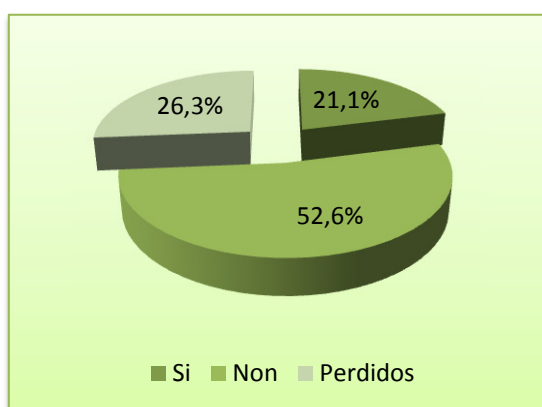
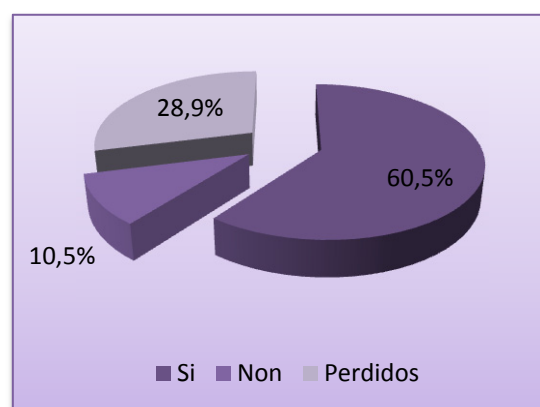


Gráfico VI.80. Distribución porcentual do colectivo de empresarios/as en función de se pensan que os ciclos que demandan deberían impartirse na comarca. Fonte: Elaboración propia.



A continuación analizaremos varias variables referidas á situación dos titulados/as en FP nas empresas enquisadas, comezando pola situación dos traballadores/as con ciclos formativos dentro destas institucións, para posteriormente centrarnos no perfil da persoa contratada no último ano por este colectivo (posto, idade media, sexo e formación requirida para acceder ao emprego).

Enquisados/as polo número de traballadores/as cos que contan na empresa que estean en posesión dun ciclo formativo (ver gráfico 7.81), podemos ver como a maior parte dos empresarios/as sinala que non conta nin con traballadores/as con ciclos medios (55,4%) nin con ciclos superiores (55,4%). Ao mesmo tempo, un 28,9% dos empresarios/as conta con entre 1 e 5 traballadores/as en posesión dun ciclo formativo

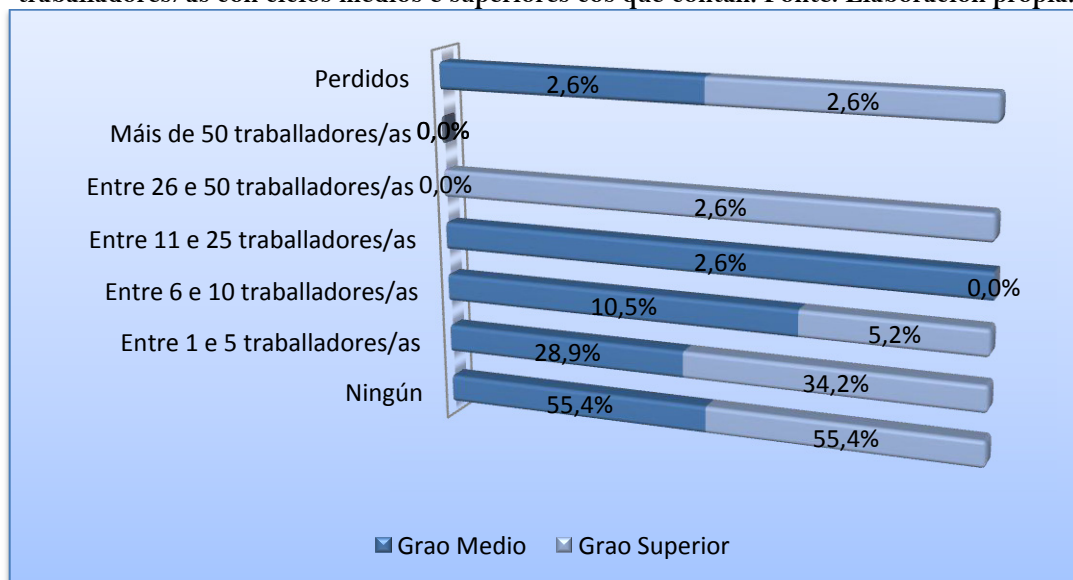
³⁷⁵ Porcentaxes calculados sobre un total de 11 respostas proporcionadas polos 7 empresarios/as (18,4% do total da mostra) que proporcionaron información sobre outras titulacións demandadas e que non se imparten no territorio.

³⁷⁶ O número de respostas nesta cuestión aumenta ata 28, abarcando ao 73,7% dos empresarios/as enquisados. Moitos deles polo tanto refírense non só aos titulados/as en ciclos formativos que non se imparten na comarca, senón tamén a aqueles/as que si se levan a cabo na mesma.

³⁷⁷ Porcentaxe calculado en base ás respostas emitidas por 27 dos 38 enquisados/as, ou o que é o mesmo o 71,1% da mostra referida aos empresarios/as.

de grao medio, mentres que un 34,2% conta coa mesma proporción de traballadores/as con ciclos superiores.

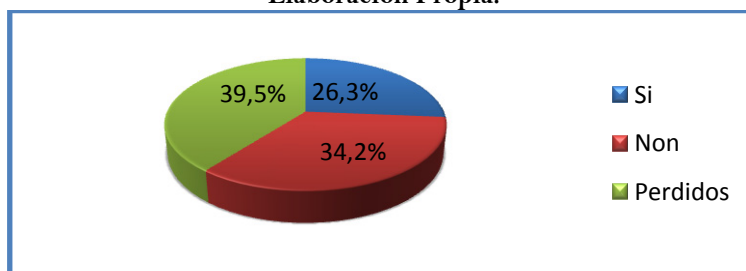
Gráfico VI.81. Distribución porcentual dos empresarios/as en función do número de traballadores/as con ciclos medios e superiores cos que contan. Fonte: Elaboración propia.



Existe ao mesmo tempo un 10,5% das empresas que contan cun número de traballadores/as con ciclo medio de entre 6 e 10, mentres que aquelas empresas que contan con este mesmo número de traballadores/as con ciclos superiores é dun 5,2%. Nunha porcentaxe máis pequena (2,6% das empresas) contan cun número de traballadores/as con ciclos de grao medio comprendido entre 11 e 25, mentres que outro 2,6% conta pola contra, con entre 26 e 50 traballadores/as titulados/as en ciclos superiores. Ningunha das empresas enquisadas conta con máis de 50 traballadores/as con ciclos formativos, ben sexa medios ou superiores.

Ante a cuestión de se os traballadores/as cos que contan que están en posesión de ciclos formativos cursaron dita formación nos centros educativos da propia comarca (ver gráfico 7.82), a maior parte dos enquisados/as non resposta (39,5% de valores perdidos), do cal podemos deducir que descoñecen esta información.

Gráfico VI.82. Porcentaxe de resposta dos empresarios/as en función de se os traballadores/as con ciclos formativos cos que conta cursaron dita formación nos centros da comarca. Fonte: Elaboración Propia.



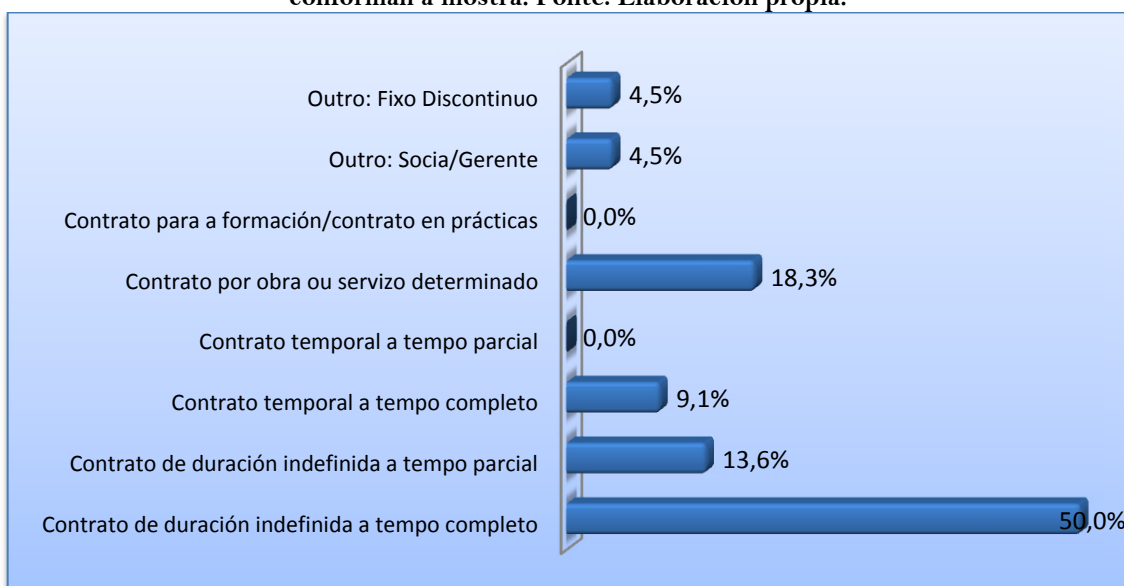
Ao mesmo tempo, existe un 34,2% que estes empregados/as cursaron a súa formación noutros territorios, mentres que só un 26,3% afirma que os titulados/as en Formación Profesional cos que conta proceden dos ciclos formativos que se imparten no propio territorio comarcal.

A continuación trataremos de definir a situación laboral dos titulados/as en Formación Profesional que traballan nas empresas que conforman a mostra. Baixo esta premisa

analizaremos o tipo de contrato co que contan e o número de horas de traballo semanais, así como se existen diferenzas entre aqueles traballadores/as que posúen ciclos formativos e outros que carecen deles, no que respecta ao tipo de contrato, o tempo de traballo e o salario.

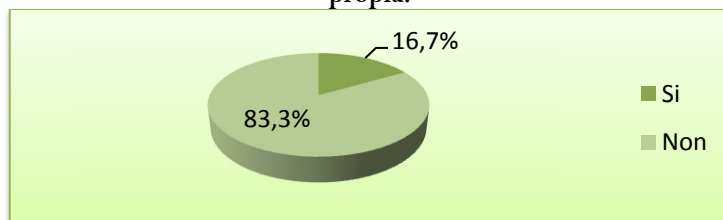
O tipo de contrato que maioritariamente posúen os titulados/as en Formación Profesional que traballan nas empresas que conforman a mostra desta investigación³⁷⁸(ver gráfico 7.83) é, segundo afirman os empresarios/as, de duración indefinida a tempo completo (50%). Seguiríanlle aqueles/as que contarían cun contrato por obra ou servizo determinado (18,3%) ou cun contrato de duración indefinida a tempo parcial (13,6%).

Gráfico VI.83. Tipo de contrato dos traballadores/as con ciclos formativos nas empresas que conforman a mostra. Fonte: Elaboración propia.



Existe tamén un 9,1% que conta cun contrato temporal a tempo completo, un 4,5% que tería un contrato *fixo discontinuo*³⁷⁹ e outro 4,5% que sería socia ou xerente da empresa. En xeral, máis da metade dos titulados/as en Formación Profesional que traballan nas empresas enquisadas contan con contratos estables, dado que son de duración indefinida (68,1%). Pola contra, existe un 27,4% que contaría con contratos máis inestables (por obra ou servizo ou temporal) e un 4,5% que formaría parte da xerencia da propia empresa.

Gráfico VI.84. Distribución porcentual dos empresarios/as en función de se aplican diferenzas de contrato aos traballadores/as segundo sexan ou non titulados/as en FP. Fonte: Elaboración propia.



³⁷⁸ Contestaron a esta cuestión o 57,9% dos empresarios (22 en total) que forman parte da mostra, polo que no gráfico 7.83 só se tiveron en conta estas 22 respostas para calcular as porcentaxes que nel aparecen.

³⁷⁹ Tecnicamente un contrato destas características non deixaría de ser un contrato de duración indefinida a tempo completo, pero tería a salvedade de *concertarse para realizar traballos que teñan o carácter de fixos discontinuos e non se repitan en datas previamente coñecidas, dentro do volume normal de actividade da empresa* (Ministerio de Empleo e Seguridade Social, 2013).

Enquisados/as acerca de se existen ou non diferenzas no tipo de contrato entre aqueles traballadores/as que contan cun ciclo formativo e aqueles que non³⁸⁰ (ver gráfico 7.84), a ampla maioría sinala que non (83,3%). Pola contra un 16,7% afirma que si existen diferenzas. Preguntados/as acerca destas diferenzas, só responden tres suxeitos, a pesar de que foron 4 os que afirmaron que existían, aludindo ao seguinte (ver táboa 6.8):

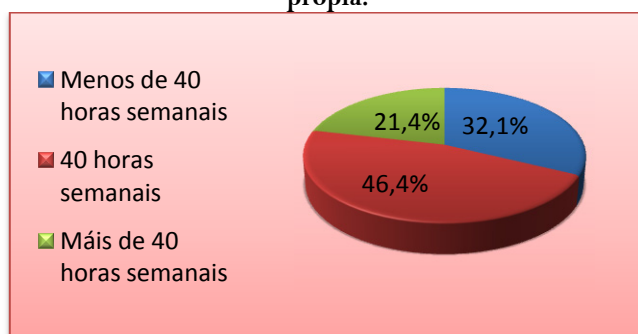
Táboa VI.8. Respostas dos empresarios/as ás diferenzas existentes en canto ao tipo de contrato respecto dos traballadores/as titulados en FP. Fonte: Elaboración propia.

SUXEITO	RESPOSTA
Suxeito 12	<i>Non se desenvolven no posto de traballo correctamente. Sempre ten que haber unha persoa con eles para resolverlle os problemas. Mentres non se adaptan ao posto de traballo e non manexan as aplicacións informáticas non rinden. Non teñen experiencia en casos complicados.</i>
Suxeito 15	<i>Mais soldo e responsabilidade</i>
Suxeito 18	<i>Diferenzas económicas</i>

Respecto da primeira resposta, a pesar de non estar vinculada coas diferenzas de contrato existentes, o enquisado/a deixa entrever a falla de experiencia no desenvolvemento do traballo que mostran os titulados/as en FP na súa empresa, o cal non deixa de apoiar as teses xa expresadas por titulados/as e empresarios/as de aumentar as horas de formación práctica no posto de traballo para incrementar as taxas de inserción laboral. Por outra banda, os demais suxeitos indican que existen diferenzas respecto do soldo e do grao de responsabilidade que asumen os titulados/as, entendemos que en maior medida do que o fan os traballadores/as que carecen dunha cualificación. Ao mesmo tempo, o terceiro dos suxeitos sinala que os titulados en FP posúen contratos laborais que establecen diferenzas económicas entre eles e os que carecen dunha cualificación profesional. Descoñecemos se ditas diferenzas se sitúan a favor dos titulados/as ou en detrimento destes.

Respecto da xornada laboral³⁸¹ (ver gráfico 7.85), destacamos que a maior parte dos empresarios/as sinalan que aqueles traballadores/as con ciclos de Formación Profesional realizan na súa maioría 40 horas semanais (46,4%). Sen embargo, un 32,1% indica que realizan menos de 40 horas semanais e un 21,4% terían unha xornada laboral que vai máis alá das mesmas.

Gráfico VI.85. Distribución porcentual das respostas dos empresarios/as ao número de horas semanais que realizan na súa empresa os traballadores/as titulados en FP. Fonte: Elaboración propia.

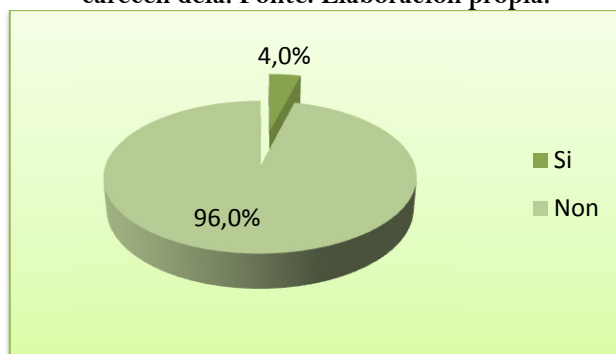


³⁸⁰ A porcentaxe está calculada en base ás 24 respostas obtidas, eliminando os valores perdidos.

³⁸¹ As porcentaxes que aparecen no gráfico 2.33 están calculadas sobre un total de 28 respostas por parte dos empresarios/as enquisados, eliminando os valores perdidos.

Preguntados/as outra vez acerca de se existen ou non diferenzas entre os traballadores/as que contan cunha titulación de FP en canto á súa xornada laboral³⁸² (ver gráfico 7.86), a ampla maioría sinala que non (96%). Tan só un 4% indica que si poden existir diferenzas.

Gráfico VI.86. Distribución porcentual das respostas dos empresarios/as ante a cuestión de se existen ou non diferenzas na xornada laboral entre os traballadores/as con FP e aqueles que carecen dela. Fonte: Elaboración propia.



Preguntados/as acerca da natureza destas diferenzas (ver táboa 6.9), tan só contestou un suxeito, o mesmo que o fixo afirmativamente á cuestión anterior.

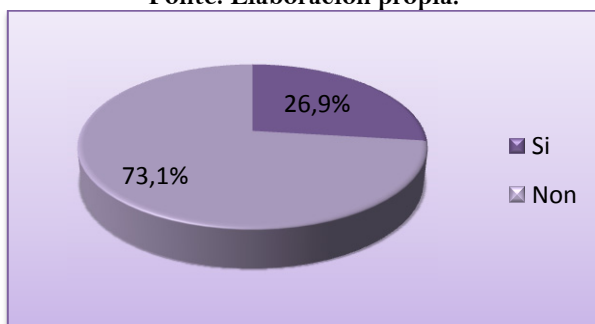
Táboa VI.9. Respostas dos empresarios/as á cuestión relativa a existencia de diferenzas no número de horas de traballo entre os traballadores/as que posúen un título de FP e os que carecen dela. Fonte: Elaboración propia.

<i>SUXEITO</i>	<i>RESPOSTA</i>
Suxeito 7	<i>El personal de mantenimiento realiza intervenciones fuera de las 40 horas</i>

Dito suxeito sinala que o persoal de mantemento –entendemos que se trata de persoal que conta cun título de FP- realiza unha xornada laboral que vai máis alá das 40 horas semanais.

Ante a cuestión de se existen ou non diferenzas de salario³⁸³ (ver gráfico 7.87) entre aqueles traballadores/as que contan cun título de FP e os que carecen del dentro da empresa, a maior parte dos enquisados/as sinala que non existen (73,1%), mentres que un 26,9% vai afirmar que si se dan.

Gráfico VI.87. Distribución porcentual das respostas dos empresarios/as ante a cuestión de se existen ou non diferenzas no salario entre os traballadores/as con FP e aqueles que carecen dela. Fonte: Elaboración propia.



³⁸² As porcentaxes do gráfico 2.34 están calculadas sobre un total de 25 respostas, eliminando os valores perdidos.

³⁸³ As porcentaxes que aparecen reflectidas no gráfico 2.35 están calculadas sobre un total de 26 respostas, eliminando os valores perdidos.

Estas diferenzas sinaladas, teñen que ver (ver táboa 6.10) cunha maior remuneración – na maior parte dos casos- para aqueles profesionais que contan cunha cualificación, a diferenza de aqueles que non a posúen.

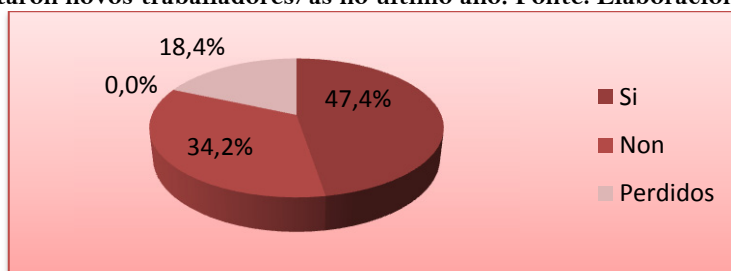
Táboa VI.10. Respostas dos empresarios/as á cuestión relativa a existencia de diferenzas no salario entre os traballadores/as que posúen un título de FP e os que carecen dela. Fonte: Elaboración propia.

SUXEITO	RESPOSTA
Suxeito 7	<i>Los perfiles con titulación técnica suelen estar en un nivel salarial superior</i>
Suxeito 15	<i>Mais soldo e responsabilidade</i>
Suxeito 18	<i>Diferencias económicas</i>

O único suxeito que non especifica en que sentido se dan as diferenzas no salario é o número 18, o cal indica que si existen pero non determina a natureza das mesmas. Os demais sinalan, como xa sinalamos, que os titulados/as terían máis salario – e responsabilidade- que os demais traballadores/as.

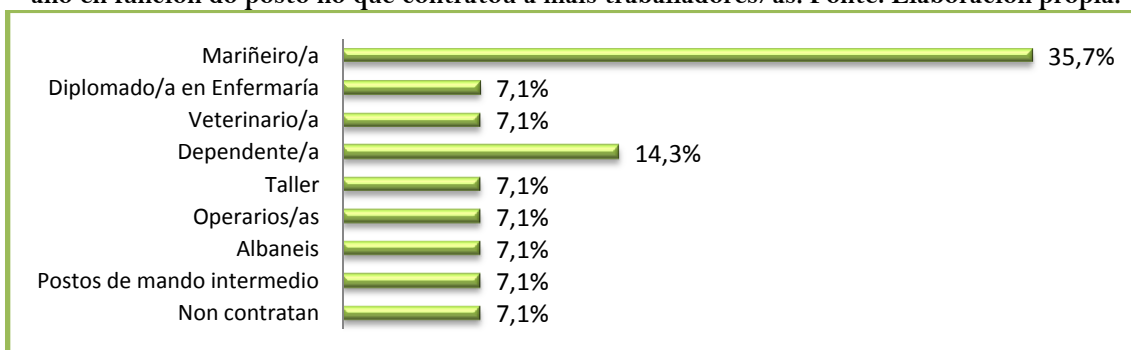
A continuación ímonos centrar en describir o perfil da persoa contratada polas empresas que conforman a mostra no último ano (2011-2012). Tal como podemos apreciar no gráfico 6.88, a porcentaxe de empresas que contratou novos traballadores/as e a que non o fixo non son moi diferentes, a pesar de que estas últimas son minoría (34,2%).

Gráfico VI.88. Distribución porcentual das empresas que conforman a mostra en función de se contrataron novos traballadores/as no último ano. Fonte: Elaboración propia.



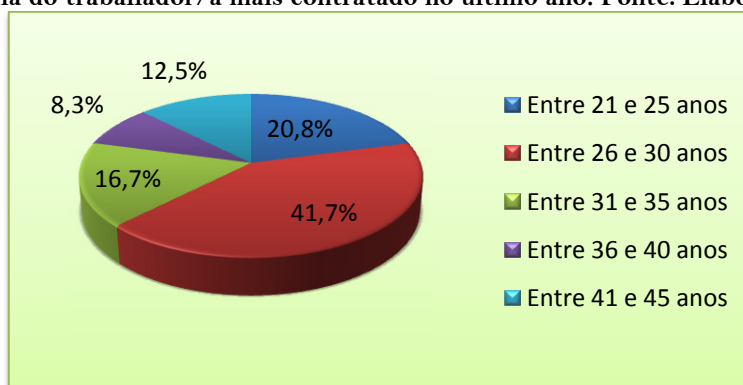
Pola contra, un 47,4% dos enquisados/as afirma ter contratado novos traballadores/as no último ano. Desta porcentaxe só vai contestar á pregunta de para que tipo posto, un total de 14 empresas, cuxas respostas recolleemos a continuación (ver gráfico 6.89). O posto para o que as empresas enquisadas contrataron máis traballadores/as no último ano é o de *Mariñeiro/a*, en concreto un 35,7% así o sinala.

Gráfico VI.89. Porcentaxe de empresarios/as que contrataron novos traballadores/as no último ano en función do posto no que contratou a máis traballadores/as. Fonte: Elaboración propia.



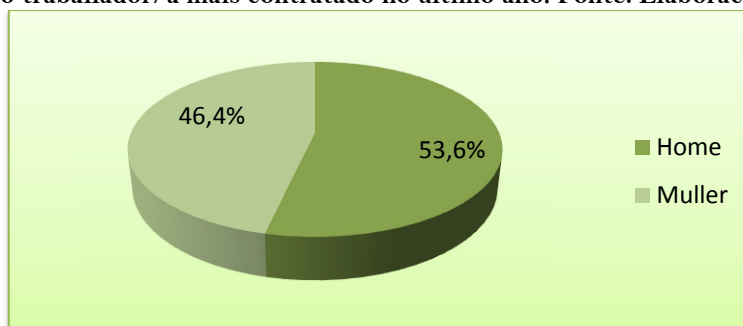
Seguiríanlle os novos contratos realizados a dependentes (14,3%) e de forma máis minoritaria os diplomados/as en enfermaría, veterinarios/as, operarios/as, albaneis, postos de mando intermedio ou operarios/as de taller, cada un deles cun 7,1% dos postos. Tamén existe outro 7,1% que recalca que non contratan novo persoal. A idade media do traballador/a máis contratado nas empresas que compoñen a mostra³⁸⁴ (ver gráfico 6.90) estaría comprendida entre 26 e 30 anos (41,7%), seguido por aqueles que terían entre 21 e 25 anos (20,8%); os que teñen entre 31 e 35 (16,7%) e en cunha porcentaxe máis baixa, os que contarían cunha idade comprendida entre os 41 e 45 (12,5%) e entre 36 e 40 anos (8,3%).

Gráfico VI.90. Distribución porcentual dos empresarios/as en función das respostas á cuestión da idade media do traballador/a máis contratado no último ano. Fonte: Elaboración propia.



Respecto do sexo³⁸⁵ (ver gráfico 6.91), a maior parte dos traballadores/as contratados no derradeiro ano son homes (53,6%), mentres que as mulleres ocuparían o 46,4% dos novos contratos.

Gráfico VI.91. Distribución porcentual dos empresarios/as en función das respostas á cuestión do sexo do traballador/a máis contratado no último ano. Fonte: Elaboración propia.



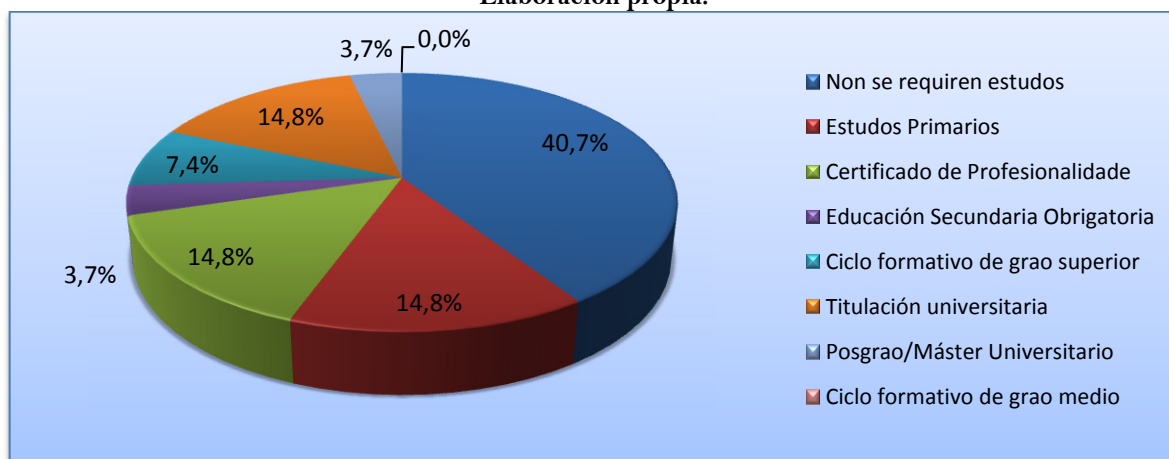
Se analizamos agora a formación reclamada por parte do empresario/a para ocupar o posto no que se formalizaron máis contratos no derradeiro ano³⁸⁶ (ver gráfico 6.92), é preciso destacar que na ampla maioría dos casos non se requiriron estudos (40,7%), posteriormente estarían aqueles que solicitaron dos aspirantes os estudos primarios (14,8%) ou un certificado de profesionalidade (14,8%).

³⁸⁴ O número de respostas sobre o cal calculamos as porcentaxes que aparecen no gráfico 6.90 neste caso é de 24.

³⁸⁵ As porcentaxes que aparecen representadas no gráfico 6.91 están calculadas en base ás 28 respostas obtidas por parte dos empresarios, eliminando os valores perdidos.

³⁸⁶ As porcentaxes que aparecen no gráfico 6.92 foron calculadas en base ás 27 respostas obtidas a esta cuestión por parte dos empresarios/as que compoñen a mostra.

Gráfico VI.92. Distribución porcentual dos empresarios/as en función das respostas á cuestión da formación requirida para ocupar ese posto máis contratado no derradeiro ano. Fonte: Elaboración propia.



Noutro 14,8% dos casos solicítase formación universitaria, mentres que as titulacións de Formación Profesional só foron requiridas nun 7,4% dos casos e na súa totalidade se tratou de ciclos de grao superior, quedando os ciclos de grao medio cun 0% da demanda por parte das empresas que compoñen a mostra. Nun 3,7% dos casos solicítase unha titulación de Posgrao ou Máster universitario e noutro 3,7% a Educación Secundaria Obrigatoria (ESO).

2.3. A FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL E A COMUNIDADE.

Para analizar o grao de vinculación que ten a Formación Profesional na comarca do Barbanza cos distintos axentes sociais que compoñen a comunidade na que se sitúa, debemos ter en conta en primeiro lugar, a periodicidade coa que manteñen contacto.

Gráfico VI.93. Distribución porcentual dos docentes en función da periodicidade coa que o seu centro mantén relación co concello, as empresas, as institucións de desenvolvemento e a Administración Educativa autonómica. Fonte: Elaboración propia.



No gráfico 7.93 podemos apreciar que a maior parte dos docentes considera que o seu centro mantén contactos case diarios coa Administración Educativa Autonómica (21%), seguida po las empresas da comarca vinculadas aos ciclos formativos que imparten, aínda que nunha porcentaxe máis baixa (2,6%). A maior parte dos docentes considera que coas empresas se manteñen contactos cunha periodicidade mensual (36,8%), mentres que un 21,1% pensa que estes son anuais e un 2,6% afirma que non existe relación ningunha. Co concello, manteríanse contactos prioritariamente mensuais, segundo a maior parte dos docentes (34,3%), aínda que para un 26,3% ditos contactos son de carácter anual, non existindo relación algunha para o 2,6%.

A relación coa Administración Educativa Autonómica semella ser moito máis fluida, posto que para a maior parte dos docentes, con ela o seu centro mantén contactos semanais (23,7%) ou incluso diarios (21%). Para unha porcentaxe máis baixa, estes contactos son mensuais (15,8%) ou anuais (7,9%).

Coas axencias ou institucións vinculados ao desenvolvemento do territorio comarcal ou local a maior parte dos docentes sinala que se manteñen ou ben, contactos anuais (23,7%) ou ben non existe relación de ningún tipo (23,7%). De igual modo, hai para quen eses contactos son mensuais (15,8%) ou semanais (2,6%). Enquisados/as sobre o tipo de axencias ou institucións de desenvolvemento local coas que manteñen relación os docentes sinalan o seguinte (ver táboa 7.11):

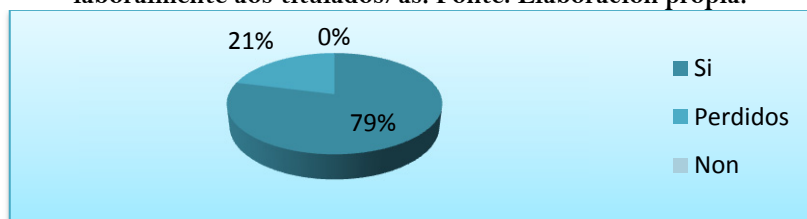
Táboa VI.11. Respostas dos docentes á cuestión de con que institucións/axencias de desenvolvemento comarcal/local manteñen contacto. Fonte: Elaboración propia.

SUXEITO	RESPOSTA
6	- <i>Confrarías Pescadores</i>
7	- <i>Empresas de pesca para FCT</i>
9	- <i>Axencia de desenvolvemento local do concello.</i>
13	- <i>Desenvolvemento comarcal Ribeira</i>
33	- <i>Servizo galego de colocación, oficina pública de emprego.</i> - <i>Confederación empresarios.</i>

Tal como podemos apreciar, algúns dos centros da comarca manterían vínculos non só cos empresarios/as (*Confederación de empresarios/as; Empresas de pesca para FCT; Confraría de pescadores*), senón tamén coas axencias de desenvolvemento local vinculadas aos concellos (*Axencia de desenvolvemento local do concello; Desenvolvemento comarcal Ribeira*). De igual xeito, algúns dos docentes tamén entenden como institucións vinculadas ao desenvolvemento comarcal/local o *Servizo Galego de Colocación*. Sen embargo, semella que estes contactos non son moi habituais, cando só un 13,2% (5 suxeitos) os sinalan.

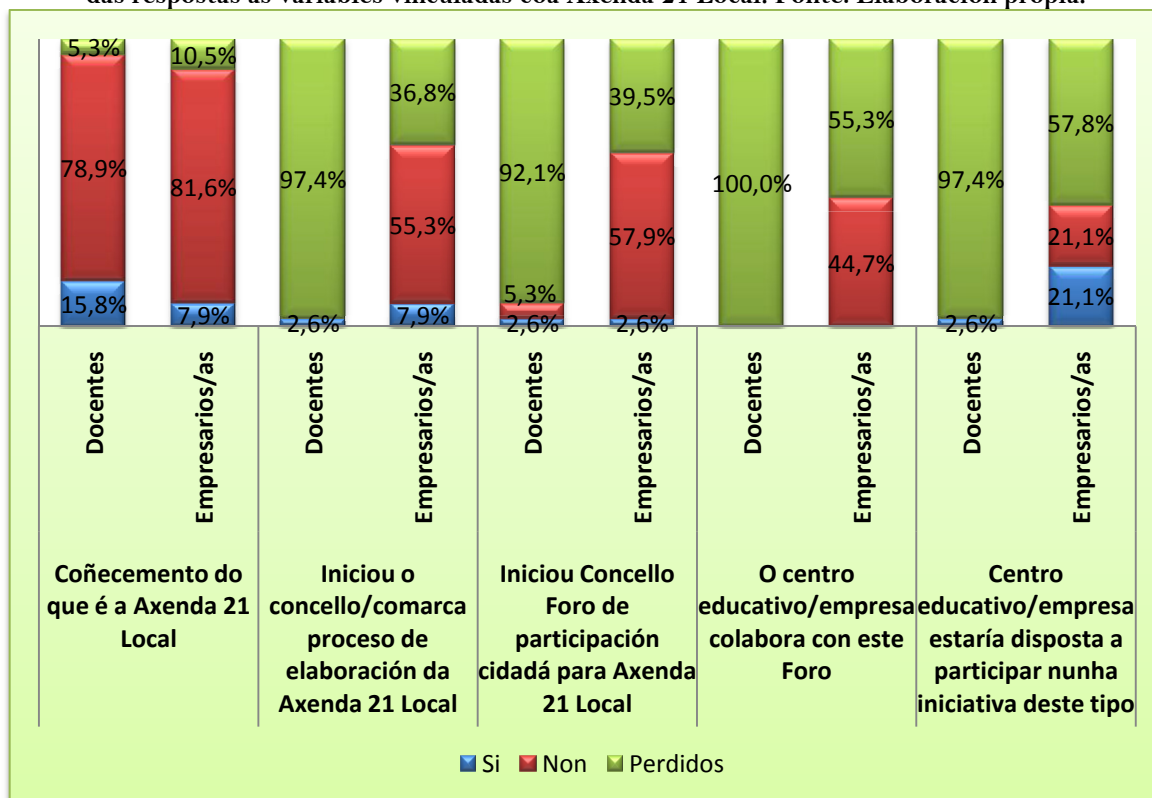
Ante a cuestión de se consideran importante de cara á inserción laboral dos alumnos/as a existencia de vínculos de traballo entre o centro educativo e as empresas locais/comarcais (ver gráfico 7.94), a ampla maioría contestan que si (79%), mentres que o 21% restante non opina ao respecto. Ningún dos docentes enquisados/as considera que non é importante manter contacto coas empresas da comarca de cara á inserción laboral do alumnado que cursa ciclos formativos no seu centro. Sen embargo, se volvemos ao gráfico 7.93, lembramos que as relacións máis estreitas (periódicas) se manteñen coa Administración Educativa Autonómica (o 23,7% afirma que o seu centro mantén relacións semanais e o 21% di que case diarias), mentres que coas empresas se manteñen ou ben relacións anuais (21%), ou ben mensuais (36,8%).

Gráfico VI.94. Respostas dos docentes ante a cuestión de se consideran importante a existencia de relación entre o centro educativo e as empresas locais/comarcais á hora de inserir laboralmente aos titulados/as. Fonte: Elaboración propia.



A continuación analizaremos en que medida os docentes e os empresarios/as teñen coñecemento acerca do concepto de Axenda 21 Local e participan nalgunha iniciativa vinculada coa mesma. Tal como podemos observar no gráfico 7.95, a maior parte de ambos colectivos non coñece o que é o programa 21 ou neste caso, o seu instrumento máis visible, a Axenda 21 Local, referímonos en concreto ao 78,9% dos docentes e o 81,6% dos empresarios/as.

Gráfico VI.95. Distribución porcentual dos colectivos de docentes e empresarios/as en función das respostas ás variables vinculadas coa Axenda 21 Local. Fonte: Elaboración propia.



Só coñecerían este instrumento un 15,8% dos docentes e un 7,9% dos empresarios/as da comarca enquisados/as. Ao mesmo tempo, ante a cuestión de se o concello onde se sitúa o centro educativo ou empresa iniciou un proceso de construción da Axenda 21 Local, a maior parte dos docentes non contestan (97,4%) e a maior parte dos empresarios/as sinalan que non (55,3%), ao tempo que unha porcentaxe do 36,8% tampouco resposta. Tan só un 2,6% dos docentes e un 7,9% dos empresarios/as sinalan que si tivo lugar ese proceso no seu territorio.

Por outra banda, en opinión da maior parte dos empresarios/as (57,9%) o concello onde se sitúa a súa empresa non creou un Foro de participación cidadá para a

implantación e desenvolvemento da súa Axenda 21 Local, mentres que a maior parte dos docentes volve optar por non contestar (92,1%), respondendo negativamente á cuestión un 5,3%. Tampouco o contestan o 39,5% dos empresarios/as. Responden pola contra, afirmativamente o 2,6% dos docentes e o 2,6% dos empresarios/as. En consecuencia, as demais cuestións tamén reciben respostas similares ás obtidas ata o de agora. O 100% dos docentes non responde, polo que podemos entender que ningún dos enquisados/as coñece esta información, do que podemos deducir que non se está levando a cabo ningún proceso deste tipo nos centros. Pola banda dos empresarios/as, o 44,7% indica que non colabora e o 55,3% non responde, do cal podemos inducir unha situación similar a que se da nos propios centros educativos. Ante a cuestión de se estarían dispostos a participar –tanto centros educativos como empresarios/as– un 2,6% dos docentes sinala que si, mentres que un 97,4% non responde a esta pregunta, aínda que ningún suxeito sinala a opción negativa. Pola banda dos empresarios/as existe división de opinións: mentres un 21,1% indica que si estaría disposto a participar, a mesma porcentaxe sinala o contrario. Aínda así, a maior parte dos enquisados/as vanse abster de responder – neste caso o 57,8% do total da mostra.

Táboa VI.12. Respostas do colectivo de empresarios/as ante a que medidas poderían levar a cabo dende a empresa para contribuír ao desenvolvemento humano e sustentable da comarca na que se sitúa. Fonte: Elaboración propia.

SUXEITO	MEDIDAS QUE PODERÍA LEVAR A CABO O CENTRO EDUCATIVO PARA CONTRIBUÍR AO DHS DA COMARCA
2	<i>Para poder pensar en facer algo o primeiro e loitar contra a economía somerxida e a competencia desleal. Mentres isto continúe todos os estudos que fan so papel mollado e a xente que sae dos ciclos nunca terán a oportunidade de demostrar nada.</i>
3	<i>Lo que realmente se necesita es más tejido empresarial y diversificación de este, para intentar igualar la oferta con la demanda y que tanto trabajadores poco cualificados como aquellos con mayor formación tengan opciones laborales en su ámbito geográfico.</i>
7	<i>Aportando conocimiento de las necesidades reales de formación para los perfiles que demanda la industria.</i>
12	<i>Crear mais postos de traballo acorde coa comarca</i>
14	<i>A única utilidade do modulo (FCT) para as empresas que o utilizan e traballadores de man de obra barata (por experiencia de familiares en talleres de automoción). Tería que estar bastante mais controlado, porque senón chega a ser unha competencia desleal con calquera outra empresa que non os ten. ¿comproban cantos alumnos despois de facer o modulo seguen traballando na empresa que o fixeron? ¿por canto tempo, 6 meses, 1 ano, 2, anos, 3 anos? Estarei equivocado pero dáme a impresión que é mais rendible coller a outro alumno para facer outro modulo. Sáelle mais barato e fai o mesmo traballo.</i>
20	<i>Creo que hai que intentar dar as mesmas oportunidades a todas as persoas por igual, de forma que, se desenvolve o mesmo traballo débesele garantir as mesmas condicións laborais independentemente da titulación que posúa. A vez é necesario favorecer o crecemento do empregado na empresa, polo ben do empregado e da empresa, e a diferenciación de cada un en función das cousas que aporte a mesma. Obviamente neste punto é no que a formación que posúa cada un e como saiba usala e o que pon o punto de diferenciación. O desenvolvemento humano e sustentable da comarca obtense, baixo o meu punto de vista atendendo os puntos tratados anteriormente.</i>

Para rematar a exposición de resultados correspondente a este bloque de variables aludiremos ás respostas proporcionadas tanto polos empresarios/as como polo profesorado dos ciclos formativos, á cuestión de que medidas poderían levar a cabo no ámbito das súas competencias –a nivel de centro educativo e a nivel de empresa– para contribuír ao desenvolvemento humano e sustentable da comarca na que se sitúan. No caso dos docentes analizaremos tamén as dificultades que se poden dar, dende a súa

perspectiva, á hora de levar a cabo as medidas propostas³⁸⁷. Vai ser o 15,8% dos empresarios/as que conforman a mostra aqueles/as que opten por contestar a esta cuestión, tal e como se mostra na táboa que segue a continuación (ver táboa 6.12).

A maior parte deles aluden a cuestións de orde xeral pero non inciden realmente no papel que eles –a título individual- poden xogar na contribución dunha sociedade máis equitativa e sostible. Aínda así, hai quen alude a proporcionar contratos laborais en situacións de máxima equidade de acordo ao traballo desempeñado (suxeito 20); aportar coñecemento ás institucións – educativas neste caso- acerca das súas necesidades reais de profesionais (suxeito 7) ou crear máis postos de traballo (suxeito 12). Sen embargo, quizais unha das achegas máis destacadas é a sinalada polo suxeito 1 a nivel xenérico e polo suxeito 14 a nivel específico no que respecta á Formación Profesional. Ámbolos dous aluden á necesidade de eliminar, por unha banda a economía somerxada e por outra a competencia desleal, especialmente vinculada á *utilización* dos alumnos/as de Formación Profesional (suxeito 14) como o que podemos denominar como traballadores/as *kleenex*, sen ter en conta que están na empresa para formarse e non para desempeñar labores non vinculadas coa mesma.

Outro dos suxeitos sinala a necesidade de diversificar e aumentar o tecido empresarial, obxectivo que precisa dunha planificación a longo prazo por parte dos poderes públicos e privados, dos axentes sociais en definitiva, dunha proposta global de cara a onde se quere encamiñar a economía local ou comarcal. A partir de aí decídense as prioridades, non só en materia empresarial, senón tamén laboral e educativa. As disposicións do desenvolvemento humano e sustentable tamén proporcionan unha referencia neste senso, a cal ao igual que no caso anterior, deben ser postas en marcha polo conxunto daqueles aos que lles afecta directamente: os cidadáns do territorio en cuestión. Baixo esta concepción unha diversificación do tecido empresarial pasa por unha avaliación previa das fontes de riqueza tradicionais da comarca- no caso do Barbanza resulta especialmente determinante todo o que ten que ver co sector pesqueiro- para favoreceras, así como pola posta en marcha dun consumo de proximidade, respectuoso co medio e coas persoas, o cal en definitiva, camiña cara un desenvolvemento endógeno e autosustentable do territorio.

En relación directa coas reivindicacións manifestadas polos empresarios/as de cara á mellora da sociedade na que vivimos, especialmente na parte que lle corresponde á Formación Profesional, aparece a necesidade de establecer vínculos reais entre o sistema educativo e o empresarial, pasando necesariamente pola comunidade e os axentes sociais que, en definitiva, vertebran un territorio. Esta medida –aproximación dos centros educativos ás empresas e demais institucións que compoñen o tecido social do territorio- é a máis mencionada polos docentes que contestaron a esta mesma cuestión (ver táboa 6.13).

Afirmacións como as seguintes son proba disto: *promover máis relación con outros centros, comarcas, empresarios, sindicatos, con distintas asociacións* (suxeito 10); *potenciar a relación coas institucións locais e coas empresas* (suxeito 20); *acercarse máis ás empresas da comarca* (suxeito 30); *maior comunicación co concello, sindicatos, empresas [...]* (suxeito 31); *relación con outros centros docentes* (suxeito 34). Todas elas inciden na necesidade de establecer pontes entre as distintas institucións que, en teoría, traballan para acadar uns obxectivos comúns –neste caso a inserción laboral do alumnado, así como o seu desenvolvemento como profesionais e cidadáns responsables e críticos -. Destacan así

³⁸⁷ No afán de facer máis curto e accesible o cuestionario dirixido aos empresarios/as –e seguindo as instrucións dos xuíces expertos que previamente o valoraron-, optamos por suprimir a variable referida ás dificultades que eles atoparían á hora de levar a cabo dende a súa propia empresa medidas para favorecer o desenvolvemento humano e sustentable do territorio comarcal no que se sitúan.

os docentes, a necesidade de establecer redes de comunicación para, en definitiva, crear e consolidar un capital social vinculado á Formación Profesional que favoreza o desenvolvemento do territorio de forma endóxena. As dificultades sinaladas para poñer en marcha estas medidas propostas teñen que ver co custe económico, o tempo do profesorado, a excesiva burocracia á que teñen que facer fronte ou a necesidade incluso, de que exista persoal específico nos centros que se encargue deste tipo de tarefas de comunicación externa.

Táboa VI.13. Respostas do colectivo de docentes a que medidas poderían levar a cabo dende o centro educativo para contribuír ao desenvolvemento humano e sustentable da comarca na que se sitúa e que dificultades atoparían para levalas a cabo. Fonte: Elaboración propia.

SUXEITO	MEDIDAS QUE PODERÍA LEVAR A CABO O CENTRO EDUCATIVO PARA CONTRIBUÍR AO DHS DA COMARCA	SUXEITO	DIFICULTADES QUE SE PODEN DAR Á HORA DE LEVAR A CABO AS MEDIDAS PROPOSTAS
7	<i>En el centro ya se hacen muchos cursos de formación</i>	7	<i>Os cartos e os políticos.</i>
10	<i>Promover mais relación con outros centros, comarcas, empresarios, sindicatos, con distintas asociación.</i>	10	<i>Sempre existe o problema do custe, o problema do tempo : cando nos recibirían os empresarios? A partir das 10 da noite.</i>
17	<i>Aportar titulados que contribúan ao mesmo.</i>		
19	<i>Mais participación nos ciclos</i>	19	<i>A non integración dos ciclos.</i>
20	<i>Potenciar a relación coas institucións locais e coas empresas.</i>		
21	<i>Cursos formativos abertos a todo o mundo Charlas.</i>	21	<i>Falta de tempo dos docentes.</i>
23	<i>Creo que a impartición responsable e con coñecementos das materias que se dan e o deseable e suficiente.</i>	23	<i>O tempo que nos fan perder aos profesores dende a administración cada vez con mais burocracia.</i>
24	<i>Actividades e conferencias.</i>	24	<i>Ningunha</i>
25	<i>Educar nos valores de sustentabilidade</i>	25	<i>Que la teoría la sabemos todos pero ponerla en práctica significa reducir beneficios y hay que estar muy concienciado ideológicamente para aceptarlo</i>
27	<i>Actividades e conferencias</i>	27	<i>Asistencia</i>
28	<i>Non estou formado para dar estas medidas.</i>	28	<i>Igual que a anterior</i>
30	<i>Acercarse mais ás empresas da comarca.</i>		
31	<i>Maior comunicación co concello, sindicatos, empresas para coñecer en todo momento as necesidades en canto demanda de traballadores para tratar de axustar os contidos dos módulos.</i>	31	<i>Precisaría ter unha persoa encargada de tales comunicación, que xestionase as relación coas entidades e case a tempo completo</i>
32	<i>Conferencia, nota de prensa.</i>		
33	<i>A atención a diversidade, manifestada na programación Dentro do noso departamento o ser esta unha comarca pesqueira. Desenvolver ciclos para a conservación desta materia prima e manufactura.</i>		
34	<i>Relación con outros centros docentes da comarca.</i>		
35	<i>Actitude mais crítica respecto aos recortes nos servizos públicos en xeral e na educación en particular. Actitude mais ecolóxica: reciclar papel, iniciativas de concienciación ambientais, etc.</i>	35	<i>Para a primeira: so as que poñan os que gobernen para a segunda ningunha.</i>
36	<i>Mellorar a formación, conseguindo medios actualizados.</i>	36	<i>Conseguir medios modernos necesitan unha inversión de diñeiro importante.</i>

Por outra banda, os docentes tamén aluden á súa función educadora no que respecta á transmisión daqueles valores e hábitos vinculados coa sustentabilidade – *educar nos valores de sustentabilidade* (suxeito 25); *atención á diversidade manifestada na programación* (suxeito 33); *actitude máis crítica respecto aos recortes nos servizos públicos en xeral e na educación en particular, así como actitude máis ecolóxica: reciclar papel, iniciativas de concienciación ambiental, etc* (suxeito 35)–. Todas estas propostas teñen que ver coa contribución que eles –como profesionais da educación– realizan de cara á construción da sociedade do mañá, a cal deberá estar asentada nos principios democráticos e de xustiza social, tanto dende o punto de vista persoal como laboral. A Formación Profesional tamén incide, en maior ou menor medida, baixo esta concepción –ao igual que as demais ensinanzas do sistema educativo– no desenvolvemento cidadá. As dificultades sinaladas para levar a cabo estas propostas teñen que ver cunha maior concienciación ecolóxica da sociedade en xeral (suxeito 25) ou coas trabas propostas polos gobernantes (suxeito 35). Aspecto este último que en lugar de ser percibido como un axente facilitador, actualmente está sendo considerado un problema para acadar maiores cotas de benestar social.

Outros docentes avogan por abrir o centro á comunidade poñendo ao servizo de toda a cidadanía os coñecementos que alí se manexan, aspecto este último moi vinculado coa apertura do centro ás demais institucións sociais que conforman o territorio do que forma parte. Algúns dos exemplos que podemos citar aluden a levar a cabo: *cursos formativos abertos a todo o mundo e charlas* (suxeito 21); *actividades e conferencias* (suxeito 24 e 27); *conferencias, notas de prensa* (suxeito 32). Para levar a cabo estas medidas as dificultades sinaladas teñen que ver de novo coa falta de tempo (suxeito 21) ou as perspectivas de asistencia a estas actividades doutras persoas externas ao centro (suxeito 27). Existen tamén docentes que, dende unha óptica un tanto inmovilista, aluden como medida a desenvolver aquela que xa están levando a cabo na actualidade sen propoñer cambio algún: *Creo que a impartición responsable e con coñecementos das materias que se dan e o desexable e suficiente* (suxeito 23); *aportar titulados/as que contribúan ao desenvolvemento* (suxeito 17). As dificultades sinaladas para que isto se produza aluden de novo á excesiva burocracia que dende a Administración se lle encarga ao profesorado, o cal repercute no tempo adicado á súa docencia.

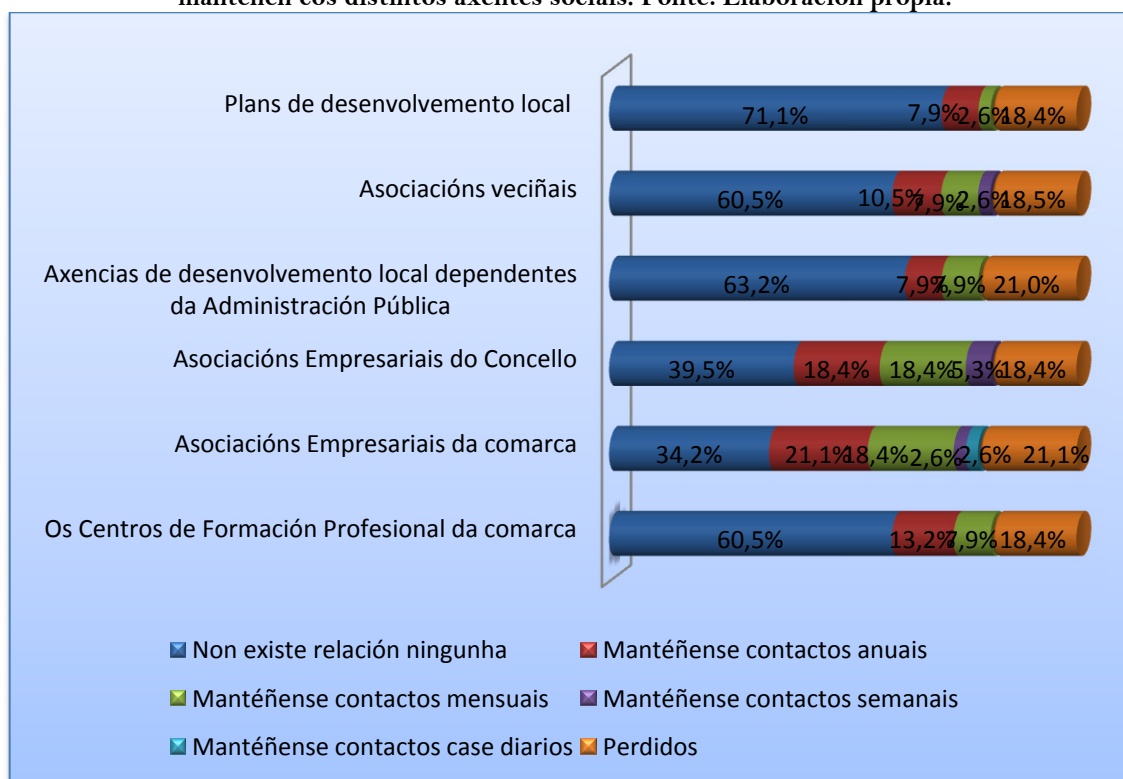
Por último outra das medidas que se propoñen está relacionada con *mellorar a formación conseguindo medios actualizados* (suxeito 36), o cal implica que existe unha distancia a considerar entre os recursos tecnolóxicos que se empregan nas empresas e os que se empregan para formar ao alumno/a nos propios centros. Distancia que só se pode salvar cunha inversión económica na renovación deste material obsoleto, aspecto sinalado polo propio docente como a maior dificultade para conseguilo.

2.4. A RESPONSABILIDADE SOCIAL CORPORATIVA DA EMPRESA E RELACIÓN COA COMUNIDADE.

Neste apartado abordaremos a vinculación que existe entre as empresas da comarca que conforman a mostra e a comunidade na que se insiren. Trataremos de establecer os vínculos que teñen coa sociedade e de forma especial, cos centros que imparten Formación Profesional na comarca. Ao mesmo tempo trataremos de dilucidar en que medida estas coñecen o que é un Plan de Responsabilidade Social Corporativa e que porcentaxe das mesmas posúen un e en que planos (social, laboral, ambiental ou

financeiro). Analizando o gráfico 6.96³⁸⁸ podemos apreciar o nivel de colaboración existente entre as empresas enquisadas e distintos axentes sociais que forman parte do territorio no que teñen instaurada a súa sede social.

Gráfico VI.96. Distribución porcentual dos empresarios/as en función dos vínculos que manteñen cos distintos axentes sociais. Fonte: Elaboración propia.



As porcentaxes máis altas de empresas en cada caso non manterían relación algunha cos distintos axentes sociais sinalados, destacando especialmente o 60,5% que afirma non manter contacto de ningún tipo cos centros de Formación Profesional da comarca. Van ser dentro destas, un 21,1% as que afirman manter algún tipo de contacto: o 7,9% afirma manter contactos mensuais e o 13,2% anuais. Respecto das asociacións empresariais, é lixeiramente máis elevada a vinculación en xeral coas de ámbito comarcal: o 44,7% afirma manter algún tipo de contacto con Asociacións Empresariais comarcais e o 42,1% afirma o propio coas Asociacións Empresariais locais. Manteñen polo tanto unha vinculación parecida con ambas: un 21,1% mantén contactos anuais coas asociacións comarcais de empresarios, mentres que coas locais o fará o 18,4%; con ambas o 18,4% das empresas en cada caso vai manter contactos mensuais e mentres que o 2,6% das empresas afirma manter contactos semanais coas asociacións de empresarios /as comarcais, esta cifra aumenta ata o 5,3% no caso das de ámbito local. Sen embargo un 2,6% tamén sinala manter contactos case diarios coas asociacións comarcais.

A vinculación coas Axencias de desenvolvemento dependentes da Administración pública tamén pode ser caracterizada como baixa: tan só un 15,8% das empresas que cubriron o cuestionario sinalan manter algún tipo de contacto con elas: un 7,9% de forma anual e outro 7,9% de forma mensual. Vai ser pola contra un 63,2% dos enquisados/as o que vai afirmar non manter ningún tipo de vinculación.

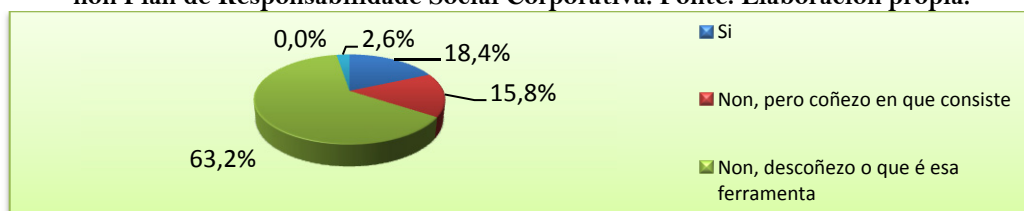
³⁸⁸ No cuestionario existía a posibilidade de sinalar “Outras institucións”coas que a empresa mantén contacto e posteriormente valorar o nivel de relación existente pero ningún dos empresarios/as enquisados propuxo ningunha outra organización colaboradora. Por ese motivo non aparece recollido no gráfico 6.96.

Coas Asociacións veciñais colabora un porcentaxe lixeiramente máis elevado das empresas, neste caso, un 21%, mantendo contactos de forma anual un 10,5%, de forma mensual un 7,9% e semanalmente un 2,6%. De tódolos xeitos, continúan sendo maioría os que indican que non manteñen relación algunha, neste caso, un 60,5% das empresas.

Por último, con respecto ao nivel de colaboración con Plans de desenvolvemento local propostos polo concello ou outras Administracións Públicas, destaca unha vez máis a ausencia da mesma: tan só un 10,5% dos enquisados/as afirman colaborar dalgunha maneira con ditos Plans: un 7,9% mantería contactos anuais e un 2,6% mantería contactos mensuais. Vai ser sen embargo, un 71,1% das empresas que compoñen a mostra as que sinalan non manter colaboración de ningún tipo.

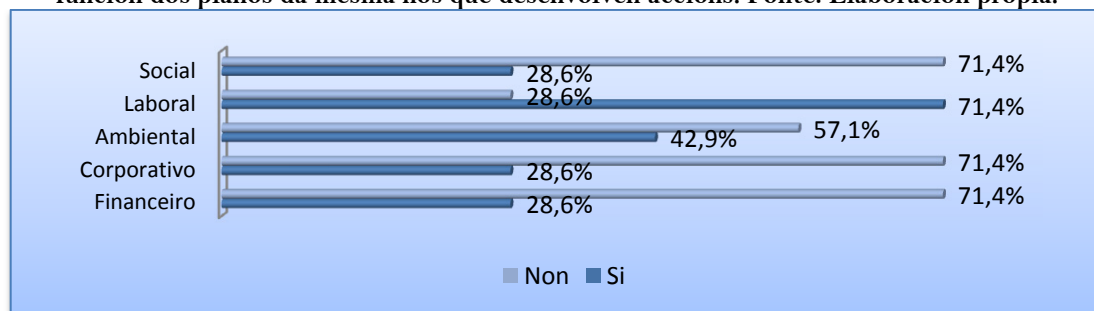
Tamén enquisamos aos empresarios/as acerca de se contaban ou non con algún Plan de Responsabilidade Social Corporativa (RSC), diferenciando ao mesmo tempo se coñecían o que é esta ferramenta ou non³⁸⁹. Tal como podemos apreciar no gráfico 6.97, a ampla maioría dos empresarios/as que contestaron ao cuestionario, en concreto un 79%, non conta cun Plan de Responsabilidade Social Corporativa. Destes, só un 15,8% coñece en que consiste, mentres de novo a maior parte descoñece o que é esa ferramenta (63,2%). Vi ser un 18,4% dos enquisados/as, os que afirman posuír na súa empresa un Plan destas características. Asumindo que aqueles/as que contestaron que o posúen coñecen en que consiste, en total será un 34,2% das empresas das que poderíamos afirmar que coñecen en que consiste un Plan de Responsabilidade Social.

Gráfico VI.97. Distribución das empresas que conforman a mostra en función de se posúen ou non Plan de Responsabilidade Social Corporativa. Fonte: Elaboración propia.



Tras esta cuestión, enquisamos a aqueles empresarios/as que contestaron que si contaban cun Plan de Responsabilidade Social Corporativa, acerca de en que planos da propia RSC leva a cabo accións a súa empresa³⁹⁰ (ver gráfico 6.98). A maioría das empresas que compoñen a mostra e que contan cun Plan de RSC levan a cabo accións no plano laboral (71,4%), seguidas por aquelas que se centran no plano ambiental (42,9%). Posteriormente, nos planos social, corporativo e financeiro só levan a cabo accións vinculadas coa RSC un 28,6% das empresas en cada caso.

Gráfico VI.98. Distribución porcentual das empresas da mostra que contan con Plan de RSC en función dos planos da mesma nos que desenvolven accións. Fonte: Elaboración propia.



³⁸⁹ Demos por suposto que se contestaban que si posuían na empresa un Plan de RSC, obviamente coñecían en que consiste esa ferramenta. Pola contra, quixemos diferenciar dentro dos que non posúen Plan de RSC, aqueles que coñecen o que é e aqueles que non.

³⁹⁰ Contestaron a esta cuestión de forma afirmativa 6 dos 38 empresarios, polo tanto o 15,8% do total da mostra. As porcentaxes que aparecen calculadas no gráfico 2.46 toman esta cifra como referencia.

2.5. A POLÍTICA DE FP EN GALICIA.

2.5.1. PROCEDEMENTO DE DISTRIBUCIÓN TERRITORIAL DOS CICLOS FORMATIVOS EN GALICIA.

Neste apartado trataremos de abordar a política de ordenación territorial da FP que se está levando a cabo en Galicia, tomando como informador esencial ao representante da Administración Educativa Autonómica, co cal mantivemos unha entrevista.

Respecto a se existe algún procedemento determinado dende a propia Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria para levar a cabo a distribución territorial dos ciclos formativos no territorio galego, podemos concluír que este non está recollido como tal. Existen pola contra, unha serie de criterios que son valorados pola propia Administración e que finalmente poden ser tidos en consideración á hora de distribuír no territorio os ciclos formativos, pero que en todo caso van variar dunhas localidades a outras. Referímonos neste caso aos estudos do mercado laboral, ás necesidades demandadas polas empresas ou outros colectivos ou á demanda do propio ciclo nos centros onde se ten pensando implantar, aínda que aquel criterio que semella ter máis peso é a existencia previa de recursos humanos – profesorado coa especialidade correspondente destinado definitivamente nese centro- e materiais – equipamentos, talleres, etc propios da familia profesional concreta (Resposta Cuestión 3 Bloque III): *Os ciclos están distribuídos pois de acordo, en primeiro lugar coas necesidades das empresas e tendo en conta o tipo de centros que temos e os profesionais de que se dispón. [...] Polo tanto, a oferta que se fai vai [...] en relación co que estamos comentando agora. Hai que ter en conta, pois que... cal é a proxección de inserción laboral nese sector e nesa zona. Proxección a medio prazo [...] Estudos de mercado laboral que temos... pois contamos para iso con todo o que se fai no ámbito da Consellería de Traballo, no Instituto das Cualificacións, etcétera. Iso son básicos. Se sabemos que un sector vai a estar en declive permanente non ten sentido ofertar profesionais para o paro [...]. Hai que ter en conta ademais as demandas da propia poboación. As persoas que queren formarse nun determinado sector e tamén hai que darlle saída. E hai que ter en conta os recursos de que se dispón. Os centros educativos, os centros de formación requiren espazos de formación, aulas, talleres, laboratorios, que non se poden improvisar nin se poden facer desaparecer da noite para a mañá. E como antes dicía, profesores, profesionais da formación, que teñen que ter unha titulación determinada, unha experiencia e en moitos casos son funcionarios con destino definitivo en determinado sitio.*

Ante esta situación o cambio de ciclos formativos nun territorio vai vir determinado en última instancia pola existencia previa no centro de profesionais da educación coas especialidades correspondentes e tamén polos equipamentos que lle son propios (Resposta Cuestión 3 Bloque III): *Polo tanto a rotación dentro das especialidades que xa existen é posible. A eliminación ou a incorporación de novas especialidades, pois hai que valorar todas estas cousas.*

Sen embargo, de forma previa poden analizarse as demandas empresariais, os estudos do mercado laboral ou as demandas laborais da poboación destinataria, aínda que todo isto estará supeditado á existencia dos recursos que vimos sinalando, sendo aparentemente moi difícil que se de unha nova inversión neste senso. Ao mesmo tempo, non semella poñerse en marcha procesos de negociación directos dende a Consellería cos axentes sociais dos territorios concretos onde se formula a posibilidade de implantar novos ciclos formativos. Podemos afirmar que se manteñen contactos ou que se escoita as perspectivas de distintas fontes – empresarios/as, docentes do centro, etc- (Resposta Cuestión 4 Bloque III): *Coas Asociacións Empresariais estamos en permanente*

contacto, cos empresarios non só no ámbito do Consello Galego de Formación Profesional, tamén están os sindicatos e os empresarios e outras administracións que teñen relevancia en Formación Profesional, [...] hai contacto continuo co ámbito empresarial, tanto a nivel de empresa individual como de sectores e asociacións. Mais dito contacto realízase de forma xeral para toda Galicia, sen levar a cabo procesos concretos de negociación e todas e cada unha das comarcas galegas (Resposta Cuestión 5 Bloque III): [...] Hai contactos a nivel de Galicia, porque hai asociacións de empresarios de Galicia, hai asociacións de empresarios territoriais e comarcais. Hai empresas que teñen incidencia nun sector ou en toda Galicia, como poden ser as grandes empresas galegas. Non hai moitas pero algunhas si que pode ser, como Citroën ou outras deste tipo, e polo tanto ten que haber un continuo contacto con elas. Hai que ter en conta que o tecido produtivo de Galicia está baseado en empresas pequenas. Polo tanto o contacto coas pequenas empresas é esencial. Nese sentido a formación en Centros de Traballo da un contacto directo entre os centros e as empresas moi grande, e iso nos permite ter unha información de cal é a realidade da demanda galega, da demanda de traballo e das necesidades de cualificación que hai, máis alá de que se contraten ou non persoas puntualmente nunha empresa, senón o conxunto e o movemento dos sectores [...]. Atribúeselle neste senso un papel relevante neste senso, ás grandes empresas galegas, aínda que o propio entrevistado reconece que van ser as pequenas e medianas empresas as que máis abundan no territorio galego, polo que, dende o noso punto de vista, a súa perspectiva debería ser tida en conta en maior medida.

En definitiva, o proceso empregado para levar a cabo a distribución territorial dos ciclos formativos, tal como se desprende das respostas do entrevistado, ten que ver cunha valoración xeral das necesidades de determinados sectores produtivos – maioritariamente a nivel galego- e unha escoita das demandas das asociacións empresariais e da poboación obxecto da acción formativa, manifestadas esencialmente a través do Consello Xeral da FP, os estudos de mercado laboral e os propios centros educativos. Respecto á existencia de procesos de negociación en cada un dos territorios, dos cales formen parte os concellos, as asociacións veciñais ou as axencias de desenvolvemento local, a súa incidencia é moito menor, por non dicir case inexistente. Pola contra os axentes que se teñen máis en conta a nivel da comunidade autónoma son as asociacións de empresarios/as- xerais ou por sectores- e os propios centros educativos. Téñense en conta ao mesmo tempo, determinados estudos do mercado laboral levados a cabo pola Consellería de Traballo ou o Instituto Galego das Cualificacións, mais non se analiza especialmente, segundo o comentado polo enquisado, estudos de inserción laboral dos propios titulados/as nos ciclos ou familias profesionais que se pretenderían implantar nun determinado territorio. Tal como xa se puxo de manifesto anteriormente, semella que as asociacións empresariais van ser as máis determinantes á hora de implantar novos ciclos nos territorios, tomando especialmente en consideración o conxunto da economía de Galicia (Resposta Cuestión 6 Bloque III): *Bueno, se atende, xa digo ao conxunto da economía de Galicia. Temos que pensar no conxunto e despois no concreto. A nivel global hai que dar resposta pois a todo o conxunto de empresas e a forma en que se canaliza a información pois, como antes dixen, ven por moitos sitios. Ven polas empresas individuais, que ás veces manifestan as súas necesidades; ou a través de colectivos que agrupan empresas: Asociación de empresarios comarcais, territoriais, de polígonos industriais concretos, ou de Galicia no conxunto, a través dos órganos de representación que teñen no Consello Galego de Formación Profesional.*

De igual modo, as axencias de desenvolvemento local ou comarcal non semellan xogar un papel moi relevante nos procesos de ordenación territorial dos ciclos formativos, aínda que segundo o entrevistado, tamén poden ser tidas en conta, de darse o caso (Resposta Cuestión 7 Bloque III): *Bueno, tamén o xogan, na medida en que a través dos*

distintos órganos das Consellerías van transmitindo as súas necesidades, pero son un elemento máis.

Á hora de suprimir os ciclos formativos do territorio o procedemento seguido tampouco semella estar caracterizado por unha sistematización do mesmo, senón que se atenden ás peticións manifestadas dende distintos ámbitos, mais nesta ocasión tomando como referencia básica a saturación de titulados/as nos territorios (Resposta Cuestión 8 Bloque III): *[...] provén de que se satura a oferta e hai que dar novas saídas profesionais e deixar de dar a que se estaba impartindo, e nese sentido, o Consello Galego de Formación Profesional, participan os empresarios, os sindicatos. Se lles escoita dentro do procedemento de autorización da formación que se fai cada ano.*

A renovación da oferta formativa de acordo co manifestado polas leis de educación que se van sucedendo – transición da LOXSE (1990) á LOE (2006) por exemplo- convértese noutra das motivacións básicas que levan ao cambio dos currículos nos ciclos e á súa extinción e substitución por outros co currículo adaptado ás novas demandas sociais e económicas (Resposta Cuestión 8 Bloque III): *[...] A oferta de Formación Profesional renóvase [...], estamos agora nun momento de renovación constante porque as novas titulacións así o esixen. Hai un catálogo de formación derivado da [...] LOE e un catálogo de titulacións antigo derivado da LOXSE, [...] nun caso substitúen a outros e noutros casos teñen que se extinguir por prescrición legal. Polo tanto iso xa é un motivo moi importante de toma de decisión. Independentemente de que se poda facer no novo catálogo unhas planificacións xa con carácter xeral, que entre tanto no estea o catálogo rematado tampouco se pode avanzar moito máis.*

En definitiva, o procedemento seguido non segue unha sistematización establecida a nivel comarcal, nin ten en conta especialmente aos axentes sociais do propio territorio – a excepción do propio centro educativo-, non así con aqueles organizados a nivel autonómico, os cales son escoitados – referímonos prioritariamente a aqueles representados no Consello Galego de FP e tamén a asociacións empresariais e sindicais-. O concello ou os titulados/as no propio ciclo non son tidos en conta de forma prioritaria á hora de tomar esta decisión, ao igual que os empresarios/as comarcais ou as axencias de desenvolvemento local poden ser ou non consultadas ao respecto, dependendo do caso.

2.5.2. CONTRIBUCIÓN DA FP AO DESENVOLVEMENTO HUMANO SUSTENTABLE.

Consultado o entrevistado acerca da contribución da FP ao modelo de desenvolvemento humano e sustentable, a súas respostas desprenden unha carencia de vinculación estreita entre ambos aspectos. Iniciando polo papel que debe xogar a FP respecto de novas formas de traballo máis xustas e equitativas, o entrevistado sinala nun principio, que as condicións laborais non entran dentro do marxe de actuación das ensinanzas de Formación Profesional, senón no ámbito da Consellería de Traballo (Resposta Cuestión 4 Bloque II): *Está claro que a Formación Profesional non é que deseñe os empregos, nin é que estableza o modo de relación entre empresarios e traballadores. Para iso hai unha normativa laboral que é a que ten que encargarse de todos estes aspectos.*

Aínda así, matiza que a amplitude da formación inicial dos traballadores/as e os contidos vinculados coas relacións laborais que se cursan en tódolos ciclos formativos, deben implicar unha mellora das condicións dos empregos aos que acceden os titulados/as (Resposta Cuestión 4 Bloque II): *Pero o que si está claro é que si os traballadores están ben formados, non só no ámbito da súa profesión, senón tamén nos dereitos e*

deberes que a eles lles compete. Por iso dicía antes que hai formación transversal relacionada con formación e orientación laboral ou con emprendemento ou con moitos factores que teñen que ver coa relación laboral. Se pode aportar moito dende a FP porque un profesional que coñece a súa profesión e a sabe desempeñar ben, pois sempre está en condicións de ser moito mellor tratado que os que non teñen esa formación. Non só teñen formación técnica senón que tamén teñen formación que ten que ver coa creacións de empresa, o desenvolvemento na empresa, coas relacións laborais dentro da empresa. Polo tanto creo que a FP ten vantaxe en relación con outras formacións, clarísimamente neste campo.

Non se aborda polo tanto, en ningún momento a necesidade de transformar determinadas realidades laborais que impiden o desenvolvemento dende a óptica do humanamente sustentable, mais si se da por suposto que a maior formación do traballador/a, mellores condicións laborais, relación causal que non se cumpre necesariamente en tódolos casos.

En liña co anterior, a propia Consellería considera que a FP pode ser un factor de desenvolvemento endógeno, mais só nalgúns casos, posto que dita formación estará tan só en determinadas ocasións, vinculada ao territorio comarcal (Resposta 10 Bloque III): *Hai determinadas especificidades de Formación Profesional que si están vinculadas ao territorio, outras son moi globais. Sen embargo, o entrevistado considera que (Resposta 10 Bloque III) [...] hoxe un técnico de automóbil pois será igual en Xapón ou en Corea que en Galicia, e un técnico de informática pois, ao mellor, tampouco ten moita diferenza. Aínda que matiza que [...] aínda así, dentro desas diferenzas ou de ese carácter global, pódense adaptar ao seu propio territorio moitas veces, porque hai ao mellor recursos ou determinadas tendencias do seu ámbito profesional [...]* (que así o permiten).

Esta afirmación pon de manifesto a consideración global da Formación Profesional, ao igual que tamén do propio traballador/a, deixando ao marxe as necesidades propias de cada territorio en materia laboral e asumindo un presuposto globalizador a partir do cal non ten relevancia onde se fabrica un determinado produto, posto que debe ser consumido de forma uniforme por calquera cidadán do planeta, abaratando en definitiva os custos da súa produción e aumentando os beneficios obtidos. Un modelo que, á luz do analizado baixo o desenvolvemento humano e sustentable non ten visos de continuidade a longo prazo. O entrevistado remata por sinalar en definitiva, que o modelo de desenvolvemento que se trata de promulgar dende a Consellería - neste caso en relación coa FP- non responde ao que podemos caracterizar como endógeno, senón que máis ben trataría de adaptarse ás necesidades propostas dende o ámbito económico neoliberal, onde a man de obra é un recurso máis sobre o cal se trata de abaratar custos. En definitiva, non podemos afirmar con rotundidade que a FP, dende a perspectiva da Consellería, sexa considerada un factor que contribúe ao desenvolvemento endógeno dos territorios, é dicir, un modelo formativo que aproveitaría os recursos da propia comarca e que estaría en condicións de cualificar a aqueles recursos humanos que fosen necesarios en función dun determinado plan previo de desenvolvemento territorial.

En relación con isto, entrevistado o Director Xeral acerca do nivel de contribución da FP regrada en Galicia ao desenvolvemento humano e sustentable, a súa perspectiva volve poñer de manifesto que a prioridade da Consellería é atender ás necesidades produtivas de Galicia a nivel xeral, mantendo a distribución comarcal dos ciclos como un criterio que aparentemente se toma en consideración, pero non baixo unha planificación sistematizada e organizada a ese nivel territorial (Resposta Cuestión Final 1): *Bueno, [...] a Formación Profesional regrada de entrada da solución á demanda de formación do alumnado, da solución a demandas de cualificación das empresas, polo tanto, ten que ser nun país de progreso económico, [...] Ten que dar resposta á oferta, á demanda actual e*

tamén á proxección de futuro, a profesións novas e a profesións que aínda van a seguirse mantendo. Hai que adiantarse nos deseños de oferta pero hai que dar tamén solución ás ofertas actuais e á substitución de profesionais que por cambio na súa situación persoal, xubilacións ou progreso na súa carreira laboral necesiten ser substituídos por outros.

Trátase polo tanto de dar solución dende a FP a unha serie de coxunturas formuladas sen relación aparente cun modelo de desenvolvemento previamente establecido, ou cando menos non vinculado co humanamente sustentable. A contribución da FP a dito modelo pasa inicialmente pola súa vinculación ás necesidades dos territorios onde se insire, tomando en consideración a promoción do *emprego decente* e dun emprendemento solidario e cooperativo, estreitamente vinculado á economía social. Todo isto, determinado baixo unha planificación clara de desenvolvemento que, ademais de tomar en consideración á FP, formule cara onde se pretende camiñar respecto da economía do territorio e os sectores produtivos que se pretenden fomentar dende o punto de vista da creación de emprego e riqueza colectiva. A Consellería neste punto, tan só toma en consideración, ao noso entender, estratexias a curto prazo que pretenden cubrir as necesidades empresariais sen ter en conta outros factores que tamén inciden no benestar social e económicos dos territorios e en definitiva das persoas (Resposta Cuestión final 1): [...] *a FP [...] ten que ser aínda máis, o eixe económico de onde se teñen que nutrir pois os profesionais das empresas de Galicia.*

Esta apreciación, a cal por incompleta, non deixa de ser realista, pretende definir a contribución da FP ao desenvolvemento humano e sustentable baixo unha óptica exclusivamente mercantilista que ademais, non permitiría aproveitar todo o posible, a distribución comarcal dos centros de FP (Resposta Cuestión final 1): [...] *en Galicia temos 53 comarcas...[...] e unhas son moi urbanas e outras son (moi diferentes), polo tanto a oferta, aínda que ten como patrón a distribución comarcal, [...] hai que ir a comarcas ou agrupación de comarcas en xeral, sectores amplos territoriais, nos que hai que entender a organización da formación pensando en dar resposta o máis ampla posible. [...]*

Os argumentos esgrimidos teñen que ver precisamente coa alta diferenciación existente entre elas, aludindo esencialmente á dicotomía rural-urbana e, en consecuencia, a un mercado laboral máis ou menos diversificado en relación coas actividades económicas que alí se levan a cabo. Dende o noso punto de vista, dita diferenciación entre os propios territorios comarcais é o que xustifica en parte, a necesidade de adaptar a oferta formativa aos distintos mercados laborais, tomando en consideración aquelas actividades que se pretenden fomentar dende a Administración e tamén aquelas que, pola súa tradición como medio de vida para os habitantes desas zonas, debe ser protexida, adaptada ás necesidades presentes e valorada como elemento identitario e de cohesión social.

O argumento esgrimido pola Administración á hora de xustificar a atención ás necesidades do conxunto de Galicia, ten que ver co aumento da mobilidade entre o alumnado no conxunto do territorio autonómico (Resposta Cuestión final 1): *Hoxe a mobilidade de alumnado e a mobilidade de traballadores dentro da propia Comunidade Autónoma (é relativamente fácil). E polo tanto a oferta ten que dar resposta na comarca pero ten que dar resposta no conxunto de Galicia.*

Neste senso, coincidimos co entrevistado cando sinala que as necesidades a nivel da comunidade autónoma tamén deben estar satisfeitas, polo que a mobilidade dos traballadores/as titulados en determinados casos é inevitable e incluso necesaria. Sen embargo, esta apreciación non impide que precisamente os sectores que xeran máis emprego en cada un dos territorios contén cunha formación asociada no mesmo, aproveitando a existencia dos centros educativos en cada un deles. En definitiva, que a

vinculación entre o emprego e a formación sexa máis estreita dentro dos contextos territoriais das comarcas galegas, sendo posible formar traballadores/as nunha determinada familia profesional que ao mesmo tempo conte cunha determinada cota de inserción no propio territorio. A mobilidade aparecería así de forma previa ao inicio dos estudos, posto que os interesados/as en profesións cuxo índice de inserción é maior en determinados territorios onde dito sector ten un especial desenvolvemento, terían que desprazarse a esas localidades para cursar unha formación previsiblemente máis adaptada ás necesidades propias das empresas locais. Este feito incidiría positivamente na inserción laboral ao tempo que non impediría que o titulado/a se desprazase a outro lugar de Galicia en caso de pretender exercer a súa profesión noutra localidade.

2.5.3. OUTRAS POLÍTICAS XERAIS VINCULADAS COA FP EN GALICIA.

A ausencia de vinculación entre o que se considera o obxectivo do desenvolvemento – especialmente dende a Unión Europea- e a FP volve poñerse de manifesto cando o entrevistado sinala que os fondos estruturais vinculados ao desenvolvemento –como por exemplo os LEADER ou PRODER- non xogan un papel relevante no fomento da FP regrada en Galicia, non así o Fondo Social Europeo (Resposta Cuestión 2 Bloque V): *O Fondo Social Europeo é o que incide na Formación Profesional [...] (os fondos para o desenvolvemento) Poden incidir de xeito colateral, en canto que si eses fondos [...] permiten maior crecemento económico en determinado sector ou en determinados ámbitos pois tamén haberá necesidade de formación nese campo.*

Dito Fondo ven xogando o papel protagonista en canto ao financiamento de ditas ensinanzas na comunidade autónoma galega, aspecto que, a partir da posta en marcha do novo programa de aplicación, sufrirá indiscutiblemente modificacións ao deixar de considerarse Galicia como rexión obxectivo 1 á hora de recibir financiamento dende a Unión Europea. Así o pon de manifesto o entrevistado (Resposta Cuestión 2 Bloque V): *Agora [...] a financiación directa de accións de Formación Profesional van vinculadas ao Fondo Social Europeo. Galicia é a rexión obxectivo un ata fai algúns anos pero no marco do novo programa non o vai ser. Polo tanto tamén teremos aí seguramente algún recurso menos, pero en calquera caso se dará a resposta que sexa necesaria.[...] hai que velo no marco do programa [...] comunitario de apoio 2014/2020, que non o levamos dende aquí. Simplemente somos usuarios ou beneficiarios, pero entendemos que hai un período de adaptación, entre ser o obxectivo un e deixar de selo. Non se pasa a caída libre de algo a cero [...].*

A pesar de que o Director Xeral sinala que se tratará de dar a resposta necesaria á eliminación deses fondos, intuimos que buscando financiamento doutras fontes ou acolléndose a un período de adaptación ou de limitación progresiva dos fondos, si é certo que se se reducen aínda máis os orzamentos destinados á formación dos novos traballadores/as, os resultados da mesma indiscutiblemente variarán tamén. O financiamento da Formación Profesional corre polo tanto, o risco de reducirse de forma considerable o cal, nun contexto de restrición do gasto como no que actualmente nos movemos, pode determinar unha menor adaptación aos territorios, así como determinadas carencias formativas que previsiblemente repercutirán así mesmo na inserción laboral dos titulados/as.

Preguntado acerca do papel que xoga a FP na planificación estratéxica impulsada dende a Xunta de Galicia para o conxunto do territorio autonómico –o *Plan Estratéxico Galicia 2010-2014 –(2020)-*, o entrevistado alude de forma xeral ao incremento da oferta formativa que se ven experimentando dende o ano 2009 ata a actualidade (Resposta Cuestión 1 Bloque V): *A Formación Profesional leva medrando practicamente un*

30% na oferta dende o ano 2009 e máis dun 40% no número de alumnos que están nesa formación. Polo tanto está claro que o papel é ocupar o papel que a FP merece no sector produtivo galego. Estamos con necesidade de formación de persoas formadas e cualificadas neste ámbito e creo que a resposta que se está a dar é a que nos corresponde. É a obrigatoria. Ter máis persoas cualificadas e polo tanto que se podan empregar e dar resposta ao que demandan as empresas. Polo que, dende a Consellería de Educación, a nosa obriga e dar formación e neso estamos. Mais non fai referencia concreta por exemplo, a se están implantado con carácter xeral en toda Galicia os Programas de Cualificación Profesional Inicial, que grao de implantación ten a oferta modular dos ciclos formativos, en que fase se atopa a organización conxunta coa Consellería de Traballo do procedemento para a avaliación, recoñecemento e certificación das competencias profesionais ou se se elaborou ou non o portal destinado exclusivamente á orientación profesional, obxectivos todos eles recollidos no devandito Plan Estratégico (Xunta de Galicia, 2010). Tampouco alude directamente polo tanto, aos cambios que dito Plan puido traer consigo respecto da Formación Profesional regrada.

Por último, segundo o noso entrevistado, o futuro da FP regrada en Galicia semella camiñar cara a ampliación da oferta ata dar resposta ás necesidades formuladas polo sistema produtivo galego, o cal, aparentemente sofre un déficit de persoal cualificado (Resposta Cuestión 3 Bloque V): *Camiña cara cubrir tódolos sectores, en dar resposta de formación nese banda de cualificación que supón o 70%, practicamente do emprego que se necesita en Galicia e en toda Europa; en promocionar o emprego, en promocionar a innovación. En que dende a FP se de resposta a moitas demandas que se fan dende as empresas e en relacionarse cada vez máis coa empresa.*

Ante a cuestión de se o modelo de FP dual que actualmente está en fase de experimentación en Galicia, vai ser ampliado a todo o territorio autonómico, o Directo Xeral incide en que dito modelo tan só pretende complementar á oferta actual de FP (Resposta Cuestión 3 Bloque V): *Nese sentido a formación dual, que tamén se está empezando a implantar, vai ser seguramente un novo escenario, que vai vir a complementar pois ao marco actual de desenvolvemento da FP. Nese sentido, pois creo que tamén vai ser tamén unha aposta nova do goberno galego e esperemos que de pois os froitos que se esperan. [...]*

Pon así especial énfase en que posto que o modelo dual implica a contratación do alumnado demandante de FP, dadas as características do sistema socioproductivo galego, a súa implantación total sería *imposible* (Resposta Cuestión 3 Bloque V): *A Formación Profesional dual non está implantada... ningún país ten exclusivamente a Formación Profesional dual e en Galicia temos máis de 44.000 alumnos en Formación Profesional. E impensable ter empresas que estean contratando a 44.000 persoas ao mesmo tempo [...] nos distintos sectores. Todos os rapaces novos, a partir de dezaseis anos, e moitos deles tampouco a demandarían. [...] Incluso nos países que son tradicionais da formación dual como é Alemania pois pode estar entre o 30 ou o 50%. En Galicia [...] empezaremos, igual que no resto de España. Estamos xa, xa empezamos, e na medida en que as empresas aposten por esa formación nós estaremos dándolles todo o apoio que necesiten. Hai que pensar que é unha formación moi vinculada ca empresa e co que é contratación e inserción laboral de persoas. Polo tanto nese campo estaremos sempre dando o máximo esforzo. Pero entendemos que a formación actual vai seguir sendo, polo menos durante uns cuantos anos, o eixe principal da formación en Galicia.*

Estes argumentos poñen de manifesto un certo descoñecemento acerca da realidade doutros países, nos cales a Formación Profesional dual está amplamente implantada e ten de feito unha maior aceptación entre o alumnado do que poderían ter a FP orientada á escola, predominante no caso español e galego. De feito, en Alemaña –

exemplo proposto polo noso interlocutor- o 74% dos mozos/as cursan unha formación profesional que combina formación e emprego mediante o sistema dual (CEDEFOP, 2010 en Eichhorst, Rodríguez-Planas, Schmidl e Zimmermann, 2012). De aí precisamente que os derradeiros intentos do goberno español pretendan emular ao modelo dual alemán, especialmente se temos en conta que aproximadamente un 60% dos que a superan teñen a opción de seguir traballando na mesma empresa. Por outra banda, o interlocutor traslada ao alumnado a responsabilidade de non demandar de forma maioritaria o acceso á FP dual, aspecto co cal non podemos senón disentir, posto que precisamente unha das motivacións iniciais do alumnado que cursa FP é o acceso ao emprego no menor tempo posible³⁹¹.

En definitiva, segundo a información proporcionada polo noso entrevistado, a FP en Galicia camiña cara unha implantación do sistema dual de forma paralela ao actual modelo de FP e que pretende actuar como un complemento, dada a imposibilidade inicial de realizar contratacións por parte das empresas aos alumnos/as interesados nestas ensinanzas.

3. CURRÍCULO E DOCENTES DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN RELACIÓN CO DESENVOLVEMENTO HUMANO E SUSTENTABLE.

Obxectivo Específico 3.3. Coñecer a valoración que realiza o colectivo de alumnos/as do currículo que lle imparten no ciclo formativo que cursan en relación co desenvolvemento humano sustentable e local.

Obxectivo Específico 3.4. Coñecer a valoración global que realizan os alumnos/as dos ciclos formativos, dos docentes e da relación destes cos empregadores/as locais.

Obxectivo Específico 4.3. Coñecer a valoración que realiza o colectivo de titulados/as do currículo que lle impartiron no ciclo formativo que cursaron en relación co desenvolvemento humano sustentable (*aprendizaxes técnicas, inserción laboral, sustentabilidade, cidadanía activa*).

Obxectivo Específico 4.4. Coñecer a valoración global que realizan os titulados/as dos ciclos formativos, dos docentes e da relación destes cos empregadores/as locais.

Obxectivo Específico 5.4. Coñecer a valoración global que realizan as empresas do territorio do currículo /ensinanzas da Formación Profesional Inicial na comarca.

Obxectivo Específico 6.3. Coñecer a valoración que realiza o colectivo de docentes do currículo do ciclo/s formativo/s nos que imparte docencia en relación co desenvolvemento humano sustentable (*aprendizaxes técnicas, inserción laboral, sustentabilidade, cidadanía activa*).

Obxectivo Específico 6.4. Coñecer a autovaloración que realizan os docentes da súa propia competencia docente, así como da relación que actualmente manteñen os centros educativos cos empregadores/as comarcais e coas Administracións educativas locais e autonómicas.

Obxectivo Específico 7.5. Coñecer se a Administración educativa autonómica formula no seu modelo político con respecto á Formación Profesional Inicial, a existencia dunha relación entre esta e o Desenvolvemento Humano e Sustentable dos territorios, ben a través da inserción laboral, ben a través do currículo da mesma.

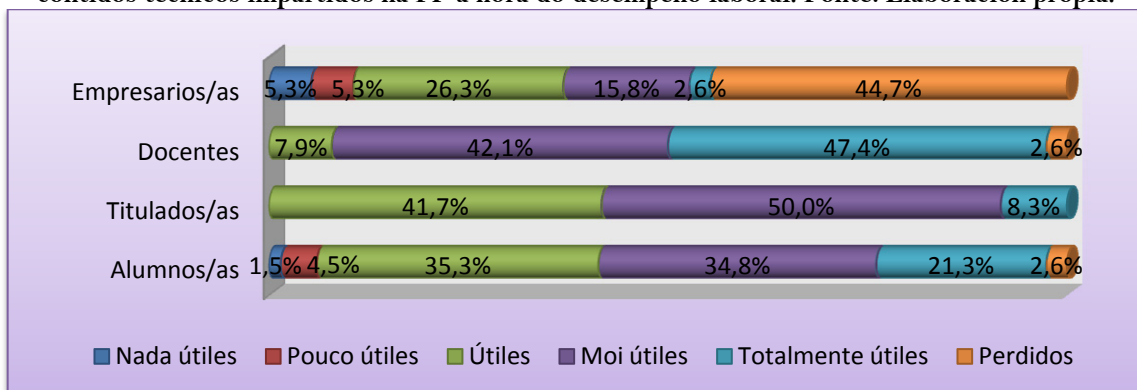
3.1. APRENDIZAXES ADQUIRIDAS.

Para iniciar este bloque de contido afondaremos acerca da percepción que teñen cada un dos informantes clave acerca das aprendizaxes adquiridas polo alumnado de ciclos formativos e se botarían en falta algún contido que actualmente non está incluído no currículo destas ensinanzas. Enquisados/as acerca do grao de utilidade que lle outorgan aos contidos técnicos adquiridos, ou en proceso de adquisición (no caso dos

³⁹¹ Neste mesma investigación constatamos que tanto titulados/as como alumnos/as de FP optaron por acceder á Formación Profesional pensando de forma maioritaria nas saídas profesionais dos ciclos cursados (ver gráfico 1.27).

alumnos/as), á hora do desempeño laboral (ver gráfico 6.99), a maior parte de tódolos colectivos enquisados/as os considera útiles ou moi útiles. No caso dos alumnos/as por exemplo, un 35,3% vainsos considerar útiles para o desempeño laboral e un 34,8% moi útiles. Será un 21,3% os que ademais o consideren totalmente útiles. Existe sen embargo, unha porcentaxe máis reducida -un 4,5% e un 1,5%- que os consideran pouco útiles e nada útiles, respectivamente.

Gráfico VI.99. Distribución porcentual do colectivo de alumnos/as, titulados/as, docentes e empresarios/as que compoñen a mostra en función do grao de utilidade que lle asignan aos contidos técnicos impartidos na FP á hora do desempeño laboral. Fonte: Elaboración propia.

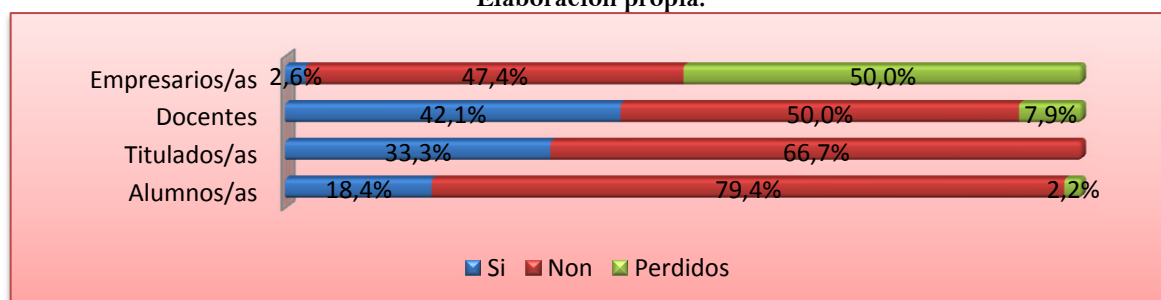


No caso dos titulados/as a maior parte considera estes contidos moi útiles, en concreto o 50% da mostra, mentres que un 41,7% os considera útiles e un reducido 8,3% afirma que son totalmente útiles. Non existe ningún membro deste colectivo que sinale estes contidos como pouco ou nada útiles. Tampouco existe no caso dos docentes, os cales conforman o colectivo que afirma de forma máis contundente a utilidade dos contidos impartidos nos ciclos formativos: un 47,4% considéraos totalmente útiles e un 42,1% moi útiles. Existe ao mesmo tempo, unha porcentaxe dun 7,9% que afirma que ditos contidos son útiles.

Por último, os empresarios/as maioritariamente non contestan a esta cuestión (44,7%), mentres que vai ser un 26,3% os que afirmen que se trata de contidos útiles para o desempeño laboral. Un 15,8% vainsos considerar moi útiles e un 2,6% totalmente útiles. Existen tamén sen embargo, unhas porcentaxes máis reducidas que indican que se trata de contidos pouco (5,3%) ou nada útiles (5,3%).

Ante a cuestión de se botan algún contido en falta no ciclo formativo (ver gráfico 6.100), a maior parte de tódolos colectivos enquisados/as responde que non. Estarían nesta situación o 79,4% dos alumnos/as; o 66,7% dos titulados/as; o 50% dos docentes e o 47,4% dos empresarios/as.

Gráfico VI.100. Distribución porcentual dos colectivos de alumnos/as, titulados/as, docentes e empresarios/as en función de se botan ou non contidos en falta nos ciclos formativos. Fonte: Elaboración propia.



Pola contra, un 18,4% dos alumnos/as, un 33,3% dos titulados/as, un 42,1% dos

docentes e un 2,6% dos empresarios/as sinalan que si botan en falta algún contido que para eles podería ser relevante de cara á mellora da formación técnica dos alumnos/as. Neste senso, preguntóuselles tamén polos contidos concretos que botaban en falta, respondendo o 11,2% dos alumnos/as, o 33,3% dos titulados/as, o 36,9% dos docentes e o 2,6% dos empresarios/as.

As respostas proporcionadas foron agrupadas nas categorías que aparecen especificadas na táboa 6.14, as cales non se corresponden exclusivamente con contidos propios do currículo, pero si con outros aspectos vinculados con este, que foi precisamente o sinalado nas respostas dos informantes clave³⁹². Tódolos informantes coinciden en sinalar que é preciso aumentar a formación práctica ou no propio posto de traballo, aínda eu o fan en porcentaxes moi distintas: 100% dos empresarios/as; 7,1% dos docentes; 12,5% dos titulados/as e 16,2% dos alumnos/as. Os empresarios/as afirman por exemplo que botan de menos *máis formación práctica* (suxeito 8), ao igual que os titulados/as (suxeito 16); os docentes que é preciso contar con *máis contidos prácticos que os que propón o currículo* (suxeito 22); os alumnos/as preferirían contar con *máis práctica e menos teoría* (suxeitos 16 e 58); *máis práctica nalgúns módulos* (suxeito 81); *máis tempo no taller* (suxeito 132); *máis práctica e non tanta teoría* (suxeito 184) ou *maior tempo de mecanizado e desmonte de motores* (suxeito 252).

Táboa VI.14. Distribución porcentual das respostas de alumnos/as, titulados/as, docentes e empresarios/as en función dos contidos que engadirían aos ciclos formativos. Fonte: Elaboración propia.

	ALUMNOS/AS	TITUL.	DOCENTES	EMPRES.
Máis formación práctica/no posto de traballo	16,2%	12,5%	7,1%	100%
Actualización do material e infraestruturas do centro e contidos asociados ao seu uso.	10,8%	12,5%	7,1%	—
Contidos técnicos específicos de cada ciclo	35,2%	50%	35,8%	—
Contidos vinculados coa crise económica	—	12,5%	—	—
Máis tempo para impartir os contidos	—	12,5%	7,1%	—
Idiomas estranxeiros	24,3%	—	28,7%	—
Actitudes e saber estar no posto de traballo	5,4%	—	—	—
Cumprimento do programa establecido para cada módulo	2,7%	—	—	—
Contidos máis actualizados	—	—	7,1%	—
Máis implicación docente na formación do alumnado	—	—	7,1%	—
Contidos máis vinculados coa realidade empresarial	5,4%	—	—	—
Total	100%	100%	100%	100%

Ao mesmo tempo, alumnos/as, titulados/as e docentes coinciden en que é preciso actualizar o material e as infraestruturas coas que se conta para impartir os ciclos

³⁹² As porcentaxes que aparecen sinaladas na táboa 6.14 están calculadas sobre o total de respostas emitidas polos distintos colectivos: No caso dos alumnos/as, 37; no caso dos titulados/as, 8; no caso dos docentes, 14 e no caso dos empresarios/as, 1.

formativos, así como abordar contidos relativos ao seu uso. Así o sinalan o 10,8% dos alumnos/as con afirmacións como que precisan: *Máis práctica sobre as instalacións diferentes que te poidas encontrar* (suxeito 124); *ferramentas específicas* (suxeito 59); *traballar con motores máis modernos* (suxeito 267); *máis materiais que se usan nas residencias* (suxeito 245). O 12,5% dos titulados/as e o 7,1% dos docentes tamén inciden nesta cuestión. Os titulados/as cando cando contestan por exemplo que: *Deberían mandarlles [aos centros] unha grúa de axuda para mobilizar aos pacientes, así como os arns correspondentes, xa que os auxiliares de enfermaría cando traballen van ter que utilizalo a cotío [...], báscula con medición, novos bonecos infantís para a aprendizaxe de pesado, tallado e lavado (xa que os que hai xa perden a cabeza e os pés), un boneco de RCP, camas hospitalarias con mando (as que hai son de manivela) [...] necesitan renovar material que está moi vello e levar material máis desta época* (suxeito 17) e os docentes ao sinalar que se precisa dunha mellor dotación dos talleres [...] e do material tecnolóxico en constante evolución (suxeito 34).

Sen embargo, alumnos/as, docentes e titulados/as sinalan en maior medida que deberían incluírse certos contidos específicos que actualmente non teñen lugar nos ciclos, en concreto seguen este camiño o 35,2% das respostas dos alumnos/as, o 50% das respostas dos titulados/as e o 35,8% das respostas dos docentes³⁹³.

Coinciden por outra banda, un 12,5% dos titulados/as e un 7,1% docentes en que sería preciso máis tempo para impartir os contidos de forma axeitada. En palabras dos titulados/as: *Creo que los contenidos están bien pero en un año que dura el curso teórico se da la materia muy deprisa y no se profundiza, creo que le añadiría un año más* (suxeito 10) e dos docentes: *Non os contidos, pero si o tempo para impartilos e o material necesario* (suxeito 36).

Tamén coinciden o 24,3% dos alumnos/as e o 28,7% dos docentes en que sería preciso engadir contidos vinculados cos idiomas estranxeiros. Tal como sinalan os propios alumnos/as, sería necesario engadir ao currículo *algún idioma como inglés ou francés* (suxeito 138); *inglés* (suxeitos 142, 143, 184 e 207); *idiomas* (suxeito 145); *inglés comercial e de negocios e xurídico-administrativo* (suxeito 147). Os docentes pola súa parte, afirma que engadirían *idiomas* (suxeitos 8 e 10), *máis idiomas e o inglés en maior medida* (suxeito 30), *inglés e francés como mínimo* (suxeito 31).

De forma unilateral os titulados/as tamén reclaman contidos vinculados coa crise económica (12,5%), inducimos que aqueles que lles axuden a xestionar períodos coma o que vivimos e que lles proporcionen recursos de reconversión ou procura activa de emprego vinculado co seu sector. Os alumnos/as inciden en que sería preciso engadir contidos vinculados coas actitudes que o traballador/a debe manter no posto de traballo (5,4%) ou aqueles máis vinculados coa realidade empresarial do sector (5,4%), así como que se cumpran os programas establecidos nas materias (2,7%). Por último, os docentes introducirían contidos máis actualizados (7,1%) e reclaman máis implicación docente na formación do alumnado (7,1%).

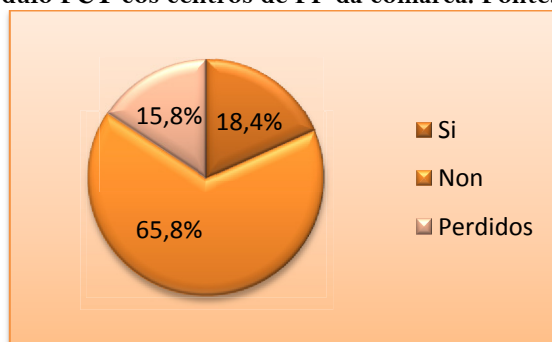
3.2. O MÓDULO DE FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABAJO (FCT).

A continuación analizaremos a valoración que fan cada un dos colectivos informantes acerca do módulo de Formación en Centros de Traballo (FCT). Inicialmente avaliaremos que porcentaxe das empresas que conforman a mostra participan da organización deste módulo para posteriormente determinar a valoración que fan do mesmo os 4 informantes clave: alumnos/as, empresarios/as, titulados/as e docentes.

³⁹³ Na táboa que se mostra no anexo XI, podemos observar cales son as suxestións de contidos que se lle formulan a cada un dos ciclos por parte de alumnos/as, titulados/as e docentes.

Tal como podemos apreciar no gráfico 6.101 tan só un 18,4% das empresas enquisadas colaboran na organización do módulo de FCT cos centros educativos da comarca, constituíndo aquelas que non o fan un 65,8% do total. Do mesmo xeito, un 15,8% non resposta á cuestión, polo que probablemente poidamos inducir que tampouco participan no mesmo.

Gráfico VI.101. Distribución porcentual das empresas da mostra en función de se participan da organización do módulo FCT cos centros de FP da comarca. Fonte: Elaboración propia.



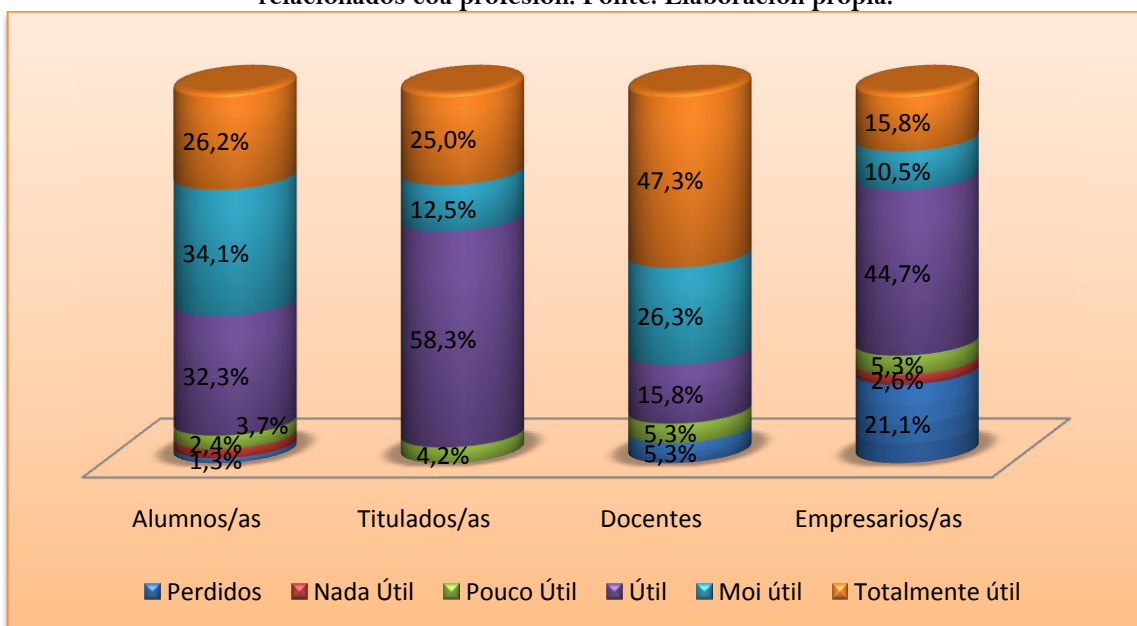
Na seguinte táboa 6.15 podemos apreciar os ciclos formativos cos que colaboran algunhas das empresas durante o módulo FCT, actuando como acolledoras do alumnado. Tal como podemos ver a maior parte das empresas que afirman colaborar no devandito módulo non sinalan con que titulación o fan, en concreto o estámonos referindo a un 57,1%.

Táboa VI.15. Respostas dos empresarios/as ante a cuestión de con que ciclo formativo colaboran para o desenvolvemento do módulo FCT. Fonte: Elaboración propia.

EMPRESA	CICLO	CICLO	CICLO	CICLO
	FORMATIVO	FORMATIVO	FORMATIVO	FORMATIVO
	1	2	3	4
Empresa 1	CS Administración de sistemas informáticos en rede	CM Coidados Auxiliares de Enfermaría	CS Dietética	CS Industria alimentaria
Empresa 2	CM Instalacións Eléctricas e Automáticas	CS Procesos e calidade na industria alimentaria	-	-
Empresa 3	CM Equipos e Instalacións Electrotécnicas.	-	-	-
Empresa 4	-	-	-	-
Empresa 5	-	-	-	-
Empresa 6	-	-	-	-
Empresa 7	-	-	-	-

Sen embargo, tal como vemos existe unha empresa que colabora con 4 ciclos formativos (CS Administración de sistemas informáticos en rede; CM Coidados Auxiliares de Enfermaría; CS Dietética e CS Industria Alimentaria –este último non se imparte na comarca-), outra que colabora con dous (CM Instalacións Eléctricas e Automáticas e CS Procesos de calidade na industria alimentaria – este último tampouco se imparte na comarca-) e unha que colabora co CM de Equipos e instalacións electrotécnicas, o cal tampouco se leva a cabo no territorio que neste traballo se analiza.

Gráfico VI.102. Distribución porcentual das respostas de alumnos/as, titulados/as, docentes e empresarios/as respecto da valoración do módulo de FCT para a adquisición de aprendizaxes relacionadas coa profesión. Fonte: Elaboración propia.



A continuación podemos apreciar o grao de utilidade que lle merece o módulo de FCT a cada un dos informantes³⁹⁴ respecto da adquisición de aprendizaxes relacionadas coa profesión (gráfico 6.102). En xeral, na súa maioría todos coinciden en que se trata dun período formativo útil, moi útil ou totalmente útil de cara á mellora da aprendizaxe técnica do alumno/a.

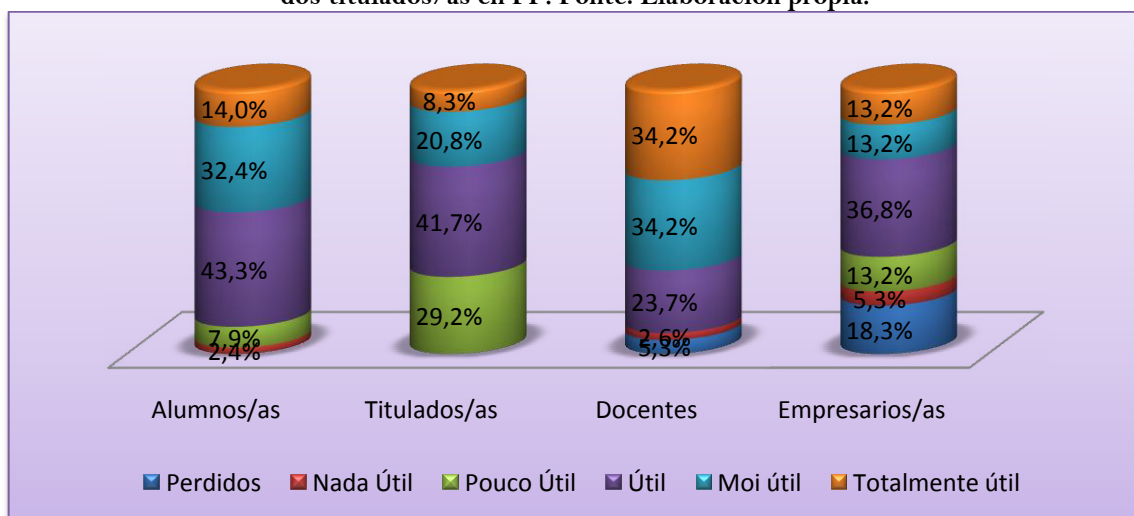
Os que mellor valoran este período son os docentes, posto que un 73,6% considera que este módulo é moi útil ou totalmente útil para que o alumnado adquira as aprendizaxes relacionadas coa profesión. Manteñen esta consideración acerca do módulo un 60,3% do alumnado; un 37,5% dos titulados/as e un 26,3% dos empresarios/as. Tanto estes últimos como os titulados/as móstranse un pouco máis comedidos na súa valoración e na súa maioría consideran este período como útil na súa finalidade didáctica: un 58,3% dos titulados/as e un 44,7% dos empresarios/as se apostan por esta consideración. Tamén un 32,3% do alumnado e un 15,8% dos docentes realizan esta mesma valoración: útil.

Ao mesmo tempo, tamén existe unha porcentaxe, aínda que máis reducida, de tódolos colectivos que considera este módulo pouco ou nada útil para a formación profesionalizadora do alumnado. Referímonos ao 7,9% dos empresarios/as; o 6,1% dos alumnos/as; o 5,3% dos docentes e o 4,2% dos titulados/as.

Preguntados agora pola súa valoración do propio módulo de FCT para a obtención de emprego ou inserción laboral dos titulados/as en Formación Profesional (ver gráfico 6.108), as respostas aínda que positivas- tódolos colectivos sinalan na súa maioría que este módulo é útil, moi útil ou totalmente útil para acadar este obxectivo-, semellan ser lixeiramente máis contidas que as proporcionadas respecto da cuestión anterior.

³⁹⁴ No caso dos alumnos/as, só estaban chamados a realizar esta valoración aqueles/as que no momento de cumprimentar o cuestionario se atopasen realizando este módulo de FCT, polo que contamos cun total de 164 respostas, as cales representan ao 61,4% da mostra do alumnado. As porcentaxes que aparecen no gráfico 3.4 respecto dos alumnos/as están calculadas tomando esta cifra como referencia.

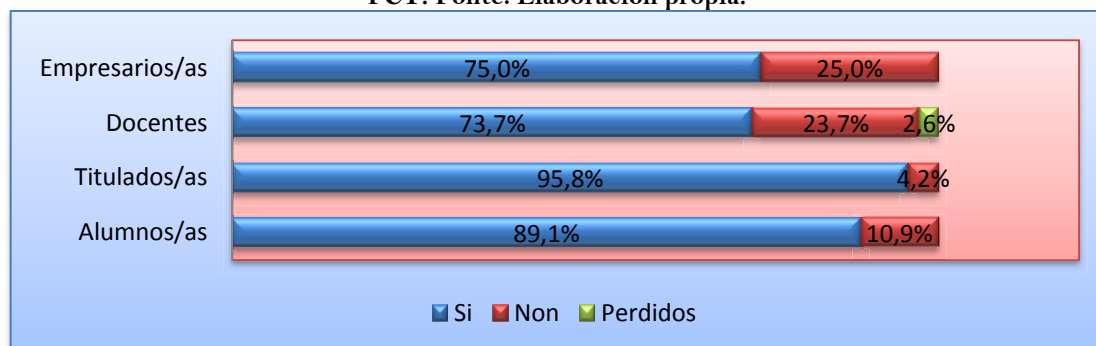
Gráfico VI.103. Distribución porcentual das respostas de alumnos/as, titulados/as, docentes e empresarios/as acerca respecto da valoración do módulo de FCT en relación á inserción laboral dos titulados/as en FP. Fonte: Elaboración propia.



Aínda así, os máis optimistas semellan ser os docentes unha vez máis, posto que valoran este módulo na súa maioría (68,4%) como moi útil ou totalmente útil á hora de insertar laboralmente aos titulados/as. Sitúanse nesta mesma consideración (moi útil ou totalmente útil), o 46,4% dos alumnos/as, o 29,1% dos titulados/as e o 26,4% dos empresarios/as. Ao igual que na cuestión anterior, as porcentaxes máis elevadas dentro de cada colectivo –a excepción dos docentes- sitúanse na opción útil. Referímonos ao 43,3% do alumnado, o 41,7% dos titulados/as e o 36,8% dos empresarios/as. Sen embargo, nesta ocasión as porcentaxes que consideran este módulo pouco ou nada útil para a obtención dun emprego aumentan, respecto das respostas anteriores –exceptuando unha vez máis o caso dos docentes, dos cales só un 2,6% sinalan que é nada útil-. Tal é así que o 10,3% dos alumnos/as, o 18,5% dos empresarios/as e o 29,2% dos titulados/as se encaixarían nesta opción afirmando que o módulo de FCT é pouco ou nada útil para acadar unha inserción laboral dos titulados/as en FP.

Ante a cuestión de se consideran correcta ou non a organización do módulo de FCT (ver gráfico 6.104), os distintos colectivos que compoñen a mostra están maioritariamente satisfeitos/as³⁹⁵ coa súa estruturación.

Gráfico VI.104. Distribución porcentual dos colectivos de alumnos/as, titulados/as, docentes e empresarios/as en función de se están ou non de acordo coa organización actual do módulo de FCT. Fonte: Elaboración propia.



³⁹⁵ As porcentaxes referidas aos alumnos/as están calculadas sobre 174 respostas e dos empresarios/as sobre un total de 8. Os colectivos de titulados/as e docentes foron tidos en conta na súa totalidade (24 e 38 suxeitos respectivamente). Lembremos que o alumnado só tiña que contestar a estas cuestións se estaban, no momento de cubrir o cuestionario, realizando o módulo de FCT e os empresarios/as tiñan que facer o propio se participaban como acolledores no módulo de FCT.

Sen embargo, dentro da marxe de satisfacción coa organización do módulo que presentan tódolos colectivos, destacan os titulados/as e os alumnos/as como os que se mostran de acordo de forma maioritaria (89,1% dos alumnos/as e 95,8% dos titulados/as). Os empresarios/as e os docentes móstranse satisfeitos coa organización do módulo nunha porcentaxe lixeiramente máis baixa que os dous colectivos anteriormente sinalados: van coincidir con eles o 73,3% dos docentes e o 75% dos empresarios/as. En consecuencia, un 23,7% do profesorado enquisado e un 25% dos empresarios/as sinalan que non consideran correcta a organización actual do módulo de FCT. A porcentaxe de alumnos/as insatisfeitos será do 10,9% e dos titulados/as unicamente do 4,2%.

Dentro das respostas obtidas por esta pequena porcentaxe de insatisfeitos/as coa organización do módulo de FCT (ver táboas 6.16 e 6.17), atopamos alusións moi diversas a distintas cuestións que merecen ser comentadas. En primeiro lugar, os alumnos/as introducirían cambios nos currículos dos ciclos formativos ao demandar máis formación práctica previa ao inicio do módulo de FCT (*Máis horas prácticas en taller e polas tardes do segundo curso* (suxeito 95); *Máis tempo de prácticas con PHP (só demos un mes) [...] (suxeito 199)* ou ben outro tipo de módulos como por exemplo FOL (*Asignatura de FOL no primeiro ano* (suxeito 194). Ao mesmo tempo sinalan que sería necesario aumentar o tempo destinado ao propio módulo de FCT (*Maior tempo facendo as prácticas* (suxeito 194); *Que se poderían aproveitar máis as clases e impartirse en menos tempo* (suxeito 231). Esta percepción é compartida por varios dos docentes ao sinalar por exemplo, que se trata dun *modelo con poucas horas (máximo 350) e os alumnos para acadar o título profesional teñen que facer días de máis* (suxeito 5) ou que *en la escuela obtienes el certificado pero para ejercer te exigen 3 años de embarque. Las horas de FCT son ridículas pues lo que vale es la tarjeta profesional* (suxeito 7). O empresario/a que contestou a esta cuestión incide tamén no mesmo: *paréceme pouco tempo de prácticas* (suxeito 11).

Táboa VI.16. Respostas de alumnos/as e profesores/as a que cambios introducirían na organización do módulo de FCT. Fonte: Elaboración propia.

NÚM. CUEST.	RESPOSTAS ALUMNOS/AS	NÚM. CUEST.	RESPOSTA DOCENTES
1	<i>Que as empresas participen mais, a pesar da crise</i>	3	<i>Maior asignación horaria á persoa titora da FCT para garantir un seguimento de calidade.</i>
95	<i>Mais horas prácticas en taller e polas tardes do segundo curso.</i>	4	<i>Duración excesiva, recortar horas Obriga das empresas a coller alumnos. Creación da figura do alumno en prácticas nos barcos de pesca.</i>
192	<i>Deberíase seguir o horario do instituto</i>	5	<i>Modelo con poucas horas. Máximo 350. Os alumnos para acadar o título profesional teñen que facer días de mais.</i>
194	<i>Asignatura de FOL no primeiro ano. Maior tempo facendo as prácticas.</i>	7	<i>En la escuela obtienes el certificado pero para ejercer te exigen 3 años de embarque. Las horas de FCT son ridículas pues lo que vale es la tarjeta profesional.</i>
196	<i>Moitas horas seguidas das mesmas asignaturas</i>	10	<i>Debería facerse un seguimento dos/as titulados/as durante 4 o 5 años.</i>
199	<i>Máis tempo de práctica con PHP (só demos un mes), esta é unha tecnoloxía que ten moitísima saída xunto con "AJAX". Só nos impartiron 3 semanas de aprendizaxe con PHP, nada de AJAX. Lamentable.</i>	17	<i>Mais coordinación entre o centro e as empresas. Maior control dos alumnos/as. Maior adecuación a realidade laboral.</i>
217	<i>A maneira de explicar as materias</i>	18	<i>Búsqueda de empresas para a realización da FCT, xa que deixan en mans dos titulados a relación coas empresas.</i>
231	<i>Que se poderían aproveitar máis as clases e impartirse en menos tempo.</i>	37	<i>Mais horas para visitas, kilometraje de acordo cos tempos actuais. O coche é de cada un, non para uso e gozo da FCT. As empresas deben ser obrigadas a pagar un salario xusto.</i>
238	<i>Os profesores que leven as FCT deberían de axudar a que o alumno fíxese as prácticas no centro que el quixese</i>	38	<i>Maior implicación do empresariado (non só polo aforro)</i>
252	<i>Obrigar aos empresarios a situar aos alumnos en FCT nos postos de traballo para o que estudaron.</i>		

Por outra banda, outra das reclamacións que poñen de manifesto tanto alumnos/as como titulados/as e docentes é a necesidade de que exista maior implicación por parte do tecido empresarial, tanto á hora de ofrecerse a acoller alumnado de FP como na mellor adecuación das tarefas encomendadas unha vez dentro da empresa ao seu perfil profesional. En palabras dos alumnos/as podemos atopar estes argumentos en citas como: *Que as empresas participen mais, a pesar da crise* (suxeito 1); *Obrigar aos empresarios a situar aos alumnos en FCT nos postos de traballo para o que estudaron* (suxeito 252). Os docentes ao mesmo tempo, sinalan que sería preciso *Obrigar ás empresas a coller alumnos. Creación da figura do alumno en prácticas nos barcos de pesca* (suxeito 4); *Búsqueda de empresas para a realización da FCT, xa que deixan en mans dos titulados a relación coas empresas* (suxeito 18) e *Maior implicación do empresariado (non só polo aforro)* (suxeito 38). O titulado/a que contestou a esta cuestión coincide neste senso cando di que *As empresas deberían implicarse un pouco mais cos alumnos, e non simplemente esperar a que pase o mes de prácticas. A maioría das veces consideran os alumnos unha carga, ou lles mandar facer o que ninguén quere* (suxeito 20).

Táboa VI.17. Respostas de empresarios/as e titulados/as a que cambios introducirían na organización do módulo de FCT. Fonte: Elaboración propia.

NÚM. CUEST.	RESPOSTA EMPRESARIOS/AS	NÚM. CUEST.	RESPOSTA TITULADOS/AS
11	<i>Paréceme pouco tempo de prácticas</i>	20	<i>As empresas deberían implicarse un pouco mais cos alumnos, e non simplemente esperar a que pase o mes de prácticas. A maioría das veces consideran os alumnos unha carga, ou lles mandar facer o que ninguén quere.</i>

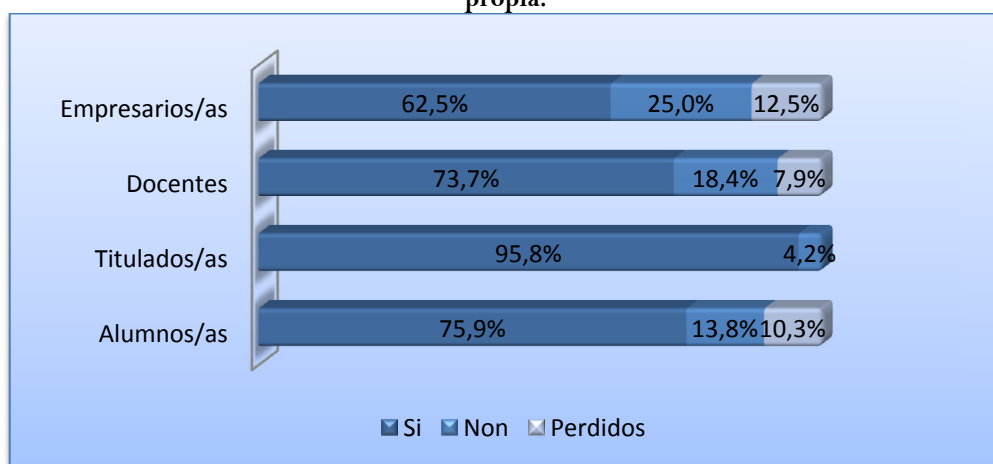
As melloras que sen embargo propón a Administración Autonómica respecto do módulo de FCT, non se axustan precisamente á promoción dunha maior responsabilidade por parte do empresariado local respecto da formación do alumno/a, senón que o que se pretende é ampliar o número de entidades colaboradoras –ponse o énfase no aspecto cuantitativo e non tanto cualitativo desa formación no posto de traballo-. Para isto, as medidas que actualmente se están barallando segundo o noso entrevistado, teñen que ver co aumento da flexibilidade temporal á hora de realizar este módulo (Resposta Cuestión 7 Bloque IV): *[...]o que queremos é que esa formación sexa máis aínda vinculada ao maior número de empresas posible. Polo tanto agora mesmo está establecido nun período temporal, [...] entre setembro e decembro (e) marzo e xuño, maioritariamente, [...] pero debemos estendelo, na medida que sexa necesario, ao resto do curso. Polo tanto queremos flexibilizar algo máis a organización do módulo de FCT[...] pero iso hai que velo en función da organización do centro e das necesidades da empresa. Hai empresas que teñen a súa [...] actividade ao longo de todo o ano, outras téñena, pois por cuestións da propia produción, máis temporalizada, pero o marco marzo-xuño é algo limitado pois para a maioría das empresas. Entón temos interese en que se poida establecer con máis flexibilidade.*

Preténdese en definitiva, adaptar os tempos escolares ou formativos aos productivos manifestados polas propias empresas. De aí que se pretenda flexibilizar o calendario de realización da FCT para posibilitar tanto ao alumnado como ás empresas, a opción de realizar este módulo, independentemente das datas sinaladas no calendario. A medida proposta implica unha ampliación da oferta formativa tanto para o alumnado, interesado en realizar o seu módulo de FCT en determinadas empresas –que ata o de agora son inaccesibles por cuestións burocráticas-, como para os propios

empresarios/as á hora de dar cabida ao alumnado en formación nos momentos onde é posible unha maior transferencia acerca do funcionamento da empresa e dos profesionais que nela se desenvolven. A pesar disto, esta medida distánciase do reivindicado polos axentes sociais da comarca aquí consultados, os cales en xeral reclaman unha relación máis estreita entre a contorna produtiva e o formativa, así como unha implicación maior especialmente dos empresarios/as.

Ante a cuestión de se as tarefas que desenvolve o alumnado na empresa coinciden coas que son propias do ciclo formativo que está realizando³⁹⁶ (ver gráfico 6.105), a maior parte dos colectivos enquisados sinalan que si. En concreto, así o afirman o 75,9% dos alumnos/as, o 95,8% dos titulados/as, o 73,7% dos docentes e o 62,5% dos empresarios/as.

Gráfico VI.105. Distribución porcentual dos colectivos de alumnos/as, docentes, titulados/as e empresarios/as en función de se consideran que o alumno/a realiza na empresa acollidora do módulo FCT as tarefas que lle son propias ao ciclo formativo que cursa. Fonte:Elaboración propia.



Pola contra, existe un 13,8% dos alumnos/as que considera que non realizan na empresa as tarefas que lle son propias ao ciclo formativo que cursa, ao igual que o 4,2% dos titulados/as, o 18,4% dos docentes e o 25% dos empresarios/as. Cifra esta última máis elevada que as anteriores e que mostra que existe unha parte do empresariado que non se responsabiliza de forma exclusiva da formación do alumnado, senón que en lugar das tarefas propias do ciclo, encoméndanlle outras labores non vinculadas con este.

Para coñecer cales son as tarefas que realizan os alumnos/as nas empresas e que non teñen que ver coa formación recibida previamente no centro educativo, volvemos enquisar aos informantes clave acerca desta cuestión (ver táboa 6.18). O alumnado céntrase en sinalar aspectos como que existe unha distancia a considerar entre a formación teórica recibida e as tarefas que se lle encomendaron no módulo de FCT: *Non digo que non sexan útiles, senón que hai cousas que non fan falta no momento de desempeñar unha profesión* (suxeito 178); *Electrónica aplicada. No me imagino usar algo de electrónica aplicada en un trabajo* (suxeito 178); *En RRHH e contabilidade varía un pouco* (suxeito 183).

Tamén hai quen sinala que no módulo de FCT tivo que desenvolver *tarefas de maior responsabilidade e coñecementos* (suxeito 213) que as previamente aprendidas no desenvolvemento modular anterior. O único dos titulados/as que contestou a esta

³⁹⁶ A porcentaxe de alumnos/as está calculada sobre un total de 174 respostas (cifra máis elevada das catro cuestión formuladas acerca da FCT), mentres que a dos empresarios/as está calculada sobre un total de 8 respostas.

pregunta, vai nesta mesma dirección ao sinalar que durante o módulo de FCT tivo que levar a cabo *Análises que non tiña feito o longo do curso* (suxeito 15). Outros destacan que as tarefas encomendadas polo empresarios/as non se corresponden coas propias da súa titulación ou coas que deberían poñer en práctica trala adquisición dos correspondentes coñecementos teóricos. Neste senso podemos aludir como exemplos do afirmado polos alumnos/as ás respostas literais dos suxeitos 231 (*Por exemplo en apoio domiciliario que se nos considere a nosa titulación e se dean máis a coñecer as nosas funcións, xa que moita xente cree que somos “chachas” e que a nosa función é realizar as tarefas da casa.*) e 252 (*En vez de exercer de aprendiz de máquinas, os empresarios obríganos a traballar de mariñeiro en cuberta*), e tamén en parte ao que indica o suxeito 251 (*Facer fórmulas para motores. Facer problemas*).

Táboa VI.18. Respostas de alumnos/as e docentes á cuestión de que outras tarefas leva a cabo o alumnado nas empresas diferentes das propias do seu ciclo formativo. Fonte: Elaboración propia.

NÚM. CUEST.	RESPOSTA ALUMNOS/AS	NÚM. CUEST.	RESPOSTA DOCENTES
95	<i>Non hai moita práctica porque son poucas horas na empresa</i>	4	<i>As veces nos barcos de pesca fan labores de mariñeiros.</i>
144	<i>Non digo que non sexan útiles, senón que hai cousas que non fan falta no momento de desempeñar unha profesión.</i>	9	<i>A veces fai tarefas de escasa responsabilidade, o mais doado pode provocar desmotivación.</i>
178	<i>Electrónica aplicada. No me imagino usar algo de electrónica aplicada en un trabajo.</i>	13	<i>O traballo que realizan é repetitivo ao non traballar sobre todos os contidos que aprenderán no ciclo.</i>
183	<i>En RRHH e contabilidade varía un pouco.</i>	37	<i>Varrer, pintar, mirar para un monumento, aburrirse (sobre todo en empresas que non teñen nada ou pouco que ver co ciclo).</i>
213	<i>Tarefas de maior responsabilidade e coñecementos</i>		
231	<i>Por exemplo en apoio domiciliario que se nos considere a nosa titulación e se dean máis a coñecer as nosas funcións, xa que moita xente cree que somos “chachas” e que a nosa función é realizar as tarefas da casa.</i>		
251	<i>Facer fórmulas para motores. Facer problemas.</i>		
252	<i>En vez de exercer de aprendiz de máquinas, os empresarios obríganos a traballar de mariñeiro en cuberta.</i>		

Nesta mesma liña maniféstanse os docentes que responden a esta cuestión, posto que todos corroboran que nalgúns casos, o alumno/a non saca especial proveito do módulo de FCT, máis alá de entrar en contacto directo co escenario empresarial e do traballo. Sinalan por exemplo que *ás veces nos barcos de pesca fan labores de mariñeiros* (suxeito 4); que levan a cabo *tarefas de escasa responsabilidade, o máis doado pode provocar desmotivación* (suxeito 9); que en ocasións *o traballo que realizan é repetitivo ao non*

traballar sobre todos os contidos que aprenderán no ciclo (suxeito 13) ou que as tarefas que fan en lugar das propias da titulación teñen que ver con varrer, pintar, mirar para un monumento, aburrirse (sobre todo en empresas que non teñen nada ou pouco que ver co ciclo) (suxeito 37). En definitiva, que existe unha porcentaxe do alumnado de ciclos formativos, que, aínda que lonxe de ser elevada, non realiza con aproveitamento o módulo de FCT por motivos alleos a eles mesmos e vinculados coa responsabilidade de empresarios/as e sistema educativo para favorecer un contexto real de aprendizaxe vinculado coa cualificación que pretende acadar o alumno/a en cuestión.

Neste senso, o representante da Administración Autonómica entrevistado pon de manifesto a inexistencia dun mecanismo de avaliación do módulo de FCT que exceda ao exercido dende o propio centro educativo. Recae pois, sobre este elemento – personificado nas figuras do titor do módulo FCT e do titor xeral do alumno/a en última instancia do director/a –, toda a responsabilidade da verificación da actuación levada a cabo na empresa para formar ao alumnado, existindo tamén a posibilidade de que a inspección educativa acuda ás propias empresas (Resposta Cuestión 6 Bloque IV): *Bueno, o mecanismo é a través dos propios centros. No centro hai responsable da formación en centros de traballo que fai visitas á empresa. Hai o titor do alumno no centro educativo que está encargado de verificar e o que ten a relación directa co traballador da empresa ou co responsable da empresa que atende ao alumno, vai verificando se fai esa formación, cos partes que van firmando cada semana sobre as actividades realizadas e despois tamén existe [...] inspección educativa que pode visitar ás empresas para ver o seguimento que se fai. Aínda que non é o máis habitual, pero tamén se fai. Pero basicamente os mecanismos son a través do titor e do responsable de FCT no centro educativo e tamén a través da dirección do centro.*

Ante as críticas e suxestións manifestadas polo alumnado e o profesorado, as medidas propostas semellan ser insuficientes, posto que a visita da inspección educativa é ocasional e certamente non supón un elemento de avaliación constante do que ocorre en cada caso concreto. A valoración levada a cabo polo profesorado do alumno/a tamén pode adoeecer de carencias, especialmente á hora de corroborar que o alumnado é quen de adquirir novas aprendizaxes a partir da realización do módulo de FCT, xa que así o poñen de manifesto eles mesmos na táboa 6.18 á que acabamos de aludir.

Esta situación non pode resultar especialmente significativa, dado que se temos en conta que na Orde que actualmente regula a organización do módulo de FCT – Orde do 28 de febreiro do 2007- non existe ningunha función asignada aos responsables do alumno/a no centro de traballo, non resulta para nada elevado o número de axentes implicados na mesma -alumnos/as, titulados/as, docentes e empresarios/as- que sinalan que as tarefas encomendadas son distintas das propias do ciclo formativo (ver gráfico 6.105). A resposta da Administración Educativa ante esta peculiar situación é que estas funcións aparecen establecidas en cada caso nos convenios asinados entre centros educativos e empresas, desbotando a idea de que sexa a norma legal que regula o propio módulo de FCT a encargada de asignar ditas tarefas ou funcións formativas aos responsables do alumnado na empresa (Resposta Cuestión 4 Bloque IV): *[...] a persoa da empresa responsable da formación? Ten as funcións moi claras que é atender ao alumno, facer o seguimento e aplicar o programa formativo que firma a empresa coa administración (co centro educativo), e facer despois o seguimento da actividade do alumno e certificar se acada ou non os obxectivos que estaban previstos aí. Outra cousa é que dende unha Orde que obriga aos centros educativos, se poida obrigar a unha empresa. O sea, non é unha norma laboral, é unha norma educativa. Onde se establecen as obrigas e os convenios entre os centros, que firma o centro educativo ca empresa, na que establecen as pautas de traballo e as obrigas que fai cada... por parte da administración e por parte da empresa. O asina a empresa e polo tanto é aí onde se obriga. A Consellería non pode dar unha orde a traballadores dunha empresa para que fagan determinada cuestión, pero si o contrato, o convenio que establece*

cales son as obrigas e aí se establecen que fará un seguimento semanal, que se lle darán aos alumnos as pautas de traballo correspondente, que se verificará que as actividades formativas que están previstas no convenio se fagan, que levan o anexo en función de cada ciclo, polo tanto non está na orde pero está no convenio. Está perfectamente regulado e establecido.

A pesar do afirmado polo entrevistado, cando unha Administración educativa pretende levar a cabo procesos de formación en alternancia, como é o caso, estase asumindo previamente que o centro de traballo se vai converter nunha contorna formativa. De aí que sexa preciso establecer previamente e de forma xeral que actividades ou funcións se deben levar a cabo en dito centro para co alumnado. Dende o punto de vista da formación, daríase concreción ás accións formativas que se van desenvolver na empresa, deixando especialmente clara esta finalidade, e ao mesmo tempo, poñeríanse trabas a aqueles casos nos que o alumnado pode saír máis perxudicado – especialmente os sinalados na táboa 3.5. Posteriormente, en cada convenio de forma bilateral podería establecerse a programación formativa concreta e os obxectivos que deberá acadar o alumno/a en cada caso e sector específico.

Este baleiro normativo incide ao noso modo de ver, directamente na calidade da formación ofertada para co alumnado e en última instancia para coa empresa receptora do mesmo nun futuro próximo. Tal é así, que na devandita orde tampouco se establece ningún requirimento oficial aos traballadores/as da empresa para actuar como responsables da formación do alumno/a. A Administración Educativa autonómica incide a este respecto naquelas características informais que poden ser precisas para desempeñar a labor citada (Resposta Cuestión 5 Bloque IV): *Non hai un requisito oficial, pero si que teñen que ser persoas que teñan [...] polo menos un grao de responsabilidade na empresa e responsabilidade sobre traballadores. Polo tanto son persoas que, de algún xeito, xa participan na formación de persoas, e polo tanto son as que van a estar responsabilizándose da atención do alumnado. Unha cousa é que se lles poña nun posto de traballo ao lado dun profesional e outro, que teña a esa persoa encargada na empresa de vehicular toda esa formación do alumno para que pase polos distintos departamentos e asegurar de que as prácticas establecidas que as faga. Iso haino en tódolos centros de traballo.*

A investigación aquí formulada contradí precisamente esa última afirmación, dado que non en tódolos centros de traballo a formación alí cursada polo alumno/a mediante o módulo de FCT ten os visos de calidade que a priori se poden esixir da formación en alternancia.

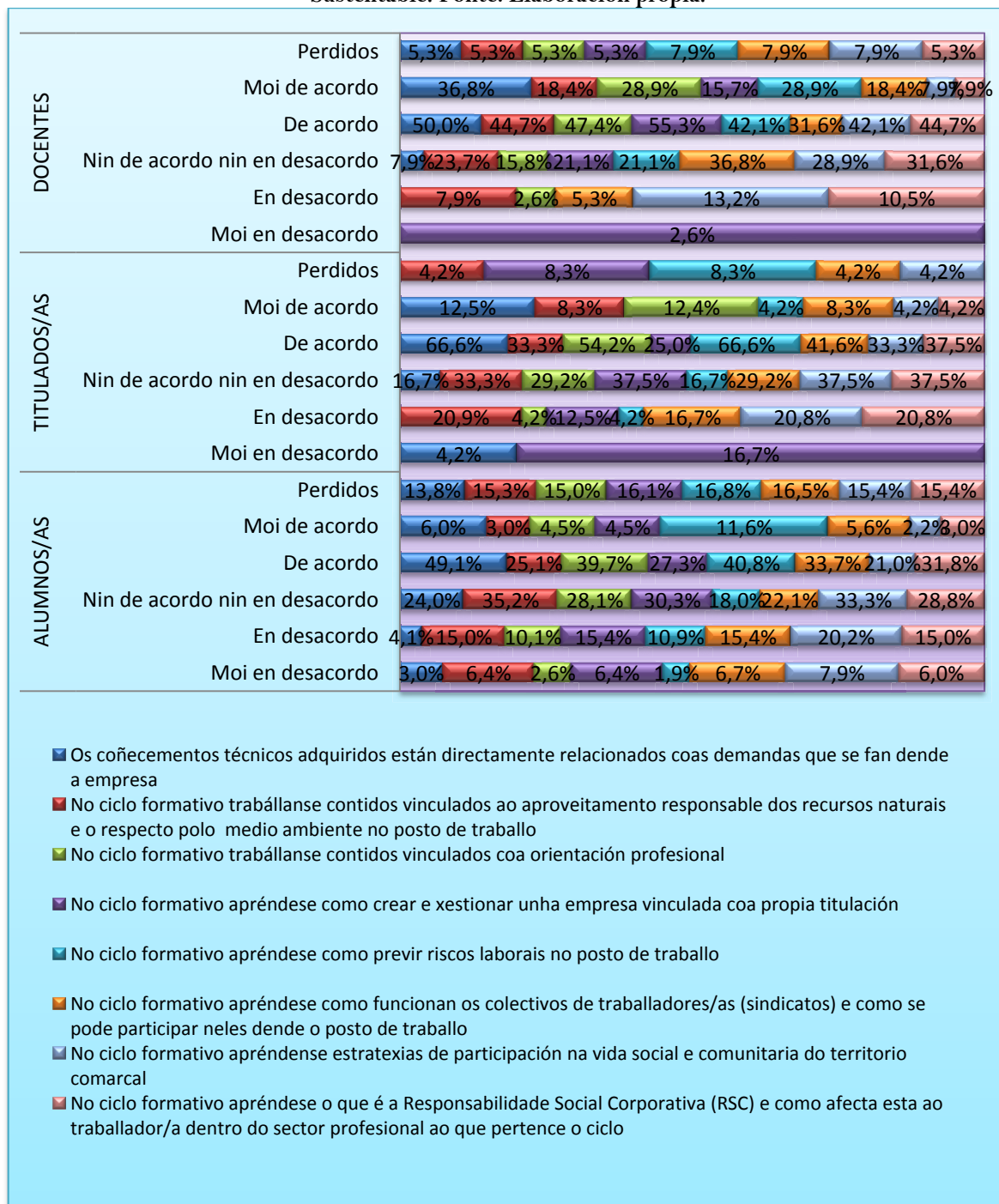
3.3. OS CONTIDOS VINCULADOS AO DESENVOLVEMENTO HUMANO E SUSTENTABLE NA FORMACIÓN PROFESIONAL.

Ante a necesidade de determinar ata que punto a Formación Profesional que se imparte na comarca vai máis alá do obxectivo da inserción laboral, centrándose tamén nos outros dous obxectivos que lle son propios e que se establecen na lexislación educativa: *[...] contribuír ao desenvolvemento persoal do alumno/a e ao exercicio dunha cidadanía democrática* (art. 39.2º da LOE, 2006). Ditos obxectivos específicos aparecen recollidos nesta mesma lei orgánica (art.40º)³⁹⁷, polo que coas variables que imos analizar a

³⁹⁷ Neste art. 40º da LOE (2006) establécese que as ensinanzas de FP no sistema educativo deben permitir ao alumnado adquirir as capacidades que lle permitan: a) *Desenvolver a competencia xeral correspondente á cualificación ou cualificacións obxecto dos estudos realizados;* b) *Comprender a organización e as características do sector produtivo correspondente, así como os mecanismos de inserción profesional; coñecer a lexislación laboral e os dereitos e obrigas que se derivan das relacións laborais;* c) *Aprender por si mesmos e traballar en equipo, así como formarse na prevención de conflitos e na resolución pacífica dos mesmos en tódolos ámbitos da vida persoal, familiar e social. Fomentar a igualdade efectiva de oportunidades entre homes e mulleres para acceder a unha formación que permita todo tipo de opcións profesionais e o exercicio das mesmas;* d) *Traballar en condicións de seguridade e saúde, así como previr os posibles riscos derivados do traballo;* e)

continuación pretendemos obter elementos para valorar en que medida estas ensinanzas forman tamén ao alumnado para enfrontarse a unha sociedade con importantes déficits ambientais e sociais que se atopa en permanente cambio. Tal como vimos facendo ata o de agora, pretendemos ter en conta a perspectiva proporcionada tanto polos docentes, como polos actuais alumnos/as e tamén polos titulados/as e así aparece representado no gráfico 6.106.

Gráfico VI.106. Distribución porcentual das respostas de alumnos/as, titulados/as e docentes ante as afirmacións que vinculan os contidos impartidos na FP co Desenvolvemento Humano e Sustentable. Fonte: Elaboración propia.



Desenvolver unha identidade profesional motivadora de futuros aprendizaxes e adaptacións á evolución dos procesos produtivos e ao cambio social e f) Afianzar o espírito emprendedor para o desempeño de actividades e iniciativas empresariais.

Respecto do grao de conformidade co feito de que os coñecementos técnicos adquiridos (ou en proceso de adquisición) están directamente relacionados coas demandas que se fan dende a empresa, a maior parte do alumnado sinala estar de acordo (49,1%), aínda que un 24% non o ten especialmente claro -sinalan que non están nin de acordo nin en desacordo-, mentres que unha porcentaxe máis baixa, en concreto do 7,1% considera que está en desacordo ou moi en desacordo. Ao mesmo tempo, un 6% estaría totalmente de acordo. Respecto dos titulados/as, a maior parte estaría tamén de acordo (66%), estando moi de acordo un 12,5% e nin de acordo nin en desacordo un 16,7%. Tan só un 4,2% se mostra moi en desacordo. Os docentes pola súa banda concordan tamén maioritariamente -quizais de forma aínda máis clara que os dous colectivos anteriores-, con esta afirmación. Un 50% móstrase de acordo e un 36,8% moi de acordo, existindo unicamente un 7,9% que estaría nunha posición intermedia ou indecisa -nin de acordo nin en desacordo- e non constando ningunha resposta en desacordo ou moi en desacordo.

O grao de conformidade respecto de se no ciclo se traballan contidos vinculados ao aproveitamento responsable dos recursos naturais e o respecto polo medio ambiente no posto de traballo é valorado maioritariamente polos alumnos/as de forma inconclusa, posto que un 35,2% afirma non estar nin de acordo nin en desacordo. Será un 28,1% os que afirmen estar de acordo ou moi de acordo e un 21,4% todo o contrario: en desacordo ou moi en desacordo. Unha porcentaxe similar de titulados/as móstrase tamén en desacordo (20,9%), mentres que un 33,3% non estaría nin de acordo nin en desacordo e a maioría, un 41,6% afirma estar de acordo ou moi de acordo. A perspectiva dos docentes é, ao igual que vai ocorrer en tódalas variables representadas no gráfico 6.106, moito máis optimista. Tan só un 7,9% se mostra en desacordo con esta afirmación, mentres que un 63,1% afirma todo o contrario: estar de acordo ou moi de acordo. Nesta ocasión sitúanse nunha posición intermedia un 23,7% dos enquisados/as.

Respecto de se no ciclo formativo se traballan contidos vinculados á orientación profesional - técnicas de procura activa de emprego; toma de decisións no posto de traballo, etc.-, os alumnos/as sinalan maioritariamente estar de acordo (39,7%) ou moi de acordo (4,5%), aínda que unha cifra bastante relevante (28,1%) móstrase nunha posición intermedia: nin de acordo nin en desacordo. Un 12,7% pola súa banda, vaise considerar contrario a esta afirmación sinalando estar en desacordo ou moi en desacordo. Os titulados/as tamén se mostran na súa maioría de acordo (54,2%) ou moi de acordo (12,4%), aínda que unha cifra similar á dos alumnos/as -un 29,2%- se mostra indeciso: non está nin de acordo nin en desacordo. Será unicamente un 4,2% dos mesmos os que non están de acordo co feito de que no ciclo se traballan contidos vinculados coa orientación profesional.

Os docentes móstranse tamén de acordo (47,4%) ou moi de acordo (28,9%) con esta afirmación, destacando unicamente un 15,6% dos mesmos que non está nin de acordo nin en desacordo e un reducido 2,6% que se mostra en desacordo.

Enquisados/as acerca de se se mostran de acordo co feito de que no ciclo se aprende como crear e xestionar unha empresa vinculada coa propia titulación, a maior parte dos alumnos/as móstrase indecisa: un 30,3% sinalan non estar nin de acordo nin en desacordo con esta afirmación. Sen embargo vai ser un pouco superior a cifra daqueles que se mostran de acordo ou moi de acordo, posto que ambos colectivos suman o 31,8% dos enquisados/as. Ao mesmo tempo un 21,8% sinalan estar en desacordo ou moi en desacordo con esta afirmación, o cal non deixa de ser unha cifra máis alta do previamente esperado. Se analizamos neste senso as respostas dos titulados/as atopamos unha proporción aínda maior de enquisados/as que se mostran contrarios á

veracidade da afirmación proposta -en desacordo ou moi en desacordo- : referímonos a unha porcentaxe do 29,2%. Cifra superior á de aqueles/as que se mostran a favor (de acordo ou moi de acordo), dado que a porcentaxe de titulados/as que se sitúa nesta categoría é do 25%. Ao mesmo tempo, a maior proporción de titulados/as – un 37,5%– sitúase nun termo intermedio (nin de acordo nin en desacordo). Os docentes sen embargo, concordan nunha proporción moi elevada coa afirmación proposta – o 71% sinala estar de acordo ou moi de acordo–, mentres que tan só un 2,6% se mostra moi en desacordo e un 21,1% ten dúbidas ao respecto -sinalan non estar nin de acordo nin en desacordo-.

Por outra banda, a proporción de alumnos/as que consideran que no ciclo formativo se aprende como previr riscos laborais no posto de traballo é máis elevada que no caso dos contidos vinculados ao automprego. Neste caso, un 52,4% se mostra de acordo ou moi de acordo, mentres que tan só un 12,8% se sitúa na perspectiva contraria. Ao mesmo tempo, un 18% non se inclina por ningunha destas dúas opcións e sinala non estar nin de acordo nin en desacordo. Tamén un 70,8% dos titulados/as afirman estar de acordo ou moi de acordo, mentres un 16,7% se sitúa nunha postura intermedia (nin de acordo nin en desacordo) e só un 4,2% se mostra contrario (en desacordo). As cifras relativas aos docentes mostran unha vez máis o seu acordo case masivo coas afirmacións propostas: un 71% afirma estar de acordo ou moi de acordo, mentres que un 21,1% se mostran dubitativos -sinalan nin de acordo nin en desacordo- e ningún deles sinala non estar de acordo.

Con respecto á consideración dos alumnos/as acerca de se no ciclo formativo se aprende como funcionan os colectivos de traballadores/as (sindicatos) e como se pode participar neles dende o posto de traballo, un 39,3% móstrase de acordo ou moi de acordo, mentres que vai ser un 22,1% a porcentaxe dos que non concordan con esta afirmación. Ao mesmo tempo, outro 22,1% vaise mostrar indeciso, sinalando non estar nin de acordo nin en desacordo. Os titulados/as pola súa banda, tamén se mostran maioritariamente de acordo ou moi de acordo (49,9%) coa devandita afirmación, situándose en desacordo un 16,7% e nunha postura intermedia un 29,2% dos enquisados/as. Os docentes concordan case nunha proporción similar, posto que o 50% dos mesmos afirma estar de acordo ou moi de acordo, mentres que unha nada desprezable cifra do 36,8% se sitúa nunha postura dubitativa entre mostrarse ou non de acordo. Unicamente un 5,3% dos profesores/as enquisados sinala estar en desacordo co feito de que nos ciclos se aprende como funcionan os colectivos sindicais e como participar neles dende o posto laboral.

Aludindo agora a se no propio ciclo se aprenden estratexias de participación na vida social e comunitaria do territorio comarcal, a maioría do alumnado sitúase nunha posición intermedia -non está nin de acordo nin en desacordo-. Sen embargo, aqueles/as que se mostran en desacordo ou moi en desacordo superan en porcentaxe aos que concordan con esta afirmación (de acordo ou moi de acordo): mentres que os primeiros acadan o 28,1% os segundos representan o 23,2%. No caso dos titulados/as esta proporción muda, superando aqueles/as que están de acordo ou moi de acordo aos que se mostran contrarios (sinalan en desacordo ou moi en desacordo): mentres os primeiros representan ao 37,5% dos enquisados/as, os segundos quédanse co 20,8%. Outro 37,5% vaise mostrar nin de acordo nin en desacordo. No caso dos docentes volve repartirse esta mesma proporción, aínda que cunhas cifras de acordo máis elevadas: vai ser o 50% dos enquisados/as os que se mostren de acordo ou moi de acordo co feito de que nos ciclos formativos o alumando aprende estratexias de participación na vida social e comunitaria, mentres que un 28,9% se mostrará indeciso e tan só un 13,2% se vai mostrar en desacordo.

Por último, valoraremos en que medida alumnos/as, titulados/as e docentes están de acordo co feito de que no ciclo formativo se aprende o que é a Responsabilidade Social Corporativa e como esta afecta ao traballador/a dentro do seu sector profesional. Os alumnos/as pola súa banda maioritariamente móstranse de acordo ou moi de acordo (34,8%), mentres que aqueles/as que sinalan estar en desacordo ou moi en desacordo van constituír o 21% da mostra. Ao mesmo tempo, existe un 28,8% que se mostra nunha posición intermedia -nin de acordo nin en desacordo-. Superior é a cifra de titulados/as que se mostran de acordo ou moi de acordo, en concreto un 41,7% do total. Pola contra, un 20,8% dos mesmos vaise mostrar en desacordo e un 37,5% non ten unha opinión clara ao respecto (sinalan non estar nin de acordo nin en desacordo). Os docentes, como ven sendo habitual neste bloque de variables referidos aos contidos e aprendizaxes dos ciclos formativos vinculados co Desenvolvemento Humano e Sustentable, coinciden en mostrarse, nunha porcentaxe máis elevada que os dous colectivos anteriores, de acordo ou moi de acordo coa afirmación proposta. Están nesta situación o 52,6% do profesorado enquisado, mentres que só un 10,5% indica estar en desacordo e un 31,6% non ten unha perspectiva clara ao respecto: sinalan non estar nin de acordo nin en desacordo.

A perspectiva mostrada polo representante da Administración Educativa Autonómica neste senso, coincide co manifestado polos colectivos enquisados/as, esencialmente os docentes. De feito ante a cuestión de se ditos contidos se imparten realmente nos ciclos formativos, este afirma que (Resposta Cuestión 2 Bloque IV): *Se imparten de forma real porque hai materias específicas que o fan, ademais do seu tratamento transversal en moitas delas. Formación e Orientación Laboral incorpora prevención de riscos, dereitos dos traballadores, orientación profesional. Hai tamén [...] iniciativa emprendedora. Ademais, sinala que a través dos contidos transversais son abordados algúns destes elementos citados, especialmente a prevención de riscos laborais nas actividades prácticas: [...] Se traballa de xeito transversal cando estamos falando de seguridade [...] cando os alumnos fan actividades prácticas, teñen que facelas de acordo cas medidas de seguridade establecidas. Polo tanto están vivindo de xeito xa directo e a través do seu traballo diario eses valores [...]*

De igual xeito, a Administración quere poñer en valor o feito de que os ciclos formativos se impartan nos centros educativos, posto que isto implica que se van a traballar (Resposta Cuestión 2 Bloque IV): *[...] valores de igualdade, de traballo non sexista, de colaboración entre iguais, de traballo cooperativo, de organización no traballo. Son valores que se están traballando no centro. E despois están os valores que teñen que ver co puro funcionamento educativo do centro como o centro docente. Hai valores de educación que só se poden adquirir nun centro de educación, e valores que transmiten os profesores e valores que se adquiren entre compañeiros. [...] ademais (é) unha formación que dura dous anos, (polo que) hai tempo suficiente como para que unha persoa poida asimilar e ir madurando nestes valores.*

Xa de forma previa o entrevistado puxo de manifesto esta cuestión (Resposta Cuestión 3 Bloque II), ao sinalar que os ciclos formativos *teñen unha vantaxe con respecto a outras formacións profesionais que se dan noutros ámbitos, é que se dan en contornos educativos, son dadas por profesores, profesionais da educación, son dadas nun contorno educativo no que se dan unha serie de valores implícitos a ese contorno, e polo tanto os alumnos, durante o mínimo dos anos que dura a súa formación, está recibindo non só formación específica, senón formación en valores, de relación entre compañeiros, de relación con outras persoas, etc.*

Neste senso, cando se lle preguntou se considera que a FP é útil para formar cidadáns críticos e responsables coa súa contorna vital (Resposta Cuestión 3 Bloque II), o entrevistado tratou de deixar claro que na FP lévase a cabo unha formación ampla que vai dirixida non exclusivamente a un posto de traballo, senón a un sector e que ademais traballa contidos de forma transversal que teñen que ver, segundo el, coa formación de

cidadáns críticos. Alude así a que se abordan dende os ciclos, [...] *non só os valores propios da profesión específica, senón valores tamén relacionados co sector, coa saúde persoal e coa saúde do seu colectivo, co traballo en equipo. Tamén se traballan pois, a cotío aspectos transversais da formación, que teñen que ver tamén coa paz, cos aspectos sociais e, sobre todo, teñen moita relación co sector no que están.*

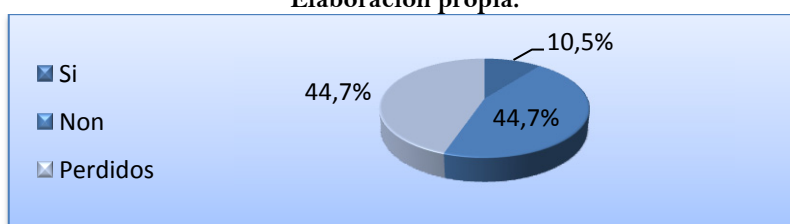
Aínda así, fai unha diferenciación entre os ciclos formativos vinculados ás familias profesionais relacionados coa atención ás persoas, poñendo de manifesto que estes alumnos/as participan dunha formación máis vinculada co eido social, en detrimento daqueles que cursan ciclos que poderíamos denominar “industriais”. Así o manifestaba o entrevistado (Resposta Cuestión 3 Bloque II: *Está claro que determinados valores son moi propios dos ciclos de tipo social, pois coas especialidades relacionadas coa Formación Profesional máis vinculada á atención a persoas e, outros máis propios das formacións industriais. Pero non é formación específica para un posto, senón que é unha formación ampla, que ten moito contido transversal.*

Por outra banda, o entrevistado salienta que moitos dos valores que se transmiten nos ciclos formativos responden a aqueles propios dos contornos empresariais: *A Formación Profesional actual está moi definida en canto a formación específica no campo profesional, pero [...] incorpora tamén formación en valores como poden ser valores sobre todo empresariais, relacionados coa creación de empresas, coas prácticas de saúde laboral, de saúde xeral, coa relación co seu contorno.* Inicialmente, os valores que comunmente podemos vincular co mundo empresarial actual aparecen esencialmente vinculados coa competitividade e o individualismo, polo que seremos cautelosos á hora de valorar a que tipo de contidos se refire o entrevistado, dado que asocia estes *valores empresariais* á creación de empresas, a saúde laboral e xeral ou a relación co contorno, aspectos moi diferentes dos que vimos de sinalar.

Unha vez aclarada a perspectiva dos tres colectivos maioritariamente implicados no currículo e nas aprendizaxes adquiridas nos ciclos formativos, pretendemos enquisar exclusivamente aos docentes acerca de se se ten aprobado polo centro educativo algún documento onde se reflicta o compromiso da comunidade educativa co Desenvolvemento Humano e Sustentable da comarca ou do concello no que se sitúan; así como de que documento se trata ou se na programación de aula aparecen tamén recollidos contidos e actividades relacionadas coa educación para o Desenvolvemento Humano e Sustentable.

Respecto da primeira cuestión (ver gráfico 6.107), a maior parte dos docentes optan ou ben, por non contestar (44,7%) ou por sinalar que este compromiso non existe (44,7%). Tan só un 10,5% dos enquisados/as sinala que existe un compromiso por parte da comunidade educativa –manifestado nalgún documento aprobado pola mesma– que determina que o centro contribúe ao Desenvolvemento Humano e Sustentable da comarca ou concello no que se sitúa.

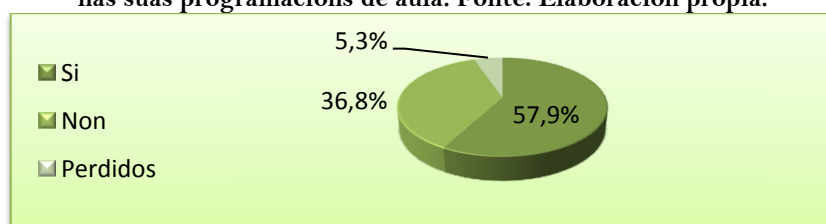
Gráfico VI.107. Distribución porcentual dos docentes en función de se consideran que no centro de FP se aprobou algún documento onde se reflicta o compromiso da comunidade educativa co desenvolvemento humano e sustentable da comarca ou concello no que se sitúa. Fonte: Elaboración propia.



Ante a cuestión de en que documento aparece manifestado este compromiso, tan só resposta 1 dos 4 docentes que na cuestión anterior afirmaron que si existía dito documento. Esta persoa sinala que o compromiso da comunidade educativa co DHS aparece sinalado no Proxecto Educativo de Centro (2,6%), mentres que os demais documentos onde este compromiso podería aparecer non obteñen ningunha resposta por parte dos docentes –un 97,4% polo tanto, opta por non contestar a esta cuestión–.

Aludindo agora a se nas programacións de aula dos docentes existen contidos vinculados co Desenvolvemento Humano e Sustentable (ver gráfico 6.108), podemos sinalar que a maior parte sinala que si están contemplados (57,9%). Pola contra un 36,8% indica todo o contrario: que non aparecen contidos nin actividades vinculadas con este tema dentro da súa programación de aula.

Gráfico VI.108. Distribución porcentual dos docentes en función de se contan ou non con contidos e actividades relacionadas coa educación para o desenvolvemento humano e sustentable nas súas programacións de aula. Fonte: Elaboración propia.

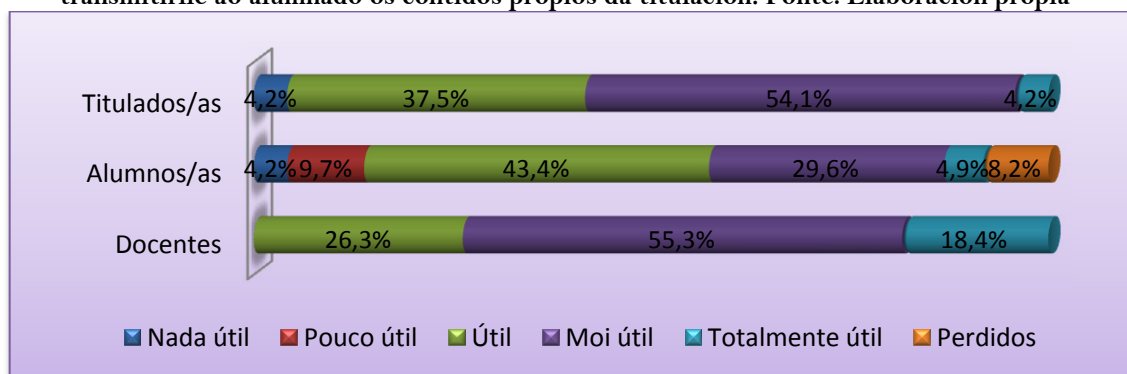


3.4. VALORACIÓN DA COMPETENCIA DOCENTE.

Por último, para valorar a competencia docente xeral do profesorado de FP da comarca, optamos por enquisar tanto a este mesmo colectivo como aos alumnos/as e aos titulados/as acerca das súas percepcións en relación á metodoloxía empregada e instámolos tamén a realizar unha valoración xeral da súa labor en función do nivel de aprendizaxe adquirido.

Tal como podemos apreciar no gráfico 6.109, a (auto) valoración que fan os propios docentes de xeito maioritario, acerca da metodoloxía empregada á hora de transmitirlle ao alumnado contidos propios da titulación, é máis positiva que a realizada polos outros dous colectivos involucrados –alumnos/as e titulados/as–, a pesar de que esta tampouco se caracteriza por ser negativa. De feito, mentres que para o 55,3% dos docentes a súa metodoloxía pode ser caracterizada como moi útil, só para o 29,6% do alumnado merece esa calificación. A percepción dos titulados/as neste senso achégase máis á perspectiva dos docentes, posto que unha porcentaxe similar tamén a caracteriza como moi útil (54,1%).

Gráfico VI.109. Distribución porcentual dos colectivos de docentes, alumnos/as e titulados/as en función da valoración que fan da metodoloxía docente empregada nos ciclos á hora de transmitirlle ao alumnado os contidos propios da titulación. Fonte: Elaboración propia

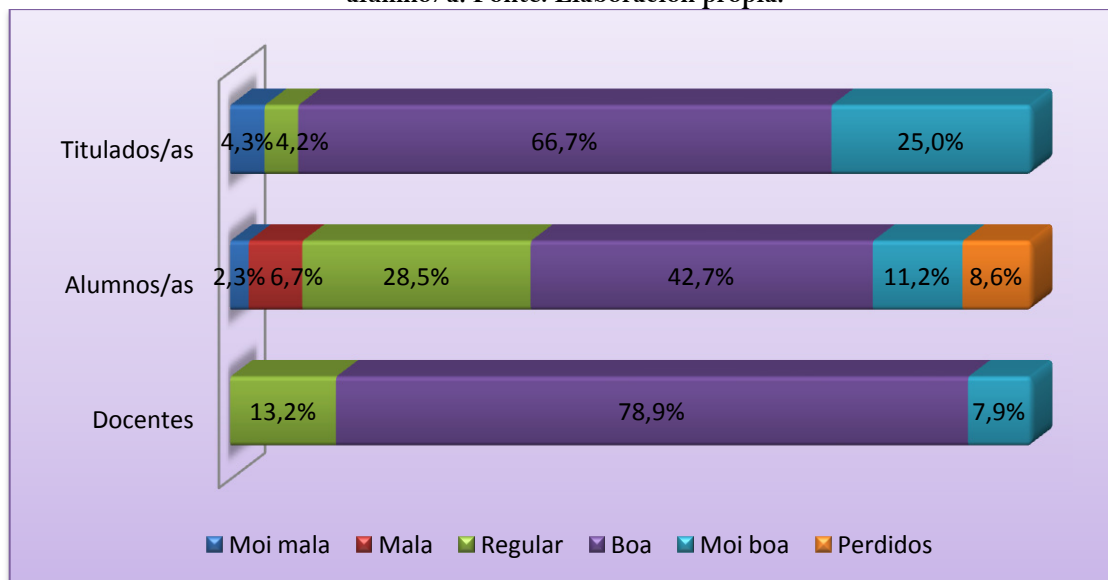


Por outra banda, para o colectivo de alumnos/as a metodoloxía docente é considerada útil – un nivel inferior ao demostrado maioritariamente polos demais colectivos enquisados/as-, posto que o 43,4% se sitúa nesta opción. Ao mesmo tempo existe un 13,9% que a considera pouco ou nada útil para transmitir os contidos propios do título profesional que cursan, así como un 4,9% se sitúa no extremo oposto: para eles a metodoloxía empregada polos docentes é totalmente útil. Ao igual que o é para o 4,2% dos titulados/as e o 18,4% dos docentes. Dentro deste mesmo colectivo –docentes de FP- tamén existe unha porcentaxe que considera a metodoloxía empregada, un nivel por debaixo do que o fan a maioría dos seus compañeiros/as – sen situarse nos valores máis baixos-, representada polo 26,3% o cal afirma que a metodoloxía empregada é útil. Tamén é útil para o 37,5% dos titulados/as, aínda que con respecto a este colectivo tamén podemos atopar un 4,2% que a ten por nada útil e outro 4,2% que situándose no extremo oposto, considera que é totalmente útil á hora de transmitir os contidos do ciclo.

Por outra banda, a autovaloración realizada polos propios docentes de FP acerca da súa competencia docente en función do nivel de aprendizaxe adquirido polo alumnado (ver gráfico 6.110), é maioritariamente boa (78,9%), seguida por un 13,2% que a considera regular e un 7,9% que pensa que pode ser valorada como moi boa.

A perspectiva dos titulados/as sobre esta mesma cuestión, implica a consideración maioritaria como boa (66,7%), destacando un 25% que a considera moi boa, mentres que un 4,2% califica a competencia docente como regular e outro 4,2% como moi mala.

Gráfico VI.110. Distribución porcentual dos alumnos/as, titulados/as e docentes en función da valoración xeral da competencia docente en función do nivel de aprendizaxe adquirido polo alumno/a. Fonte: Elaboración propia.

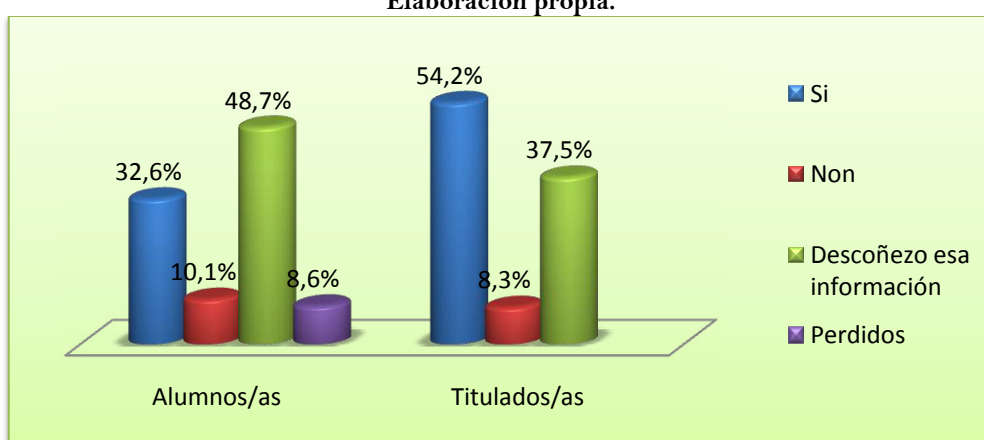


Pola banda dos alumnos/as, un 28,5% valora a competencia xeral docente nun punto intermedio entre boa e mala, asignándolle a calificación de regular, pero de forma maioritaria consideran que poden calificar a competencia dos seus profesores como boa (42,7%). Sen embargo, un 9% dos mesmos sinala que, segundo a súa perspectiva a competencia docente do profesorado do ciclo é mala ou moi mala e un 11,2% sinala de forma contraria a estes que dita competencia é moi boa.

Dentro deste mesmo apartado – valoración da competencia docente-, consideramos importante determinar en que medida os alumnos/as teñen a percepción de que os seus docentes – ou no seu caso, o centro educativo- manteñen ou non unha relación habitual

e próxima coas empresas da comarca vinculadas ao sector produtivo ao que pertence o ciclo formativo que imparten, así como se consideran que este tipo de contactos son importantes de cara á inserción laboral dos titulados/as en FP. Tal como podemos ver no gráfico 6.111, a maior parte dos alumnos/as afirman descoñecer esa información (48,7%), o cal implica que dalgunha maneira estes non chegan a percibir claramente se existen ou non contactos entre o centro – os docentes que forman parte del- e as empresas comarcais. A esta cifra podemos engadirlle a do 10,1% que directamente consideran que non se produce un contacto habitual entre as empresas e o centro educativo, a pesar de que estes terían unha opinión máis clara ao respecto que a porcentaxe sinalada anteriormente. Sen embargo, tamén existe un 32,6% dos actuais estudantes que consideran que esta relación habitual si ten lugar, polo que podemos inducir que recibiron mostras de que isto é así.

Gráfico VI.111. Distribución porcentual das respostas de titulados/as e alumnos/as en función de se percibiron/perciben que os docentes/centro educativo manteñen unha relación habitual coas empresas da comarca vinculadas ao sector produtivo do ciclo/s que imparten. Fonte: Elaboración propia.



Esta porcentaxe é máis elevada no caso dos titulados/as, os cales maioritariamente sinalan que si se da ese contacto habitual entre o centro educativo e as empresas comarcais do mesmo sector produtivo (54,2%). Sen embargo, tamén existe un 37,5% que descoñece se existen ou non contactos próximos e un 8,3% que están convencidos de que non existe tal relación.

Dita relación entre o propio profesorado e as empresas do territorio próximo, non semella estar especialmente promovida dende a Administración Educativa – en vistas do nivel de descoñecemento sinalado por alumnado e titulados/as neste senso-, a pesar das afirmacións no sentido contrario realizadas polo entrevistado procedente da Consellería de Educación (Resposta 8 Bloque IV): *Dentro dos convenios que se fan pois coas grandes empresas e coas organizacións empresariais se establece un campo de colaboración moi amplo que vai [...] vinculado á FCT pero tamén vai vinculado á formación de profesionais de educación na empresa, ao que son as estadías ou outra formación, como tamén a formación de profesionais das empresas nos centros formativos, que tamén ten moito que aprender dos propios centros. Hai moitas técnicas, moitas innovacións que se fan nos centros educativos que son aplicables clarísimamente aos centros de traballo. Tamén se teñen presente nos convenios, pois a innovación dentro da [...] Formación Profesional e da propia empresa, incluso con proxectos moi novedosos e moi punteiros. Aspectos relacionados co emprendemento, coa creación de empresas. Sobre todo cando son organizacións empresariais. Polo tanto [...] os acordos entre empresas e centros non se limitan unicamente a FCT, senón que cumpren cun abanico moi amplo de actuacións.*

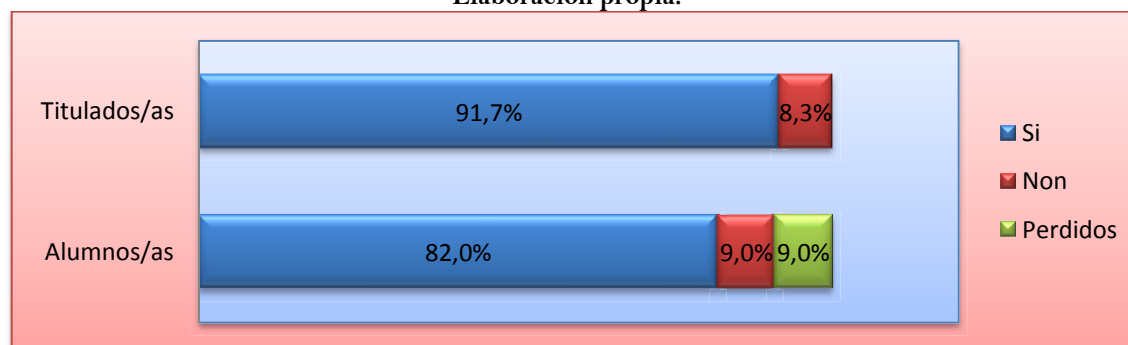
Para o representante da Administración autonómica, os centros están en condicións de

establecer nos convenios de actuación conxunta coas empresas máis actividades que as propostas exclusivamente no módulo de FCT, se embargo, a excepción dos centros integrados de FP – os cales poden levar a cabo tarefas vinculadas coa formación continua dirixida ás empresas locais ou ben, proporcionarlles algún tipo de servizo técnico- estamos en condicións de afirmar que de darse esta situación de forma tan habitual como manifesta o noso entrevistado, os resultados obtidos nesta investigación variarían considerablemente.

O que si semella darse en maior medida, especialmente nestes centros integrados, é a oferta formativa conxunta de FP regrada e FP para o emprego, posto que esta é o aspecto esencial que caracteriza este tipo de centros. Así o pon de manifesto tamén o representante da Consellería ao afirmar que (Resposta 8 Bloque IV): [...] *A formación para o emprego actual, que está organizada nos certificados de profesionalidade, tamén se nutre dese propio catálogo (Nacional de Cualificacións). Polo tanto hai unha interrelación entre os sistemas de formación e educativo-laboral. Polo tanto nos centros de Formación Profesional poden impartir todos eles formación para o emprego. [...] primeiro hai un acordo con traballo para que se faga formación para o emprego con moitos centros, especificamente, centros integrados. Pero tamén hai unhas empresas que se dirixen aos centros para lle dar formación aos seus traballadores, exista ou non convenio concreto. Precisamente porque eles ven que esa simbiose ou esa sinerxia pode ser moi importante para eses centros. [...] Sobre todo agora cos centros integrados estase ampliando moitísimo esa interacción. Sobre todo no marco da innovación e da investigación na Formación Profesional.*

Tal e como apunta o entrevistado, estas situacións danse nos centros integrados de FP, pero semella estar lonxe de ser unha práctica habitual na maior parte dos centros de FP distribuídos ao longo do territorio galego, en vistas da relación habitual percibida precisamente polos propios alumnos/as e titulados/as de FP da comarca analizada. Sen embargo, dita vinculación semella ser valorada pola maior parte de ambos colectivos como importante, tal e como se mostra a continuación.

Gráfico VI.112. Distribución porcentual de titulados/as e alumnos/as en función de se consideran ou non importante a existencia dunha relación habitual entre o centro/docentes e as empresas comarcais de cara á mellora da inserción laboral dos titulados/as en FP. Fonte: Elaboración propia.



Ante a cuestión de se consideran dito contacto habitual entre o centro e os docentes de FP importante de cara á súa inserción laboral (ver gráfico 6.112), a ampla maioría, tanto dos alumnos/as como dos titulados/as, destacan que si: un 82% dos alumnos/as e un 91,7% dos titulados/as sinalan esta opción. Mentres, un 8,3% dos titulados/as e un 9% dos alumnos/as pensan que a existencia desta vinculación non é relevante de cara á súa inserción laboral.

Unha das actividades formativas dirixidas ao profesorado de FP e que incide directamente na existencia dunha maior relación entre o centro e as empresas, é a denominada *estadía formativa na empresa*, modalidade de formación do profesorado

ofertada dende a propia Consellería de Educación, pero que semella non ter o calado idóneo neste colectivo. Entrevistado o representante da Administración Autonómica acerca da acollida desta modalidade formativa entre os docentes, así como se as prazas ofertadas son suficientes, este sinala que (Resposta Cuestión 3 Bloque IV): *Este é un aspecto que non acaba de callar... a ver, tal e como podería ser desexable. A Consellería oferta prazas máis que suficientes porque sempre quedan vacantes. Prazas en determinadas empresas grandes ou empresas que teñen que ver cos oficios onde hai profesionais importantes, pero tamén os profesores poden propoñer empresas onde podan facer estadías. Son ademais remuneradas, polo tanto, cando collen parte da xornada docente ou días docentes, nesta práctica, estaban sendo remuneradas e poñendo profesor substituto. Polo tanto é algo que Consellería entende que é fundamental que os profesores que mandan alumnos despois á empresas deben coñecer as empresas a onde van. Moitos deles xa foron profesionais anteriormente, e polo tanto non necesitan tanto desa experiencia, pero os que non teñen experiencia profesional nunha empresa é moi importante que fagan este tipo de estadías. Non todos van, pero seguimos traballando para que ese valores se incorporen aos profesores e entendemos que é fundamental.*

Neste senso, ante os motivos polos cales a demanda destas estadías en empresas non é especialmente elevada, o entrevistado pon o acento en que estas supoñen un esforzo extra para o propio profesorado, ademais dun cambio de horario e de centro de traballo que pode supoñer un trastorno na súa actividade diaria (Resposta 3 Bloque IV): *Non é fácil porque supón un esforzo moi importante por parte dos profesores, porque teñen que adaptarse a un horario de empresa, [...] porque si van teñen que incorporarse na vida da empresa e entrar co horario da empresa e estar alí traballando [...] ou polo menos acompañando á persoas da propia empresa, que tamén teñen que dedicar un tempo a estes profesores. [...] É algo que xa digo, ten unha resposta moderada pero que é unha vía que estará sempre aberta.*

Por outra banda, tamén incide en que moitos dos actuais profesores/as de FP xa contan con experiencia profesional no sector privado, polo que poden considerar innecesario ese retorno para a súa formación, deixando entrever tamén que as circunstancias da propia estadía poden non ser as máis idóneas para o profesor/a solicitante (Resposta Cuestión 3 Bloque IV): *[...] en Formación Profesional hai moitos profesores que xa estiveron en empresas, polo tanto non lles é descoñecido ese mundo e polo tanto non o consideran necesario. Noutros casos, [...] pois porque non hai empresas cercanas adecuadas ou non hai empresas que o queiran facer. Non todas as empresas queren recibir profesores porque teñen as súas políticas internas que [...] unha cousa é recibir a un alumno para a formación que apoia e que fan algo de traballo, máis fan formación organizada, e tamén como un posible traballador futuro. En cambio o profesor pois non ten ese perfil.*

Ponse así de manifesto que o alumnado pode ser empregado para *facen algo de traballo* e que debido a iso e a que pode ser considerado, nalgúns casos, como man de obra futura, é mellor acollido polas empresas que o profesorado que, a pesar de que poida ser empregado tamén como un prezado recurso para a mellora da actividade empresarial, non sempre é percibido desta maneira. Esta cuestión ven probablemente a colación de que se ofertaron dende a Consellería, 50 prazas para a realización de este tipo de estadías en todo o ano 2013 (Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, 2013b), unha cifra que, a pesar de que non se cubra na súa totalidade, pon de manifesto que non tódolos docentes de FP –ou unha grande parte deles– están en disposición de acceder a elas. De igual modo, ante a cuestión de se as empresas susceptibles de recibir profesorado baixo esta modalidade formativa, estaban localizadas na contorna comarcal do centro onde este imparte a súa docencia, o entrevistado sinalou que os propios profesores/as poden propoñer o centro de traballo que eles consideren e que, nese sentido, si poderían ser as empresas próximas. A pesar

disto, entendemos que dende a Consellería se fomenta en maior medida as estadías do profesorado en grandes empresas- non fai falla máis que botar un vistazo á relación de empresas participantes sinalado no anexo I da convocatoria de estadías para o 2013- , limitando dalgunha maneira o acceso ao tecido empresarial comarcal máis próximo ao profesor/a e tamén maioritario en Galicia, como pode ser a pequena en grande empresa. Non pretendemos aquí restar valor a este tipo de oferta formativa promovida dende a Consellería, senón engadir que ao noso modo de ver, debería abarcar un abano de empresas moito máis amplo e tomando en consideración o territorio máis próximo ao seu propio alumnado e ao centro onde desenvolven a súa labor formativa. Atendendo tamén ao escaso número de profesores/as que solicitan acceder a esta modalidade formativa, posto que en palabras do entrevistado, non se cubren tódalas prazas, a Consellería debería xogar un rol máis activo na promoción desta actividade entre o profesorado. Probablemente con melloras das condicións laborais a aqueles/as que se forman e se manteñen actualizados/as, en detrimento daqueles que non o fan, así como promocionando de forma máis eficaz entre o profesorado este tipo de convocatorias, resaltando a súa importancia e alta valoración para impartir unha FP de calidade nos centros.

Por outra banda, tamén enquisamos ao Director Xeral de FP acerca de en que medida era posible adaptar por parte dos docentes, os contidos preestablecidos nos ciclos ás especificidades técnicas ou profesionais dun territorio en concreto. Neste senso, o entrevistado realiza un percorrido polo deseño curricular dos ciclos establecido dende Madrid e, nunha segunda fase, dende a Administración Educativa Autonómica, para por último valorar como moi positivo e de gran importancia a adaptación dese currículo que debe facer o docente e o centro ao contorno (Resposta Cuestión 1 Bloque IV): *Hai un currículo, uns contidos mínimos ou un deseño básico dun título que se establece por parte do Estado e iso cobre o 55% da formación e hai que respectala porque así o mando o Real Decreto de creación dos títulos. Na Comunidade Autónoma [...] hai que crear o 100% do currículo e así se fai cun currículo prescriptivo co que a través dos distintos obxectivos, que agora se establecen como resultados de aprendizaxe, os criterios de avaliación que veñen determinados. Por qué? Porque están vinculados cunha profesión. O que ocorre é que cando se fan os deseños curriculares en Galicia estase pensando no tecido produtivo de Galicia.*

Sínalase así, que dende a Consellería se fai unha primeira adaptación ao territorio galego daqueles supostos preestablecidos a nivel estatal. Sen embargo o profesorado terá, á súa vez, que (Resposta Cuestión 1 Bloque IV): *[...] facer unha concreción, a través das súas unidades didácticas, a súa metodoloxía e relacionalo co contorno. Polo tanto dende os centros educativos se ten moito que facer tamén nesta concreción ao contorno no que están. Hai que pensar que a Formación Profesional non é clases teóricas senón que son actividades prácticas. Polo tanto moitas veces os propios equipamentos ou os métodos de traballo, e despois que os alumnos van facer as prácticas nese contorno. Polo tanto teñen que ter unha adaptación moi importante no mundo co que está relacionado [...] Entendo que (o currículo) se pode flexibilizar e incluso se hai necesidade de facer adaptacións específicas, dentro da Formación Profesional se poden facer*

Isto entra en contradición co afirmado polo propio entrevistado na Cuestión 10 do Bloque III cando sinala que *un técnico en Galicia é igual que outro formado en Xapón ou Corea*. Ponse así de manifesto que, a pesar de que dende a Consellería poden considerar relevante adaptar os contidos dos ciclos formativos aos territorios – de feito consideran o currículo o suficientemente flexible como para facelo- non se presenta ningunha medida concreta que facilite esta tarefa ao profesorado e ademais, ponse especial énfase en titular traballadores/as que poidan ser considerados equivalentes – a diferenza de polivalentes- na esfera mundial.

Finalmente, instouse tanto aos alumnos/as como aos titulados/as e aos propios docentes a emitir outras achegas que consideraran relevantes acerca da competencia profesional docente dos profesores/as dos ciclos formativos. Comezaremos por analizar a perspectiva engadida que aporta o propio profesorado (ver táboa 6.19) para continuar coa sinalada polos alumnos/as e titulados/as (ver táboas 6.20 e 6.21).

Táboa VI.19. Respostas proporcionadas polos docentes á pregunta aberta "Outras achegas acerca da valoración da propia competencia docente". Fonte: Elaboración propia.

NÚM. CUESTIONARIO	RESPOSTAS DOCENTES
1	<i>Como anteriormente fun director de centros sociosanitarios considero que podo aportar unha visión práctica das función e necesidades para a actividade laboral dos alumnos/as deste ciclo.</i>
3	<i>Podería ser mellor si nos facilitara o acceso á formación do profesorado</i>
10	<i>A valoración deberíana facer os/as alumnos/as despois de finalizar os ciclos e tamén despois de estar traballando.</i>
13	<i>Procuo estar formándome continuamente.</i>
14	<i>O mellor profesor é o que lle gusta o seu traballo e se está sempre impartindo os mesmos módulos pode chegar a ser moi bo profesor. O peor no meu caso é que estou case cada ano nun instituto novo (sen destino definitivo) e así cada ano vou dando diferentes módulos, nunca vou ser boa de todo en nada. Encántame o meu traballo.</i>
17	<i>O aprendizaxe dos alumnos podería mellorar sempre que melloraran as instalación no centro e o número de alumnos fora menor.</i>
20	<i>A mellora das infraestruturas posibilitaría a mellora tamén, do modelo de aprendizaxe.</i>
31	<i>Se fago a valoración da cuestión 53 en función do nivel de aprendizaxe dos alumnos tamén teño ou penso que debería ter en conta, que na maioría dos casos, o nivel básico de coñecementos cos que chegan aos ciclos, deixa bastante que desexar.</i>
33	<i>Supoño que está en función do grao de aproveitamento de cada alumno e tamén da adecuada formación tecnolóxica que debería reciclar cada docente.</i>
35	<i>A preparación dos docentes hoxe en día é enorme. Temos persoas altísimamente cualificadas traballando nos centros públicos educativos. A xente traballa un montón no centro e na súa casa, traballo que non é que non sexa recoñecido, senón que parece que se pretende desacreditar. No meu caso particular, dedico varias horas ao día a preparar as clases, os exercicios e a burocracia variada. Son docente por vocación, e iso se nota no traballo que realizamos. As oposición non as regalan, e penso que a competencia docente está mais que demostrada. Sería ideal que persoas con altas responsabilidades de goberno valorasen a súa.</i>
36	<i>A actual FP, necesita medios técnicos modernos e suficientes, cousa que non temos, e que para conseguir, os temos que mendigar polas empresas. Dende a Consellería de Educación, se lle da mais importancia ás aparencias (exemplo: Sistema de Xestión da Calidade dos CIFP).</i>

A maior parte das respostas libres dos profesores/as acerca da súa propia percepción da competencia docente teñen que ver con remarcar aspectos que eles consideran puntos positivos dos seus perfís profesionais e que, en consecuencia, repercuten na súa maior competencia como profesores/as: *Supoño que está en función [...] da adecuada formación tecnolóxica que debería reciclar cada docente* (suxeito 33); *Como anteriormente fun director de centros sociosanitarios considero que podo aportar unha visión práctica das función e necesidades para a actividade laboral dos alumnos/as deste ciclo* (suxeito 1); *Procuo estar formándome continuamente* (suxeito 13); *A preparación dos docentes hoxe en día é enorme. Temos persoas altísimamente cualificadas traballando nos centros públicos educativos. A xente traballa un montón no centro e na súa casa, traballo que non é que non sexa recoñecido, senón que parece que se pretende*

desacreditar. No meu caso particular, dedico varias horas ao día a preparar as clases, os exercicios e a burocracia variada. Son docente por vocación, e iso se nota no traballo que realizamos. As oposicións non as regalán, e penso que a competencia docente está máis que demostrada. Sería ideal que persoas con altas responsabilidades de goberno valorasen a súa. (suxeito 35).

Destacan así, a importancia que ten a formación do profesorado na mellora da súa competencia profesional, así como o feito de que contan con experiencia no sector privado vinculado ao ciclo que imparten ou incluso que o feito de aprobar unha oposición é garantía de que a competencia docente está plenamente adquirida. Ademais, é de destacar que para algún dos docentes existe unha campaña de descrédito ou desprestixio do traballo que eles/as mesmos realizan, polo que poñen de manifesto a importancia da mesma e o interese que eles mesmos poñen nela.

Polo que respecta aos alumnos/as e titulados/as (táboas 6.20 e 6.21), as súas apreciacións extra teñen que ver maioritariamente con suxerencias ou queixas referidas ao que facer docente ou de forma máis concreta coa metodoloxía de ensinanza-aprendizaxe empregada. Dentro destas achegas vinculadas coa metodoloxía, hai quen diferenciar as distintas temáticas que se abordan, as cales sinalamos a continuación xunto coas citas dos suxeitos correspondentes:

- Falla de organización ou planificación no transcurso dos módulos cursados: *Penso que algúns deberían de facer máis polo seu traballo, hai profesores que non preparan as clases* (suxeito 146); *Indicar os libros necesarios. Ter a materia máis organizada* (suxeito 150); *A maioría dos profesores descoñecen a materia que imparten e non a traen ben preparada* (suxeito 186); *A maioría deles non están motivados, non saben explicar ben, pasan de todo, non preparan as clases, o que saben non o saben transmitir ós alumnos* (suxeito 198).
- Existe unha sobrecarga de traballo de cara ao alumno/a: *Intentar sobre pasar os límites de aprendizaxe de maneira que nos colapsan e non aprendemos o necesario Non se dan conta de que hai xente que tamén traballa e mandan cousas moi importantes para a casa* (suxeito 58); *Neste instituto e neste ciclo, os profesores son moi duros, e non teñen en conta ó persoal que está estudando e traballando* (suxeito 214).
- Os docentes que non son sempre quen de manter a motivación do alumnado: *Que algunhas clases foran un pouco máis entretidas [...]* (suxeito 106); *Que no saben explicar las cosas* (suxeito 178).
- Serían necesarias máis actividades prácticas: *Resolución de problemas e plantexamento de máis exemplos prácticos* (suxeito 147).
- Precísase máis implicación na aprendizaxe do alumno/a: *Que che fagan caso. [...]* (suxeito 265).

Dentro desta última categoría poderíamos incluír un dos comentarios sinalados polos titulados/as (ver táboa 6.21): *[...]tambien hay alguna que suelta el rollo y no quiere que le preguntes, no te escucha y siempre tenía la razon.En esto coincidimos todos los alumnos del curso ese año* (suxeito 10).

Por outra banda, tamén existen outras apreciacións que coinciden en sinalar que a actitude de parte do profesorado ante a docencia podería ser, en palabras do alumnado, non a máis axeitada: *A parte dos coñecementos tamén se debería valorar a súa actitude* (suxeito 213); *Algún profesor fai o que lle da a gana porque é funcionario* (suxeito 255); *Son incompetentes* (suxeito 257) ou ben, que non teñen boa predisposición a aceptar críticas: *Teñen que ser mellores persoas. Aceptar críticas* (suxeito 130); *Ser menos intransigentes con los comportamientos de algunos alumnos/as* (suxeito 211). Neste senso, existen tamén outro grupo de alumnos/as – bastante significativo– que consideran que existen, dende a súa experiencia, docentes con maior e con menor competencia no

exercicio do maxisterio, é dicir, que se atoparon con algúns que, dende o seu punto de vista exercen correctamente a súa profesión e con outros que non tanto: *Fixen unha valoración xeral pero non todos os profesores foron iguais* (suxeito 1); *Hai de todo pero a gran maioría son competentes* (suxeito 161); *Dependendo do profesor que sexa* (suxeito 162); *Competentes algúns (depende do profesor)* (suxeito 164); *Dependendo do profesor, algúns son competentes co seu traballo e outros non* (suxeito 165).

Táboa VI.20. Respostas proporcionadas polos alumnos/as á pregunta aberta "Outras achegas acerca da valoración da competencia profesional dos docentes que imparten no seu ciclo formativo". Fonte: Elaboración propia.

NÚM. CUEST.	RESPOSTAS ALUMNOS/AS
1	<i>Fixen unha valoración xeral pero non todos os profesores foron iguais</i>
4	<i>Linguas Estranxeiras: Inglés</i>
5	<i>Por parte dos profesores: excelente O malo é que a Consellería de Educación non proporciona os suficientes medios económicos neste instituto, polo que escaseamos de material necesario para desenvolver correctamente o nos aprendizaxe.</i>
15	<i>Que os profesores/as estean cualificados para o seu posto de traballo.</i>
16	<i>Que os profesores estean realmente cualificados no posto que desempeñan.</i>
58	<i>Intentar sobre pasar os límites de aprendizaxe de maneira que nos colapsan e non aprendemos o necesario Non se dan conta de que hai xente que tamén traballa e mandan cousas moi importantes para a casa.</i>
66	<i>Os profesores teñen poucos medios para mellorar o noso aprendizaxe. Os medios que ten o centro non vai acordes aos tempos. Material antigo.</i>
106	<i>Que algunhas clases foran un pouco mais entretidas e que intenten traer material e ferramentas porque non temos utensilios para aprender e ensínannos como poden.</i>
130	<i>Teñen que ser mellores persoas. Aceptar críticas.</i>
144	<i>Parécenme profesores moi válidos para desempeñar o seu posto de traballo</i>
146	<i>Penso que algúns deberían de facer máis polo seu traballo, hai profesores que non preparan as clases.</i>
147	<i>Resolución de problemas e plantexamento de máis exemplos prácticos.</i>
150	<i>Indican os libros necesarios. Ter a materia máis organizada</i>
161	<i>Hai de todo pero a gran maioría son competentes</i>
162	<i>Dependendo do profesor que sexa</i>
163	<i>Competentes</i>
164	<i>Competentes algúns (depende do profesor).</i>
165	<i>Dependendo do profesor, algúns son competentes co seu traballo e outros non.</i>
178	<i>Que no saben explicar las cosas.</i>
186	<i>A maioría dos profesores descoñecen a materia que imparten e non a traen ben preparada.</i>
198	<i>A maioría deles non están motivados, non saben explicar ben, pasan de todo, non preparan as clases, o que saben non o saben transmitir ós alumnos.</i>
211	<i>Ser menos intransigentes con los comportamientos de algunos alumnos/as.</i>
213	<i>A parte dos coñecementos tamén se debería valorar a súa actitude.</i>
214	<i>Neste instituto e neste ciclo, os profesores son moi duros, e non teñen en conta ó persoal que está estudando e traballando.</i>
217	<i>Só que se ten que facilitar máis...</i>
231	<i>Que sexan máis profesionais</i>
247	<i>Non todos os profesores traballan do mesmo xeito.</i>
255	<i>Algún profesor fai o que lle da a gana porque é funcionario</i>
257	<i>Son incompetentes</i>
265	<i>Que che fagan caso. [...]</i>
267	<i>Ter motores. Profesores en condicións de dar clase</i>

Ao mesmo tempo, outros suxeitos poñen de manifesto necesidades detectadas a nivel loxístico e administrativo que lles obstaculizan a súa labor docente e polo tanto, inflúen na súa competencia. Referímonos á falla de material actualizado e de infraestruturas acordes á calidade da docencia que se pretende acadar, así como á necesidade de que a ratio profesor-alumno/a sexa menor nos ciclos formativos ou que a estabilidade dos docentes sexa maior: *O aprendizaxe dos alumnos podería mellorar sempre que melloraran as instalacións no centro e o número de alumnos fora menor (suxeito 17); A mellora das infraestruturas posibilitaría a mellora tamén, do modelo de aprendizaxe (suxeito 20); A actual FP, necesita medios técnicos modernos e suficientes, cousa que non temos, e que para conseguir, os temos que mendigar polas empresas. Dende a Consellería de Educación, se lle da mais importancia ás aparencias (exemplo: Sistema de Xestión da Calidade dos CIFP) (suxeito 36); O mellor profesor é o que lle gusta o seu traballo e se está sempre impartindo os mesmos módulos pode chegar a ser moi bo profesor. O peor no meu caso é que estou case cada ano nun instituto novo (sen destino definitivo) e así cada ano vou dando diferentes módulos, nunca vou ser boa de todo en nada. Encántame o meu traballo (suxeito 14).* Outros inciden en que o perfil do alumnado xoga tamén un papel preponderante á hora de desenvolver a súa labor como docentes, posto que esta tamén pode verse influenciada polos coñecementos previos cos que estes contan: *Se fago a valoración da cuestión 53 en función do nivel de aprendizaxe dos alumnos tamén teño ou penso que debería ter en conta, que na maioría dos casos, o nivel básico de coñecementos cos que chegan aos ciclos, deixa bastante que desexar (suxeito 31); Supoño que está en función do grao de aproveitamento de cada alumno [...] (suxeito 33).* Ao mesmo tempo e a colación disto, tamén hai quen considera necesario que o alumnado valore a súa competencia docente trala realización do ciclo en primeira instancia e posteriormente, tras ter comezado a traballar: *A valoración debería facer os/as alumnos/as despois de finalizar os ciclos e tamén despois de estar traballando (suxeito 10).*

Táboa VI.21. Respostas proporcionadas polos titulados/as á pregunta aberta "Outras achegas acerca da valoración da competencia profesional dos docentes que impartiron no ciclo formativo que cursou". Fonte: Elaboración propia.

NÚM. CUEST.	RESPOSTA TITULADOS/AS
10	<i>Tengo que decir de los profesores algunos son realmente buenos y se preocupan, pero también hay alguna que suelta el rollo y no quiere que le preguntes, no te escucha y siempre tenía la razón. En esto coincidimos todos los alumnos del curso ese año.</i>
12	<i>Profesionais e cercanos, interesados nos seus alumnos e nas súas situacións</i>
18	<i>Moi boa achega na ensinanza.</i>

Sen embargo outra parte do alumnado sinala que existen baleiros relativos á cualificación do profesorado, a cal para eles debería ser mellor ou abarcar máis campos: *Linguas Estranxeiras: Inglés (suxeito 4); Que os profesores/as estean cualificados para o seu posto de traballo (suxeito 15); Que os profesores estean realmente cualificados no posto que desempeñan (suxeito 16); Que sexan máis profesionais (suxeito 231).*

Outra das categorías que podemos establecer en torno ás respostas do alumnado a esta cuestión, teñen que ver coa falta de medios e infraestruturas apropiadas para impartir a docencia nunhas condicións óptimas, aspecto que por outra parte tamén foi sinalado polos docentes. Exemplos de respostas que poderían incluírse nesta categoría son os seguintes: *[...] O malo é que a Consellería de Educación non proporciona os suficientes medios económicos neste instituto, polo que escaseamos de material necesario para desenvolver correctamente o noso aprendizaxe (suxeito 5); Os profesores teñen poucos medios para mellorar o noso aprendizaxe. Os medios que ten o centro non vai acordes aos tempos. Material antigo (suxeito 66); [...] que intenten traer material e ferramentas porque non temos utensilios para*

aprender e ensinannos como poden (suxeito 106); *Ter motores. Profesores en condicións de dar clase* (suxeito 267).

De tódolos xeitos, a pesar de que existen alumnos/as que destacan aquilo que consideran como carencias do profesorado, moitos outros tamén poñen de manifesto que a súa valoración da competencia docente do mesmo é certamente positiva: *Por parte dos profesores: excelente* [...] (suxeito 5); *Parécenme profesores moi válidos para desempeñar o seu posto de traballo* (suxeito 144); *Competentes* (suxeito 163); [...] *a gran maioría son competentes* (suxeito 161). Nisto coinciden cos titulados/as, os cales destacan na súa maior parte a pericia docente: *Profesionais e cercanos, interesados nos seus alumnos e nas súas situacións* (suxeito 12); *Moi boa achega na ensinanza* (suxeito 18).

4. RECAPITULACIÓN E SÍNTESE DE RESULTADOS: A PERSPECTIVA DOS AXENTES SOCIAIS IMPLICADOS NA ORDENACIÓN DA FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL NA COMARCA DO BARBANZA.

4.1. CARACTERIZACIÓN DOS COLECTIVOS CLAVE ENQUISADOS.

Neste apartado pretendemos ofrecer unha visión xeral dos datos relacionados no capítulo VI respecto de cada un dos colectivos que se erixen como informante clave. Neste senso, procederemos a establecer o perfil tipo de alumno/a, titulado/a en FP, docente e empresario/a que conforman a mostra empregada nesta investigación. Para facelo atenderemos á proporción maioritaria acadada polos colectivos citados en cada unha das variables que o definen.

4.1.1. PERFIL XERAL DO ALUMNADO PARTICIPANTE NA MOSTRA.

Actualmente na comunidade autónoma de Galicia, a distribución do alumnado de Formación Profesional Inicial en función do sexo está preto de considerarse igualitaria, en termos absolutos, aínda que persiste unha certa superioridade numérica do sexo masculino sobre o feminino. Segundo datos do IGE (2013c), no ano académico 2011/2012, mentres que un 46% do alumnado matriculado en ciclos formativos eran mulleres, un 54% eran homes. A mostra de alumnos/as que participaron nesta investigación tamén son na súa maioría homes, aínda que a proporción é superior á sinalada polo IGE (2013c) para a totalidade de Galicia. No noso caso (ver gráfico 6.1) os homes representan ao 60,3%, mentres que as mulleres ao 39,7% restante. Respecto da idade (ver gráfico 6.2.), a maior parte atópanse entre os 16 e os 25 anos, chegando a acadar este colectivo o 81,7% da totalidade da mostra.

Ao mesmo tempo, a maior parte do alumnado procede da propia comarca (67,8%), residindo tamén na actualidade nalgún dos concellos que a compoñen (74,5%) (ver gráfico 6.3). En concreto, o concello do que maioritariamente procede o colectivo de alumnos/as é Ribeira (31,1%), ao tempo que se erixe como aquel no que vive a maior parte do mesmo (33,7%).

Tal como tivemos ocasión de apreciar no gráfico 6.11, a profesión maioritaria das nais dos alumnos/as enquisados é *Empregada do fogar/Ama de casa* cunha porcentaxe do 36%, seguida en segundo lugar por aquel colectivo de nais que son *Traballadoras do sector industrial conserveiro* (12,4%). Este último dato coincide coa información proporcionada polo informe acerca das comarcas galegas elaborado pola Xunta de

Galicia (2012a), do cal se extrae que na comarca do Barbanza, a ocupación máis contratada no sexo feminino é a de *Traballadoras das industrias do peixe*³⁹⁸. Na nosa mostra, tal como tivemos ocasión de comprobar, existe outro 4'9% das nais de alumnos/as que afirman estar ocupadas no sector industrial -sen especificar o ámbito profesional concreto-, polo que podemos inferir que parte desta porcentaxe tamén podería estar incluída no sector industrial do peixe. Noutros sectores, aínda que tamén vinculados co sector pesqueiro, atopamos outra porcentaxe significativa: un 5,6% das nais afirma ser traballadora do sector pesqueiro, o cal pode incluír dende profesións conectadas tradicionalmente co mar e co xénero feminino -mariscadoras ou redeiras por exemplo- ata outras vinculadas tradicionalmente co xénero masculino -mariñeiro/a ou patrón por exemplo-. Se sumamos ambas porcentaxes, obtemos que as nais de alumnos/as que son susceptibles de desenvolver a súa labor profesional no sector pesqueiro poderían acadar o 22,9% da mostra.

Sen embargo, quizais o máis relevante neste senso é que a maior parte das nais do alumnado de ciclos formativos non desenvolven traballo remunerado algún -son amas de casa- e, en caso de facelo, está vinculado coa limpeza do fogar. Disto podemos inferir que, na súa maioría, non están dadas de alta na Seguridade Social³⁹⁹, o cal as deixa nunha situación de dependencia económica doutras persoas, ben sexa do cónxuxe ou doutros familiares.

Respecto da profesión desempeñada polos pais dos alumnos/as (ver gráfico 6.12), hai que volver a mencionar o sector pesqueiro como campo de traballo maioritario. Un 24% dos mesmos afirman que seus pais son *traballadores do sector pesqueiro*, mentres que o segundo sector profesional máis sinalado é o da *construción* cun 12,7% da mostra. Destacan pois, ambos campos profesionais como os máis representativos das profesións dos pais de alumnos/as na comarca analizada. Xa noutra investigación previa (Rego Agraso, 2009) puidemos comprobar como ambos sectores eran os que xeraban máis emprego por conta allea no territorio comarcal, motivo polo que podemos afirmar que os datos semellan coincidir coa análise realizada do mercado laboral naquel momento.

Se comparamos os datos femininos e masculinos en canto ás ocupacións dos proxenitores, seguimos constatando - ao igual que xa se sinalou nas conclusións referentes á comparativa oferta formativa-mercado laboral- a existencia dunha marca de xénero á hora de desenvolverse profesionalmente. Tal como vimos, a maior parte das nais de alumnos/as da comarca manteñen a liña xeral de empregarse nas empresas do sector industrial do peixe ou ben manterse ao marxe do sistema laboral regulado - *Amas de casa/Empregadas do fogar*-, mentres que os pais seguen tamén a liña preestablecida polos datos estatísticos ao empregarse masivamente no sector pesqueiro e tamén na construción. Ditos datos non veñen máis que a constatar, se cabe, a masculinización e feminización de determinadas ocupacións laborais, ou noutras palabras, a existencia dun determinante de xénero no acceso ao mercado laboral.

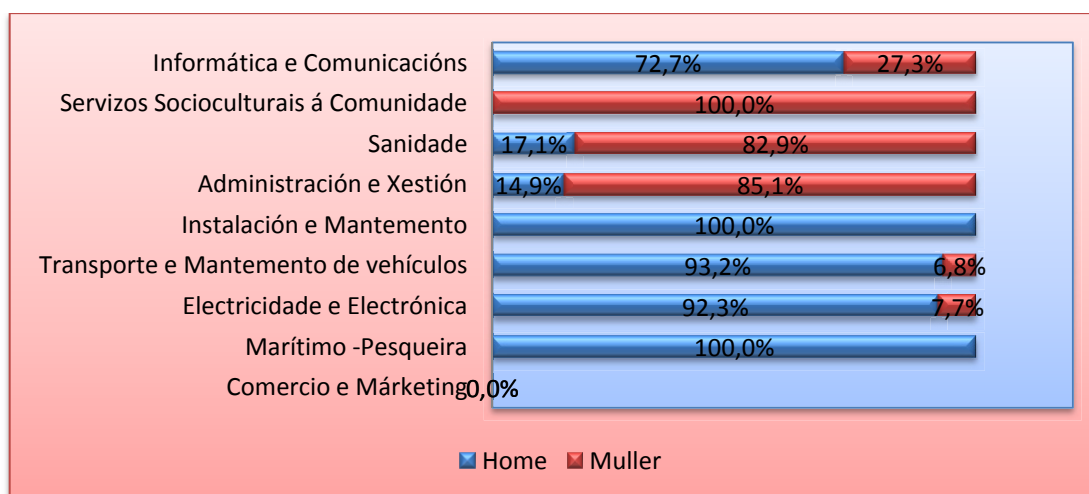
³⁹⁸ Segundo esta fonte (Xunta de Galicia, 2012a), os novos contratos realizados nesta ocupación a mulleres no ano 2011 foron un total de 2.008, o cal representa o 20% da contratación feminina neste territorio (sen ter en conta os producidos no sector primario).

³⁹⁹ A pesar da promulgación no ano 2011 do Real Decreto 1620/2011, do 14 de novembro, polo que se regula a relación laboral de carácter especial do servizo do fogar familiar (*BOE* 17/11/2011), os resultados á hora de regularizar a situación laboral das persoas empregadas do fogar, tradicionalmente traballadoras sen ningún tipo de relación contractual, non sufriu grandes modificacións. De feito en vistas desta situación, no ano 2012 publicouse una nova normativa: o Real Decreto-lei 29/2012, do 28 de decembro, de mellora de xestión e protección social no Sistema Especial para Empregados do Fogar e outras medidas de carácter económico e social (*BOE* 31/12/ 2012). Ata esa data, segundo datos estritamente estimativos, case o 50% do sector seguía traballando sen darse de alta na Seguridade Social -Larrañeta, 2012, así o pon de manifesto co artigo xornalístico titulado *¿Por qué está fracasando la ley regula el servicio doméstico?* (Larrañeta, 2012) publicado en *20Minutos.es* o 03/10/2012-.

Atendendo agora á formación do alumnado, destacamos que a maior parte daqueles que compoñen a mostra están realizando ciclos formativos da familia profesional (ver gráfico 6.15) de Electricidade e Electrónica (24,7%) ou de Administración e Xestión (17,6%). De feito, tal como puidemos comprobar no gráfico 6.16, os ciclos formativos aos que pertence unha maior cantidade do alumnado son o Ciclo Superior de Sistemas Electrotécnicos e automáticos (Instalacións Electrotécnicas) cun 15,7% da mostra e o Ciclo Superior de Administración e Finanzas cun 9,7%. Ante esta situación cabe atender a que as familias profesionais maioritarias pertencen a dúas das tradicionalmente determinadas en función de xénero: Administración e Finanzas é cursada maioritariamente por mulleres, mentres que Electricidade e Electrónica é unha opción elixida maioritariamente por homes. Tal e é así, que esta regra tamén se cumpre na nosa mostra (ver gráfico 6.113). A distribución do alumnado en familias profesionais tendo en conta a variable xénero, desprende unha relación entre ambas, determinada polo que tradicionalmente se ven considerando profesións *propias* do xénero masculino -Instalación e Mantemento; Transporte e mantemento de vehículos; Electricidade e electrónica ou Marítimo-pesqueira- e do xénero feminino -Servizos Socioculturais e á Comunidade, Administración e Xestión ou Sanidade⁴⁰⁰-.

En todas elas podemos observar o predominio dun sexo – o socialmente máis aceptado para o exercicio desa profesión- sobre o outro, polo que constatamos unha relación entre ambas variables, así como a existencia de estereotipos de xénero no alumnado á hora de realizar a súa elección vocacional. Tal é así que en ocasións son denominados polos propios alumnos/as como ciclos formativos *para mulleres* e ciclos formativos *para homes*. Así o poñía de manifesto unha das alumnas ao sinalar na cuestión referida a que ciclos engadiría á comarca (ver gráfico 6.66), que sería necesario: *Más variedade para mulleres, puesto que la mayoría son de hombres* (Cuestionario Núm.108). Ante esta situación, non podemos deixar de destacar que as familias profesionais maioritarias representan a aquelas máis cursadas polo xénero masculino e polo xénero feminino. O mesmo ocorre cos ciclos formativos, posto que os que máis cantidade de alumnos/as agrupan están tamén determinados por esta elección motivada en razón do xénero.

Gráfico VI.113. Distribución porcentual do alumnado en función da familia profesional na que actualmente cursa a súa formación e o sexo. Fonte: Elaboración propia.



Respecto do grao maioritario dos ciclos cursados, obtemos que (ver gráfico 6.17), a maior parte do alumnado est3 cursando un ciclo medio (68,5%) e que ademais se atopan

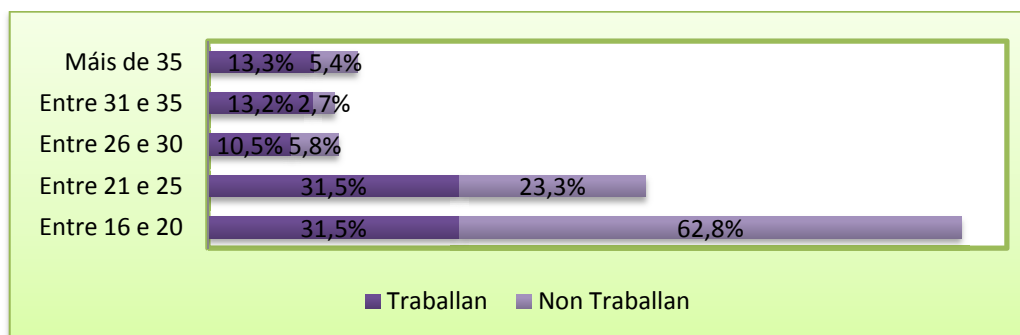
⁴⁰⁰ Lembremos que na comarca dentro desta familia inclu3mos o ciclo medio de coidados auxiliares de enfermari3 e o ciclo superior de diet3tica, ambas profesi3ns vinculadas en maior medida co x3nero feminino.

no primeiro ano de formación (63,7%), tal e como podemos comprobar no gráfico 6.18. De tódolos xeitos, estas cifras, aínda que maioritarias, non son especialmente elevadas, polo que podemos admitir tamén que a perspectiva do alumnado de ciclos superiores está representada –aínda que en menor medida–, ao igual que a daqueles/as que se atopan no segundo curso do ciclo ou incluso realizando o módulo de FCT. O centro ao que pertencen a maior parte dos alumnos/as coincide con aquel que posúe – en termos absolutos – o maior número de alumnado de Formación Profesional na comarca. Estámonos a referir ao CIFP Coroso, situado no concello de Ribeira. A el pertencen o 38,2% do alumnado que conforma a mostra da investigación (ver gráfico 6.19).

Aludindo agora ao volume de estudantes que se atopan con traballo no momento de cubrir o cuestionario, é preciso sinalar que está lonxe de configurarse como a maior parte da mostra. Tal é así, que só un 14,6% dos alumnos/as está empregado/a. Esta situación non deixa de caracterizar un modelo de Formación Profesional moi probablemente excesivamente académico e pouco vinculado co mundo do emprego, posto que non permite na maior parte dos casos, compatibilizar o traballo remunerado coa formación e ademais conta cunhas modalidades a distancia ou non presenciais moi pouco desenvoltas ao longo do territorio galego, aspecto este último que debería poñerse ao servizo da cidadanía para favorecer a cualificación dos traballadores/as en beneficio tanto deles mesmos, como das propias empresas⁴⁰¹.

A maior parte da porcentaxe de alumnos/as que contan cun emprego, ao contrario do que se puidera pensar inicialmente, non coincide con aqueles de maior idade (ver gráfico 6.114). O 63% dos alumnos/as empregados posúe unha idade comprendida entre os 16 e os 25 anos, mentres que aqueles que teñen entre 26 e 35 anos representan ao 23,7% do total, existindo tamén un 13,3% que tería máis de 35 anos.

Gráfico VI.114. Distribución porcentual dos alumnos/as que contan ou non cun traballo en función da idade. Fonte: Elaboración propia.



Ao mesmo tempo, a maior parte destes alumnos/as que compatibilizan traballo con estudos, desenvolven a súa actual ocupación ou ben no sector servizos (38,5%) ou ben, no sector industrial (38,5%), tal e como quedou establecido no gráfico 6.37. Podemos inducir deste dato que se trata de dous sectores no que é relativamente doado acceder a un posto laboral sen posuír cualificación algunha, dado que os alumnos/as enquisados/as aínda non remataron os seus estudos.

O lugar onde desenvolven a súa labor profesional é maioritariamente a propia comarca do Barbanza (51,4%), aínda que tamén existe unha porcentaxe relativamente alta que exerce nalgunha comarca limítrofe, neste caso, un 30,7%. Así quedou establecido no gráfico 6.38, onde tamén podemos apreciar que o concello que conta co maior número de estudantes traballadores/as é A Pobra do Caramiñal (25,6%). Dado o baixo índice

⁴⁰¹ No apartado referido ás conclusións extraídas da análise comparada da oferta formativa e o mercado laboral, puxemos o énfase nesta cuestión ante a maioría de traballadores/as non cualificados do territorio.

de resposta obtido ante a cuestión de que posto laboral desempeñan (ver gráfico 6.40) – un 76,9% optou por non contestar-, só nos queda destacar que a opción máis sinalada –aínda que cunha porcentaxe baixa- é a de empregado/a (17,9%), seguido por Autónomo (2,6%) e Monitor de tempo libre (2,6%).

Aludindo agora ao tempo que levan nese mesmo emprego (ver gráfico 6.42), a maior parte dos alumnos/as afirma que levan ocupando ese posto durante un tempo comprendido entre dous e cinco anos (30,8%). Podemos afirmar polo tanto, que a maior parte do alumnado que traballa o fai moi probablemente dende antes de comezar o ciclo formativo, compatibilizando agora o desempeño laboral coa súa formación. Neste senso moi probablemente moitos deles/as se atopan cursando o ciclo formativo de forma parcial –por módulos formativos-, posto que de non ser así terían moi difícil a compatibilización dos estudos co traballo.

Preguntados acerca de se o traballo que desempeñan está relacionado coa formación que actualmente cursan (ver gráfico 6.50), máis da metade – en concreto un 53,8%- sinala que non, mentres que a resposta contraria vai ser proporcionada por un 36%. Non deixa de ter certo sentido de tódolos xeitos, que as cifras referidas ao alumnado mantiveran esta proporción, é dicir, que a maioría non se atopase traballando nun posto vinculado ao ciclo que cursan, precisamente por non contar aínda coa cualificación completa.

Por último, valorando o nivel de satisfacción que manifestan estes estudantes ante o seu posto de traballo actual, podemos destacar que en xeral se atopan relativamente satisfeitos/as, dados os resultados sintetizados na táboa 6.22.

Táboa VI.22. Porcentaxe de respostas do alumnado nas etiquetas de pouco ou nada satisfeito/a e moi ou totalmente satisfeito/a ante a valoración de distintos aspectos relativos ao seu posto laboral. Moda das respostas obtidas en cada caso. Fonte: Elaboración propia.

	Pouco ou nada satisfeitos/as	Moi ou totalmente satisfeitos/as	Moda
Estabilidade laboral	25,6%	35,8%	Satisfeito/a
Carga de traballo diaria	38,4%	28,2%	Pouco satisfeito/a
Clima de traballo cos compañeiros/as	15,4%	51,3%	Totalmente satisfeito/a
Clima de traballo cos superiores xerárquicos	15,3%	51,3%	Moi satisfeito/a
Retribución económica	46,2%	23,1%	Pouco satisfeito/a
Prestixio social da empresa no sector	10,2%	38,5%	Satisfeito/a
Confianza mostrada pola empresa no desempeño laboral	15,4%	48,7%	Moi satisfeito/a
Autonomía no traballo	12,8%	51,3%	Satisfeito/a
Recoñecemento da competencia profesional	15,5%	46,1%	Moi satisfeito/a

Os aspectos mellor valorados son o clima de traballo cos compañeiros/as e cos superiores xerárquicos, así como o nivel de autonomía do que gozan no seu posto de traballo. En todos eles un 51,3% da mostra sinala estar moi ou totalmente satisfeito/a. Seguiríalle a confianza mostrada pola empresa no desempeño laboral (48,7% de valoracións positivas) e o recoñecemento que se lle da á competencia profesional (46,1%). A moda das respostas obtidas camiña tamén nesta mesma dirección, posto que as respostas máis repetidas polos enquisados/as en cada unha das variables van dende *Satisfeito/a* a *Totalmente satisfeito/a*. Ao contrario, aqueles aspectos do posto de

traballo que menos agradan ao alumnado van ser a carga de traballo diaria e a retribución económica percibida. No primeiro caso, o 38,4% dos alumnos/as sinala estar pouco ou nada satisfeito/a e no que respecta á retribución económica, vai ser o 46,2% os que se sitúan nesta mesma categoría. Ao mesmo tempo, a moda en ambas variables é a resposta *pouco satisfeito/a*.

En definitiva, se calculamos o promedio total das medias das respostas obtidas en cada unha das variables analizadas⁴⁰² obtemos un resultado de $X = 3,34$, o cal implica que o promedio de resposta para tódalas variables oscila entre *satisfeito/a* -representada co valor 3 no programa de análise estatístico de datos- e *moi satisfeito/a* -representada co valor 4-. En xeral o alumnado mostra un grao de satisfacción intermedio, sen chegar a valorar moi negativamente o posto de traballo pero tampouco considerando que se trata dun emprego óptimo, polo que probablemente procuran unha mellora laboral cos estudos que actualmente cursan.

4.1.2. PERFIL XERAL DO TITULADO/A EN FP PARTICIPANTE NA MOSTRA.

Tal como tivemos ocasión de comprobar no apartado anterior (ver gráfico 6.1), os titulados/as que conforman a mostra desta investigación son na súa ampla maioría mulleres (95,8%), aspecto que tamén determinará, do mesmo xeito que no caso do alumnado, o ciclo formativo cursado e, por extensión, a familia profesional.

En función da idade (ver gráfico 6.2), os titulados/as poden agruparse en dous grandes bloques: aqueles/as que teñen máis de 30 anos - os cales son maioría cun 58,4% da mostra - e os que terían unha idade comprendida entre os 16 e os 30 - colectivo no que se sitúa o 37,5% dos mesmos-. Esta proporción non resulta especialmente significativa, posto que era previsible que os titulados/as fosen maiores, en proporción, que o alumnado por exemplo.

Ao igual que ocurría no caso dos alumnos/as, os titulados/as tamén proceden de forma maioritaria dos concellos que compoñen a comarca -concretamente un 70,9% estaría nesta situación-, manténdoa tamén de forma maioritaria como o seu lugar de residencia (62,5%) (ver gráfico 6.3). En concreto, o concello de Ribeira volve erixirse como o máis poboado polos titulados/as, posto que un 45,8% ten fixada a súa residencia no mesmo. Esta porcentaxe correspóndese coa de titulados/as que afirman ter nacido nesta mesma localidade. A mobilidade polo tanto, semella ser bastante baixa, dado que a maior parte dos titulados/as no territorio proceden do mesmo e van residir nel unha vez finalizados os seus estudos.

Tamén obtemos resultados similares aos do alumnado respecto da profesión da nai e do pai dos titulados/as, posto que ditas profesións maioritarias coinciden coas sinaladas pola maioría dos alumnos/as. Por exemplo, a profesión maioritaria das nais (ver gráfico 6.11) volve ser a de *Empregada do fogar /Ama de casa* cunha porcentaxe do 58,3%, seguida de lonxe por aqueles/as que declaran que súa nai é *Traballadora do sector industrial conserveiro* (8,3%). Ao igual que ocurría no caso dos alumnos/as, existe unha porcentaxe de titulados/as (4,2%) cuxa nai traballaría no *sector industrial* -previsiblemente de forma maioritaria na manufactura do peixe, aínda que non se especifica-, así como outro 4,2% que traballaría no *sector pesqueiro*. Do mesmo xeito,

⁴⁰² Realizamos este cálculo ao sumar as medias de resposta obtidas en cada unha das variables analizadas (Estabilidade = 3,23; Carga de traballo diaria = 2,91; Clima de traballo cos compañeiros/as = 3,69; Clima de traballo cos superiores = 3,60; Retribución económica = 2,75; Prestixio social da empresa = 3,36; Confianza no desempeño laboral = 3,53; Autonomía no traballo = 3,61; Recoñecemento da competencia profesional = 3,39) e dividilas entre o total de variables con estas mesmas opcións de resposta, en total 9.

podemos inferir que ambas porcentaxes se vinculan co sector pesqueiro, ben no que respecta á manufactura, ben na extracción. Baixo esta consideración a porcentaxe de nais de titulados/as que contarían cun traballo vinculado ao sector pesqueiro podería chegar ao 16,7% da mostra. Sen embargo, ao igual que no caso dos alumnos/as, quizais o máis relevante é que a maior parte das nais non desenvolven traballo remunerado –son amas de casa– ou en caso de ser así, este está vinculado coa limpeza do fogar. Isto implicaría, tal como xa sinalamos no caso anterior, que a maior parte das nais non conta co sistema de protección social que proporciona o traballo remunerado, o que as converte en dependentes economicamente doutras persoas.

Respecto da profesión do pai (ver gráfico 6.12), os datos volven coincidir cos sinalados para a mostra de alumnos/as: a maior parte son *traballadores do sector pesqueiro* (37,5%) ou, en menor medida, *do sector da construción* (16,7%), dous dos sectores que, como xa sinalamos, viñan creando emprego tradicionalmente neste territorio comarcal (Rego Agraso, 2009).

Tal e como xa indicamos tamén anteriormente, o sexo dos titulados/as vai determinar os ciclos formativos –e por extensión, as familias profesionais – máis cursados. Neste caso, as familias profesionais (ver gráfico 6.15) nas que maioritariamente se cualificaron os egresados/as son a de Sanidade (70,8%) e –en menor medida– a de Administración e Finanzas (20,8%), ambas, tal e como comprobamos nos datos referidos ao alumnado, familias profesionais onde a maior parte da matrícula tradicionalmente semella ser feminina. En consecuencia, os ciclos formativos (ver gráfico 6.16) que foron cursados pola maioría dos nosos enquisados/as son o Ciclo Medio de Coidados Auxiliares de Enfermaría (45,8%) e o Ciclo Superior de Dietética (25%), ámbolos dous pertencentes á familia profesional de Sanidade. Por outra banda, o centro educativo (gráfico 6.19) no que cursaron ditos estudos a maior parte dos titulados/as é o IES A Pobra do Caramiñal (70,8%) e o ano no que maioritariamente finalizaron o ciclo formativo é o 2010 (ver gráfico 6.28) cunha porcentaxe de máis da metade da mostra (54,2%). Son polo tanto, titulados/as que na súa maioría, non teñen moi lonxe no tempo a súa época como estudantes.

Respecto da taxa de inserción laboral (ver gráfico 6.35) do colectivo que compón esta mostra, atopámonos con que contan cun traballo o 62,5%, mentres que unha porcentaxe do 37,5% afirma estar desempregado/a. Esta situación de inactividade volve reflectir a existencia dunha carencia na vinculación entre o mundo educativo e o laboral no territorio comarcal, posto que as titulacións cursadas non semellan estar cumprindo a súa función referida á inserción laboral da maioría dos titulados/as. Ao mesmo tempo, se observamos os resultados obtidos na variable referida a se o traballo que desempeñan está vinculado co ciclo formativo cursado (ver gráfico 6.50)–cuestión referida exclusivamente a aqueles/as que se atopan en activo–, obtemos que máis da metade (53,4%) sinalan desempeñar unha labor non relacionada coa súa formación. En definitiva, dos titulados/as enquisados aproximadamente o 40% non conta con emprego e daqueles que si o teñen, a metade non exerce nun posto vinculado coa súa cualificación, o cal non deixa de poñer de manifesto que as titulacións cursadas non posúen unha elevada saída profesional no contexto onde se levan a cabo. Este datos van en consonancia cos obtidos ao enquisar aos titulados/as acerca de se consideraban que ter cursado un ciclo de Formación Profesional é de axuda para atopar emprego (gráfico 6.47). A maioría responde que si (62,5%), pero existe unha porcentaxe certamente elevada – en concreto un 37,5%– que consideran que o feito de cualificarse non implica que sexa máis doado atopar emprego. Neste senso, mentres case un 40% dos titulados/as teña esta percepción de que os ciclos de FP non son útiles para obter emprego, as propias ensinanzas non están cumprindo as expectativas para as que foron creadas ou, cando menos, non lle trasladan ao alumnado esa imaxe.

Tamén foron enquisados de forma máis específica, acerca do grao de utilidade que para eles ten a Formación Profesional á hora de atopar un emprego no interior da propia comarca (ver gráfico 6.48), aspecto no cal as respostas varían un tanto do expresado ata o de agora. Un 75% dos titulados/as considera que posuír un ciclo formativo é útil, moi útil ou totalmente útil para conseguir empregarse na comarca, mentres que vai ser unha proporción menor –aínda que para nada desprezable– a que pensa que os ciclos de FP son pouco ou nada útiles para acadar este obxectivo. Referímonos ao 25% restante dos titulados/as, ou o que é o mesmo un de cada catro enquisados/as.

Por outra banda, o tempo necesario dende o remate do ciclo para atopar emprego (ver gráfico 6.49), na maior parte dos casos dos titulados/as que se atopan en activo (63,2%), é inferior a un ano: para un 26,6% é inferior a 6 meses e para o outro 26,6% sitúase entre 6 meses e un ano. Existe tamén outro 26,6% que sinala que foi necesario un período de tempo comprendido entre dous e tres anos. Sen embargo, preguntados acerca do número de empregos que tiveron antes de contar co actual (ver gráfico 6.36), a maior parte sinala dous (38%), mentres que un 29% sinala un.

Atendendo agora ao sector profesional (ver gráfico 6.37) no que maioritariamente desenvolven a súa labor profesional os titulados/as en activo, destaca o sector servizos, o cal agruparía ao 80% da mostra de titulados/as que contan con emprego. De igual xeito a maioría traballa dentro da mesma comarca na que cursaron o ciclo – neste caso, a comarca do Barbanza–, atopándose nesa situación un 67,2% dos titulados/as en activo (ver gráfico 6.38). Dentro destes, o concello onde se sitúan a maior parte dos empregados/as é o de Ribeira, o cal agrupa a máis da metade da mostra de egresados/as con emprego (55,3%). Pola contra, traballan nunha comarca limítrofe o 26,7%.

En consonancia coa formación cursada pola maior parte dos titulados/as, o posto de traballo que desempeñan de forma maioritaria (ver gráfico 6.39) é o de *Xerocultor/Auxiliar de Enfermaría* (33,3%), seguido na mesma proporción polos *Administrativos/as* (13,3%) e os *Operarios/as de limpeza do peixe* (13,3%). Atendendo ao tempo que levarían neste mesmo posto de traballo (ver gráfico 6.41), destacamos que a maior parte dos titulados/as levan menos de un ano (63,4%): un 26,7% levaría menos de 6 meses e outro 26,7% entre 6 meses e un ano.

Respecto da situación laboral (ver gráfico 6.45) coa que contan neste momento, un 80% é asalariado/a por conta allea no sector privado, estando nesa mesma situación no sector público tan só un 13,3% dos enquisados/as. Sen embargo, todos eles representan á ampla maioría dos titulados/as que contan cun posto de traballo, neste caso o 93,3%, e todos teñen en común o feito de ser asalariados por conta allea. Namentres, só optaron por crear a súa propia empresa o 6,7%, unha proporción moi baixa, especialmente se temos en conta os esforzos que levan investindo nos últimos tempos na promoción do emprendemento como alternativa de emprego xuvenil e, especialmente, do alumnado da Formación Profesional⁴⁰³. O tipo de contrato (ver gráfico 6.46) que maioritariamente posúe o colectivo de asalariados é de carácter temporal a tempo completo (35,8%), aínda que un 28,7% contaría tamén cun contrato a tempo completo pero de duración indefinida. Respecto daqueles que traballan por conta propia –lembremos que se trataba dun 6,7% dos titulados/as con emprego– o 100% encáixanse dentro da categoría de *Autónomos sen traballadores/as a cargo*.

⁴⁰³ Lembremos que dende a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria se veñen poñendo en marcha distintos programas que teñen como obxectivo esencial impulsar o espírito emprendedor entre a xente nova. Respecto da Formación Profesional este programa transformouse na iniciativa *FP Plus* e actualmente tódalas iniciativas deste tipo dirixidas ao alumnado de estudos non universitarios agrúpanse no denominado *Plan Eduemprende*.

Analizando o nivel de satisfacción laboral (ver gráfico 6.51), en función das 9 variables propostas tamén para o alumnado, destacamos que aquelas que contan cunha peor valoración son a estabilidade do posto de traballo – un 40% está pouco ou nada satisfeito/a coa mesma- e a carga de traballo diaria – un 33,3% elixe esta mesma opción de resposta-. No sentido contrario – como as variables mellor valoradas – aparecen as referidas ao clima de traballo cos compañeiros/as - 53,8% están moi ou totalmente satisfeitos/as-; ao clima de traballo cos superiores xerárquicos – outro 53,8% sinala estas mesmas respoatas- e á autonomía da que gozan no posto de traballo – un 46,7% sinala estar moi ou totalmente satisfeito/a coa que lle proporcionan no seu posto de traballo actual-. Estas apreciacións coinciden coa Moda en cada caso, posto que, tal como podemos ver na táboa 6.23, a resposta máis repetida respecto da estabilidade laboral é *pouco satisfeito/a*, mentres que nas variables referidas ao clima de traballo cos compañeiros/as e cos superiores, así como respecto da autonomía a resposta máis sinalada é *Moi satisfeito/a*.

Táboa VI.23. Porcentaxe de respostas dos titulados/as nas etiquetas de pouco ou nada satisfeito/a e moi ou totalmente satisfeito/a ante a valoración de distintos aspectos relativos ao seu posto laboral. Moda das respostas obtidas en cada caso. Fonte: Elaboración propia.

	Pouco ou nada satisfeitos/as	Moi ou totalmente satisfeitos/as	Moda
Estabilidade laboral	40%	33%	Pouco satisfeito/a
Carga de traballo diaria	33,3%	13,3%	Satisfeito/a
Clima de traballo cos compañeiros/as	23,1%	53,8%	Moi satisfeito/a
Clima de traballo cos superiores xerárquicos	13,4%	53,3%	Moi satisfeito/a
Retribución económica	28,6%	14,2%	Satisfeito/a
Prestixio social da empresa no sector	26,7%	26,7%	Satisfeito/a
Confianza mostrada pola empresa no desempeño laboral	20%	40%	Satisfeito/a
Autonomía no traballo	20%	46,7%	Moi satisfeito/a
Recoñecemento da competencia profesional	26,7%	33,3%	Satisfeito/a

Por outra banda, se calculamos o promedio das medias da resposta en cada variable⁴⁰⁴, obtemos un resultado de $X = 3,11$, o que nos indica que o colectivo de titulados/as con emprego están- de media- satisfeitos/as⁴⁰⁵ no seu posto de traballo, tomando en consideración as variables citadas.

Sen embargo tamén lle preguntamos á totalidade dos titulados/as – sen importar se contaban ou non con emprego no momento de cubrir o cuestionario- acerca da súa

⁴⁰⁴ Realizamos este cálculo ao sumar as medias de resposta obtidas en cada unha das variables analizadas (Estabilidade = 3,07; Carga de traballo diaria = 2,67; Clima de traballo cos compañeiros/as = 3,46; Clima de traballo cos superiores = 3,40; Retribución económica = 2,86; Prestixio social da empresa = 3,07; Confianza no desempeño laboral = 3,27; Autonomía no traballo = 3,27; Recoñecemento da competencia profesional = 3,00) e dividilas entre o total de variables con estas mesmas opcións de resposta, en total 9.

⁴⁰⁵ Lembremos que o número 3 se corresponde coa etiqueta de resposta *Satisfeito/a*.

satisfacción xeral coa súa situación laboral (ver gráfico 6.52). Ao cal un 58,3% responde positivamente, mentres que un 41,7% non estaría en xeral, satisfeito/a coa súa situación laboral. Trátase dunha cifra certamente elevada, aínda que comprensible, dado o deterioro que sufriron as relacións laborais no nos país dende o inicio da crise económica no ano 2007-2008 e as medias de liberalización do mercado laboral postas en marcha. Respecto de que aspectos cambiarían para mudar esta situación, o colectivo insatisfeito sinala esencialmente que lle gustaría atopar un emprego ou traballar nunha ocupación vinculada coa súa cualificación (ver táboa 6.3), aínda que tamén se citan posibilidades como o cambio de posto de traballo ou a mellora do salario ou o horario de traballo. En definitiva, aspectos na súa maioría determinados polo modelo de relacións laborais, que son obxecto de regulación por parte dos convenios colectivos, os cales coa nova lexislación laboral⁴⁰⁶ perden a maior parte da súa influencia.

4.1.3. MOTIVACIÓNS E EXPECTATIVAS DE ALUMNOS/AS E TITULADOS/AS RESPECTO DA FORMACIÓN PROFESIONAL.

Unha vez establecidos o perfil de alumno/a e de titulado/a en Formación Profesional no territorio comarcal, deterémonos en analizar as motivacións existentes en ambos colectivos á hora de seleccionar a titulación que cursan ou cursaron, así como seu nivel de coñecemento da oferta formativa existente.

Neste senso, á hora de tomar a súa decisión respecto de que titulación cursar, tanto a maioría dos titulados/as (37,5%) como dos actuais alumnos/as de FP da comarca (42,7%) superpoñen as posibles saídas profesionais da titulación elixida á vocación: un 33,3% dos titulados/as e un 34% do alumnado selecciona dito factor como causa principal de ter cursado o ciclo formativo inicialmente (gráfico 6.27). Tamén existe sen embargo, un 12,5% dos titulados/as e un 15,4% dos alumnos/as que non aporta motivos claros para ter seleccionado o ciclo formativo que cursan/cursaron, a excepción de que entrar na Formación Profesional era un dos seus obxectivos: *Quería facer FP pero non tiña claro o ciclo, polo que elixín este como podía ter elixido outro*. Ao mesmo tempo, unha cuarta parte dos titulados/as (25%) sinala non coñecer outras titulacións que se levan a cabo no mesmo territorio comarcal, atopándose nesta mesma situación un 17,3% do alumnado (gráfico 6.29). Ademais, un 27% daqueles titulados/as que afirman ter coñecemento doutros ciclos que se imparten na comarca, cando se lles pregunta acerca de cales son estes, sinalan ciclos formativos de fóra do devandito territorio. Polo tanto, podemos afirmar que moi probablemente unha cifra superior ao 25%, non ten coñecemento doutras titulacións ofertadas na comarca. Esta cifra é inferior no caso do alumnado actual, o cal na súa maioría sinala ciclos dentro da comarca e só un 7% daqueles que contestan a esta cuestión, cita titulacións doutros lugares (gráfico 6.30). Ao mesmo tempo, os ciclos formativos máis coñecidos – sinalados por unha maior porcentaxe tanto de titulados/as como de alumnos/as- son aqueles que pertencen a dúas das familias profesionais clásicas da Formación Profesional: Electricidade e Electrónica e Administración e Finanzas. Volve a poñerse así de manifesto a carencia de coñecemento das posibilidades ofertadas pola Formación Profesional, as cales van máis alá das titulacións clásicas - por outra parte tradicionalmente asociadas ao sexo masculino e feminino respectivamente- , para dar cobertura formativa a novos nichos de emprego que actualmente son máis demandados pola sociedade.

⁴⁰⁶ Referímonos ao Real Decreto-lei 3/2012, do 10 de febreiro, de medidas urxentes para a reforma do mercado laboral (BOE 11/02/2012).

A colación do que aquí se formula, cabe lembrar que un 20,2% do alumnado e un 12,5% dos titulados/as enquisados non volverían a matricularse no ciclo formativo que cursan/cursaron, senón que elixirían outra titulación (gráfico 6.32). Non se trata dunha proporción excesivamente elevada, pero si é preciso tela en conta, especialmente á hora de avaliar as decisións vocacionais e profesionais tomadas previamente polo alumnado. Ante as motivacións de elixir outro ciclo formativo, a maior parte incide en razóns de tipo vocacional, tal como pon de manifesto o 75% titulados/as que contestaron (*porque sempre quixen estudar esa profesión; porque é no que me gustaría traballar; porque a verdade é que me gusta moito máis a química*). O outro 25% alude a unha mestura entre a vocación e a mellor remuneración doutras titulacións (*Pois por que me parece moito máis interesante o traballo e está moito mellor remunerado*). Polo que respecta aos alumnos/as (gráfico 6.33), a ampla maioría (45%) coincide cos titulados/as ao referirse a motivos vinculados coa vocación (*Porque gústame máis todo o relacionado coa informática; Porque é o que me gusta; Porque me parece interesante e gústame;...*), mentres que un 30% alude ás maiores posibilidades de inserción laboral doutras titulacións (*Porque ten mais saída laboral; Saída profesional de cara a sectores industriais de transformación de produtos do mar;...*). Estamos pois en condicións de afirmar que dous dos principais motivos da insatisfacción do alumnado co ciclo que cursan é o feito de que non cumpra as súas expectativas tanto a nivel laboral como á hora de inserirse no mercado de traballo. Por último, unha porcentaxe máis reducida dos alumnos/as (7,5%), sinalan que desexarían cursar outra titulación distinta da súa por motivos vinculados coa insatisfacción co ciclo actual (*Porque este ciclo parecía mais interesante pero equivoqueime; Pois porque este ciclo xa non me chama a atención como antes; Pola pouca profesionalidade dun mestre; ...*). Esta situación implica, ao noso modo de ver, que sufriron unha decepción con determinados aspectos do ciclo formativo que cursan e por esa razón optarían por ter elixido outro. Isto non significa sen embargo, que non se sintan necesariamente atraídos pola profesión na que se están formando, senón que probablemente perderon parte da motivación por algunha razón relacionada coa organización dos propios estudos ou coa súa traxectoria seguida nos mesmos.

En definitiva, tendo en conta os datos anteriores, estamos en condicións de afirmar que esta situación ten dúas implicacións directas que cabe mencionar: en primeiro lugar, existe unha determinada porcentaxe do alumnado na comarca –que posteriormente acadará o título de técnico ou técnico superior– que accede á Formación Profesional sen a información suficiente acerca das posibilidades que ofrecen as ensinanzas de FP: titulacións, duración dos estudos, saídas laborais reais, etc.–especialmente as do propio territorio– e que posteriormente se arrepentirá de ter elixido esa titulación e non outra. En segundo lugar, esta carencia a nivel (in) formativo desemboca en que non se levara a cabo con eles, de forma frutífera cando menos, unha orientación profesional que permitise confrontar os intereses persoais e profesionais de cada alumno/a ás posibilidades ofertadas pola FP ou por outro tipo de estudos. Podemos sinalar que, dadas as respostas obtidas neste senso, debe poñerse máis énfase na orientación profesional do alumnado durante todo o período de escolaridade obrigatoria e tamén postobrigatoria (Bacharelato). Isto non implica de ningunha maneira, a *culpabilización* dos servizos de orientación educativa dos centros, senón que o que se pretende é poñer de manifesto a necesidade dunha maior implicación nesta labor por parte de toda a comunidade educativa. Os Departamentos de Orientación dos centros educativos son unha ferramenta eficaz, aínda que carecen de recursos humanos e materiais suficientes para levar a cabo unha acción orientadora de óptima calidade e eficacia. Ao mesmo tempo, coincidimos con Cano González (2000:231) cando propoñía que é *necesario seguir traballando [...] pola construción dun verdadeiro espazo para a Orientación Psicopedagóxica nos IES* – e por extensión nos centros de Formación Profesional–, o que

supón potenciar o traballo sectorial común para unificar aspectos de intervención e plans conxuntos de actuación [...], clarificar os andamios da arquitectura orientadora que, para ser eficaz, debería ser centralizada no funcional (a nivel de sector), e totalmente autónoma no esencial (a nivel de centro), así como entender que a docencia, por importante que sexa [...], non pode seguir interpretándose como o único quefacer que xustifique todas e cada unha das responsabilidades e funcións dos profesores/as, en xeral, e dos titores/as en particular [...].

A Formación Profesional pode servir como saída laboral a moitos mozos/as, pero é preciso adecuar as expectativas aos resultados, os intereses e motivacións persoais á realidade profesional seleccionada, evitando así decepcións, ausencia de motivación ou frustracións posteriores. Só baixo estes termos é posible falar dun futuro desenvolvemento profesional do actual e futuro alumnado de FP.

Por outra banda, esta situación de descoñecemento por parte do alumnado e titulados/as, respecto da oferta formativa do territorio pon de manifesto a necesidade de dala a coñecer dende os centros educativos, pero tamén dende os concellos que compoñen a comarca, xa non só de cara ao alumnado susceptible de cursala, senón do conxunto social que compón o territorio, incidindo de forma máis intensa no tecido empresarial comarcal. A necesidade de ampliar a información e recursos vinculados coa Formación Profesional cos que conta o empresariado comarcal é especialmente urxente: un 52,6% dos empresarios/as sinala posuír un coñecemento baixo ou moi baixo da oferta de ciclos formativos existentes no territorio. Mentres, un 36,8% afirma ter un coñecemento medio e tan só un 10,5% o calificaría como alto (gráfico 6.74). Esta situación pon de manifesto a tradicional desvinculación entre o sistema educativo e o mercado laboral, a cal sae a relucir de novo cando o 39,4% dos docentes, o 13,8% dos empresarios/as e o 11,2% dos titulados/as reclaman a necesidade de dita aproximación – entre os centros educativos e as empresas- en aras dunha mellora da inserción laboral das persoas que cursan ciclos formativos (gráfico 6.73).

En relación con isto, o feito de que un 8,3% dos titulados/as e un 9,4% dos alumnos/as cursaran a súa titulación como segunda ou terceira opción, ao non obter praza naquela que nun principio pretendían cursar, tamén pon de manifesto, aínda que nunha porcentaxe máis reducida, a necesidade de ampliar o número de prazas de Formación Profesional dispoñibles. Facilitar que os cidadáns poidan formarse naquilo que, por distintas razóns elixiron, non é máis que dotalos dunha ferramenta para o emprego que, ademais de profesionalizadora, nun principio pode resultar máis motivadora, tal como apuntabamos a raíz das respostas anteriores. Ao mesmo tempo, como vimos sinalando ao longo deste traballo, segundo o Mapa da oferta de FP en España elaborado polo MECD (2011:14), *débense incrementar o número de titulados/as en FP en 5 millóns e medio para o ano 2020*, polo que a curto prazo será necesario incrementar en 200.000 as prazas existentes na actualidade.

Por último, só cabe mencionar que en vistas das respostas proporcionadas polo alumnado ás cuestións que vimos de analizar, cobra senso o feito de que o 38,6% sinala que non espera atopar emprego ao remate do ciclo (ver gráfico 6.38). Este feito implica por unha banda, unha relativa falta de confianza por parte do alumnado, principal destinatario das accións de FP, acerca da eficacia da mesma á hora de facilitarlles o acceso ao emprego. Non deixa de representar, en definitiva, que a xente nova non aprecia a vinculación directa entre a formación recibida e a inserción laboral, aspecto que clama por medidas que produzan un cambio real na inserción laboral dos titulados/as en Formación Profesional e que teñen que vir ineludiblemente da man das autoridades tanto educativas como laborais, así como do tecido empresarial e da propia sociedade no seu conxunto.

4.1.4. PERFIL XERAL DO DOCENTE DE FP DA COMARCA.

Os docentes, como parte esencial do engranaxe das ensinanzas de Formación Profesional merece tamén unha descrición básica acerca das súas principais características. Este é o obxectivo deste apartado: mostrar os principais aspectos que definen ao profesorado participante nesta investigación como colectivo.

Así pois, inicialmente é preciso aludir ao sexo e á idade (gráficos 6.1. e 6.4), destacando que a maior parte dos docentes enquisados/as son homes (57,9%) e que a idade da ampla maioría se atopa entre 37 e 58 anos (84%). A distribución por sexos non está excesivamente distorsionada, posto que un 39,6% da mostra está composta por mulleres. A representación achégase pois –aínda que mantendo a hexemonía masculina- a unha taxa equitativa. Por outra banda, podemos afirmar que a mostra recolle un rango de idade que se atopa condicionado polas características de acceso á función docente⁴⁰⁷, as cales traen consigo un investimento de tempo por parte do opositor/a que fará que a maior parte destes accedan á desempeñar a súa función, no mellor dos casos, superados os 25 anos.

Respecto da súa procedencia (gráfico 6.7), a maior parte naceron noutros concellos que podemos denominar distantes da comarca, en concreto o 57,6% está nesta situación. Dentro destes, o 50% ademais procede doutra provincia (gráfico 6.9). Se comparamos estes datos cos da residencia observamos sen embargo, que a maioría reside nunha comarca limítrofe á do Barbanza (36,8%), dos cales a maior parte- un 57,8%- o fai no concello de Santiago de Compostela (ver gráfico 6.8). Tendo en conta estes datos, podemos apreciar que a maior parte dos docentes proveñen orixinariamente non só doutro concello de Galicia, senón que tamén residen de forma maioritaria noutra localidade situada fóra da comarca, aínda que relativamente próxima –comarca limítrofe-. Tal como xa sinalamos só un 18,5% dos docentes é orixinario dalgún concello da comarca (gráfico 6.7), aumentando esta cifra considerablemente se aludimos ao número de profesores/as residentes na mesma actualmente: un 44,7% do total. Aínda así, seguen sendo maioría aqueles que residen fóra dela, ben sexa nun concello limítrofe ou noutro concello de Galicia. Ambas opcións compoñen o 52,5% dos profesores/as enquisados. A mobilidade experimentada polo colectivo de docentes é pois, bastante elevada se temos en conta o seu lugar de traballo –a comarca do Barbanza- e o seu lugar maioritario de residencia situado fóra dela.

Respecto da familia profesional (gráfico 6.15) na que imparten maioritariamente docencia, destaca a de *Administración e Finanzas* (29%), seguida polas de *Sanidade e Marítimo-Pesqueira*, ámbalas dúas cun 15,8% das respostas cada unha. Deste xeito, os ciclos formativos concretos nos que maioritariamente exercen os docentes (ver gráfico 6.16) coinciden coas familias sinaladas: Ciclo Superior de Administración e Finanzas (15,8%), Ciclo Medio de Coidados Auxiliares de Enfermaría (13,2%) e Ciclo Medio de Xestión Administrativa (13,2%). Estas titulacións lévanse a cabo así mesmo, nos centros educativos (ver gráfico 6.19) nos que maioritariamente desenvolven a súa actividade os docentes enquisados/as: o IES Espiñeira (23,7%) e o IES Leliadoura (23,7%).

Por outra banda, o 86,8% do profesorado está composto por Licenciados/as/ Enxeñeiros/as ou Diplomados/as universitarios (ver gráfico 6.20), sendo o 13,2%

⁴⁰⁷ Referímonos á necesidade de ter cursado una licenciatura e tamén a habilitación correspondente para exercer a docencia no ensino non universitario (ben sexa o antigo Curso de Adaptación Pedagóxica (CAP) ou o actual Máster de Profesorado de Secundaria, FP e ensinanzas especiais), período ao cal hai que sumarlle o tempo necesario para superar a oposición correspondente e acceder a una praza no sistema de educación público. De aí que a maior parte dos docentes non sexa especialmente novos/as (menores de 26 anos), en cifras xerais, o cal se traslada á nosa mostra.

Licenciados en Medicina e o 13,1% Licenciados/as ou Enxeñeiros/as da Mariña Civil. Ademais, da totalidade dos enquisados/as só o 15,8% afirma posuír unha segunda titulación, das cales a máis representativa é a Diplomatura en Enfermaría (33,3%) ou en Relacións Laborais (33,3%).

Respecto da formación pedagóxica recibida (gráfico 6.22), o 39,5% sinala ter superado con éxito o antigo *Curso de Aptitude Pedagóxica* (CAP), mentres que un 7,9% declaran ter cursado o Máster de Profesorado de Secundaria, FP e ensinanzas especiais. Sen embargo, o máis salientable é quizais o baixo índice de resposta a esta cuestión, neste caso do 50%, os cales non sinalaron que tipo de formación pedagóxica posúen. Neste senso, tendo en conta os requisitos necesarios para acceder á función pública docente e a recente implantación do Máster de profesorado, é posible inferir que a maior parte dos docentes que non contestaron terán cando menos superado o CAP como formación pedagóxica.

En definitiva, ata o de agora o docente tipo que imparte FP no Barbanza e que conforma a mostra desta investigación é un home (57,9%) entre 37 e 47 anos (47%) que procede de fóra da comarca (76,2%), ben sexa dun concello limítrofe ou doutro do resto de Galicia (50% dos que sinalaron que a súa orixe estaba noutro concello non limítrofe). Sen embargo, reside nun concello dunha comarca limítrofe, dado que o seu posto de traballo se sitúa nun centro da mesma, moi probablemente no IES Leliadoura (Ribeira) ou no IES Espiñeira (Boiro) dado que contan co 23,7% da mostra cada un. Imparte docencia na familia profesional de Administración e Finanzas (29%), máis concretamente no Ciclo Superior de Administración e Finanzas (15,8%) e trátase dunha persoa moi probablemente Licenciada en Medicina (13,2%) ou na Mariña Civil (13,2%)⁴⁰⁸, sen outra titulación académica adicional (84,2%) e cuxa formación pedagóxica específica é o CAP (39,5%).

Atendendo agora ao aspecto máis vinculado co emprego, abordaremos o tempo que leva o docente tipo exercendo, a súa situación profesional e a súa especialidade. Comezando polas variables relativas ao tempo que levan exercendo en total e ao tempo que levan no mesmo centro (gráfico 6.43), vemos que a maior parte levan como profesores/as entre 11 e 20 anos (52,6%), aínda que existe tamén un 21,1% que ten máis de 20 anos de experiencia. Isto implica que o 73,7% do profesorado enquisado ten unha experiencia profesional superior a 10 anos. Por outra banda, non existe na nosa mostra ningún profesor novel, isto é, docentes que contan con un ano de experiencia ou menos. De igual modo, a mobilidade territorial do colectivo resulta dunha intensidade media, dado que a maior parte deles/as levan entre 5 e 10 anos no mesmo centro educativo, en concreto o 34,2% do total, seguidos por aqueles/as que levan máis de 10 anos (31,5%). Merece ser destacado ao mesmo tempo que o 28,9% leva no centro menos de un ano, o cal tamén incide na taxa de mobilidade que mostra o colectivo, o cal non consegue destino definitivo nun centro ata que acumula un considerable número de anos de experiencia profesional ou antigüidade. Isto último vai en consonancia cos datos extraídos da enquisa acerca da situación profesional dos docentes (gráfico 6.44), os cales na súa ampla maioría son funcionarios (71,1%), dos cales só un 26,3% son Profesores/as Técnicos de Formación Profesional, mentres a maioría son profesores/as de Ensino Secundario (44,8%). Ao mesmo tempo, existe un 23,7% dos docentes que teñen a categoría profesional de interinos, porcentaxe

⁴⁰⁸ Non se corresponden o ciclo formativo impartido pola maior parte dos docentes (CS. Administración e Finanzas) coas titulacións requiridas para acceder á función docente no mesmo, sen embargo se temos en conta os posibles candidatos a impartir docencia neste ciclo en función da súa titulación, obtemos que existe un 10,5% do profesorado que é Licenciado en Economía e outro 10,5% en Administración e Dirección de Empresas, ambos susceptibles de exercer a súa labor neste ciclo formativo.

lixeramente elevada tendo en conta a perspectiva do exercicio da función docente dende o punto de vista da estabilidade laboral. De igual modo, o persoal contratado é mínimo (5,2%), o cal, como xa temos sinalado, pon de manifesto as dificultades existentes para compatibilizar o traballo na empresa privada e a docencia na Formación Profesional. Neste caso para aumentar a vinculación entre a formación e o traballo sería preciso por unha banda, incentivar e ampliar as estadias empresariais dos docentes funcionarios e interinos e por outra, promover a contratación de persoal externo que conte cun emprego vinculado ao ciclo formativo no que previsiblemente puidera impartir docencia, así como coas habilitacións pedagóxicas necesarias para levalo a cabo coa calidade requirida.

Por último, respecto da especialidade docente é preciso poñer de manifesto o baixo índice de resposta acadado nos cuestionarios, posto que un 86,8% dos profesores/as non van contestar a esta cuestión. Deste xeito, só podemos sinalar que cando menos, existe un 5,3% dos docentes que teñen como especialidade a sanitaria, outro 5,3% especialista en Máquinas e Instalacións Mariñas e un 2,6% que sinala contar coa especialidade en Servizos Socioculturais e á Comunidade.

4.1.5. PERFIL XERAL DAS EMPRESAS E DOS EMPRESARIOS/AS DA COMARCA.

Daremos inicio a este apartado aludindo á aquelas variables destinadas a describir as características básicas dos empresarios/as que accederon a cubrir o cuestionario proposto. Neste senso, tomaremos en consideración o sexo maioritario, a idade, a súa titulación e se desempeñan o cargo de responsable de Recursos Humanos ou contratación do novo persoal na empresa. Posteriormente, analizaremos aquelas variables que caracterizan ás propias entidades empresariais e que teñen que ver coa súa localización xeográfica, forma xurídica, sector económico, número de empregados/as e postos de traballo e a existencia de organizacións sindicais.

Os empresarios/as que conforman a mostra son maioritariamente homes (81,6%), mentres que as mulleres só van representar o 18,4% do total (gráfico 6.1). Esta cifra é certamente desigual e pode representar en parte, a tradicional disfunción entre sexos existente no mercado de traballo. Por outra banda, a idade da maior parte da mostra vai oscilar entre os 41 e os 50 anos (ver gráfico 6.3), posto que aqueles/as que terían entre 41 e 46 (28,9%) e os que terían entre 46 e 50 (21,1%) acadan unha porcentaxe no conxunto dos empresarios/as do 50%. Respecto da súa formación (ver gráfico 6.23), a maior parte dos enquisados/as posúe unha titulación universitaria (31,6%), mentres que o segundo grupo maioritario vai ser o de aqueles/as que só contan co certificado da Educación Secundaria Obrigatoria ou equivalente (28,9%). Podemos afirmar en así, que a mostra está dividida en 3 estratos maioritarios: aqueles/as que posúen un título universitario (31,6%), aqueles/as que teñen Estudos Primarios ou a ESO (31,5%) e aqueles/as que posúen un ciclo de formación profesional (medio ou superior) (22,1%). Neste senso, máis da metade dos empresarios/as posúen unha cualificación⁴⁰⁹ (52,7%), ben mediante o sistema de FP, ben mediante o sistema universitario. Sen embargo, aqueles que carecen dela tamén representan un colectivo bastante amplo, en concreto o 42% do total. Isto non deixa de poñer de manifesto a necesidade –aínda persistente– de dotar a unha grande parte da poboación galega de cualificacións profesionais. Sen embargo, para isto é preciso que as propias empresas comencen a valorar e esixir dito

⁴⁰⁹ Entendemos por cualificación aqueles estudos que poden denominarse profesionais ou que preparan para o desenvolvemento dunha ocupación/profesión. Neste caso serían os estudos de FP (ciclos medios e superiores) e os universitarios.

requisito aos seus empregados/as o cal, como veremos máis adiante, non semella ser unha práctica habitual na comarca. Medidas como o recoñecemento e acreditación da competencia deben estenderse a aqueles segmentos da poboación que máis rendimento profesional poden sacar da cualificación –os empresarios/as e traballadores/as eríxense como colectivos clave–, para o cal é preciso dotar a este sistema de maiores recursos humanos e materiais.

Finalmente, só cabe apuntar que as persoas que contestaron ao cuestionario son, na súa ampla maioría, os responsables do departamento de Recursos Humanos- de existir este na empresa- ou ben os que están ao cargo da contratación do novo persoal (ver gráfico 6.24). En concreto, o 95% dos enquisados/as ocupan ese posto, mentres que só un 5% vai desempeñar outras ocupacións dentro da organización.

Atendendo agora ao perfil da empresa enquisada e que compón a mostra desta investigación, debemos aludir inicialmente á súa localización xeográfica dentro da comarca. Seguindo o sinalado no gráfico 6.10, a maior parte das organizacións desenvolven a súa actividade no concello de A Pobra do Caramiñal (36,8%), mentres que unha cifra case similar o vai facer no concello de Ribeira (31,6%). Segundo a forma xurídica (gráfico 6.13) a maior parte vanse constituír como autónomos de xestión unipersoal (55,3%), sendo Sociedades Limitadas o 26,3% e Anónimas o 7,9%. Se atendemos á distribución total das empresas da comarca proposta polo IGE (2012), as cifras da mostra coincidirían proporcionalmente co establecido para todo o territorio comarcal⁴¹⁰.

Se atendemos ao sector económico (ver gráfico 6.14), a nosa mostra pode agruparse en dous conxuntos maioritarios: aquelas empresas cuxa actividade ten lugar no sector servizos (36,8%) e aquelas outras que estarían enmarcadas no sector primario (36,8%). Ao mesmo tempo un 15,8% pertencería ao sector da construción e un 10,5% ao industrial ou secundario. Tal e como xa sinalamos no apartado que se centra na descrición e cálculo da mostra (ver capítulo IV), nesta comarca a maior parte das empresas desenvolven a súa labor no sector servizos (53,43%), seguidas por aquelas pertencentes ao sector primario (28,34%), ao sector da construción (12,17%) e o sector industrial (6,05%) (Consellería do Mar e Consellería de Medio Rural, 2011 e IGE, 2012). Neste senso, as proporcións representadas na mostra non están especialmente desvirtuadas, en vistas dos datos representativos oficiais.

⁴¹⁰ Segundo estes datos o tecido empresarial do Barbanza no ano 2011 estaría composto por un 57% de persoas físicas; un 33% de sociedades de responsabilidade limitada; un 8% con outras formas xurídicas e un 2% de sociedades anónimas, non constando ningunha cooperativa. De tódolos xeitos, estes datos do IGE (2012) exclúen ás empresas que pola súa actividade se poden encaixar no sector primario, polo que tamén é preciso tomar os datos con certa cautela, dado que nesta investigación a mostra está composta por empresas de tódolos sectores económicos do territorio (IGE, 2012).

Táboa VI.24. Distribución das empresas que compoñen a mostra en función da súa condición xurídica e o sector ao que pertencen. Fonte: Elaboración propia.

FORMA XURÍDICA DA EMPRESA	SECTOR ECONÓMICO				
	Sector Primario	Sector Secundario	Sector Construción	Sector Terciario	Total
Sociedade Anónima	-	7,9%	-	-	7,9%
Sociedade de Responsabilidade Limitada	5,3%	2,6%	7,9%	10,5%	26,3%
Sociedade Cooperativa	-	-	-	-	-
Unipersoal (autónomo)	31,6%	-	5,3%	18,4%	55,3%
Comunidade de Bens	-	-	2,6%	2,6%	5,2%
Sociedade Civil	-	-	-	2,6%	2,6%
Perdidos	-	-	-	2,6%	2,6%
Total	36,9%	10,5%	15,8%	36,7%	100,0%

Por outra banda, se cruzamos os datos obtidos nestas dúas derradeiras variables que vimos de analizar por separado (*sector económico e forma xurídica da empresa*) podemos indagar máis acerca da realidade do tecido empresarial que compón a mostra. Así pois, a táboa anterior alude ás porcentaxes do tecido empresarial barbanqués distribuídas en función do sector económico e a forma xurídica (ver táboa 6.24). Tal como podemos apreciar, a maior parte da mostra está conformada polos autónomos que desenvolven a súa actividade no sector primario (31,6%), seguida por aquelas empresas coa mesma forma xurídica que o fan no sector terciario (18,4%). En terceiro lugar, estarían as sociedades de responsabilidade limitada que levan a cabo a súa actividade empresarial no sector terciario (10,5%), seguidas por aquelas que fan o propio no sector da construción (7,9%). De feito, a sociedades de responsabilidade limitada é a única forma xurídica que aparece representada nos 4 sectores económicos. Existe tamén representación, aínda que cunha porcentaxe máis baixa, das sociedades anónimas que levan a cabo a súa actividade no sector secundario (7,9%), así como das persoas físicas que traballan no sector da construción (5,3%) e daquelas que teñen forma de comunidade de bens no sector da construción (2,6%) e terciario (2,6%) e de sociedade civil neste mesmo sector (2,6%).

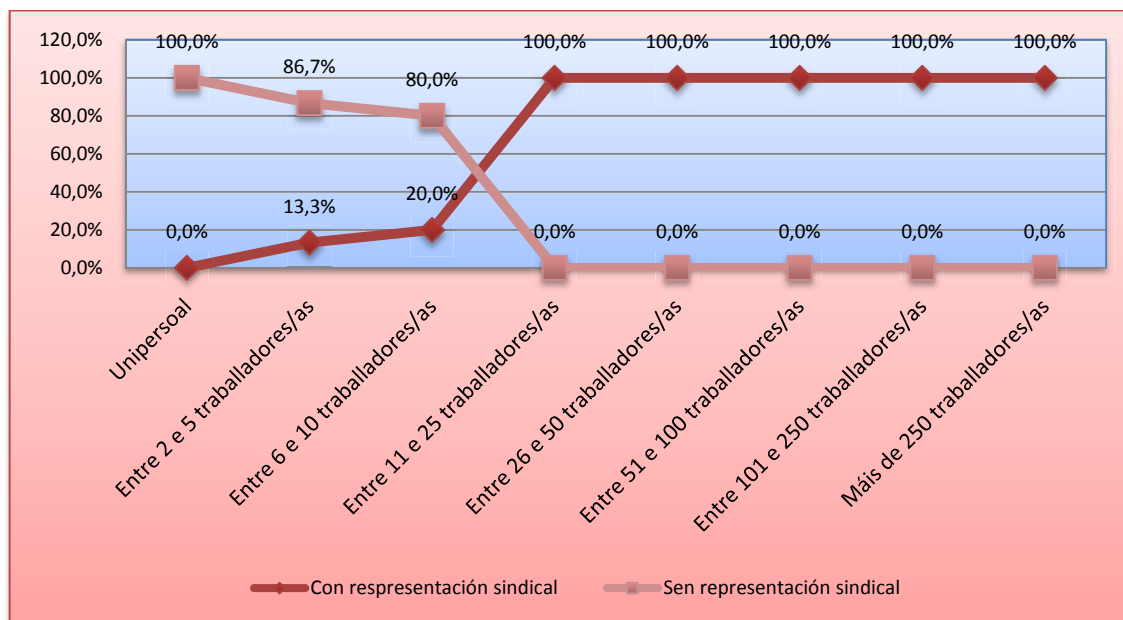
En definitiva, podemos afirmar que temos representación de tódalas modalidades empresariais en función da súa condición xurídica, exceptuando a sociedade cooperativa, así como de tódolos sectores económicos. Sen embargo carecemos na mostra de sociedades anónimas do sector primario, do sector da construción ou do sector terciario, así como de sociedades cooperativas e de autónomos do sector secundario ou de comunidades de bens e sociedades civís no sector primario e secundario e, destas últimas tamén das pertencentes ao sector da construción.

En función do número de empregados/as (ver gráfico 6.25), as empresas que compoñen a mostra son na súa maioría microempresas (Recomendación da Comisión Europea, 2003/361)⁴¹¹, posto que a porcentaxe máis alta (39%) conta cun número de traballadores/as que vai de 2 a 5, existindo tamén un 34,2% que son unipersoais, tal e como xa sinalamos respecto da variable referida á forma xurídica da empresa. En definitiva, a maior parte da mostra conta con 10 traballadores/as ou menos (86,9%). Ao mesmo tempo contamos cunha representación, aínda que máis reducida, das pequenas

⁴¹¹ Tomamos como referencia a clasificación de empresas en función do número de traballadores/as que establece dita Recomendación da Comisión Europea 361/2003 (*Diario Oficial da Unión Europea* L 124, 20/05/2003), dentro da cal se entende que unha microempresa é aquela con menos de 10 traballadores/as; unha pequena empresa, aquela cun número comprendido entre 10 e 49; unha empresa mediana aquela que posúe entre 50 e 249 e unha gran empresa como aquela que ten máis de 250 empregados/as.

(5,2%), medianas (5,2%) e grandes empresas (2,6%). Neste senso, semella cumprirse a máxima de a máis tamaño da empresa (máis traballadores/as), maior número de postos de traballo diferenciados – ou cualificacións-. Tal como comprobamos na táboa 6.2, o 50% das empresas posúen entre 2 e 5 postos de traballo diferenciados, mentres que o 34,2% tan só posúe un.

Gráfico VI.115. Distribución das empresas da mostra con e sen representación sindical en función do número de traballadores/as. Fonte: Elaboración propia.



Por último, a representación sindical nas empresas enquisadas semella ser certamente baixa –tendo en conta que na súa maioría son microempresas con poucos ou ningún empregado o resultado era esperado–, posto que o 76% da mostra non conta con sindicatos dentro da organización. Pola contra, un 21% si admite contar con representación sindical. De feito, tal e como podemos comprobar no gráfico 6.115, a medida que aumenta o número de traballadores/as da empresa aparece representada tamén en maior proporción a representación sindical e viceversa: a representación sindical non existe nas empresas unipersoais ou aparece en menor medida naquelas cun baixo número de empregados/as.

4.2. A FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL, O EMPREGO E O DESENVOLVEMENTO HUMANO E SUSTENTABLE NO EIDO COMARCAL.

4.2.1. A FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL E O EMPREGO NA COMARCA DO BARBANZA.

¿É ÚTIL A FORMACIÓN PROFESIONAL PARA ATOPAR EMPREGO NO TERRITORIO COMARCAL?

Titulados/as (45,8%), alumnos/as (49,4%) e docentes (65,8%) consideran maioritariamente que a FP é útil para atopar emprego dentro da comarca, ao contrario que os empresarios/as, os cales na súa maioría mostran dúbidas ao respecto (non están nin de acordo nin en desacordo con esta afirmación), incluíndose a metade da mostra nesta opción (50%) (ver gráfico 6.53.). Ademais, un 18,4% móstrase en desacordo ou moi en desacordo, polo que a súa perspectiva contrasta especialmente coa que manteñen os demais informantes clave. Neste senso, se tomamos en consideración a taxa de emprego dos titulados/as enquisados, lembraremos que esta é do 62,5% (ver gráfico 6.35), cifra que supera lixeiramente a metade da mostra e que non representa un índice precisamente elevado. Ao mesmo tempo, a cifra daqueles/as que, contando cun emprego, desenvolven a súa labor na propia comarca é do 67,2%, mentres que un 25,6% vai facer o propio nunha comarca limítrofe (ver gráfico 6.38). Baixo estas consideracións, as percepcións dubitativas dos empresarios/as ante esta cuestión semellan estar máis próximas á realidade mostrada pola situación actual dos titulados/as, mais non manifestada por estes na variable que vimos de sinalar. Nin por estes, nin tampouco polos propios docentes ou alumnos/as, posto que todos eles consideran que as ensinanzas de FP son útiles para atopar emprego na mesma, a pesar de que en función da taxa de inserción sinalada esta afirmación pode non ser de todo acertada, cando menos de forma maioritaria. É pois, especialmente significativo que os propios titulados/as preguntados acerca de se consideran que a titulación de FP lles axudou a atopar emprego – no seu caso concreto e independentemente do territorio- (ver gráfico 6.47) sinalen nun 37,5% que non e ao mesmo tempo, preguntados acerca do grao de utilidade desa mesma titulación para atopar emprego na comarca (ver gráfico 6.48), na súa maioría (75%) afirman que é útil, moi útil ou totalmente útil. Ao contrario, un 25% considera que esta titulación é pouco ou nada útil para a finalidade que se presenta, o cal implica que un de cada catro dos titulados/as enquisados non percibe a Formación Profesional como unha ferramenta para a inserción laboral no propio territorio. Por outra banda, tanto a maior parte dos empresarios/as (42,1%) como dos docentes (52,6%) coinciden en que a Formación Profesional permite dotar ás persoas dunha cualificación coa que poderán exercer unha profesión dentro do propio territorio (ver gráfico 6.72).

Sen embargo, se analizamos a porcentaxe de traballadores/as con ciclos formativos cos que sinalan contar os empresarios/as enquisados (ver gráfico 6.81) obtemos que na maior parte dos casos, non se conta con ningún nin procedente de ciclos medios (55,4%) nin de ciclos superiores (55,4%). De igual modo, tan só un 26,3% das empresas sinala que estes traballadores/as con ciclos formativos cos que contan, cursaron a súa formación nos centros educativos da comarca (ver gráfico 6.82), mentres que un 34,2% sinalan que estes titulados/as se formaron noutro territorio.

Esta situación de contraste vaise repetir noutras variables acerca das cales indagamos nesta investigación, como por exemplo a que valora, na perspectiva dos axentes clave, se o título de FP é un requisito para acceder ao emprego nas empresas da comarca do Barbanza (ver gráfico 6.54). A maior parte dos alumnos/as (49,4%), titulados/as (45,8%) e docentes (50%) vanse mostrar de acordo con esta afirmación, mentres que a maior parte dos empresarios/as volve situarse na opción de resposta dubitativa: nin de acordo nin en desacordo (44,7%). Por outra banda, se temos en conta a reacción dos empresarios/as á cuestión de se o título de FP é un requisito imprescindible para acceder a un posto de traballo na súa empresa (ver gráfico 6.75), o 76,3% das mesmas sinala que non. Tan só un 21,1% indica que dita titulación pode actuar como requisito para ser contratado pola súa empresa. Ao mesmo tempo, a demanda expresada de titulados/as en FP por parte dos empresarios/as que conforman a mostra (ver gráfico 6.76) é calificada maioritariamente como baixa ou moi baixa: o 55,3% dos mesmos/as opta por esa resposta. Isto implica que as opcións maioritarias de alumnado, titulados/as e docentes dista do expresado polos empresarios/as, debido a que estes –a fin de contas encargados/as da contratación do persoal– son conscientes de en que medida son demandados os traballadores/as con titulacións de Formación Profesional polas empresas do seu territorio. En definitiva, podemos afirmar que o empresariado comarcal non percibe –na súa maioría– a necesidade de contratar persoal cualificado, o cal repercute, á súa vez, no desenvolvemento do territorio. As causas e consecuencias desta situación son variadas e poden obedecer a distintos factores, todos eles relacionados coa tradicional falla de valoración da cualificación do traballador/a.

Outro exemplo desta situación ven caracterizada polo establecido no gráfico 6.92, no cal os empresarios/as que conforman a mostra poñen de manifesto que para o posto máis contratado no derradeiro ano na súa empresa, non se require formación algunha (40,7%). Se a esta cifra lle sumamos o 14,8% que requiren estar en posesión de estudos primarios e o 3,7% que require ter acadado a Educación Secundaria Obrigatoria, obtemos que máis da metade do empresariado local enquisado –en concreto un 59,2%– non considera necesario que os seus traballadores/as se atopen en posesión dunha cualificación. Esta situación repercute directamente no alumnado o cal, como xa sinalamos, percibe que non é preciso formarse para acceder ao mercado laboral⁴¹². Reaccións en cadea que teñen a súa máxima expresión no que un dos empresarios/as (suxeito 14) sinalaba á hora de apuntar algunha medida a levar a cabo para contribuír ao desenvolvemento humano e sustentable do territorio (ver táboa 6.12): eliminar a *competencia desleal* que supón a existencia dalgunhas empresas que *usan* aos alumnos/as de Formación Profesional que cursan o módulo FCT para desempeñar labores propias dun traballador/a e non dun alumno/a en formación. O mantemento destas situacións debido por unha banda, á falla de control por parte da Administración pública, e por outra á ausencia de escrúpulos daqueles que levan a cabo estas prácticas cegados polo beneficio curtopracista, non deixa de ser un síntoma máis da interconexión existente entre os distintos sistemas sociais – neste caso educativo e laboral– e da necesidade de intervir neles de forma conxunta e coordinada. O modelo do desenvolvemento humano e sustentable non pode ser máis que un referente, unha guía que nos sinale o camiño a seguir en tódolos ámbitos da sociedade e sobre a que todos debemos actuar co fin de acadar aquel modelo social que previamente construímos de forma conxunta. Que dúbida cabe que para acadar maiores cotas de eficacia no ámbito da Formación Profesional é preciso contar cun mercado laboral regulado dende as institucións

⁴¹² Non fai falla máis que botar un ollo ás taxas de abandono escolar prematuro – sen cualificación ou incluso sen a titulación da ESO– para corroborar que esa situación é propiciada por un mercado laboral que pouco ou nada valora a cualificación como garantía de saber facer e de produtividade, mostrando así a impronta que o sistema *Taylorista* deixou no modelo económico predominante en España.

públicas –precisamente para non caer no que denuncia o suxeito 14- e sobre todo no que se comprende que a finalidade destas ensinanzas é favorecer a ambos colectivos: empregados/as –proporcionándolles acceso ao mercado laboral e a unha inserción acorde ás súas expectativas- e empregadores/as –proporcionándolle persoal cualificado e coñecedor da realidade empresarial e sectorial-. Aspecto este último para o que se precisa da colaboración imprescindible do tecido empresarial nunha primeira fase formativa, non só como mero centro acolledor do alumnado do módulo FCT, senón como un axente formador activo do colectivo de alumnos/as. En definitiva, a implicación directa dos empregadores/as é vital para a consolidación dun sistema de Formación Profesional que pretenda cumprir o obxectivo de inserir laboralmente aos seus titulados/as e ao mesmo tempo proporcione man de obra cualificada a ditas empresas, o cal sen dúbida repercutirá nos seus balances de beneficios. Sen embargo, o feito de que sexa un empresario/a o que denuncie situacións relacionadas coa existencia de economía somerxida e *competencia desleal* vinculadas non só coa utilización do alumnado de FP para realizar traballo non remunerado dentro da empresa, senón tamén a nivel xeral, implica que a proliferación destas prácticas non benefician a ningún colectivo –nin tan sequera ao dos empregadores/as-, polo que é preciso poñer máis empeño en perseguilas e contrarrestalas –non só dende a Administración pública, senón tamén dende as propias asociacións empresariais-.

Neste senso, cabe preguntarse se non sería viable a inclusión de dúas estratexias propias da Formación Profesional alemá para tratar de contrarrestar estas situacións (Hippach-Schneider, Krause e Woll, 2007): propoñer que a empresa se implique verdadeiramente na formación do traballador/a pagándolle un salario por unha banda – lembremos que a realización do módulo FCT actualmente non conleva remuneración económica algunha- e contando con persoal cualificado a nivel educativo dentro da propia empresa que se encargue directamente da formación do alumnado no período de Formación no Centro de Traballo.

¿É ÚTIL A FORMACIÓN PROFESIONAL PARA ACCEDER A UN EMPREGO ESTABLE, BEN REMUNERADO E CON ALTAS COTAS DE RESPONSABILIDADE NA COMARCA?

A continuación abordaremos as respostas dos informantes clave acerca de se consideran o título de FP útil para obter un emprego con boas condicións de estabilidade, salario e responsabilidade na comarca.

Comezando pola estabilidade (ver gráfico 6.55), a maior parte dos enquisados/as, a excepción do alumnado e os empresarios/as, situase nunha posición intermedia entre estar ou non de acordo coa afirmación anterior. O 50% dos titulados/as e o 44,7% dos docentes teñen dúbidas ou mostran o seu descoñecemento respecto de se a Formación Profesional dá acceso a un emprego con boas condicións de **estabilidade**. A diferenza destes, o alumnado sinala estar de acordo na súa maior parte – un 41,5% atópase nesta situación-, mentres que os empresarios/as mostran abertamente a súa desconformidade: un 39,5% dos mesmos afirma estar en desacordo ou moi en desacordo con esta afirmación. Esta resposta dos empresarios/as proporcionada a nivel de toda a comarca vese corroborada en parte por aquela que estes mesmos sinalan respecto da súa propia empresa (ver gráfico 6.83): máis da metade dos empresarios/as enquisados/as (63,6%) afirma que os titulados/as en FP que teñen en nómina contan cun contrato de duración indefinida – ben sexa a tempo completo ou a tempo parcial-. Os demais – un 31,9%- contarían con contratos por obra ou servizo determinado; contratos temporais ou actúan como fixos descontínuos. Sen embargo, se analizamos a situación laboral da mostra de titulados/as (ver gráfico 6.46), atopámonos con que a

realidade descrita por estes só coincide parcialmente coa descrita polos empresarios/as: un 35,8% sinala contar cun contrato de duración indefinida (a tempo parcial ou completo), mentres que un 50% estaría contratado temporalmente (a tempo parcial ou completo) ou por obra ou servizo determinado. Ao mesmo tempo, preguntados os empresarios/as pola existencia de diferenzas entre os traballadores/as con e sen titulacións de FP respecto do seu contrato (ver gráfico 6.84), a ampla maioría resposta que non existen (83,3%), sendo só un 16,7% os que afirman que estas si se dan. En concreto (ver táboa 6.10), alúdese a diferenzas de tipo económico ou a que os titulados/as de FP teñen un maior salario e responsabilidade que aqueles/as que carecen de cualificación. Insistimos de todos modos, en que se trata dunha porcentaxe moi baixa de empresarios/as, posto que a grande maioría non aplicaría diferenciacións entre o tipo de contrato dunha persoa cualificada e o daqueloutra que non conta con ese requisito. Isto ven a corroborar o que anteriormente sinalabamos respecto da baixa valoración que, en xeral, o empresariado da comarca realiza da cualificación profesional dos seus traballadores/as.

Tamén nos serve como referencia para valorar esta cuestión o nivel de satisfacción expresado polos titulados/as que contan con emprego respecto da estabilidade do contrato laboral (ver gráfico 6.51): un 60% destes afirman estar satisfeitos/as, moi satisfeitos/as ou totalmente satisfeitos/as coa estabilidade representada no seu contrato de traballo, mentres que o outro 40% se mostra pouco ou nada satisfeito/a.

En definitiva, podemos afirmar que o tipo de contrato co que contan os titulados/as en FP na comarca non dista en exceso do que puideran obter outras persoas sen cualificación ou incluso cunha cualificación superior, o cal volve poñer de manifesto a necesidade de valorar ao propio profesional neste territorio, aspecto para o cal non é só preciso mudar a concepción que do alumnado posúe o tecido empresarial, senón tamén poñer de manifesto as diferenzas entre aqueles/as que posúen unha cualificación e aqueles/as que carecen dela – para o cal é preciso que a calidade sexa o eixo de todo o proceso formativo-. Isto ven a colación da resposta proporcionada por un dos empresarios/as (suxeito 12) ante a cuestión sinalada anteriormente (ver táboa 6.10), cando afirma que *os titulados/as non se desenvolven no posto de traballo, que é preciso ter a outro traballador/a preto para resolverlles os problemas* ou que *mentres non se adaptan ao posto de traballo non rinden [...]*. Posuír realmente a cualificación que consta no certificado emitido pola autoridade educativa, implica que, cando menos, o titulado/a tivo que probar a súa valía profesional real, para o cal se debe valorar a súa competencia no propio posto de traballo. Por este motivo, é preciso avaliar que factor ou factores inciden no proceso educativo para que un empresario/a poida facer esa valoración dunha persoa que, supostamente debería estar cualificada para desempeñar ese posto laboral. Neste senso, se o empresario/a- baixo a súa experiencia particular- non percibe a diferenza entre un traballador/a formalmente cualificado e outro/a que non o está, debido a que se decata de que precisa volver a iniciar un proceso de formación con este mesmo empregado/a, é comprensible – en parte- que non valoren o suficiente a súa valía para ofrecerlle unhas condicións laborais acordes ao esperado da súa cualificación – neste caso referímonos á estabilidade do contrato -.

En relación á retribución salarial dos titulados/as, a maior parte de tódolos colectivos enquisados/as –incluídos os empresarios/as- móstranse indecisos respecto de se ter un título de FP é útil para obter melloras neste senso (ver gráfico 6.56): un 40,4% do alumnado; 41,7% dos titulados/as; 42,2% dos docentes e un 28,9% dos empresarios/as sinalaron non estar nin de acordo nin en desacordo con esta afirmación. Aínda así, os empresarios/as volven destacar como o colectivo cuxa maior porcentaxe de resposta se

sitúa contraria á afirmación proposta: un 47,3%⁴¹³ dos mesmos afirman estar en desacordo ou moi en desacordo co feito de que un título en FP facilite o acceso a un emprego con boas condicións salariais. Van coincidir con eles un 33,3% dos titulados/as, un 28,9% dos docentes e un 19,5% do alumnado.

Os propios empresarios/as corroboran a súa resposta maioritaria á cuestión anterior ao apuntar (ver gráfico 6.87) tamén de forma masiva (73,1%) que non existen diferenzas no salario percibido entre aqueles/as traballadores/as contratados pola súa empresa que contan cunha titulación de FP e aqueles/as que carecen dela. Tan só un 26,9% afirman que existen diferenzas salariais, das cales a maior parte implican un incremento que beneficia aos titulados/as (ver táboa 6.12). Os propios titulados/as que compoñen a mostra e que contan con emprego, sinalan maioritariamente respecto do seu salario (ver gráfico 6.51) que están satisfeitos/as (57,2%), aínda que un 28,6% destaca estar pouco ou nada satisfeito/a. Cifra para nada desprezable que pon de manifesto a existencia dunha parte dos titulados/as en FP que ao non estar satisfeitos/as coa súa retribución salarial, están implicitamente recoñecendo que o feito de contar cunha cualificación non implica que as condicións salariais vaian a ser mellores. O mesmo que dalgunha maneira sinalan os empresarios/as ao incidir de forma maioritaria na inexistencia de diferenzas no salario dun titulado en FP que doutra persoa que non o é.

En definitiva, segundo todo o aquí analizado, non podemos afirmar que existan diferenzas significativas no salario dos traballadores/as comarcais en función de se posúen ou non unha cualificación propia da Formación Profesional Inicial e, no caso de que existan, produciranse de forma minoritaria, aínda que irían en beneficio do traballador/a cualificado – estaría mellor retribuído/a-.

Respecto da duración da xornada laboral, tampouco parecen existir diferenzas en canto aos traballadores/as cualificados ou non (ver gráfico 6.86). De feito, o 96% dos empresarios/as así o manifestan, destacando ao mesmo tempo que a maior parte dos empregados/as que contan con titulacións de FP realizan 40 horas semanais (o 46,4% dos empresarios/as así o sinala), aínda que unha porcentaxe non menos significativa (21,4%) realizaría unha xornada de máis de 40 horas semanais. De feito, o único dos empresarios/as (suxeito 7) que sinala a posibilidade da existencia de diferenzas na xornada laboral (ver táboa 6.11) entre os cualificados/as e os non cualificados/as indica que *el personal de mantenimiento realiza intervenciones fuera de las 40 horas*, do que podemos extraer que se está referindo a traballadores/as que contan cunha titulación de FP. Isto pode ser debido precisamente, á dependencia xerada na empresa destes profesionais, especialmente cando se produce algunha incidencia que é preciso solucionar para que a produción poida seguir o seu curso. De tódolos xeitos, non podemos afirmar que existan – en función dos datos obtidos- diferenzas significativas entre aqueles/as traballadores/as que contan cunha cualificación e aqueles/as que non o fan respecto da xornada laboral que realizan. En todo caso, de existiren ditas diferenzas, estas poden ir encamiñadas tanto a que realicen máis horas que os demais traballadores/as – lembremos que o 21,4% dos empresarios/as sinalaron esta opción e a resposta cualitativa vai tamén nesta liña- como a que poidan ter unha xornada laboral inferior a 40 horas semanais – o 32,1% dos empresarios/as sinalaron esta opción-.

Por último, respecto do nivel de responsabilidade que posúen os traballadores/as titulados/as en FP no territorio comarcal – ou dito doutro xeito, o nivel de confianza depositado polo empresario/a no seu desempeño- as respostas dos distintos colectivos clave volven incidir en todo o sinalado ata o de agora. A maior parte de todos eles (ver

⁴¹³ Obtemos esta cifra de sumar o 18,4% de empresarios/as que se sitúan moi en desacordo e o outro 28,9% que sinalaron estar en desacordo.

gráfico 6.57) volven contestar de forma dubitativa ao respecto da cuestión, atopándose nesta situación o 36,8% dos empresarios/as; o 42,1% dos docentes; o 37,5% dos titulados/as e o 45,3% dos alumnos/as. Volven destacar sen embargo, ao contrario dos demais colectivos, as respostas dos empresarios/as, posto que mentres que un 33,3% dos titulados/as, un 28,8% dos docentes e un 33,7% dos alumnos/as se mostran de acordo ou moi de acordo co feito de que a titulación en FP facilite o acceso a un posto de traballo con altas cotas de responsabilidade, un 36,9% dos empregadores/as vaise manifestar en desacordo ou moi en desacordo.

Por outra banda, a valoración dos titulados/as con emprego respecto da confianza que mostra a empresa no seu desempeño laboral, a autonomía da que gozan no traballo ou o recoñecemento da competencia profesional por parte da mesma, camiña maioritariamente na positividade. A maior parte dos titulados/as móstranse satisfeitos/as (40%) coa confianza depositada pola empresa no seu desempeño laboral, así como acerca do recoñecemento ao seu traballo (40%) e sinalan estar moi satisfeitos/as (46,7%) co grao de autonomía co que contan no seu posto.

Con todo isto, podemos valorar que, a pesar de que a opinión maioritaria dos empresarios/as é que non ofertan postos laborais a titulados/as en FP que se caractericen precisamente por contar con altas cotas de responsabilidade, a percepción daqueles titulados/as que actualmente contan cun emprego, respecto da confianza, a autonomía e o recoñecemento por parte da empresa – aspectos todos eles directamente vinculados coa delegación de responsabilidades nos empregados/as por parte da empresa- é maioritariamente positivo.

En definitiva, seguindo a tónica que vimos mencionando respecto das dúas características anteriores, é preciso poñer de manifesto que tampouco temos datos para sinalar que existan diferenzas significativas respecto das cotas de responsabilidade que se lle outorgan aos traballadores/as en función de se posúen ou non unha titulación de Formación Profesional. Sen embargo, os titulados/as en activo non semellan ter maioritariamente obxeccións ao respecto, posto que se mostran satisfeitos/as en varias das variables directamente implicadas en que o empresariado ceda responsabilidade ao traballador/a: confianza, recoñecemento e grao de autonomía.

4.2.2. O CAPITAL SOCIAL AO REDOR DA FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL NO TERRITORIO COMARCAL.

O capital social, tal e como xa sinalamos no capítulo III, pode ser entendido baixo moi distintos puntos de vista en función do autor/a que tomemos como referencia. Sen embargo, todos aqueles/as vinculados con esta teoría, reivindicán os beneficios, non só económicos, senón tamén sociais, culturais e humanos que se derivan dunha boa xestión colectiva das relacións interpersoais e da confianza mutua. É baixo o paraguas do beneficio colectivo como o capital social é quen de favorecer o desenvolvemento humano e sustentable dos territorios, especialmente daqueles locais e comarcais. Como exemplo desta visión sinérxica do capital social podemos citar a Woolcock e Narayan (2000), que tratan de aglutinar distintas perspectivas do capital social nunha única alianza que vincula o desenvolvemento tanto coa conectividade profesional dinámica, como coas relacións entre e no interior das burocracias estatais ou cos distintos actores da sociedade civil.

Tomando en consideración os resultados obtidos dos cuestionarios, pretendemos realizar unha valoración das (inter)conexións existentes entre os distintos axentes sociais que constrúen a Formación Profesional Inicial no territorio comarcal do

Barbanza, así como o grao de Responsabilidade social que declaran as empresas enquisadas.

Segundo a apreciación dos docentes de FP (ver gráfico 6.93), os contactos máis frecuentes –*case diarios* e tamén *semanais*– do seu centro educativo son coa Administración Educativa Autonómica: un 21% dos enquisados/as así o sinala no primeiro caso e un 23,7% no segundo. Ao contrario, para a maior parte dos docentes (36,8%) os contactos coas empresas da comarca son *mensuais*, mentres que co concello se manterían contactos anuais (26,3%) e non existiría relación algunha coas axencias ou institucións de desenvolvemento comarcais ou locais (26,3%). Na táboa 6.25 podemos apreciar estes datos de forma máis precisa, posto que nela se especifican os axentes sociais máis sinalados polo colectivo de docentes en función da frecuencia do contacto co centro. Neste senso, a Administración Educativa Autonómica ocupa un papel preponderante nas relacións que afirman os profesores/as que manteñen con outras organizacións vinculadas coa FP. Ao mesmo tempo, os empregadores/as vinculados cos ciclos que se imparten no centro educativo son sinalados maioritariamente como contacto mensual (36,8%), ocupando así unha posición intermedia entre aqueles/as axentes cos que máis cantidade de relación se establece e aqueles/as cos que esta é ínfima ou inexistente – neste caso o concello e as axencias ou institucións de desenvolvemento–.

Táboa VI.25. Axentes sociais máis sinalados polo colectivo de docentes en función da frecuencia de contacto que o centro mantén con eles. Fonte: Elaboración propia.

Frecuencia do contacto	Axente Social
Mantéñense contactos case diarios	Administración Educativa Autonómica (21%)
Mantéñense contactos semanais	Administración Educativa Autonómica (23,7%)
Mantéñense contactos mensuais	Empregadores/as da comarca vinculados aos ciclos formativos que se imparten no territorio (36,8%)
Mantéñense contactos anuais	Concello no que se sitúa o centro educativo (26,3%)
Non existe relación ningunha	Axencias ou institucións de desenvolvemento comarcal/local (23,7%)

Sen embargo, se analizamos a perspectiva maioritaria dos empresarios/as enquisados (ver gráfico 6.96), respecto do nivel de relacións que manteñen cos axentes sociais vinculados coa FP, constatamos que un 60,5% dos mesmos sinala non manter ningún tipo de relación cos centros de Formación Profesional da comarca. Isto pode ser debido ao feito de que na súa maioría estes tampouco colaboran na realización do módulo de FCT: o gráfico 6.101 móstranos que un 65,8% dos enquisados/as está nesta situación, mentres que só un 18,4% vai afirmar colaborar cos centros educativos no desenvolvemento deste módulo. Aínda así, non deixa de resultar significativo que os centros educativos e as empresas vinculadas aos ciclos formativos que imparten, só manteñan contacto a raíz da organización do módulo de FCT, aspecto que reitera a importancia deste módulo para a superación da fenda entre sistema educativo e produtivo, pero que tamén é insuficiente para asegurar un contacto constante e unha coordinación e colaboración real entre empresas e centros de FP. Nesta mesma dirección se manifestan o 39,4% dos docentes, o 13,8% dos empresarios/as e o 11,2% dos titulados/as cando foron enquisados/as acerca das medidas que proporían para mellorar a inserción laboral dos titulados/as en FP da comarca (ver gráfico 6.73). De feito, ante esta cuestión algúns dos empresarios/as manifestaron que, entre outras medidas, sería preciso: *Antes de nada conocer la oferta de la zona, sólo nos enteramos cuando no tienen dónde colocar a alguien para las prácticas* (suxeito 7) ou que *el centro que imparte los ciclos formativos debería encargarse del contacto con las empresas de la comarca para enviar currículums o para la realización de prácticas remuneradas o no* (suxeito 18).

O contacto polo tanto, entre empresas e profesorado ou centros educativos debe aumentar cuantitativamente, aínda que isto non nos pode facer esquecer que a verdadeira importancia do establecemento de redes de traballo (*networking*) e a xeración de capital social, vai vir determinado non só polo número de contactos que se establecen, senón tamén pola calidade dos mesmos de cara ao fornecemento dunha colaboración real, a cal se deberá ver traducida nunha maior – e mellor – inserción profesional dos titulados/as en na propia comarca. Para isto, é de vital importancia contar cunha perspectiva global de actuación, planificada e aplicada en base a uns obxectivos comúns de desenvolvemento do territorio, os cales deben vir establecidos a nivel da administración pública⁴¹⁴ – lembremos que segundo Woolcock e Narayan (2000) o papel do estado en canto a facilitar resultados positivos de desenvolvemento é o máis importante (e tamén o máis problemático)-, debendo actuar este como coordinador xeral dos *pasos* dados en cada unha das institucións e organismos que compoñen o territorio. Neste senso, o papel xogado polas Administracións públicas debería – baixo o noso punto de vista- verse materializado na labor desempeñada polas denominadas *Axencias de desenvolvemento comarcal/local*⁴¹⁵, así como polo propio concello. Se analizamos as relacións que tanto centros educativos como entidades empresariais afirman manter con cada un deles, podemos apreciar como os contactos – de existiren – caracterízanse por ser maioritariamente de carácter anual. O axente máis sinalado nesta categoría de *contactos anuais* polos docentes é o concello (26,3%) (ver táboa 6.25), o cal non resta que, tomando o concello como referencia, a maior parte dos docentes (34,3%) sinala que se manteñen *contactos mensuais* (ver gráfico 6.93). Respecto dos empresarios/as, as institucións coas que máis relacións teñen son as asociacións patronais, ben da comarca, ben do concello. Todas elas aparecen como a opción máis sinalada respecto do axente social co que máis contacto se ten a nivel diario, semanal, mensual e anual (ver táboa 6.26).

Táboa VI.26. Axentes sociais máis sinalados polo colectivo de empresarios/as en función da frecuencia de contacto que o centro mantén con eles. Fonte: Elaboración propia.

Frecuencia do contacto	Axente Social
Mantéñense contactos case diarios	Asociacións empresariais da comarca (2,6%)
Mantéñense contactos semanais	Asociacións empresariais do concello (5,3%)
Mantéñense contactos mensuais	Asociacións empresariais da comarca (18,4%)
	Asociacións empresariais do concello (18,4%)
Mantéñense contactos anuais	Asociacións empresariais da comarca (21,1%)
Non existe relación ningunha	Plans de desenvolvemento local (71,1%)

Neste senso, os empresarios/as sinalan maioritariamente non manter relación ningunha cunha grande parte dos axentes sociais mencionados (ver gráfico 6.96): o 71,1% non mantén contacto ou colaboración con ningún Plan de desenvolvemento local; o 60,5% non mantén relación coas asociacións veciñais; o 63,2% non mantén contacto coas axencias ou institucións de desenvolvemento e o 60,5% non mantén ningún tipo de relación cos centros de Formación Profesional do territorio, tal e como

⁴¹⁴ A fin de contas é nela onde se deposita a vontade popular na democracia parlamentaria, aínda que actualmente as canles de participación da cidadanía – xa de por si pouco desenvoltas- estanse vendo menoscabados en aras do interese económico privado. De tódolos xeitos, o poder político e a administración pública deben actuar como motor e coordinador do modelo de desenvolvemento ao que un determinado territorio pretende aspirar.

⁴¹⁵ Ditas axencias –naqueles concellos onde aínda perviven- desenvolven tradicionalmente unha labor dinamizadora do tecido empresarial local e comarcal, promovendo a creación de novas empresas e o emprendemento entre a poboación. Dende o noso punto de vista é preciso mudar a concepción de equivalencia entre desenvolvemento e crecemento económico –predominante neste tipo de institucións ata o de agora -, pasando a concibir o primeiro de forma ampla e tamén planificada. Neste senso é posible aproveitar os recursos xa existentes – ditas axencias de desenvolvemento- para levar a cabo unha labor que verdadeiramente responda á súa denominación inicial e que permita impulsar un desenvolvemento entendido en sentido amplo - humano e sustentable- a partir das contribucións de tódolos entes que conforman o territorio.

vimos de sinalar. Na liña do anterior, tamén é preciso destacar que non existe colaboración de ningún tipo por parte da maioría das empresas para con ningún Plan de desenvolvemento local, o cal pon de manifesto a pasividade das administracións locais e da sociedade en xeral respecto a este tema. De igual modo, esta ausencia de contacto entre as empresas e outros axentes sociais -máis alá de provedores ou clientes-, sinala que dalgunha maneira, cada organización leva a cabo a súa actividade económica sen establecer pontes de colaboración coas administracións públicas respecto daqueles temas que lles afectan e dos que forman parte activamente, neste caso a o emprego e por extensión a Formación Profesional. Algo similar lles ocorre aos propios centros de FP, aínda que en menor medida: a pesar de que os contactos establecidos non son os que de forma óptima poderíamos desexar para lograr unha conexión real entre o sistema educativo e o laboral, é certo que existen máis *pontes* entre ditos centros e outras institucións sociais do que ocorre coas empresas. De feito, algúns dos docentes incluso destacan que o seu centro colabora con Confrarías de Pescadores; Axencias de desenvolvemento do concello; o Servizo Galego de Colocación ou as Confederacións de Empresarios/as (ver táboa 6.11). Con isto evidénciase que semella ser relevante o establecemento de relacións entre distintos colectivos implicados para promover actuacións coordinadas que repercutan directamente na inserción profesional dos titulados/as. Preguntados acerca de se consideran importante a existencia de relación directa entre o centro educativo –ou os docentes de FP- e as empresas locais ou comarcais de cara á mellora da inserción laboral do alumnado, o 79% dos docentes (ver gráfico 6.94), o 82% dos alumnos/as e o 91,7% dos titulados/as responden afirmativamente.

Sen embargo, a pesar de que un 36,8% dos docentes sinalan que o seu centro mantén contactos mensuais cos empregadores/as comarcais (ver gráfico 6.93), dita relación non chega a facerse efectiva a ollos dunha grande parte do alumnado. O gráfico 6.111, móstranos os resultados á pregunta de se alumnos/as e titulados/as perciben –ou percibiron no seu día- que os docentes do centro manteñen unha relación habitual coas empresas da comarca vinculadas cos ciclos formativos que se imparten, destacando especialmente un 48,7% do alumnado e un 37,5% dos titulados/as que *descoñecen dita información*. Ao mesmo tempo, un 10,1% dos estudantes e un 8,3% dos egresados/as consideran directamente que dita relación non existe. Sintetizando, a maior parte do alumnado – neste caso un 58,8%-, ou ben descoñece ou ben nega que exista tal relación, mentres que case a metade dos titulados/as van facer o propio –un 45,8% sinalan estas mesmas opcións de resposta-. Non semella pois, que dende os centros se traslade ao alumnado as xestións que se realizan, aspecto que por outra parte, debe ser coñecido e abordado de forma diaria por todos e todas. O capital social debe construírse, tal como sinalaban Molinas e Martínez (2005), como catalizador da mellor e maior capacitación dos recursos humanos do territorio, polo que debe ser ampliado ao maior número de axentes sociais posible –por suposto incluíndo o alumnado-. Seguindo a estes mesmos autores, é preciso favorecer as relacións entre os distintos axentes que conforman o territorio –neste caso no que respecta ás ensinanzas de Formación Profesional-, “cara a cara”, horizontais (*capital social que crea pontes –bridging*) e verticais (*capital social vinculante*), para o cal ademais de aumentar os contactos, é preciso consolidar redes de traballo estables que camiñen cara obxectivos comúns.

A Axenda 21 Local podería ter sido un dos instrumentos públicos para acadar este fin en aras de, entre outros obxectivos, facer medrar o capital social comarcal e adaptar o funcionamento das distintas organizacións ás propostas dun desenvolvemento sustentable. Sen embargo, as cifras extraídas deste estudo sinalan que a maior parte dos colectivos de docentes (78,9%) e empresarios/as (81,6%), descoñecen o que é dita ferramenta (ver gráfico 6.95). Esta realidade pon de manifesto a necesidade de artellar

elementos que vinculen a ambos colectivos baixo o paraugas de proxectos de planificación máis amplos que aludan ao papel dos axentes sociais no desenvolvemento humano e sustentable do territorio. Ditos procesos deben ser iniciados polas Administracións autonómicas e locais, tratando de facer partícipes tanto á sociedade civil como á mercantil no camiño cara un maior benestar global da cidadanía, o cal concorda cos principios básicos da Axenda 21 Local, a cal se pode erixir como un primeiro elemento de análise de necesidades ao respecto do desenvolvemento no territorio. O papel a xogar polas ensinanzas de Formación Profesional, onde conflúen tanto os centros educativos como os laborais, debe ser o máis activo posible, tomando ditos elementos como propios do seu funcionamento habitual.

Os principios establecidos por este proceso de planificación de desenvolvemento endógeno local, tratarían de mudar, entre outros aspectos, determinadas concepcións aínda persistentes no empresariado local vinculados coa súa responsabilidade social ante o resto da comunidade e tamén da súa participación noutras iniciativas de índole cooperativa. Por exemplo, sería preciso conseguir a maior participación empresarial posible e incrementar a porcentaxe do 10,5% dos enquisados/as que afirman colaborar con algún plan de desenvolvemento promovido por algunha Administración Pública (ver gráfico 6.96). Certamente unha cifra ínfima ante os obxectivos de procesos como a Axenda 21 Local ou calquera outra planificación do desenvolvemento a nivel comarcal.

En relación con isto, tamén sería benvidas medidas que incrementasen a concienciación do tecido empresarial coa súa contorna máis inmediata, iniciando pola confección de Plans de Responsabilidade Social Corporativa. Tal como puidemos apreciar (ver gráfico 6.96), un 79% das empresas enquisadas non conta con este instrumento, mentres que tan só un 34,2% coñece en que consiste. Estas cifras deberían ser invertidas, probablemente a través de plans de concienciación iniciados pola Administración, así como mediante a colaboración pública para realizar este tipo de procesos de cambio nas entidades empresariais que, sen dúbida, de cumprirse beneficiarían a toda a sociedade no seu conxunto. O apoio institucional tería que dirixirse en concreto, á colaboración coas pequenas e medianas empresas para que sexan partícipes dunha forma de levar a cabo a súa actividade máis sustentable a nivel ambiental e humano, ao tempo que poderían recibir formación acerca do particular que mellorase a imaxe da súa empresa entre o resto da cidadanía e aumentase a súa produtividade. Con respecto ás grandes empresas –as cales previsiblemente serán as que afirman contar con Plans de Responsabilidade Social xa creados-, sería preciso efectuar auditorías que constatasen a súa aplicabilidade real ao tempo que se lles podería incentivar a activar dito plan naqueles ámbitos nos que contan, segundo os datos obtidos (ver gráfico 6.98), cunha menor incidencia –a maior parte das empresas que afirman ter elaborado un plan de RSC, manifestan que este se desenvolve esencialmente no ámbito laboral (71,4%) e no ambiental (42,9%)-. Deste xeito, sería preciso incidir na responsabilidade empresarial a nivel financeiro (especialmente nas empresas máis grandes do territorio), social e corporativo, dado que nestes planos tan só un 28,6% sinala desenvolver a súa acción.

De tódolos xeitos, ante os datos recollidos respecto da contratación, tanto no mercado laboral como na análise das perspectivas dos axentes sociais, non podemos obviar o predominio de condicións laborais inestables, onde a cualificación non representa un valor engadido (en determinados postos) para o aspirante a un posto de traballo nas empresas locais, así como un forte predominio da polarización dos postos en función do xénero. Tal como vimos, o 92,5% dos novos contratos realizados no territorio no ano 2012 foron de carácter temporal (por obra ou servizo ou eventuais), ao tempo que foron ocupados na súa maioría por persoas sen cualificación algunha – un 93,5% dos

mesmos estaban destinados a persoas coa ESO ou certificado de escolaridade- e semellan distribuírse por sectores en función do xénero.

Ante esta situación aparentemente predominante, non semella que os Plans de RSC nos ámbitos laborais se están levando a cabo de forma, cando menos rigorosa. As grandes empresas do territorio deben implicarse máis no beneficio social das súas accións e contribuír a un desenvolvemento, non só económico, senón tamén humano e social. Ferramentas como os Plans de RSC poden ser de grande utilidade, mais é preciso tal como apuntan Navarro, Torres López e Garzón Espinosa (2011:99) que os empresarios/as *entendan que a procura do beneficio debe facerse necesariamente compatible co respecto ao medio ambiente, á xustiza social e ao interese colectivo*. Neste senso, estes Plans deben contribuír á mellora social da contorna de forma real, do contrario serán entendidos como unha estratexia empresarial máis para enmascarar accións que reportan efectos positivos nos balances de beneficios, pero que non contribúen á mellora da calidade de vida da cidadanía no seu conxunto. Ou o que é o mesmo, reportan ditos beneficios a costa do desenvolvemento humano e sustentable dos pobos nos que levan a cabo a súa actividade.

4.2.3. A ORDENACIÓN DOS CICLOS FORMATIVOS NA COMARCA DO BARBANZA.

Ao longo deste apartado pretendemos reflexionar acerca da perspectiva dos axentes sociais implicados respecto da ordenación territorial dos ciclos formativos na súa propia comarca. Comezaremos analizando que titulacións é necesario implantar no territorio en función dos datos obtidos dos cuestionarios, para posteriormente centrarnos naquelas que os informantes clave eliminarían e por que. En terceiro lugar aludiremos á percepción que teñen os enquisados/as dos procesos de negociación entre colectivos sociais, entendidos estes como ferramentas para determinar que ciclos formativos deben implantarse ou non nun territorio. Finalmente, a valoración do profesorado –como profesionais implicados- da posibilidade de instaurar un novo modelo de ordenación territorial dos ciclos formativos converterase no noso derradeiro centro temático de análise dentro deste apartado.

4.2.3.1. CAMBIOS NA OFERTA FORMATIVA EXISTENTE NA COMARCA DO BARBANZA SEGUNDO OS AXENTES SOCIAIS IMPLICADOS.

Tal como xa sinalamos ao longo deste traballo (ver gráfico 6.61), enquisados/as os distintos axentes sociais acerca de se consideran necesario incrementar a oferta formativa no territorio comarcal, a maior parte dos alumnos/as (52,8%), dos titulados/as (75%) e dos docentes (79%) responden afirmativamente. Son mínimas as porcentaxes que non consideran necesario implantar novas titulacións no territorio, o cal nos leva a ir barallando a posibilidade de que a oferta formativa actual non se adapte ás necesidades expresadas polo mercado laboral comarcal, tal e como perciben a maior parte dos axentes sociais implicados nestas ensinanzas. Pola contra, enquisados/as estes mesmos colectivos acerca de se suprimirían algún dos ciclos formativos da oferta actual do territorio, a ampla maioría sinala que non reduciría o abano de ciclos formativos existentes (ver gráfico 6.66). Baixo esta consideración sitúanse o 84,2% dos docentes, o 95,8% dos titulados/as e o 90,6% dos alumnos/as. Obsérvase pois, unha tendencia a ampliar a oferta formativa existente máis que a mudala por outra, o que implica que non existe a percepción entre os axentes sociais de

que ditos ciclos formativos non cumpren coa finalidade de inserción para a que foron creados.

Centrándonos agora naquelas titulacións máis demandadas por parte de cada un dos colectivos (ver gráfico 6.62 e táboa 6.5), é preciso sinalar que todos eles están maioritariamente de acordo en implantar ciclos formativos da familia profesional de Sanidade⁴¹⁶ - o 20% dos alumnos/as; o 44,1% dos titulados/as e o 20,6% dos docentes apoian esta opción- e de Hostalaría e Turismo – apoiada polo 24,1% dos docentes; o 17,6% dos alumnos/as e o 17,6% dos titulados/as-. Cunha porcentaxe menor tamén os tres colectivos coinciden en reclamar a implantación de ciclos formativos das familias profesionais de: Electricidade e Electrónica; Industria Alimentaria; Agraria e Servizos Socioculturais e á Comunidade. Pola súa banda, o 45,5% dos empresarios/as, enquisados acerca das titulacións que demandarían sinalan ciclos formativos que xa se están levando a cabo actualmente no territorio (ver gráfico 6.78), a pesar de que na cuestión se preguntaba por aquelas cualificacións que non se están impartindo no propio territorio⁴¹⁷, o cal pon de manifesto a existencia de certo descoñecemento por parte do tecido empresarial sobre a oferta formativa actual. Sen embargo, tamén existen empresarios/as que demandan novas titulacións como o Ciclo Medio de Cociña e Gastronomía (9,1%), o Ciclo Superior de Radioterapia (9,1%) ou o Ciclo Medio de Operacións de cultivo acuícola (9,1%) ou outras cualificacións como Mecánico especialista en ciclismo e motociclismo (9,1%). Coinciden así en parte cos docentes, titulados/as e alumnos/as cando demandan ciclos formativos das familias profesionais de Sanidade e Hostalaría e Turismo, mais tamén engaden outras dúas non sinaladas polos colectivos anteriores: Marítimo-Pesqueira e Transporte e Mantemento de vehículos, as cales xa se imparten na comarca, aínda que, tal como vimos aclarando, non as cualificacións sinaladas. Dito colectivo empresarial ratifícase na súa demanda ao sinalar nun 60,5% que estas cualificacións previamente sinaladas, deberían impartirse nos centros de Formación Profesional da propia comarca (ver gráfico 6.80), aínda que a maior parte deles non teñen dificultades para atopar estes profesionais (52,6%), tal e como se pon de manifesto no gráfico 6.79.

Por outra banda, tamén merece a pena destacar que, analizando as titulacións reclamadas por docentes, titulados/as e alumnos/as por separado – e non tomando en consideración exclusivamente aquelas nas que todos coinciden- as prioridades do alumnado semellan camiñar un tanto separadas das manifestadas por titulados/as e docentes. Tal e como podemos comprobar na táboa 6.5 a maior parte do alumnado que respostou a esta cuestión (10,3%) implantaría na comarca en primeiro lugar o Ciclo Medio de Soldadura e Caldeiraría – pertencente á familia profesional de Fabricación Mecánica-, seguido por ciclos da familia profesional de Hostalaría e Turismo (8,8%)⁴¹⁸, o Ciclo Medio de Cociña e Gastronomía (6,4%) – coincidindo así coa demanda expresada polos empresarios/as- e en cuarto lugar o Ciclo Superior de Educación Infantil (5,4%) e o Ciclo Medio de Estética integral e benestar (5,4%). Os titulados/as sen embargo poñen de manifesto a necesidade de implantar outros ciclos pertencentes na súa maioría á familia profesional de Sanidade, aínda que en primeiro lugar destacan unha vez máis aqueles pertencentes e Hostalaría e Turismo (17,6%). O Ciclo Superior

⁴¹⁶ Na comarca do Barbanza xa se imparten ciclos formativos desta familia profesional pero lembremos que eliminamos aquelas respostas referidas a ciclos formativos existentes, polo que ao aludir á familia profesional de Sanidade neste caso, estémonos referindo aos ciclos desta familia que non se imparten actualmente no territorio.

⁴¹⁷ Sen embargo, enquisados/as acerca da súa demanda de cada unha das titulacións actualmente ofertadas na comarca, ningunha delas é solicitada por máis do 26,3% dos empresarios/as (ver gráfico 6.77), ao mesmo tempo que declaran maioritariamente (55,3%) realizar unha demanda baixa ou moi baixa de titulados/as en FP (ver gráfico 6.76).

⁴¹⁸ Lembremos que houbo suxeitos que en lugar de sinalar una titulación concreta, sinalaron una familia profesional, tal como ocorre neste caso. Optamos por manter as súas respostas orixinais posto que descoñecemos a que ciclos formativos concretos se referían.

de Hixiene Bucodental é a titulación sanitaria máis demandada por este colectivo (11,8%) e o sinalado como necesario en segundo lugar. Coa mesma porcentaxe de elección por parte dos titulados/as situaríanse tamén o Ciclo Medio de Farmacia e Parafarmacia (11,8%) e o Ciclo Superior de Análise e control de calidade (11,8%) – este último pertencente á familia de Química-. Por último, os docentes volven coincidir cos titulados/as en demandar en primeiro lugar ciclos formativos da familia de Hostalaría e Turismo (24,1%) e en segundo lugar unha titulación sanitaria – neste caso o Ciclo Medio de Emerxencias Sanitarias (9,3%)-. Posteriormente en terceiro e cuarto lugar inclúen dúas titulacións vinculadas cunha familia non mencionada ata o de agora: Electricidade e Electrónica. Coinciden así en considerar necesaria a implantación do Ciclo Superior de Sistemas de regulación e control automáticos (7,4%) e o Ciclo Superior de Sistemas de telecomunicacións e informáticos (5,5%).

Se aludimos aos motivos sinalados por cada un dos colectivos para implantar as familias profesionais mencionadas, é preciso aludir de novo ás categorías previamente establecidas nos gráficos 6.63, 6.64 e 6.65. Nas táboas que mostramos a continuación (ver táboas 6.27, 6.28 e 6.29) sinalaremos os motivos aludidos á hora de promover a implantación das novas titulacións en función das tres familias profesionais máis demandadas por cada colectivo.

Táboa VI.27. Familias profesionais que se deberían implantar na comarca segundo o colectivo de docentes e motivos asociados clasificados por porcentaxe de resposta. Fonte: Elaboración propia.

DEMANDAS COLECTIVO DOCENTES	MOTIVOS
1. Hostalaría e Turismo (24,1%)	1. Profesionais demandados na comarca/son necesarios para o desenvolvemento da mesma (9,4%). 2. Elevada demanda por parte dos estudantes (3,6%). 3. Titulacións con altas cotas de inserción laboral (3,6%). 4. Titulacións que se imparten fóra da comarca e é necesario desprazarse para cursalas (1,8%) 5. Titulacións necesarias para ampliar a oferta de FP da comarca (1,8%).
2. Sanidade (20,6%)	1. Elevada demanda por parte dos estudantes (11%) 2. Titulacións necesarias para ampliar a oferta de FP da comarca (7,3%) 3. Titulacións con altas cotas de inserción laboral (5,5%) 4. Profesionais demandados na comarca/son necesarios para o desenvolvemento da mesma (3,6%)
3. Electricidade e Electrónica (18,5%)	1. Titulacións necesarias para ampliar a oferta de FP da comarca (10,9%) 2. Elevada demanda por parte dos estudantes (5,5%) 3. Profesionais demandados na comarca/son necesarios para o desenvolvemento da mesma (3,6%)

Os docentes avogan por implantar ciclos da familia profesional de Hostalaría e Turismo esencialmente porque estes profesionais son demandados polo tecido empresarial, polo que poden contribuír ao desenvolvemento do propio territorio. Un 9,4% das respostas camiñan neste senso. Ao mesmo tempo son reclamados ciclos da familia de Sanidade en primeiro lugar debido á elevada demanda que existe por parte do alumnado neste territorio (11%). As titulacións da familia de Electricidade e Electrónica deben implantarse esencialmente para ampliar a oferta de FP da comarca: un 10,9% das respostas dos docentes así o manifestan.

Respecto das demandas feitas polos titulados/as, o motivo máis reiterado (13,5% das respostas) para implantar ciclos formativos da familia de Sanidade ten que ver coa distancia á que se imparten da propia comarca e que para o alumnado supón un problema engadido o feito de ter que desprazarse para cursalos. O mesmo motivo se argumenta de forma maioritaria para implantar no territorio ciclos formativos da familia de Química: un 4,5% das respostas camiñan nesta dirección. Sen embargo, implantar ciclos formativos da familia profesional de Hostalaría e Turismo é necesario, segundo os titulados/as, porque son titulacións que contan con altas taxas de inserción laboral – un 9,1% das respostas aluden a este motivo-.

Táboa VI.28. Familias profesionais que se deberían implantar na comarca segundo o colectivo de titulados/as e motivos asociados clasificados por porcentaxe de resposta. Fonte: Elaboración propia.

DEMANDAS COLECTIVO TITULADOS/AS	MOTIVOS
1. Sanidade (44,1%)	1. Son titulacións que se imparten lonxe da comarca e é necesario desprazarse para cursalas (13,5%) 2. Titulacións con altas cotas de inserción laboral (9,1%) 3. Profesionais demandados na propia comarca/son necesarios para o desenvolvemento da mesma (6,8%) 4. Titulacións necesarias para ampliar a oferta de FP da comarca (4,5%) 5. Son titulacións necesarias para poder exercer a profesión (4,5%)
2. Hostalaría e Turismo (17,6%)	1. Titulacións con altas cotas de inserción laboral (9,1%) 2. Profesionais demandados na propia comarca/son necesarios para o desenvolvemento da mesma (6,8%) 3. Titulacións necesarias para ampliar a oferta de FP da comarca (2,3%) 4. Son titulacións que se imparten lonxe da comarca e é necesario desprazarse para cursalas (2,3%)
3. Química (14,7%)	1. Son titulacións que se imparten lonxe da comarca e é necesario desprazarse para cursalas (4,5%) 2. Profesionais demandados na propia comarca/son necesarios para o desenvolvemento da mesma (4,5%) 3. Titulacións con altas cotas de inserción laboral (2,3%) 4. Elevada demanda por parte dos estudantes (2,3%)

Por último, o colectivo de alumnos/as coincide maioritariamente, como xa sinalamos, en reclamar ciclos formativos das familias profesionais de Sanidade e Hostalaría e Turismo. O motivo máis sinalado en ámbolos dous casos é a elevada demanda que teñen estas titulacións por parte do alumnado do territorio: un 9,1% das respostas vinculadas a ciclos da familia de Sanidade e un 3,8% das que avogan por ciclos formativos de Hostalaría e Turismo así o manifestan. Por outra banda, a familia profesional de Fabricación Mecánica é demandada esencialmente debido as titulacións que a compoñen posúen unhas elevadas cotas de inserción laboral: un 6,5% das respostas que a elixiron así o manifestan.

En definitiva, as razóns máis sinaladas polos colectivos enquisados/as para determinar por que os ciclos destas familias profesionais deben ser implantados no territorio teñen que ver esencialmente coa mellora da inserción laboral dos titulados/as en FP (*teñen altas cotas de inserción/ son demandados polo tecido empresarial da comarca*). Aínda que tamén se incide na necesidade de ampliar a oferta formativa ou de evitar o desprazamentos do alumnado en caso de estar interesados en cursar algunha das titulacións que non se levan a cabo no territorio.

Táboa VI.29. Familias profesionais que se deberían implantar na comarca segundo o colectivo de alumnos/as e motivos asociados clasificados por porcentaxe de resposta. Fonte: Elaboración propia.

DEMANDAS COLECTIVO ALUMNOS/AS	MOTIVOS
1. Sanidade (20%)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elevada demanda por parte dos estudantes/gustaríame cursalos (9,1%) 2. Titulacións con altas cotas de inserción laboral (6%) 3. Son titulacións que se imparten lonxe da comarca e é necesario desprazarse para cursalas (6%) 4. Profesionais demandados na propia comarca/son necesarios para o desenvolvemento da mesma (2,1%) 5. Son titulacións necesarias para poder exercer a profesión (0,4%) 6. As titulacións impártense en poucos centros de Galicia, é necesario que se imparta en máis (0,4%).
2. Hostalaría e Turismo (17,6%)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elevada demanda por parte dos estudantes/gustaríame cursalos (3,8%) 2. Titulacións con altas cotas de inserción laboral (3,4%) 3. Son titulacións que se imparten lonxe da comarca e é necesario desprazarse para cursalas (3%) 4. Profesionais demandados na propia comarca/son necesarios para o desenvolvemento da mesma (2,6%) 5. Titulacións necesarias para ampliar a oferta de FP da comarca (1,3%)
3. Fabricación Mecánica (14,2%)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Titulacións con altas cotas de inserción laboral (6,5%) 2. Elevada demanda por parte dos estudantes/gustaríame cursalos (2,5%) 3. Son titulacións que se imparten lonxe da comarca e é necesario desprazarse para cursalas (2,1%) 4. Profesionais demandados na propia comarca/son necesarios para o desenvolvemento da mesma (1,3%) 5. Titulacións necesarias para ampliar a oferta de FP da comarca (0,8%).

Ten presente pois, que os ciclos formativos máis demandados polos colectivos de alumnos/as, titulados/as e docentes son os pertencentes ás familias de Sanidade, Hostalaría e Turismo e Electricidade e Electrónica (docentes); Química (titulados/as) e Fabricación Mecánica (alumnos/as), é preciso sinalar que estas coinciden, en esencia, co expresado polos empresarios/as. Sen embargo, tamén merece a pena aludir aquí ao perfil do contratado/a que se desprende das respostas sinaladas polas propias empresas ás cuestións representadas nos gráficos 6.89, 6.90, 6.91 e 6.92 relativos ao posto, a idade, o sexo e os requirimentos formativos do persoal contratado no último ano.

Con toda esta información construímos o perfil maioritario da persoa contratada na comarca do Barbanza, en función dos datos aportados pola mostra de empresas enquisadas (ver táboa 6.30).

Táboa VI.30. Perfil da persoa contratada polas empresas da comarca do Barbanza que forman parte da mostra. Porcentaxes maioritarios en cada caso. Fonte: Elaboración propia.

CARACTERÍSTICA	PORCENTAXE MAIORITARIA
Posto para o que a empresa contratou máis traballadores/as no último ano	Mariñeiro/a (35,7%)
Idade media do traballador/a máis contratado	Entre 26 e 30 anos (41,7%)
Sexo maioritario do traballador/a máis contratado	Home (53,6%)
Formación que foi requirida para ocupar o posto	Non se requiren estudos (40,7%)

Tal como vemos, o posto máis demandado entre as empresas da mostra – aquel no contrataron máis persoal no derradeiro ano- é o de mariñeiro/a, pois así o sinalan o 35,7% dos enquisados/as. Isto lévanos a lembrar que a familia profesional Marítimo-Pesqueira era unha das máis demandadas polo tecido empresarial – tal como xa comprobamos anteriormente-, aínda que non así polo colectivo de titulados/as, docentes e alumnos/as. No caso dos alumnos/as esta familia é demandada polo 2% da mostra, mentres que un 5,6% dos docentes tamén a sinalan como necesaria. Ao contrario que os titulados/as, dos cales ningún apunta a esta familia profesional como necesaria na comarca. Este colectivo vaise centrar en maior medida –aínda que non de forma masiva- naquela familia profesional que, vinculada co sector pesqueiro, propicia a formación de profesionais destinados a desempeñar a súa labor no sector industrial ou manufactureiro. Referímonos á familia profesional de Industrias Alimentarias, a cal é reclamada por un 8,8% dos titulados/as, mentres que a porcentaxe de alumnos/as e de docentes que fan o propio é bastante máis baixa. Estarían neste caso o 1,5% do alumnado e o 1,8% do profesorado.

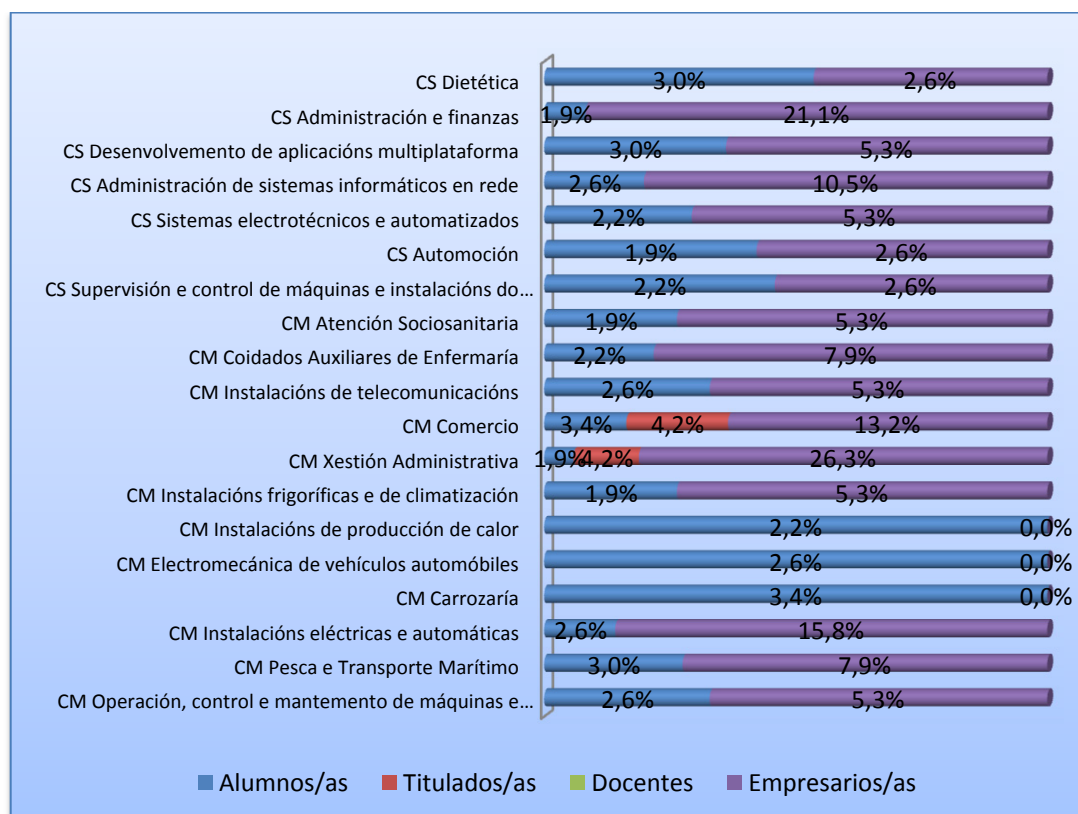
Sen embargo, retornando á análise do perfil do contratado/a na comarca segundo as empresas participantes, é preciso reparar na manifestación maioritaria (40,7%) de que non se requiren estudos para acceder a posto de traballo. Esta situación incide directamente – e ao mesmo tempo está condicionada- pola pouca ou nula valoración que fai o tecido empresarial comarcal da cualificación profesional dos recursos humanos. Xa sinalamos este aspecto anteriormente, pero é preciso poñer de manifesto que, para que a ordenación territorial dos ciclos formativos teña éxito é preciso mudar esta situación e dotar á Formación Profesional de valor real para os empregadores/as. Situación á cal será imposible chegar sen superar a fronteira que separa ao sistema educativo do laboral. En concreto, no caso que nos ocupa, é preciso apuntar que a cualificación como *Mariñeiro/a* se pode obter no propio territorio - en concreto na Escola Náutico-Pesqueira - a través do Ciclo Medio en Pesca e Transporte Marítimo. Sen embargo, observamos como non se requiren estes estudos de forma maioritaria para acceder a este posto de traballo, senón que se considera que unha persoa non cualificada –cando menos mediante o sistema educativo formal- é quen de desempeñar o traballo.

Noutra orde de cousas, o sexo maioritario das novas contratacións é o masculino (53,6%), mostrando unha vez máis a distancia de xénero aínda existente no mercado laboral comarcal á hora da inserción. De tódolos xeitos, tamén é preciso sinalar que esta cifra (53,6%) non supera en grande medida ás novas contratacións realizadas ao sexo feminino, o cal é síntoma de que – cando menos aparentemente- , se camiña cara á equidade social en función de xénero no contexto laboral. A idade máis contratada sen embargo, coincide cos datos que podemos extraer do *Informe do Mercado Laboral (2008)* elaborado polo Instituto Galego das Cualificacións, no cal se pon de manifesto que o grupo de idade que abarca un maior número de contratos na comarca do Barbanza é a

que comprende dos 26 aos 35 anos⁴¹⁹. No noso caso, a maior parte dos novos contratos –segundo o manifestado polos empresarios/as- realizáronse a persoas cunha idade comprendida entre os 26 e os 30 anos, en concreto un 41,7%.

Aludindo agora aos ciclos formativos que sería preciso eliminar do territorio, é preciso lembrar que tanto alumnos/as, como titulados/as e docentes poñen de manifesto nunha moi baixa porcentaxe a existencia desta necesidade. Neste caso, tan só un 2,6% dos docentes; un 4,2% dos titulados/as e un 6% dos alumnos/as suprimirían algún dos actuais ciclos formativos (ver gráfico 6.66). Destes tres colectivos, tan só sinalan os ciclos concretos que suprimirían os titulados/as e os alumnos/as. O profesorado non sinala ningún dos ciclos como susceptible de ser eliminado (ver gráfico 6.67). Por outra banda, no gráfico 6.77 podemos apreciar a porcentaxe de demanda que realizan as empresas que conforman a mostra respecto de cada un dos ciclos formativos que se imparten no territorio. Resulta de especial interese contrastar ambas variables e analizar cada un dos ciclos formativos en función da porcentaxe de demanda e tamén das perspectivas dos axentes sociais acerca da súa posible eliminación da oferta formativa do territorio (ver gráfico 6.116). Neste senso é especialmente significativo o que ocorre cos Ciclos Medios de Carrozaría, Electromecánica de vehículos automóbiles e Instalacións de produción de calor, os cales serían eliminados polo 3,4%, 2,6% e 2,2% dos alumnos/as respectivamente, ao tempo que non son demandados por ningunha das empresas enquisadas.

Gráfico VI.116. Comparación entre a porcentaxe de alumnos/as, titulados/as e docentes que eliminarían cada un dos ciclos formativos actuais e a demanda que fan de cada un deles os empresarios/as enquisados. Fonte: Elaboración propia.



Tódolos demais ciclos formativos son demandados –en maior ou menor medida- polo colectivo de empresas, a pesar de que algúns deles serían eliminados por unha parte do

⁴¹⁹ Neste grupo de idade englobábase o 35,2% dos novos contratos realizados neste territorio (Instituto Galego das Cualificacións, 2009:123)

alumnado e/ou dos titulados/as. Por exemplo os Ciclos Medios de Xestión Administrativa e Comercio serían eliminados polo 1,9% do alumnado e o 4,2% dos titulados/as no primeiro caso e polo 3,4% dos alumnos/as e o 4,2% dos titulados/as no segundo. Son as únicas titulacións nas que titulados/as e alumnos/as coinciden en que non sería preciso impartilas no territorio. Sen embargo, ámbalas dúas contan cunha porcentaxe de demanda por parte dos empresarios/as certamente elevada – no caso do Ciclo Medio de Xestión Administrativa a máis alta-: o 26,3% dos empresarios/as demandarían titulados/as en Xestión Administrativa, mentres que o 13,2% faría o propio cos técnico en Comercio. Estas dúas titulacións xunto co Ciclo Superior de Administración e Finanzas (21,1%), o Ciclo Medio de Instalación Electrotécnicas e Automáticas (15,8%) e o Ciclo Superior de Administración de Sistemas Informáticos en Rede(10,5%) son as que contan cunha porcentaxe máis elevada de demanda por parte dos empresarios/as enquisados. Sen embargo, tamén contan cunha porcentaxe do alumnado que – aínda que reducida- os eliminaría da oferta de Formación Profesional da comarca: no caso do CS de Administración e Finanzas sitúanse nesta opción o 1,9%; un 2,6% eliminaría o CM de Instalacións Electrotécnicas e Automáticas e outro 2,6% o CS de Administración de Sistemas Informáticos en Rede.

Os ciclos formativos da familia profesional de *Administración e Xestión* – CM de Xestión Administrativa e CS de Administración e Finanzas – levan impartíndose no territorio durante certo tempo, ao igual que se trata titulacións que é posible cursar en varios dos centros de FP da comarca. Trátase polo tanto da familia que conta con mais oferta formativa dentro do territorio, o cal, aparentemente, pode estar xustificado pola demanda empresarial existente. De tódolos xeitos, tamén é preciso ter en conta que se trata de profesións ás que é posible poñer o adxectivo de *transversais*, xa que empresas de moi distinta índole e sector produtivo poden precisar dos servizos dun técnico en *Administración e Xestión*. Esta pode ser parte da explicación á relativa demanda que presentan dentro do conxunto de empresarios/as que conforman a mostra.

Deixando a un lado os ciclos formativos pertencentes a esta familia profesional e tamén as seguintes titulacións en porcentaxe de demanda ás que aludimos previamente – o CM de Comercio; o CM de Instalacións electrotécnicas e automáticas e o CS de Administración de Sistemas Informáticos en Rede-, é preciso incidir en que o resto de titulacións tamén teñen a súa porcentaxe de demanda – a excepción dos Ciclos Medios de Carrozaría, Electromecánica de vehículos automóbiles e Instalacións de produción de calor que como xa vimos non foron reclamados por ningún dos empresarios/as-. Merece a pena mencionar neste caso aos Ciclos Medios de Coidados Auxiliares de Enfermaría e de Pesca e Transporte Marítimo, posto que ámbolos dous contan cunha demanda do 7,9% das empresa enquisadas.

En definitiva, os axentes sociais –empresarios/as po un lado e titulados/as e alumnado por outro – non coinciden exactamente respecto daquelas titulacións que poderían ser prescindibles no territorio, posto que aquelas que contan cunha demanda máis elevada por parte das empresas, tamén serían eliminadas por alumnado ou titulados/as.

Por outra banda, na táboa 6.6 tamén puidemos apreciar os motivos esgrimidos polo alumnado á hora de xustificar a supresión dos ciclos propostos, os cales camiñan, tal e como xa temos sinalado, cara á idea de que non é preciso contar cunha cualificación – un ciclo formativo neste caso- para desenvolver profesións como a de *vendedor/comerciante*. Outras respostas sen embargo, aluden ademais de a esta cuestión, á falla de inserción laboral de ditas titulacións, en xeral e tamén dentro da propia comarca. Ambas motivacións non deixan de ser significativas, aínda que a primeira semella ser unha crenza amplamente estendida, non só na comarca do Barbanza, senón no conxunto da sociedade española. Esta crenza implica que dependendo de cal sexa o

traballo, vaise considerar a cualificación como necesaria ou non. Na maior parte dos casos, esta crenza é compartida tanto por empregadores/as como por traballadores/as, o cal é causa directa – ou consecuencia, depende do prisma co que se analice- de que a cualificación non sexa valorada e, polo tanto, requirida para acceder a un determinado posto de traballo. Dita crenza, socialmente estendida e admitida, non vai asociada a tódalas profesións, senón que tradicionalmente é aplicable a aquelas cunha baixa cualificación e que teñen un menor recoñecemento social. Que dúbida cabe que un dos expoñentes máis obvios da extensión desta idea entre a poboación nova – especialmente no caso español- veu da man do aumento da demanda de man de obra que solicitou o sector da construción durante a época coñecida como da *burbulla inmobiliaria*. Dita demanda non estivo orientada cara o requirimento de persoal previamente cualificado, senón que calquera persoa –maioritariamente os varóns – que o desexaran podían acceder a un posto de traballo neste sector sen contar con ningunha formación previa. Esta situación actuou como indutor negativo sobre os *incentivos para seguir estudando da xente nova*, [xa que] *a demanda de traballadores pouco cualificados facilitada polo que no seu momento semellaba interminable boom inmobiliario era crecente* (Muñoz de Bustillo LLorente, Antón Pérez, Braña Pino e Fernández Macías, 2009:19). Cando dito *boom inmobiliario* chega ao seu fin coa recesión – ou inicio da crise económica- nos anos 2007 e 2008, deixa tras de si unha inxente cantidade de persoas sen traballo e a consecuencia desta política educativo-laboral, tamén sen cualificación algunha, o cal fai máis difícil se cabe, a súa reinserción. O que segue é de sobra coñecido por todos e todas, mais respecto da crenza que vimos aquí poñendo de manifesto, é preciso indicar que segue vixente nos nosos días, a pesar das nefastas consecuencias que trouxo consigo para o emprego e o benestar social en España.

En síntese, os axentes sociais –alumnos/as, titulados/as e docentes- na súa maioría están de acordo con implantar na comarca novas titulacións de FP, especialmente aquelas da familia profesional de Sanidade e Hostalaría e Turismo que actualmente non se desenvolven no territorio. Os empresarios/as polas súa banda demandan ciclos formativos que en parte, pertencen a estas mesmas familias profesionais: CM Cociña e Gastronomía e CS de Radioterapia, mentres que tamén aluden a titulacións da familia profesional Marítimo-Pesqueira – CM Operacións de cultivo acuícola - e a novas especializacións relacionadas coa familia de Transporte e mantemento de vehículos, ámbalas dúas un tanto esquecidas por parte dos alumnos/as, titulados/as e docentes. Por outra banda, en canto aos ciclos que se imparten actualmente no territorio, a demanda que realizan as empresas enquisadas/as non é especialmente elevada, exceptuando os casos dos ciclos pertencentes á familia profesional de Administración e Xestión ou Comercio e Márketing. Ao mesmo tempo, a ampla maioría do resto dos colectivos enquisados avoga por non suprimir ningunha das titulacións existentes na actualidade.

4.2.3.2. OS PROCESOS DE NEGOCIACIÓN COMO FERRAMENTA PARA DETERMINAR A OFERTA FORMATIVA DUN TERRITORIO.

A implantación dos ciclos formativos LOXSE (1990) en España veu da man dun proceso de negociación entre aqueles axentes sociais implicados na súa posta en marcha: a Administración pública e as Asociacións empresariais e sindicais. Sen embargo, ditas negociacións leváronse a cabo a nivel estatal e nalgúns casos autonómico, pero nunca nun nivel máis próximo ao cidadán como pode ser o local ou comarcal. Quixemos pois, preguntar aos docentes e empresarios/as enquisados en que medida consideran que sería positivo repetir ese esquema de funcionamento tomando

como referencia os territorios comarcais, especialmente de cara á ordenación dos ciclos formativos. Neste senso, tanto a ampla maioría dos empresarios/as (79%) como dos docentes (89,5%) avogan por iniciar procesos de negociación cos axentes sociais implicados en aras de ordenar os ciclos formativos no territorio (ver gráfico 6.68). Sen embargo, o apoio dos docentes a estes procesos semella ser superior ao dos empresarios/as. Enquisados/as ambos colectivos acerca de se a Formación Profesional debe ser ordenada no territorio en función do consenso dos axentes sociais implicados (ver gráfico 6.72), a maioría dos docentes móstrase de acordo (55,3%), mentres que as porcentaxes maioritarias de resposta do colectivo de empresarios/as divídense entre estar de acordo (28,9%) ou mostrarse dubitativo ao respecto (28,9%) sinalando non estar nin de acordo nin en desacordo.

Aquela minoría de docentes que pola contra, optan por sinalar que non está de acordo coa existencia deste tipo de procesos para ordenar territorialmente a oferta formativa, declaran que, dende a súa perspectiva, sería necesario analizar o tecido empresarial e as demandas de emprego para, a partir dos resultados propoñer a formación necesaria. Sen embargo, a apertura dun proceso de negociación entre os axentes sociais non implica necesariamente que o estudo do mercado laboral non se deba levar a cabo, senón que quizais en base ao mesmo se pode iniciar o debate cos axentes sociais.

Ambos colectivos –docentes e empresarios/as– tamén valoraron en que medida se deben ter en conta as perspectivas manifestadas polos distintos axentes implicados. O resultado de dita valoración pode apreciarse nos gráficos 6.69 e 6.70 e se a partir deles ordenamos cada un dos axentes sociais en función das porcentaxes máis elevadas de resposta en cada caso (teríao moi en conta, bastante en conta, en conta a partes iguais, en conta escasamente, non o tería en conta), obtemos as táboas 6.31 e 6.32. Ambas representan o nivel en que o colectivo de docentes (táboa 6.31) e o de empresarios/as (táboa 6.32) terían en conta no proceso de negociación a cada un dos axentes sociais sinalados.

Táboa VI.31. Clasificación dos axentes sociais que, dende a perspectiva do profesorado, deben ser tidos en conta á hora de ordenar os ciclos formativos nos territorios comarcais. Fonte: Elaboración propia.

Grao	Axente Social
1. Teríao moi en conta (máis ca outros colectivos)	Empresas que conforman o mercado laboral comarcal (52,7%).
2. Teríao bastante en conta	Docentes de FP do centro educativo (47,4%).
3. Teríao en conta a partes iguais en relación aos demais colectivos	Titulados/as do ciclo formativo que se quere situar no territorio (31,6%).
4. Teríao en conta escasamente	Concello no que se sitúa o centro educativo (21,1%).
5. Non o tería en conta	Asociacións sindicais existentes na comarca (28,9%).

Tal e como podemos apreciar, a maior parte do profesorado tería moi en conta (máis que a outros colectivos) ás empresas que conforman o mercado laboral comarcal, seguidos pola súa propia opinión (docentes de FP do centro educativo). Posteriormente, habería que tomar en consideración a perspectiva dos titulados/as e en menor medida, a do concello, eliminando ás asociacións sindicais da comarca do proceso negociador (é o colectivo que máis porcentaxe acada na opción “Non o tería en conta”).

Atendendo á perspectiva dos empresarios/as en función das porcentaxes máis elevadas que se mostran en cada grao (moi en conta, bastante en conta, en conta a partes iguais, en conta escasamente, non o tería en conta) podemos distribuír os axentes sociais tal como aparece a continuación.

Táboa VI.32. Clasificación dos axentes sociais que, dende a perspectiva dos empresarios/as, deben ser tidos en conta á hora de ordenar os ciclos formativos nos territorios comarcais. Fonte: Elaboración propia.

Grao	Axente Social
Teríao moi en conta (máis ca outros colectivos)	Empresas que conforman o mercado laboral comarcal (31,6%)
Teríao bastante en conta	Centro Educativo (31,6%)
Teríao en conta a partes iguais en relación aos demais colectivos	Docentes de FP do centro educativo (34,2%) e Sociedade para o Desenvolvemento de Galicia (34,2%)
Teríao en conta escasamente	Titulados/as do ciclo formativo que se quere situar no territorio (21,1%) e Asociacións Sindicais existentes na comarca (21,1%)
Non o tería en conta	Asociacións Sindicais existentes na comarca (36,8%)

Ao igual que os docentes, os propios empresarios/as consideran que a súa perspectiva – ou demandas- debe ser a que máis inflúa na ordenación territorial dos ciclos formativos, seguidos polo centro educativo –interlocutor que os docentes sinalaron en menor medida- e a perspectiva dos docentes de FP, así como a no seu día existente *Sociedade para o Desenvolvemento Comarcal de Galicia*. Como axentes a ter en conta escasamente, aparecen os titulados/as de FP e as asociacións sindicais comarcais, mentres que estas últimas volven ser as máis sinaladas na opción “Non o tería en conta”.

Resulta especialmente significativo que en ámbolos dous casos –docentes e empresarios/as- se coincida en sinalar como o axente social que debe ser máis determinante nos procesos de ordenación territorial dos ciclos formativos, ás empresas da comarca e aquel que non se debería ter en conta ás asociacións sindicais. Neste senso, a mala imaxe ou percepción que ambos colectivos enquisados teñen respecto das asociacións sindicais é evidente, ao considerar de forma maioritaria que son prescindibles no proceso de negociación vinculado á ordenación dos ciclos formativos. Por outra banda, tamén poñen de manifesto que é preciso superar a distancia entre o sistema educativo e o laboral, ao recoñecer que deben ser as demandas empresariais as que guíen e determinen en primeiro lugar que ciclos formativos deben ou non impartirse no territorio. Proceso no que tamén se lle recoñece un papel importante aos docentes de Formación Profesional ou no seu caso, ao centro educativo no seu conxunto, así como aos propios titulados/as. Semellan pola contra, esquecerse dos interlocutores públicos: o concello só é recoñecido maioritariamente polos docentes e para sinalar que se tería en conta a súa perspectiva escasamente. Sen embargo, os empresarios/as poñen de manifesto que sería preciso ter en conta a partes iguais en relación aos demais colectivos á antiga *Sociedade para o Desenvolvemento Comarcal de Galicia* – institución actualmente extinta- que puido ter actuado como coordinadora ou guía do proceso de negociación entre os axentes sociais para promover o desenvolvemento dos territorios.

En síntese, ponse de manifesto mediante estes resultados que a maior parte de empresarios/as como de docentes concordan na necesidade de iniciar procesos de negociación cos axentes sociais implicados na Formación Profesional, para construír entre todos a oferta formativa das comarcas galegas. Ambos sinalan tamén, que é prioritario ter en conta as demandas das empresas que conforman o mercado laboral comarcal como primeiro referente para a ordenación territorial dos ciclos, ao tempo que se mostran reticentes a ter en conta neste proceso ás asociacións sindicais, aspecto este último que pode ter varias lecturas pero que, esencialmente, ven a representar a

ruptura dunha parte da sociedade coa labor que realizan os sindicatos de traballadores/as. Esta situación sen embargo, non deixa de resultar preocupante, dado o papel xogado por estas institucións ao longo da historia contemporánea, no alcance de mellores condicións laborais para unha grande parte da poboación. Sen embargo, existen elementos disruptivos que desvirtúan por unha banda, a necesidade de contar coa representación dos traballadores/as nunha negociación deste tipo, e por outra, contribúen á consolidación dun modelo de relación social no que a negociación e o debate –lóxica horizontal- perden o seu papel preponderante para ceder o rol protagonista á lóxica vertical da imposición.

4.2.3.3. PERSPECTIVA DO PROFESORADO RESPECTO DA MOBILIDADE DOS CICLOS FORMATIVOS NO TERRITORIO.

A maior parte dos docentes, neste caso un 60,5% móstranse a favor da implantación dun novo modelo de ordenación territorial dos ciclos formativos máis adaptado á realidade laboral comarcal que permita, de ser preciso, que as titulacións muden dun territorio a outro (ver gráfico 6.71). Isto implicaría non só un aumento da mobilidade das propias titulacións e dos recursos educativos asociados ás mesmas, senón tamén do propio profesorado vinculado con cada un dos ciclos formativos. Precisamente polas repercusións que este hipotético aumento da mobilidade pode ter no desenvolvemento profesional docente e nas súas condicións laborais, existe un 31,6% que se mostra contrario á implantación deste novo modelo.

Semella pois, que os docentes teñen unha diverxencia no que respecta á posibilidade de instaurar un modelo máis flexible dos ciclos formativos nos territorios comarcais galegos en consonancia coas demandas laborais e sociais a nivel comarcal. Tal como viñemos sinalando recentemente, a maior parte do profesorado considera necesario que a Formación Profesional se adapte aos cambios tecnolóxicos, económicos e sociais dos propios territorios –así o comprobamos no gráfico 6.72-, ao igual que a ordenación dos ciclos formativos debe estar rexida mediante un proceso de negociación social liderado polas demandas empresariais comarcais – lembremos os resultados sinalados na táboa 7.31-. De igual xeito, existe unha maioría dos docentes que avoga por un modelo flexible – tal como xa sinalamos un 60,5% afirma estar disposto a aceptar o cambio de ciclos formativos en función das necesidades laborais dos territorios-. Sen embargo, entre os inconvenientes máis sinalados por este colectivo á hora de implantar este novo modelo, destacan aqueles que teñen que ver coa súa propia mobilidade ou coa dificultade intrínseca que suporía a xestión do persoal docente: un 42,3% dos inconvenientes sinalados camiña neste senso, mentres que as dificultades que conlevaría a mobilidade do material ou equipamentos necesarios ocupa o segundo posto nas trabas atopadas polos docentes cun 21% das respostas. Tamén se mencionan nun 13,2%, o aumento dos desprazamentos do alumnado ao ter que mudar de territorio para cursar aquel ciclo formativo que elixan - sempre e cando a súa elección camiñe por vías distintas á tendencia do mercado laboral comarcal- .

Pola contra, os propios docentes sinalan como a maior vantaxe da nova proposta de ordenación territorial da oferta formativa o logro dunha maior flexibilidade e adaptación da Formación Profesional á demanda laboral, ao mercado e ao tecido empresarial local: un 32,1% das respostas aluden a esta categoría. Isto obviamente repercutiría no aumento da inserción laboral dos titulados/as, vantaxe que se sinala en segundo lugar en función da porcentaxe de respostas. O 25% das respostas dos docentes camiñan nesta dirección.

De todo isto podemos inducir que os docentes se atopan nunha disxuntiva que os move entre recoñecer o hipotético aumento da eficacia das ensinanzas de Formación Profesional –máis vinculación entre o sistema produtivo e o educativo e por ende, aumento da inserción laboral- e os supostos prexuízos que pode supoñer este novo modelo nas súas condicións laborais, especialmente no que respecta á mobilidade. De tódolos xeitos, tal e como comprobamos previamente (ver gráfico 6.43), a mobilidade actual dos docentes que compoñen a mostra pode ser caracterizada como media, posto que un 34,2% do profesorado levaría menos de 5 anos no mesmo centro, cifra dentro da cal hai que incluír a un maioritario 28,9% que levaría menos de un ano. Isto implica que a mobilidade do profesorado non é actualmente tan baixa como a priori puidera parecer senón que, para obter destino definitivo nun centro é preciso contar, cando menos, cun certo número de anos de experiencia como docente. Sen embargo, tamén é certo que cando isto finalmente ocorre, é habitual que o profesor/a en cuestión organice a súa vida persoal ao redor do seu destino profesional, para a cal podería ser un inconveniente un modelo de Formación Profesional no cal os ciclos formativos mudaran de territorio de forma permanente.

4.2.3.4. A POLÍTICA DE ORDENACIÓN DA FP DO SISTEMA EDUCATIVO EN GALICIA.

Despois de todo o que viñemos sinalando ao longo deste traballo respecto da política de Formación Profesional Inicial, tan só resta extraer algunhas conclusións acerca de todo o aquí analizado.

Inicialmente, cabe poñer sobre a mesa a realidade da mobilidade en canto aos ciclos formativos, aspecto que, en vistas das respostas obtidas do representante da Administración, supón unha problemática engadida á ordenación territorial dos mesmos. Referímonos tanto á mobilidade por parte do alumnado, como á da oferta formativa, posto que ámbalas dúas semellan requirir unha planificación maior da que actualmente se leva a cabo respecto da FP e do sistema socioeconómico. Tendo en conta que, a maior parte do alumnado actual de FP procede da mesma comarca onde se imparte o ciclo cursado –tal como puidemos comprobar no estudo realizado do Barbanza, case o 68% estaría nesta situación e un 12% procedería de comarcas limítrofes-, sería interesante promover unha oferta formativa proclive ao subministro de man de obra cualificada nese mesmo contexto.

Se a este feito lle engadimos que o terceiro motivo máis seleccionado por alumnos/as e titulados/as para decidir cursar un ciclo formativo ou outro é a proximidade xeográfica do centro educativo ao seu lugar de residencia, podemos concluír que a pretensión inicial é atopar traballo no propio territorio. Aspecto que se volve constatar ao sinalar a maior parte dos titulados/as en FP que seguen vivindo no mesmo concello unha vez rematada a formación⁴²⁰.

Neste senso, as achegas do representante da Administración deixan entrever que para os poderes públicos autonómicos a prioridade non é fixar a poboación no seus propios territorios, senón que avogan por un aumento da mobilidade dentro da propia comunidade, que leve aos titulados/as duns territorios a outros en función da oferta laboral existente en cada un deles, actuando a oferta formativa de forma independente.

⁴²⁰ Tal como puidemos apreciar no gráfico 6.6 o 45,8% dos titulados/as proceden do concello de Ribeira e esta mesma porcentaxe segue vivindo neste concello actualmente -ao remate do período formativo ordinario-, así como un 4,2% procede do concello de A Pobra do Caramiñal e esa mesma porcentaxe segue vivindo no mesmo territorio.

Esta situación sen embargo, queda lonxe do concepto de mobilidade que se pretende introducir dende a Unión Europea respecto da Formación Profesional, xa que na propia Declaración de Copenhague (2002) se establece a necesidade de aumentar a mobilidade de carácter internacional, precisamente polo valor engadido desta para a cualificación dos futuros titulados/as en FP nos seus propios territorios. Debe constituírse polo tanto, como unha vía de mellora das cualificacións e das oportunidades laborais do alumnado, o cal repercutirá á súa vez, nos procesos produtivos daqueles territorios onde cursan os seus estudos e onde posteriormente teñen previsto desempeñar o seu traballo.

Isto non significa que a mobilidade interna non teña cabida en canto á Formación Profesional, senón que esta debe entenderse baixo modelos planificados de desenvolvemento en función do tecido produtivo e dos recursos de cada territorio. Tal como sinalaba Obregón Davis (2008), as Administracións públicas deberían poñer en marcha medidas encamiñadas a desenvolver unha política integral de rexionalización baseada na equidade territorial e na sustentabilidade das formas de vida humanas. Ante isto, a opción de mobilidade da oferta formativa en función das necesidades e recursos do territorio –analizadas baixo estudos rigorosos e entendidas nun contexto máis amplo de planificación–, semella ser máis axeitada ante estes parámetros que o cambio de residencia do titulado/a sen destino claro nin opcións reais de inserción nalgúns sectores. O desprazamento do futuro traballador/a, pode producirse de forma previa –sempre e cando se protexa a equidade de oportunidades para tódolos alumnos/as mediante bolsas de desprazamento e outras medidas compensatorias– na súa época como estudante, posto que o seu lugar de destino (polas súas características e idiosincrasia particular) tería tecido produtivo propio que precisa da incorporación de novos traballadores/as naquel sector no que decidira cursar os seus estudos.

Deste xeito, a mobilidade interna quedaría garantida en función das demandas estudiantís do alumnado en canto aos sectores profesionais da súa preferencia, vencellando directamente a oferta formativa aos modelos de desenvolvemento de cada territorio en función dos recursos endóxenos dispoñibles.

Neste senso, os informantes enquisados poñen de manifesto que a Formación Profesional do sistema educativo, pode constituírse como ferramenta para:

- *Dotar ás persoas dunha cualificación coa que poderán exercer unha profesión dentro do propio territorio.* A ampla maioría de empresarios/as (76,3%) e docentes (78,9%) sinala estar de acordo ou moi de acordo.
- *Aproveitar os recursos dos territorios comarcais.* Os empresarios/as (60,5%) e docentes (65,8%) móstranse maioritariamente de acordo ou moi de acordo.

Ambas afirmacións teñen en común a necesidade de unir a oferta formativa co territorio, para o cal metodoloxías de colaboración entre centros educativos e produtivos, así como unha coordinación eficaz por parte de institucións públicas e axencias de desenvolvemento, son elementos clave para que esta situación se faga realidade. Tal como manifestan os enquisados/as, as potencialidades están aí, polo que só resta mudar a concepción actual do desenvolvemento por aqueloutra máis sustentable coas persoas e co medio.

A resposta dos colectivos clave a outras afirmacións, pon de relevo que a lectura que fan da realidade actual non se corresponde con esta situación. A maior parte dos titulados/as (37,5%), alumnos/as (40,4%), docentes (50%) e empresarios/as (50%) manifestan dúbidas –sinalan non estar nin de acordo nin en desacordo– respecto de se *en Galicia os ciclos formativos están (actualmente) vinculados directamente coas demandas de profesións que fai o mercado laboral das comarcas onde estes se sitúan* (ver gráfico 6.58).

Establécese con estes datos unha diferenciación clara entre aqueles colectivos que forman parte da comunidade escolar (alumnado e profesorado) e aqueles que actualmente forman parte do mercado laboral – ou cando menos xa non manteñen vinculación directa co centro educativo- (titulados/as e empresarios/as). Aqueles/as que se sitúan na contorna da educación formal manteñen unha perspectiva máis positiva respecto de se a Formación Profesional en Galicia está directamente vinculada coas demandas empresariais das comarcas, mentres que aqueles/as que semellan contar con máis experiencia en torno ao mundo do traballo, mostran as súas desconfianzas ao respecto. De tódolos xeitos, ben é certo que a maior parte de tódolos colectivos se mostra dubitativo ante a afirmación, o cal implica necesariamente, que non consideran coñecer o suficiente a contorna profesional-formativa a nivel galego para dar unha opinión clara ao respecto. Isto non sitúa ao sistema en bo lugar, dado que os propios axentes implicados descoñecen o seu funcionamento ou, máis concretamente, o seu nivel de eficacia nos territorios comarcais. Sen embargo, docentes e empresarios/as preguntados acerca de se consideran que *a Formación Profesional é unha modalidade de ensino que permite aproveitar os recursos dos territorios comarcais* (ver gráfico 6.72), móstranse maioritariamente de acordo ou moi de acordo, tal como sinalamos previamente. En vistas do cal, podemos afirmar que a pesar de que ambos colectivos – empresarios/as e docentes- consideran que a Formación Profesional ten capacidade, como modalidade formativa, para aproveitar en maior medida os recursos comarcais, actualmente non está vinculada coas demandas destes mercados laborais (segundo a maior parte dos empresarios/as) ou cando menos dita vinculación é dubidosa (segundo a maior parte dos docentes).

Por outra banda, a mesma tendencia que leva ás respostas de titulados/as e empresarios/as por un camiño e ás dos alumnos/as e docentes por outro, volve repetirse ao ser todos eles enquisados/as acerca de se *en Galicia os ciclos formativos dunha comarca deberían ser os mesmos ano tras ano* (ver gráfico 6.59). Neste caso a maioría de empresarios/as (39,5%) e de titulados/as (45,8%) móstranse claramente en desacordo, mentres que a maior parte dos alumnos/as (33,7%) e de docentes (34,2%) manifestan as súas dúbidas ao respecto –sinalan non estar nin de acordo nin en desacordo-. Sen embargo, é preciso incidir en que se sumamos as respostas correspondentes ás opcións de desacordo (en desacordo e moi en desacordo), obtemos que a ampla maioría en tódolos colectivos enquisados/as se mostran contrarios ao inmovilismo das titulacións de Formación Profesional nos territorios.

Unha vez que estes colectivos foron enquisados/as acerca de se consideraban que *en Galicia os ciclos formativos das comarcas deberían ir mudando co paso do tempo, introducándose novos títulos de FP en función do mercado laboral comarcal* (ver gráfico 6.60), a maior parte sinala estar de acordo ou moi de acordo. En concreto, o 95,8% dos titulados/as, o 71,1% dos empresarios/as, o 81,6% dos docentes e o 67,5% dos alumnos/as sitúanse nestas opcións de resposta, o cal implica que, maioritariamente, tódolos colectivos enquisados/as avogan pola necesidade dunha mellor adaptación entre a oferta de FP e as necesidades dos mercados laborais máis próximos. En consonancia con isto, os empresarios/as e docentes tamén avogan maioritariamente (ver gráfico 6.72) porque *a Formación Profesional debe estar en constante adaptación aos cambios tecnolóxicos, económicos e sociais daqueles lugares onde se imparte*. Móstranse de acordo ou moi de acordo con esta afirmación o 78,9% dos empresarios/as e o 89,4% dos docentes enquisados/as.

En definitiva, a perspectiva dos informantes clave pon de manifesto que a política actual en relación á ordenación territorial da FP non cumpre o obxectivo de vencellar o contexto laboral e educativo no territorio comarcal, cando menos de forma palpable

para os principais implicados, o cal non significa que non existan recursos ou potencialidades intrínsecas que corroboren a necesidade desta maior unión. Todo isto sen embargo, debe facerse nun contexto de planificación do desenvolvemento a longo prazo para o territorio comarcal, tentando aproveitar os recursos que lle son propios - na análise do mercado laboral puidemos apreciar que os mariños, forestais e agrarios son recursos endóxeos sobre os que é preciso incidir-, e dotando á FP do sistema educativo de utilidade real para o tecido empresarial local, fomentando a contratación de titulados/as naqueles sectores estratéxicos para o desenvolvemento local.

O papel da Administración autonómica -Consellería de Educación e tamén de Traballo- neste senso debe vir da man dunha análise global de necesidades que determine cales son os sectores estratéxicos para o desenvolvemento humano e sustentable do territorio galego, poñendo a Formación Profesional e os estudos vinculados á mesma -análises dos mercados laborais comarcais; da inserción laboral dos ciclos formativos, etc.- ao servizo da mellora do tecido produtivo autonómico en tódalas súas vertentes: creación de emprego e promoción do *emprego decente*, poñendo especial énfase na eliminación das diferenzas en función do xénero e na redución da elevada taxa de temporalidade.

Esta planificación a nivel autonómico debe vir acompañada de forma inescusable por planificación a pequena escala - dende este traballo defendemos o nivel comarcal-, onde os concellos deban chegar a acordos que propicien o traballo a prol duns obxectivos comúns para territorios similares e interrelacionados a nivel produtivo. Neste senso, procesos como o proposto pola Comisión Europea (2008) a través do Comité das Rexións poden ser trasladados do ámbito internacional ao local ou comarcal, especialmente no que respecta á necesidade de establecer un diálogo social sobre a política de desenvolvemento a levar a cabo. De feito, a maioría dos colectivos clave enquisados a este respecto -docentes (89,5%) e empresarios/as (79%)- móstranse a favor de iniciar procesos de negociación cos propios axentes sociais vencellados á Formación Profesional en cada territorio co obxectivo de ordenar os ciclos formativos (ver gráfico 6.68), o cal implica que unha grande parte dos interesados/as están en disposición de proporcionarlle información á Administración en aras dunha mellora da situación actual da FP do sistema educativo. A Administración Autonómica pola súa banda, mantén o foco en procesos de centralidade no que respecta a estes procesos. O Director Xeral entrevistado manifestou a súa conformidade con que o Consello Xeral de FP ou incluso os contactos establecidos coas propias empresas a nivel individual e dende a Consellería, sexan as fontes de información prioritaria á hora de ordenar os ciclos formativos, aínda que o criterio predominante en todo momento semella ser a organización e custo dos recursos materiais e humanos dispoñibles nunha localidade concreta. Así o poñía de manifesto o entrevistado (Bloque III Pregunta 3): *Os ciclos están distribuídos pois de acordo, en primeiro lugar coas necesidades das empresas e tendo en conta o tipo de centros que temos e os profesionais de que se dispón.*

De tódolos xeitos, ante o analizado de forma previa, coincidimos en que a ordenación dos ciclos formativos debe ser un elemento a consensuar cos axentes sociais implicados, especialmente centros educativos, empresarios/as e alumnado, mais a necesidade de incrementar a participación das corporacións locais vese manifestada pola súa ausencia daqueles procesos de decisión en canto á oferta formativa da localidade que gobernan - actualmente en mans exclusivamente das autoridades autonómicas-. Trátase do que en apartados anteriores denominamos *descentralización baseada en novos procesos de centralización* (Casassus, 1990, Cit. en Candia, 2004:189), o cal aumenta a dependencia dos concellos de determinadas subvencións para poder levar a cabo as accións que lle son propias. Isto repercute sen dúbida, na capacidade de manobra dos mesmos, así como nos servizos prestados á cidadanía e no interese das institucións públicas por adquirir novas

competencias, como por exemplo parte da relativa á educación. Ao noso entender, o papel da Administración autonómica debe vir marcado pola coordinación real da oferta en base a criterios claros de desenvolvemento, mais tamén polo fomento da xestión autónoma e endóxena dos servizos de proximidade nos propios territorios, dotando aos concellos de competencias, ben sexa de forma individual –no caso de que a súa idiosincrasia propia así o esixa- ou mancomunada. A implantación e consolidación dun modelo de FP verdadeiramente eficaz pasa por promover a acción conxunta con aqueles/as xestores que perciben as necesidades reais de primeira man, así como por unha planificación perdurable baseada en acordos clave en canto ao desenvolvemento humano e sustentable que, á súa vez, sexa a base daquelas outras creadas a nivel local ou comarcal. Os Plans de Acción Local e Rexional aludidos por Muniozguren Lezcano (2007) poden ser unha alternativa a considerar a este respecto, incluíndo tódalas modalidades de FP actualmente en vigor –FP para o emprego e FP do sistema educativo, así como os mecanismos de recoñecemento e acreditación de competencias profesionais-.

4.3. CURRÍCULO E DOCENTES DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN RELACIÓN CO DESENVOLVEMENTO HUMANO E SUSTENTABLE.

A aplicación dos principios do modelo de desenvolvemento que dende esta investigación se propugna –desenvolvemento humano e sustentable – van determinar a contribución da Formación Profesional Inicial nesta comarca ao devandito modelo. A inclusión no currículo da FP de contidos que vinculen a formación, non só coa aprendizaxe técnica, senón tamén con estratexias de análise crítica da realidade mundial ou de participación cidadá, van constituírse no *leitmotiv* deste apartado. Obviamente para isto teremos en conta tanto a formación no centro educativo como tamén no centro de traballo, tratando ao mesmo tempo, de valorar a competencia docente, como parte esencial dos procesos de ensino-aprendizaxe na FP.

Un dos elementos que mellor deben caracterizar a singularidade dun determinado centro é o seu proxecto educativo, documento básico no que a comunidade vai reflectir as súas intencións clave respecto do alumnado e tamén dos demais colectivos que se sitúan no seu radio de influencia. Neste senso, é de especial importancia clarificar neste proxecto a que modelo de desenvolvemento pretende contribuír o centro, mostrando o seu apoio explícito a aqueles modelos de ensino-aprendizaxe que decididamente favorecen o *saber*, pero tamén o *saber facer* e o *saber estar*. Espertar no alumnado a capacidade autodidacta e a curiosidade polo coñecemento, así como a capacidade de vivir nunha contorna democrática e plural deben ser entendidos como responsabilidades clave. Baixo esta perspectiva, resulta especialmente significativo que a maior parte dos docentes enquisados (ver gráfico 6.107) (44,7%) sinala que non existe un compromiso manifesto por parte da comunidade educativa para contribuír ao Desenvolvemento Humano e Sustentable da comarca ou concello no que se sitúa o centro. Corroboran así, que non se aprobou en ningún documento do centro a determinación de contribuír en concreto a este modelo de desenvolvemento –cando menos de forma consciente-. Ademais, outro 44,7% do profesorado opta por non contestar, polo que podemos deducir que descoñecen se existe dito compromiso ou non. Tan só un 10,5% afirma que este compromiso existe e ante a cuestión de en que documento aparece reflectido, un 2,6% sinala que no Proxecto Educativo. O 97,4% restante opta por non responder a esta cuestión, polo que podemos deducir que ningún dos centros dos que proceden os enquisados/as conta con documentos como a *Carta Escolar do Medio Ambiente* ou forman parte dun *Foro de participación cidadá* impulsado polo Concello.

En relación directa con esta situación, vemos que en moitas das programacións de aula –un 36,8% dos docentes así o sinala– non se recollen nin contidos nin actividades vinculadas co desenvolvemento humano e sustentable (ver gráfico 6.108). Unha porcentaxe certamente elevada tendo en conta que en todas elas deberían establecerse contidos dos tradicionalmente denominados *transversais* e que presumiblemente poderían ir encamiñados a abordar algunha das cuestións que vinculan o desenvolvemento profesional dos técnicos co DHS.

Neste senso, podemos clasificar os contidos vinculados co DHS dentro do contexto das ensinanzas de Formación Profesional en dous grandes bloques: aqueles que teñen que ver coa **formación cidadá** –aproveitamento responsable dos recursos naturais; participación social mediante os representantes dos traballadores/as (sindicatos) ou mediante activismo social e comunitario dentro do propio territorio ou efectos da Responsabilidade Social Corporativa das empresas no territorio e nos propios empregados/as, entre outras– e aqueles que se vinculan directamente cos coñecementos técnicos que capacitan para o **desempeño dunha profesión e para a inserción laboral** –orientación laboral; prevención de riscos laborais; coñecementos técnicos vinculados coas demandas empresariais ou emprendemento, entre outros-. Enquisados/as os docentes acerca de ambos bloques de contido (ver gráfico 6.106), a maior parte afirman que todas estas cuestións teñen presenza nos ciclos formativos que se imparten na comarca. Tal é así, que por exemplo o 63,1% dos docentes afirman que nos ciclos formativos se traballan contidos vinculados ao proveitamento responsable dos recursos naturais e o respecto polo medio ambiente no posto de traballo, o cal entra en contradición dalgunha maneira con que isto non apareza reflectido nun 36,8% das programacións de aula dos docentes enquisados/as, tal como acabamos de sinalar. Ao mesmo tempo, van confirmar esta percepción dos docentes –situándose de acordo ou moi de acordo con esta afirmación-, só o 41,6% dos titulados/as e o 25,4% do alumnado. Cifras que non representan á maioría dos docentes e que poñen de novo baixo cautela a afirmación do profesorado, posto que existen diferenzas nas apreciacións sinaladas en función do colectivo do que se trate.

Respecto dos contidos vinculados coa representación sindical dos traballadores/as, a maior parte dos titulados/as coincide co expresado pola maioría dos docentes –case na mesma porcentaxe-, non así no caso do alumnado. Mentres un 39,3% dos alumnos/as consideran que nos ciclos formativos se aprende como funcionan os colectivos de traballadores/as (sindicatos) e como se pode participar deles dende o posto de traballo –están de acordo ou moi de acordo con esta afirmación-, a cifra ascende ao 49,9% no caso dos titulados/as e ao 50% no caso dos docentes. Aínda así, quedaría a outra metade da mostra, tanto dos titulados/as como dos propios docentes, que non coinciden con esta afirmación, posto que ou ben sinalan non estar de acordo ou non ter clara a resposta (non están nin de acordo nin en desacordo).

Ante a cuestión de se nos ciclos formativos se aprenden estratexias de participación na vida social e comunitaria do propio territorio comarcal, vai volver ser o 50% dos docentes os que contesten afirmativamente –están de acordo ou moi de acordo-, así como o 37,5% dos titulados/as e o 23,2% do alumnado. A perspectiva máis *optimista* volve ser a dos docentes, mentres que a dos alumnos/as é a máis *pesimista* e a dos titulados/as se sitúa nun punto intermedio entre ambas.

O último dos contidos vinculados co DHS que contribúen á formación cidadá do alumnado ao que aludiremos, ten que ver co coñecemento do que é a Responsabilidade Social Corporativa das empresas e como esta afecta aos traballadores/as no marco do sector profesional ao que pertence o ciclo formativo. Ao igual que ven sucedendo nos casos anteriores, a maior parte dos docentes –neste caso un 52,6%- vaise mostrar de

acordo ou moi de acordo, mentres que coinciden nesta responde un 41,7% dos titulados/as e un 34,8% do alumnado. A pesar de que a maior parte dos colectivos enquisados/as se mostran favorables, non representan cifras moi elevadas, posto que só o colectivo de docentes supera lixeiramente a metade da mostra, mentres que os demais non chegan nin sequera a esta cifra. Ao mesmo tempo, semella de novo significativa a diferenza existente entre as percepcións de alumnado e titulados/as por unha banda, e as dos docentes por outra.

Noutra orde de cousas, se analizamos os contidos vinculados co DHS que están prioritariamente relacionados co desempeño profesional óptimo e coa inserción laboral dos titulados/as é preciso situar nun lugar prioritario ao módulo de Formación en Centros de Traballo (FCT). De feito, as reivindicacións feitas tanto por empresarios/as como por algúns profesores/as e alumnos/as están relacionadas coa súa organización e xestión, tanto por parte do centro educativo como por parte da empresa. Tal é así que, preguntados por aqueles contidos que botan en falta nos ciclos formativos (ver táboa 6.14), o 100% dos empresarios/as sinalan que sería precisa máis formación práctica no posto de traballo. Coinciden con eles/as o 16,2% dos alumnos/as, o 12,5% dos titulados/as e o 7,1% dos docentes que engadirían algún contido ás ensinanzas de Formación Profesional. Sen embargo, á hora de valorar a organización do módulo de FCT (ver gráfico 6.104), a maior parte de tódolos colectivos enquisados/as afirman estar de acordo coa mesma, en concreto o 89,1% dos alumnos/as; o 95,8% dos titulados/as; o 73,7% dos docentes e o 75% dos empresarios/as. Aínda así, existe un non desprezable 25% de empresarios/as e 26,3% do profesorado que consideran a organización do módulo non apropiada en función dos obxectivos que persegue. Lembremos que o obxectivo non é outro que *capacitar ao alumnado para actuar de forma responsable no centro de traballo e integrarse no sistema de relacións técnico-profesionais da empresa* (Rodríguez Sánchez, 2005:256), logrando así unha aprendizaxe vinculada coa profesión na propia contorna laboral e un aumento da empregabilidade do alumno/a. Para acadar este obxectivo algúns docentes, empresarios/as e alumnos/as avogan por aumentar o tempo destinado á Formación no Centro de Traballo, tal e como se desprende da información recollida nas táboas 6.16 e 6.17, e ao mesmo tempo incrementar a formación práctica previa ao inicio deste módulo.

Neste senso, e facendo un inciso, é preciso aludir á situación especial da formación vinculada coa navegación mencionadas por dous dos docentes enquisados/as: *En la escuela obtienes el certificado pero para ejercer te exigen 3 años de embarque. Las horas de FCT son ridículas pues lo que vale es la tarjeta profesional* (suxeito 7) e *os alumnos para acadar o título profesional teñen que facer días de máis* (suxeito 5). Ponse aquí de manifesto o grao de adaptación do modelo de Formación Profesional existente en España ás características propias de cada sector profesional. Ante o que formulan estes docentes cabe preguntarse que sentido ten emitir un certificado profesional ou unha cualificación, como é o caso das persoas que obteñen un ciclo formativo de grao medio da familia marítimo-pesqueira, se dita cualificación non lles permite acceder ao mercado laboral ou nin tan sequera os habilita para exercer dita profesión -é necesario obter unha tarxeta profesional que precisa dun tempo mínimo de 3 anos de embarque-. Pode percibirse claramente neste caso a rixidez do modelo de FP, incapaz de adaptarse ás necesidades propias de cada sector e incluso poderíamos afirmar que levando ao termo cualificación -neste caso concreto ao que aludimos- a perder o seu significado⁴²¹.

⁴²¹ Lembremos que o termo cualificación perde o seu sentido se non ten tradución no emprego. De feito, segundo a definición proposta polo INCUAL a cualificación profesional é o *conxunto de competencias profesionais con significación para o emprego* [...]. Baixo esta condición teríamos que analizar ata que punto a cualificación que se lle outorga a un profesional do mar nunha Escola Náutica o é, dende o momento en que non pode acceder ao emprego coa mesma, precisamente por ser necesario un maior tempo de formación no posto de traballo.

Retornando á organización concreta do módulo de FCT, as afirmacións realizadas polos informantes clave respecto dos cambios que introducirían, traen consigo outras implicacións que merecen ser comentadas. En primeiro lugar semella que existe un déficit de empresas dispostas a acoller alumnado procedente dos ciclos formativos e que isto supón un problema tanto para o alumnado como para o profesorado. Ademais, podemos afirmar que existen determinadas empresas nas que o alumnado non exercita ou pon en práctica aquelas competencias nas que, teoricamente foi formado, senón que estes son *utilizados* para realizar tarefas pouco consistentes ou anexas á propia profesión, pero que non teñen porque necesariamente formar parte da mesma. Situándonos na veracidade desta información proporcionada por alumnado e titulados/as, a formación de ambos perdería calidade e distanciaríase de acadar os obxectivos para os cales foi formulada. Se a isto lle engadimos que existen problemáticas de coordinación entre o centro educativo e as empresas, tal e como poñen de manifesto algúns docentes (*Mais horas para visitas, kilometraxa de acordo cos tempos actuais. O coche é de cada un, non para uso e disfrute da FCT* (suxeito 37); *Mais coordinación entre o centro e as empresas. Maior control dos alumnos/as. Maior adecuación a realidade laboral.* (suxeito 17), a situación vólvese un tanto precaria, cando menos nalgúns casos. Tamén existe unha achega dun dos docentes certamente interesante, especialmente tendo en conta as tendencias actuais en España a asimilar o sistema de formación dual alemán. Este docente sinala en concreto que *as empresas deben estar obrigadas a pagar un salario xusto* (suxeito 37), polo que deducimos que se trata de pagarlles un salario ao alumnado que curse nelas o módulo de FCT. Baixo esta consideración estaríase implantando un novo modelo de formación inicial, inspirado no modelo dual alemán, cuxo éxito ven avalado polas altas cotas de inserción que obteñen os seus titulados/as e a elevada consideración social destas ensinanzas no país xermano. Esta proposta realizada polo docente non deixa de anticipar o que en principio se porá en marcha nos vindeiros anos respecto da FP, especialmente se temos en conta as tendencias mostradas polo MECD ata o momento⁴²². Non así se tomamos en consideración a resposta do noso entrevistado procedente da Administración Autonómica, o cal puxo de manifesto que a recente implantación da FP dual en Galicia non pretende substituír ao modelo actual, senón que se entende como un complemento á mesma, en vistas da ausencia de postos de traballo para tódolos alumnos/as: (Bloque V Pregunta 3): [...] *En Galicia temos máis de 44.000 alumnos en Formación Profesional. É impensable ter empresas que estean contratando a 44.000 persoas ao mesmo tempo [...] nos distintos sectores. Todos os rapaces novos, a partir de dezaseis anos,... e moitos deles tampouco a demandarían.*

Ante esta resposta cabe preguntarse se un dos obxectivos esenciais da FP non é a inserción laboral dos titulados/as, para o cal fórmulas como a formación dual poden resultar de vital interese. Sen embargo, se mantemos a perspectiva de empregala como un complemento á un modelo menos efectivo, esa será a diferenza precisamente entre, neste caso, o modelo alemán e o galego ou español: mentres que no país xermano este modelo formativo é o pilar esencial da FP e, en consecuencia un dos responsables da implicación directa dos empresarios coa formación dos seus recursos humanos e da baixa taxa de paro xuvenil, en España non deixará de actuar como unha especie de parche ante os efectos de destrución de emprego provocados pola crise económica iniciada en 2008.

⁴²² Recentemente publicouse o Real Decreto 1529/2012, do 8 de novembro, polo que se desenvolve o contrato para a formación e a aprendizaxe e se establecen as bases da formación profesional dual. (BOE 09/11/2012) e máis concretamente en Galicia, vense de publicar no DOG (16/01/2013) a Orde do 10 de xaneiro de 2013 pola que se autoriza a posta en marcha dun proxecto experimental de formación profesional dual do ciclo formativo de grao superior de sistemas de telecomunicacións e informáticos no CIFP Politécnico de Santiago, en colaboración coa empresa Coremain SLU.

Reivindicar sen embargo, unha implicación maior das empresas no módulo de FCT require dotalas de maior responsabilidade para co alumnado e tamén coa formación. O módulo de FCT debería ser empregado como un recurso máis para a selección de persoal dentro do marco da empresa, sendo conscientes de que o que hoxe é alumno/a, mañá pode ser o seu traballador/a. Baixo este tipo de concepción da formación, non deberían darse casos como os sinalados polo 25% dos empresarios/as (ver gráfico 6.105) cando afirman que o alumno/a desenvolve tarefas que non son propias do ciclo formativo dentro do contexto do módulo de FCT. A pesar de que se trata dunha proporción relativamente alta – un de cada catro empresarios/as enquisados/as pon de manifesto esta situación–, a porcentaxe de alumnos/as, docentes e titulados/as que realizan a mesma apreciación é sensiblemente máis baixa. Así, o 18,5% do profesorado; o 4,2% dos titulados/as e o 13,8% do alumnado sinalan que no módulo de FCT os estudantes desempeñan outras tarefas non vinculadas coa súa formación. En concreto, ditas tarefas poden ir encamiñadas á utilización do alumnado como *apoio extra* para os traballadores/as xa contratados (*ás veces nos barcos de pesca fan labores de mariñeiros* [docente 4]; [...] *xa que moita xente cree que somos “chachas” e que a nosa función é realizar as tarefas da casa* [alumno/a 231]) ou simplemente como beneficio en forma de exención fiscal –aínda que a formación recibida na empresa non responda ao esperado do citado módulo–: *Varrer, pintar, mirar para un monumento, aburrirse (sobre todo en empresas que non teñen nada ou pouco que ver co ciclo)* [docente 37].

Por outra banda, outros dos informantes tamén destacan que as tarefas encomendadas polos empresarios/as cara ao alumnado no módulo de FCT, diverxen das previamente *abordadas* no centro educativo. Neste senso, existen algúns contidos que non son traballados no módulo de FCT pero si no centro e tamén ao contrario: segundo algúns alumnos/as, durante a duración do módulo tiveron que desempeñar labores ou tarefas de maior responsabilidade e coñecementos que as previamente adquiridas no centro educativo. Isto ven a reflectir a ausencia de coordinación e colaboración conxunta entre o centro e a empresa á hora de establecer o programa formativo do propio módulo de FCT. Non semella estar o suficientemente claro para tódalas partes –alumnos/as, docentes e empresarios/as– as tarefas que debe desempeñar o alumno/a unha vez se integre na empresa, nin tampouco semella que a mesma teña ningunha responsabilidade directa ao respecto, posto que tal e como temos sinalado no capítulo II, mentres que o director/a do centro, o coordinador/a da FCT, o titor/a responsable da FCT e as Administracións Educativas teñen establecidas legalmente unha serie de funcións para co desenvolvemento e aproveitamento deste módulo por parte do alumnado, o responsable do alumno/a no centro de traballo carece delas⁴²³. Sen embargo, déixase ao seu cargo o desenvolvemento das actividades propostas previamente no *Plan individualizado* de cada alumno/a, en cuxa construción se prevé inicialmente a súa participación, mais esta non se ratifica adxudicándolle, ben sexa esta mesma función ou outras vinculadas coa formación do alumnado.

A resposta que nos proporciona o Director Xeral de FP ante este particular pon de manifesto que para a Administración Autonómica esta situación non semella un problema que precise de solución. (Bloque IV, Resposta pregunta 4): [...] *a persoa da empresa responsable da formación? Ten as funcións moi claras que é atender ao alumno, facer o seguimento e aplicar o programa formativo que firma a empresa coa administración (co centro educativo), e facer despois o seguimento da actividade do alumno e certificar se acadou ou non os obxectivos que estaban previstos aí.*

⁴²³ En Galicia as responsabilidades atribuídas a cada un dos axentes involucrados na FCT aparecen recollidas na Orde do 28 de febreiro de 2007 pola que se regula o módulo profesional de formación en centros de traballo da FP Inicial (DOG 09/03/2007).

De feito, alude a que as obrigas da empresa para coa formación do alumno/a se van establecer claramente nos convenios de colaboración asinados entre centro educativo e centro de traballo a nivel particular de cada caso, polo que, en palabras do entrevistado, *está perfectamente regulado e establecido*. As carencias a nivel organizativo manifestadas por unha parte do empresariado local e dos demais axentes participantes da mostra desta investigación, sinalan o contrario. O propio Directo Xeral tamén pon de manifesto que non existe un *requisito oficial* para ser o responsable da formación do alumno/a nas empresas, o cal ante a implantación da FP dual española pon de manifesto outra diferenza crucial co modelo alemán. Mentres que a FP dual en Alemaña introduce o perfil do empregado/a encargado da formación dos novos traballadores/as, o cal conta cunha cualificación pedagóxica propia⁴²⁴ –as Cámaras de Comercio encárganse de corroboralo–, en España esa figura está o suficientemente ausente como para que, nalgúns casos, a formación do alumnado no módulo de FCT se limite á súa *utilización* por parte da empresa como man de obra adicional, o cal como ben puxo de manifesto un dos empresarios/as da mostra, supón unha sorte de *competencia desleal* para co resto de empresas, ademais de converter a FP nunha falacia, tanto para alumnado –que ve como a calidade da formación se reduce ao mínimo–, como para as propias empresas –que perden a ocasión de cualificar aos seus propios traballadores/as e de empregar dita cualificación como elemento diferenciador para os seus produtos e servizos–.

A pesar disto, a valoración global que fan os colectivos enquisados/as do módulo de FCT en función de se é ou non útil respecto da adquisición de aprendizaxes relacionados coa profesión (ver gráfico 6.102), é bastante positiva: todos coinciden maioritariamente en que se trata dun módulo útil, moi útil ou totalmente útil na mellora da aprendizaxe técnica do alumnado. De feito, un 60,3% dos alumnos/as; un 37,5% dos titulados/as e un 26,3% dos empresarios/as consideran que se trata dun período formativo moi útil ou totalmente útil. Tamén aquí a resposta dos empresarios/as é menos optimista que a dos demais colectivos: mentres o 26,3% citado se mostra máis claramente de acordo coa afirmación formulada, o 44,7% vai sinalar que o módulo de FCT é útil – e un 7,9% que é pouco ou nada útil– de cara á adquisición de competencias técnicas. En consonancia con isto, a maior parte do alumnado (55,1%), dos titulados/as (79,1%) e dos docentes (86,8%) móstranse de acordo ou moi de acordo co feito de que os coñecementos técnicos adquiridos no ciclo están directamente relacionados coas demandas que se fan dende a empresa (ver gráfico 6.106). Aínda así, o máis relevante neste caso semella ser a diferenza existente entre a perspectiva do alumnado e a sinalada por titulados/as e docentes, para os cales os contidos están máis relacionados coa demanda empresarial do que o están para os actuais estudantes.

Semella pois, que o módulo de FCT ten unha relevancia esencial á hora de proporcionar ao alumnado de FP coñecementos técnicos propios da súa profesión, o cal non exixe de que sexa mellorable nalgúns aspectos da súa organización, como por exemplo o número de horas da súa duración, a implicación activa do empresariado local ou unha maior adecuación entre os coñecementos previos do alumnado e os que posteriormente deberá desenvolver no posto de traballo.

⁴²⁴ Non todas as empresas están autorizadas (en Alemaña) para formar á xente nova (BIBB, 2013). Todas aquelas que así o desexen deben obter unha autorización por parte do Instituto Federal de Formación e Educación Profesional (*Bundesinstitut für Berufsbildung* - BIBB), a cal será concedida sempre e cando a institución de formación cumpra unha serie de requisitos para levar a cabo procesos vinculados coa FP e a relación entre o número de aprendices e o número de prazas para estes, así como o número de traballadores/as cualificados total sexa proporcional. Do mesmo xeito a aptitude dos formadores/as na empresa é sumamente importante, sendo o propio BIBB en colaboración cos axentes sociais, o encargado de desenvolver un perfil de esixencia para os futuros instrutores/as que se conforma como base nacional para tódalas empresas participantes (BIBB, 2010).

Respecto a se o módulo de FCT é útil para atopar emprego dentro do territorio comarcal (ver gráfico 6.103), a maior parte dos colectivos enquisados/as –a excepción dos docentes– sinala que si pero con matices. A maioría dos docentes (68,4%) pola súa banda, sinala que este módulo é moi útil ou totalmente útil para atopar emprego, mentres que tan só un 2,6% se mostra contrario e o considera nada útil para dita finalidade. Sen embargo, no caso dos demais colectivos, a porcentaxe daqueles/as que pensan que o módulo de FCT é pouco ou nada útil para obter emprego na comarca ascende de forma progresiva en función de se se trata do alumnado (10,3%), os empresarios/as (18,5%) ou os titulados/as (29,2%). Esta última cifra é se cabe, máis significativa que as demais, posto que mostra as dificultades reais que se atopan aquelas persoas cualificadas para atopar emprego no propio territorio onde cursaron os seus estudos. Os titulados/as é o único colectivo dos enquisados/as que están en disposición de constatar esta realidade máis directamente cos seus casos particulares, polo que o feito de que case un 30% dos mesmos perciba que o módulo de FCT é pouco ou nada útil para atopar un emprego, non deixa de ser especialmente significativo. Sendo máis aínda se temos en conta que do 62,5% dos titulados/as que contan con emprego (ver gráfico 6.35), máis da metade (53,4%) non o fan acorde á súa cualificación inicial (ver gráfico 6.50). Neste sentido, ao 37,5% de titulados/as desempregados, habería que engadir aproximadamente outro 30% para os cales o módulo de FCT - e por extensión o ciclo formativo- non resultou de utilidade para atopar un emprego.

Esta situación por outra banda, contrasta coas respostas obtidas respecto de se nos ciclos formativos se traballan contidos vinculados á orientación laboral ou se se aprende como crear e xestionar unha empresa vinculada coa titulación (ver gráfico 6.106) –ambos contidos poden xogar un papel crucial na inserción laboral do alumnado-. No caso da orientación laboral, o 44,2% dos estudantes está de acordo ou moi de acordo con que nos ciclos formativos se traballan contidos vinculados á procura activa de emprego; a toma de decisións no posto de traballo, etc. Esta cifra ascende ao 66,6% no caso dos titulados/as e ao 76,3% dos docentes. Aínda así, se analizamos o punto de vista contrario, existe un 55,8% –máis da metade do alumnado-, un 44,4% dos titulados/as e un 23,7% dos docentes que non marcan estas opcións⁴²⁵.

Estas porcentaxes aínda son mais elevadas no caso das aprendizaxes vinculadas co emprendemento en relación á propia cualificación. Neste caso, tan só se van mostrar de acordo ou moi de acordo co feito de que nos ciclos formativos se aprende como crear e xestionar a propia empresa, un 31,8% dos alumnos/as e un 25% dos titulados/as. Non así no caso dos docentes, dos cales o 71% se mostran de acordo ou moi de acordo. En definitiva, semella que os colectivos de alumnos/as e titulados/as difiren da perspectiva do profesorado respecto das súas propias aprendizaxes. Sen embargo, son eles os únicos que a ciencia certa coñecen se aprenderon ou non a crear e xestionar unha empresa propia, o cal non exige de que estes contidos fosen abordados no propio proceso formativo. Aspecto este último seguramente sinalado polo 71% dos docentes, mais iso non implica necesariamente que o alumnado adquira as competencias vinculadas coa creación e autoxestión empresarial –moi probablemente emitindo as súas respostas en función desta última situación-. Isto tamén pode explicar en parte, a existencia dese 30% de desemprego entre os titulados/as enquisados. Como vemos, tampouco outras vías alternativas de inserción teñen o efecto desexado no conxunto dos titulados/as en FP do territorio. Lembremos que só o 6,7% do colectivo de egresados/as optou por crear a súa propia empresa (ver gráfico 6.45), mentres o 93,3% restante traballa por conta allea. De tódolos xeitos, é xusto admitir que existen moitos outros factores, ademais da cualificación, á hora de iniciar un proxecto empresarial

⁴²⁵ Neste caso estas porcentaxes refírense a aqueles/as suxeitos que sinalaron as opción de *nin de acordo nin en desacordo, en desacordo e moi en desacordo*.

propio –o financiamento, as opcións de mercado ou o capital social do interesado/a son só algúns dos que inflúen nesta decisión–.

En relación con isto, a valoración que fan os colectivos que compoñen a mostra dos contidos técnicos dos ciclos respecto do seu grao de utilidade no desempeño laboral (ver gráfico 6.99), está moi relacionada co propio desenvolvemento do módulo de FCT, posto que nel é onde se traballan as competencias no contexto laboral. En xeral, podemos apreciar como o grao de utilidade sinalado por parte dos docentes e os titulados/as é superior, en termos absolutos, ao que sinalan os empresarios/as e os alumnos/as. Especialmente relevante semella neste senso, a perspectiva dos empresarios/as, os cales consideran na súa maioría que os contidos son útiles, moi útiles ou totalmente útiles (44,7%) pero fano nunha porcentaxe máis baixa que os demais colectivos⁴²⁶. Ao mesmo tempo, existe un 10,6% dos mesmos que os consideran pouco ou nada útiles para o desempeño profesional, porcentaxe que non aparece nos demais informantes, exceptuando ao alumnado que sinala estas mesmas opcións, aínda que nunha porcentaxe máis baixa (6%). Semella pois, que máis da metade dos empresarios/as, a diferenza do que manifestan os demais colectivos, non consideran os contidos técnicos o suficientemente útiles dende o punto de vista do desempeño profesional. Ao mesmo tempo, como xa indicamos, dentro da porcentaxe de empregadores/as que afirman botar de menos algún contido no ciclo formativo – neste caso só un 2,6% –, todos eles sinalan que é necesaria máis formación práctica no posto de traballo (ver gráfico 6.100 e táboa 6.14). Aspecto no que tamén coinciden os demais colectivos, aínda que estes engaden outros factores. Ditos colectivos –alumnos/as, titulados/as e docentes– botan de menos de forma maioritaria, ademais da xa mencionada maior formación no posto de traballo, unha serie de contidos técnicos propios de cada ciclo que, segundo o 35,2% dos alumnos/as, o 50% dos titulados/as e o 35,8% dos docentes non se están impartindo actualmente, pero que serían necesarios en función da realidade do mercado laboral.

A ensinanza de idiomas, unha maior e mellor dotación de material de traballo e contidos vinculados ás novas tecnoloxías en cada sector, son as outras dúas reivindicacións maioritarias para cos ciclos formativos. No caso dos idiomas, estes son reclamados por un 24,3% dos alumnos/as e un 28,7% dos docentes que botan de menos algún contido nos ciclos, mentres que outro 10,8% do alumnado, un 12,5% dos titulados/as e un 7,1% dos docentes sinalan a necesidade de actualizar o material e as infraestruturas do centro, así como aqueles contidos asociados ao seu uso.

Como parte esencial do desempeño laboral é preciso prestar especial atención á prevención de riscos laborais, aspecto acerca do cal tamén foron enquisados alumnos/as, docentes e titulados/as (ver gráfico 6.106). En concreto, a afirmación acerca da cal debían expresar o seu grao de acordo tiña que ver con se no ciclo formativo se aprende como previr riscos laborais no posto de traballo, ao cal todos eles maioritariamente contestaron estar de acordo ou moi de acordo. Os alumnos/as por exemplo, coinciden con esta afirmación nunha porcentaxe do 52,4%, mentres que os titulados/as e os docentes o fan nunha proporción bastante maior: o 70,8% dos titulados/as e o 71% dos docentes. Aínda así, analizando os datos ao contrario, existe un 47,6% dos alumnos/as, un 29,2% dos titulados/as e un 29% dos docentes que non sinalan ningunha das opcións de acordo coa afirmación proposta. A porcentaxe de alumnos/as que non mostran o seu acordo é máis elevada que a dos outros dous colectivos, os cales coinciden, case na mesma porcentaxe, en que nos ciclos formativos se aprende como previr riscos laborais asociados ao propio desempeño laboral.

⁴²⁶ Optan por sinalar estas mesmas opción de resposta (útiles, moi útiles ou totalmente útiles) un 91,4% dos alumnos/as, o 100% dos titulados/as e o 97,4% dos docentes.

Tal como vimos sinalando ata o de agora, na maior parte das cuestións analizadas, os docentes móstranse na súa maioría máis optimistas que os demais colectivos enquisados/as. Podemos afirmar pois, que teñen unha percepción da Formación Profesional en xeral, máis positiva que os colectivos de alumnos/as e sobre todo, que titulados/as e empresarios/as. En relación con isto, debemos aludir á valoración que eles mesmos fixeron da súa competencia docente, así como á realizada polos demais colectivos implicados –titulados/as e alumnos/as–. Nesta ocasión, docentes e titulados/as coinciden nas súas valoracións, mentres que os alumnos/as se mostran menos satisfeitos co seu profesorado (ver gráfico 6.110). De feito, mentres que o 93,7% dos titulados/as e o 86,8% dos profesores/as valoran a súa competencia docente como boa ou moi boa, tan só o 53,9% dos alumnos/as vai coincidir con eles. Ocorre algo similar ao valorar de forma específica a metodoloxía docente (ver gráfico 6.109): mentres que o 100% dos docentes e o 95,8% dos titulados/as consideran que dita metodoloxía é útil, moi útil ou totalmente útil á hora de transmitirlle ao alumnado os contidos propios do ciclo formativo en cuestión, a porcentaxe de alumnos/as que concorda con eles é do 77,9%. Certamente unha porcentaxe elevada, aínda que en relación coas sinaladas polos colectivos anteriores, cabe preguntarse os motivos polos que o alumnado valora peor ao profesorado cando se atopan inmersos no proceso formativo mentres que, posteriormente, dita valoración tende a mellorar. Lembremos que existe un 22,1% dos alumnos/as que non consideran a metodoloxía empregada polos docentes o suficientemente útil á hora de abordar os contidos propios da titulación. De feito, a maior parte dos comentarios rexistrados do colectivo de alumnos/as na pregunta aberta acerca da competencia profesional docente (ver táboa 6.20) teñen que ver coa metodoloxía. Algúns deles aluden por exemplo á falla de organización e planificación do traballo docente; á excesiva sobrecarga de traballo ao alumnado; ás dificultades para manter a motivación do alumnado; á necesidade de incluír máis actividades prácticas ou de que exista unha maior implicación –e preocupación– do profesorado pola aprendizaxe dos alumnos/as. En relación cos contidos que previamente se sinalaron como ausentes nos ciclos formativos – lembremos que na táboa 6.14 destacaban determinados contidos específicos de cada cualificación, así como coñecementos en idiomas estranxeiros, maior porcentaxe de formación no posto de traballo ou actualización do material e infraestruturas dos centros–, os propios alumnos/as volven reiterar a necesidade de mellorar a cualificación do profesorado no referente aos idiomas e tamén a determinados contidos vinculados cos ciclos formativos. Aspecto ao cal os docentes semellan responder cando, nesta mesma pregunta aberta (ver táboa 6.19), remarcan aqueles aspectos positivos dos seus respectivos perfís profesionais e destacan que contan con experiencia profesional no sector privado e con formación docente neste senso, así como que superaron un proceso selectivo que acredita determinada competencia docente. Ao mesmo tempo, algúns deles poñen de manifesto a existencia dunha campaña de descrédito da escola pública, personalizada nos seus docentes que non fai máis que prexudicar a toda a comunidade educativa⁴²⁷.

Unha das reivindicacións tamén vinculadas cos contidos volve ser sinalada nesta mesma pregunta aberta acerca da competencia docente tanto por alumnos/as como polo propio profesorado. Referímonos á carencia de medios, recursos e infraestruturas á hora de impartir os ciclos formativos. Situación que vai da man do sinalado anteriormente respecto da campaña de descrédito da educación pública –a restrición de

⁴²⁷ A inminente publicación da nova LOMCE e os sucesivos recortes no orzamento educativo implican para moitos sectores da comunidade educativa un retroceso en canto á calidade da educación e ven en titulares coma este: *Madrid modificará las oposiciones de maestros ya que solo el 13,6% aprobó conocimientos básicos* (Páxina web de RTVE, 14/03/2013), un intento de desprestixiar os servizos educativos públicos en aras de favorecer a aqueles de carácter privado.

recursos pode ser entendida como unha parte máis da devandita *campaña*-, posto que esta situación lonxe de mellorar a calidade dos procesos educativos, distánciao da actualidade laboral e en consecuencia réstalles valor e efectividade respecto da inserción laboral. Os docentes enquisados/as destacan que sería preciso non só aumentar o material e infraestruturas actuais cos que se leva a cabo a formación, senón tamén reducir a ratio profesor- alumno/a na Formación Profesional e dotar de maior estabilidade á carreira docente.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES: O IMPACTO DA
FORMACIÓN PROFESIONAL NO
DESENVOLVEMENTO HUMANO E
SUSTENTABLE.

CAPÍTULO VII CONCLUSIÓNS: O IMPACTO DA FORMACIÓN PROFESIONAL NO DESENVOLVEMENTO HUMANO E SUSTENTABLE.

Neste capítulo pretendemos sinalar aqueles aspectos máis significativos da vinculación existente entre a Formación Profesional regrada e o Desenvolvemento Humano Sustentable no territorio comarcal. De igual modo, pretendemos poñer en contraposición a achega teórica que enmarca esta investigación –capítulos I, II e III–, cos resultados obtidos a partir do estudo empírico, orientando así, todo o proceso cara outras realidades máis amplas. O obxecto deste apartado polo tanto, non é unicamente poñer de manifesto aqueles aspectos máis significativos da investigación, senón tamén contribuír á consecución do **obxectivo Xeral 8**, o cal alude a analizar as perspectivas dos axentes sociais enquisados de forma comparada.

Este derradeiro capítulo tratará así, de sintetizar a contribución da Formación Profesional inicial ao Desenvolvemento Humano e Sustentable de forma holística a través dos resultados obtidos de cada un dos estudos realizados nesta tese de doutoramento. Inicialmente centrarémonos en abordar aquelas conclusións relativas á comarca do Barbanza para, posteriormente ampliar a perspectiva e establecer unha serie de propostas vencelladas á realidade española e europea.

Por último, realízase unha recapitulación final de todo o proceso seguido nesta investigación, na que se poñen de manifesto non só as limitacións propias do estudo, senón tamén aquelas novas liñas de investigación que se abren coa conclusión do mesmo.

1. A CONTRIBUCIÓN DA FP DO SISTEMA EDUCATIVO AO DESENVOLVEMENTO HUMANO E SUSTENTABLE NA COMARCA DO BARBANZA. PROPOSTAS DE ACTUACIÓN.

Tal como viñemos poñendo de manifesto ao longo deste traballo, o desenvolvemento preséntase como un concepto complexo e que ao longo da súa evolución foi sufrindo multitude de interpretacións e cambios nas súas formulacións básicas, determinado así, as concepcións existentes sobre o particular a día de hoxe. Sen embargo, quizais un elemento común a todo ese proceso de cambio foi a necesidade de incrementar a calidade de vida dunha ampla maioría social –asociar o termo desenvolvemento ao de progreso⁴²⁸–, obxectivo para o cal se puxeron ao seu servizo multitude de estratexias, inicialmente centradas na vertente económica, que trataban de opoñer os referentes máis ortodoxos con aqueloutros heterodoxos, propios da economía neoliberal que a día de hoxe predomina sobre outros modelos.

A Formación Profesional, como ensinanzas tradicionalmente ligadas ao mundo do traballo –lembramos o seu nacemento co sistema gremial na idade media e a súa evolución próxima a aqueles sectores onde o *saber facer* se facía imprescindible–, camiña da man co sistema económico e dende distintas institucións internacionais (CEDEFOP, Comisión Europea, OIT) o *leitmotiv* que se traslada aos Estados semella ser a intensificación da relación entre o contexto laboral e o educativo, especialmente naquel terreo máis próximo ao cidadán. Esta recomendación foi asumida por varios países, entre eles España, que dende a implantación da LOXSE (1990) veu poñendo o acento en distintas medidas que tratan de achegar ambos elementos sociais – recoñecemento da competencia profesional dos traballadores/as; deseño dos currículos da FP regrada

⁴²⁸ Tal e como formulou Nisbet (1981) a asociación dos termos desenvolvemento e progreso que aparece inicialmente na Grecia clásica, implica a crenza de que a humanidade avanza de forma ineludible dende unha situación de primitivismo cara estadios máis avanzados de benestar.

baixo o modelo do partenariado social; implantación do módulo de Formación en Centros de Traballo; etc- . Sen embargo, ditas accións non semellan dar o froito esperado en moitos dos territorios estatais, o cal pon de manifesto a lentitude coa que se levan a cabo, a súa falla de previsión a longo prazo e a ausencia de implicación das administracións máis próximas aos centros, determinada por unha excesiva centralización dos recursos educativos. Isto, unido a un tradicional desprestixio social do traballo manual –e, consecuentemente da formación asociada⁴²⁹–, así como dunha descualificación laboral crecente entre a poboación⁴³⁰, trouxo consigo a falla de recoñecemento do que, aínda hoxe adoce a Formación Profesional do sistema educativo fronte aos estudos universitarios.

Por outra banda, a comarcalización da FP que se levou a cabo en Galicia foi outro dos factores que lonxe de favorecer o incremento da consideración social destas ensinanzas, especialmente entre o empresariado local, contribuíu moi probablemente á desvinculación entre educación e emprego. A concepción inicial da comarcalización dos ciclos formativos –asumida e defendida neste traballo–, veuse profundamente desvirtuada por unha xestión moi limitada economicamente e altamente condicionada pola rixidez do propio sistema educativo, establecido de forma centralizada.

Tras analizar as cifras totais de titulados/as a nivel comarcal, podemos deducir que a incidencia das ensinanzas de Formación Profesional no mercado laboral e, por extensión, no territorio comarcal analizado, non é especialmente relevante. Por unha banda, a maior parte dos novos contratos realizados no territorio están dirixidos a persoal sen cualificación e por outra, a maioría dos empresarios/as enquisados non requiren cualificación algunha para acceder a un posto de traballo na súa empresa. Se a isto lle engadimos que existe un 40% dos titulados/as enquisados que non conta cun emprego e, dentro do colectivo ocupado, máis da metade afirman desempeñar postos que non se corresponden coa súa formación inicial, podemos deducir que a influencia dos estudos de FP no territorio é mínima. Non en van un 37,5% dos titulados/as considera que rematar un ciclo formativo en Galicia non é sinónimo de atopar emprego máis facilmente, mentres que na propia comarca esta cifra redúcese ata un de cada catro –un 25%–.

Isto implica sen dúbida a existencia dunha certa exclusión dos titulados/as en FP do mercado laboral comarcal, realidade imposible de solucionar sen que se produza un cambio na cultura laboral existente que vaia máis alá do sistema educativo, aínda que sen obviar o seu papel protagonista. De feito, as medidas destinadas á mellora da inserción laboral propostas por algúns dos axentes enquisados inciden en incrementar as relacións entre os centros educativos e os centros de traballo –un 39,4% dos docentes avoga por crear bolsas de emprego nos centros, aumentar a información que proporcionan os centros ás empresas, incrementar a implicación dos empresarios/as no módulo FCT ou que os propios centros actúen como axencias de colocación do alumnado titulado–. Algunhas destas accións xa se levan propoñendo dende certos ámbitos da literatura especializada e tamén aparecen como opcións –non vinculantes– propostas nas diversas leis de educación formuladas ata o de agora en España. Sen embargo, tamén é certo que ante a ausencia de medios humanos e materiais –os propios docentes tamén poñen de manifesto a necesidade de incrementar os recursos

⁴²⁹ Coa implantación da Lei Educativa de 1970 (en vigor ata 1990), a Formación Profesional do sistema educativo foi o destino de multitude de mozos/as que non tiñan éxito nos estudos básicos (Ensinanza Xeral Básica), o cal contribuíu sen dúbida a manter no imaxinario colectivo o desprestixio tanto destes alumnos/as como do traballo que a eles/as se lles asignaba.

⁴³⁰ Lembremos que sectores como a construción en España sufriron en maior medida o impacto da crise económica debido ao predominio da elevada temporalidade aplicada de forma maioritaria a xente nova non cualificada (Pérez Camarero, Calderón, Hidalgo Vega e Ivanova, 2010).

destinados a estas ensinanzas-, a posta en marcha destes mecanismos de aproximación se ve cada vez máis difícil e, en consecuencia, máis lonxe no tempo.

Por outra banda, o modelo predominante de *avaliación de programas* (Grubb e Ryan, 1999:109) en canto á Formación Profesional – en lugar da *visión sistémica*-, permite que as accións formativas non se entendan de forma holística e se limiten exclusivamente á relación do centro educativo cos alumnos/as, en lugar de estender o seu radio de acción á contorna empresarial e realizar avaliacións máis amplas do seu impacto. Tal como vimos e en liña con isto, tanto os empresarios/as como os titulados/as enquisados avogan de forma maioritaria polo incremento de horas de formación práctica do alumnado na empresa⁴³¹, incluíndo a posibilidade de compatibilizar o traballo e a formación, ou o que é o mesmo aproximar a FP en España ao modelo dual alemán. Isto non é de estrañar, dado que, tal como vimos de sinalar, a maior parte dos empresarios/as enquisados (máis do 60% en cada caso) sinala non manter relación algunha nin cos centros de FP do territorio, nin coas asociacións veciñais, nin coas axencias de desenvolvemento, nin tampouco colaborar con ningún Plan de Desenvolvemento Local.

O incremento de capital social ao redor dos centros de FP vese así, como unha necesidade urxente, especialmente en aras da mellora da calidade da formación e tamén da propia inserción: ante a non presenza das ensinanzas de FP no día a día das empresas, un incremento da súa influencia nas mesmas constitúe unha oportunidade para aumentar a capacidade de acción destas ensinanzas e, en última instancia, acadar unha maior vinculación educación-emprego. Máis adiante afondaremos nas medidas concretas que sería interesante poñer en marcha para lograr este obxectivo, mais a modo de introdución podemos incidir en que a flexibilización dos currículos –para adaptalos ás necesidades empresariais locais- ou o recoñecemento das estadias profesionais dos docentes de FP en empresas como un mérito relevante nos concursos de traslados ou á hora de establecer determinados complementos salariais, poden ser accións a ter en conta.

A pesar de que estas e outras medidas de mellora da calidade da FP se leven a cabo, o contexto social e económico actual do territorio inflúe decididamente nas opcións dos propios titulados/as non só para atopar emprego, senón á hora de trasladar ás empresas as posibles innovacións que proveñan do centro educativo. Por moitas medidas que se propoñan dende o ámbito da educación para mellorar a inserción laboral dos titulados/as e aumentar o impacto da FP no territorio, se estas non van acompañadas de cambios sociais vinculados coa cultura laboral e a ordenación territorial das accións formativas, os esforzos poden resultar en balde. Afirmaba neste senso, Penalva Buitrago (2007:12) que o *sistema económico é a maior maquinaria de produción de excluídos*.

1.1. PROPOSTAS DERIVADAS DA ANÁLISE DA OFERTA FORMATIVA E O MERCADO LABORAL COMARCAL.

Baixo estas consideracións, a continuación pretendemos establecer unha serie de medidas necesarias para contribuír ao desenvolvemento endógeno da comarca do Barbanza, en vistas dos resultados postos de manifesto no capítulo V. A análise comparada da oferta formativa e o mercado laboral puxo de relevo que no Barbanza sería imprescindible atender a 3 cuestións primordiais:

⁴³¹ Un 46,6% dos empresarios/as e un 27,7% dos titulados/as apostan por esta medida á hora de proponden medidas que incrementen a inserción laboral dos titulados/as en FP (ver gráfico 6.73).

1. Cualificar á poboación activa e promover que esta sexa un valor útil no mercado laboral

Ante as cifras de matrícula na ESO, no Bacharelato e en Ciclos Formativos no territorio analizado, cabe prestar atención inicialmente, ao descenso continuado de alumnado dende o ano 2007 na Educación Secundaria –pasouse dun total de 2.688 alumnos/as neste ano aos 2.375 no actual 2013- e dende o 2010 para o caso do Bacharelato –dos 849 existentes a principios da década pasouse actualmente a 778-. Ben é certo que a matrícula en PCPI ascendeu progresivamente dende o ano 2009 –71 alumnos/as- ata chegar aos 126 alumnos/as matriculados en 2013, polo que en parte poderíase explicar así o descenso da matrícula na ESO. Sen embargo, este feito non explica totalmente o descenso do número de alumnos/as nestas ensinanzas, posto que factores como o abandono prematuro dos estudos e tamén a tendencia ao descenso da natalidade constitúense como elementos que a ter en conta á hora de analizar este fenómeno (Fernández Enguita, Mena Martínez e Riviere Gómez, 2010). Razóns que ademais, podemos estender á diminución de matrícula no Bacharelato, aínda que a esta tamén é preciso sumarlle a elevada incidencia de fracaso nos estudos da ESO. De feito a cifra de matriculados/as no Bacharelato no ano 2013 tan só representa o 32,76% daqueles que na mesma data están cursando os estudos da ESO, un número certamente inferior ao a priori desexable. Isto non significa que o 67,24% restante non superen a ESO, senón que aos que se atoparían nesta situación hai que sumarlles aqueles que conseguen titularse e non continúan estudos; os que se matriculan nun PCPI e tamén os que acceden a ciclos medios co devandito título.

O número de alumnos/as en ciclos medios mantén así, un ascenso constante dende o ano 2010 ata chegar aos 467 no actual 2013, polo que esta constitúese como unha alternativa académica válida para unha grande parte dos titulados/as en ESO. Nos ciclos superiores séguese a mesma tendencia, posto que os matriculados/as van en aumento tamén dende o ano 2010 de forma progresiva, constituíndo actualmente un total de 307 alumnos/as. De tódolos xeitos o seu impacto no mercado laboral comarcal non semella ser excesivamente elevado, tendo en conta as cifras dos novos contratos rexistrados en 2012- un total de 23.618-. Ademais, como previamente puidemos analizar, os que contan coa ESO ou certificación de escolaridade (estudos primarios e analfabetos) abarcan a ampla maioría dos novos contratos realizados –en total un 93,5% dos mesmos-.

Esta diferenza agrávase ao comprobar que os titulados/as finais en ciclos formativos na comarca no ano 2011 foron un total de 174 en ciclos medios e 127 no caso dos ciclos superiores. Se comparamos estas cifras co número de alumnos/as que, en teoría, iniciaron o seu proceso formativo dous anos antes – duración media dun ciclo formativo-, obtemos que tan só se titularon un 59% dos matriculados/as inicialmente en grao superior e un 46,4% dos que fixeron o mesmo en grao medio (ver gráfico 5.21).

Obtemos así unha elevada taxa de abandono prematuro dos estudos de Formación Profesional na comarca. Tal é así que, segundo estes datos, aproximadamente un 40% dos que inician un ciclo de grao superior no territorio non chegan a titularse no mesmo centro, ao igual que un 54% dos que fan o propio nun ciclo medio.

Se a esta realidade lle engadimos que o mercado laboral non semella valorar de forma maioritaria a cualificación dos traballadores/as á hora de optar a un emprego –tal como puidemos observar no capítulo V, o perfil tipo da contratación na comarca responde a un home cuxo nivel formativo é a titulación de ensino obrigatorio-, temos o caldo de cultivo perfecto para obter unha gran porcentaxe da poboación activa sen cualificación. Tal é así, que se analizamos os datos globais da poboación maior de 16 anos da comarca (ver gráfico 5.23), obtemos que unha gran maioría –o 48,36% non conta nin

sequera coa titulación obrigatoria básica-, seguidos por un 35,97% que estarían graduados en ESO. As persoas cualificadas –con estudos de Formación Profesional ou universitarios- só se corresponderían co 15,66% restante, sendo maioría os titulados/as en FP – en grao medio ou superior- ocupando o 9,02% da poboación maior de 16 anos.

Ante estas cifras urxe iniciar procesos para aumentar a cualificación dos traballadores/as do territorio e favorecer a implicación do empresariado local na demanda de requisitos formativos en aras dunha maior profesionalización da súa forza do traballo. Para isto sen embargo, é preciso planificar as accións a levar a cabo dende a óptica dun determinado modelo de desenvolvemento, co obxectivo de indagar as causas concretas que provocan esta realidade e actuar de forma directa sobre elas, para inverter as tendencias actuais cara a descualificación da poboación e incidir na mellora da produtividade empresarial baixo pautas de investimento en I+D+I.

Ante as baixas cifras de matrícula en ciclos formativos non cabe senón promover entre o alumnado da comarca un aumento do interese por estas ensinanzas que os atraia cara esta modalidade de ensino, especialmente se temos en conta que a maior parte dos maiores de 16 anos contan ou coa ESO (27,7%) ou non contan con estudos regrados de ningún tipo (30,75%). Estas medidas sen embargo, non poderán levarse a cabo sen unha inserción maior dos titulados/as no territorio: achegar a oferta formativa e produtiva convértese nunha prioridade, mais este achegamento non pode producir os efectos desexados se non muda a cultura aparentemente predominante de valorización da descualificación entre os empregadores/as.

De igual modo, semella preciso iniciar procesos de recoñecemento e acreditación das competencias profesionais de todas aquelas persoas que non contan cunha cualificación no territorio. Ben seguro que contan con experiencia suficiente que poida acreditar a súa valía profesional, polo que son os destinatarios/as perfectos desta ferramenta desenvolta recentemente na lexislación formativa española e galega. Sen embargo, isto non se pode levar a cabo sen a colaboración dos empresarios/as locais e das autoridades educativas autonómicas. Os propios centros educativos da comarca poden ter nesta actividade unha liña directa de conexión coas empresas do territorio e tamén cos seus traballadores/as, mais para que isto se produza en condicións exitosas é preciso mudar a tendencia actual á restrición do gasto educativo e investir en maiores recursos humanos e materiais que propicien un cambio sociocultural real. Esixirlle ao profesorado actual un esforzo extra neste senso, cando xa foron obxecto de sucesivos agravios, supón unha sobrecarga inadmisíbel para cos traballadores/as ao tempo que ralentizaría o proceso de acreditación das competencias e repercutiría directamente no ámbito de actuación da iniciativa.

Ante as dificultades que un cambio da cultura laboral existente implica a curto prazo, é preciso introducir medidas correctoras, especialmente no sistema educativo que propicien a mellora da situación formativa do alumnado: as flexibilizacións do currículo ou os PCPI son algunhas das iniciativas que actualmente se están levando a cabo no territorio, máis con respecto a estes últimos tamén é preciso destacar a necesidade de aumentar a súa incidencia entre os centros comarcais. Vistas as cifras de abandono escolar prematuro no territorio, o alumnado susceptible de participar nun PCPI é moito maior do que actualmente aparece representado nas cifras oficiais para toda a comarca -126 estudantes no 2013⁴³²-, aspecto que se ven constatando a raíz do aumento sostido de alumnos/as nestas ensinanzas dende o ano 2009. Unha vez máis, volve ser preciso diversificar iniciativas que oferten ao alumnado unha saída formativa

⁴³² Esta cifra responde aos datos obtidos dos centros que participaron na investigación (centros de FP), mais a cifra total de alumnado de PCPI na comarca debería ter en conta a aqueles outros IES que non imparten FP, pero si estas ensinanzas. Cabe polo tanto, tomar esta cifra coa cautela adecuada.

e laboral á súa situación de abandono ou fracaso prematuro na ensinanza básica, polo que as accións de recorte do gasto volven presentarse como altamente prexudiciais para a mellora da cualificación da xente nova⁴³³.

Esta elevada incidencia do abandono prematuro dos estudos pode entenderse como un factor engadido en detrimento da cualificación da poboación da comarca, especialmente se temos en conta os datos demográficos presentados no capítulo V. As cifras relativas ao índice de envellecemento (107,9%), de dependencia (50,5%) e de forma máis directa a taxa de recambio da poboación activa (113, 2%) presentan unha realidade que, a pesar de non ser pésima, mostra unha clara tendencia cara ao envellecemento da poboación e o aumento progresivo dos índices de dependencia senil. Tal é así que por exemplo, por cada 100 persoas de entre 60 e 64 anos no territorio, coexisten outras 113,2 cunha idade comprendida entre 15 e 19 anos, cifra que a penas chega a superar a dos anciáns e que unido ás variacións do mercado laboral –variables de xénero, tipo de emprego, actividade económica a desempeñar, etc-, trae consigo que o recambio da poboación activa non se poida cubrir, en termos teóricos, de forma directa coa poboación do territorio. Se a esta situación se lle suma unha poboación estudantil caracterizada por un elevado índice de abandono ou de descualificación, a necesidade de impulsar medidas correctoras dende as institucións públicas é apremiante.

En definitiva, comezar a entender a cualificación como un recurso de empregabilidade necesario tanto para empresarios/as como para traballadores/as convértese así nunha premisa básica para mudar esta situación, para o cal é preciso un cambio na cultura laboral pero tamén na formativa.

2. Impulsar as actividades económicas tradicionais empregando a FP como instrumento de referencia.

Ante as cifras do mercado laboral que vimos de manexar no capítulo anterior, onde as actividades económicas principais do territorio estaban fundamentalmente marcadas pola pesca – e a manufactura de produtos mariños-, a construción, a hostalaría- apoiada polo turismo- e o comercio, consideramos necesario poñer o acento tamén noutras actividades que, en vistas dos recursos existentes e da tradicional subsistencia asociada aos mesmos, deben ser promovidos dende as institucións públicas. Enmarcadas nunha planificación socioeconómica do territorio a longo prazo e baixo o paraugas da sustentabilidade, é preciso prestar atención a sectores como o agrario e o forestal – ambos de longa tradición na comarca-, así como o sanitario, vinculado esencialmente ao complexo hospitalario existente no concello de Ribeira.

Cunha superficie forestal total de 15.610 hectáreas no ano 2012 (IGE, 2013b) –en total o 63,24% do territorio⁴³⁴- a comarca do Barbanza non debería obviar este recurso natural e tentar favorecer a súa explotación sustentable e a longo prazo, tratando de crear postos de traballo estables para os homes e mulleres do territorio, ao tempo que se fixa a poboación ao mesmo. A Formación Profesional podería tamén incentivar a aparición de cooperativas e empresas mercantís vinculadas con este ámbito a través da instauración no territorio dalgún ciclo formativo relacionado con esta actividade. A familia profesional agraria oferta por exemplo o Ciclo Medio de Producción Agroecolóxica ou Producción Agropecuaria, así como o Ciclo Superior de Xestión Forestal e do Medio Natural, mentres que a familia profesional de Madeira, moble e cortiza conta co Ciclos Superior de Producción de Madeira e Moble. Todas ou algunhas

⁴³³ Merece a pena destacar neste senso que o abandono prematuro dos estudos tamén obedece a outras causas que teñen que ver coa homoxenización de alumnado diverxente por parte da institución escolar, así como a influencia que neles teñen as súas respectivas situacións sociais e familiares, en moitos casos impedimentos manifestos para a continuación cos estudos regrados.

⁴³⁴ O número de hectáreas total da comarca do Barbanza é de 24.684 no ano 2012 (IGE, 2013).

destas titulacións poderían ser implantadas no territorio –tomando en consideración que os recursos humanos e materiais existentes así o permitan–, como unha parte da planificación socioeconómica do plan de desenvolvemento comarcal, mediante a cal os poderes públicos se comprometerían a promover e facilitar a creación de emprego neste ámbito en colaboración directa coas comunidades de montes veciñais en man común por unha banda, e cos propios centros educativos por outra.

Vinculado directamente coa explotación forestal aparecen a gandería e as explotacións agrarias, dúas das actividades que recentemente están impulsando algunhas das comunidades de montes veciñais do territorio, apoiándose precisamente na ampla tradición laboral existente. De feito, a comarca conta con 4.224 hectáreas categorizadas como superficie de cultivo e prado no ano 2012 (IGE, 2013b), o cal representa ao 17,11% da superficie total. Esta tradición e recursos sen embargo, semella que non se erixe como unha alternativa de emprego real para o territorio, moi probablemente debido á carencia de apoio por parte das institucións públicas e privadas. Ante a realidade descrita nesta investigación, é preciso favorecer o cambio da economía de subsistencia tradicional cara unha explotación controlada e sustentable dos terreos existentes, como medio non só para fixar a poboación ao territorio, senón tamén para promover un uso responsable real para as hectáreas forestais existentes. A familia profesional Agraria volve ofertarnos distintas posibilidades á hora de incentivar a creación de empresas viables neste senso por parte dos habitantes do territorio, entre os cales podemos destacar os Ciclos Medios de Explotacións Gandeiras, Explotacións Agrarias Extensivas ou Explotacións Agrícolas, así como o Ciclo Superior de Xestión e Organización de Empresas Agropecuarias. Todas elas poden ser alternativas eficientes á hora de promover dito cambio, sempre e cando, ao igual que no caso da explotación forestal, as institucións públicas se impliquen na promoción desta actividade autóctona como medio de vida para os habitantes do territorio, así como para outros procedentes doutros lugares.

É necesario lembrar de todos modos, que a situación do agro galego –ao igual que a pesca– adolece dunha carencia de implicación por parte das administracións públicas na súa dignificación e pulo económico que, unido ás consecuencias dunha globalización económica cada vez máis agresiva e competitiva, levan a estes sectores – vitais para á economía galega- a unha supervivencia limitada. Edelmiro López –profesor titular do Dpto. de Economía Aplicada da USC- expón os problemas máis graves do agro galego nunha entrevista concedida ao xornal *Praza Pública*⁴³⁵, onde sinala, entre outros factores, a falla de implicación do sector público nesta actividade. Destaca así, *o problema demográfico –falla de relevo xeracional e envellecemento da poboación no rural-; a baixa produtividade das explotacións e a volatilidade dos prezos; a falla de desenvolvemento dunha industria agroalimentaria forte; a continuidade dun balance agroalimentario deficitario e a problemática da terra –deficiencias na base territorial das explotacións cunha reducida superficie e unha grande fragmentación parcelaria, así como a existencia de desaxustes considerables nos usos do solo-*. En vistas desta situación, o entrevistado reclama a posta en marcha de políticas agrarias fortemente arraigadas nas características diferenciais da situación galega, que *contribúan a estabilizar prezos, cortar a especulación e recuperar certa regulación pública*, así como a aposta en firme polos produtos diferenciados –marcas e denominacións de orixe cunha calidade extra ao produto tradicional- e non pola produción estándar –onde o intento de competir cos prezos foráneos está levando ao sector agrario á ruina-.

⁴³⁵ “O agro galego, a alternativa de futuro que emerxe en plena crise” (Pardo, 2013), en *Praza Pública* (07/02/2013).

É precisamente no intento por mellorar a produción e por comercializar novos produtos procedentes do agro, onde pode xogar o seu papel preponderante a Formación Profesional. A posta en marcha de ciclos formativos vinculados co traballo no rural, como os que vimos de sinalar anteriormente, poden converterse nun pulo importante para a concienciación da sociedade galega da necesidade dun cambio nas políticas agrarias que, non só permitan que vivir do agro sexa posible en condicións dignas, senón tamén que fomenten as oportunidades laborais naqueles lugares onde os recursos endóxeos existen, ao tempo que se fixa a poboación ao medio rural⁴³⁶. A promoción entre a poboación galega rural de cooperativas de traballo e tamén de consumo conforma unha das tarefas pendentes para a sociedade no seu conxunto. As ensinanzas de Formación Profesional deben facer un esforzo a este respecto para introducir nos seus currículos a promoción entre o alumnado deste modelo de iniciativa empresarial e de outros vinculados coa economía social para proporcionar saídas laborais cualificadas á poboación estudantil⁴³⁷. Na comarca do Barbanza, aparece esta necesidade como elevada, posto que tan só existen 11 cooperativas en toda a comarca no ano 2012 (IGE, 2013b), o cal, unido a alta incidencia do número de autónomos –en total representan a case a metade do tecido produtivo do territorio–, lévanos pensar que este grande volume de microempresas conforman unha base consistente para poder ser agrupadas en forma de cooperativas de traballo, o cal ben seguro ampliaría os horizontes de moitos pequenos empresarios/as ao tempo que reduciría os riscos e incertezas propias do autoemprego.

Existen tamén, outros sectores que, pola súa ampla tradición merecen ser especialmente citados neste traballo: estémonos a referir ao sector pesqueiro e á manufactura de produtos mariños. Ámbolos dous son, moi probablemente, os piares básicos da economía na comarca do Barbanza, posto que, tal e como puidemos comprobar, a ocupación máis contratada no ano 2012 é a de traballador/a da industria do peixe con 3.881 novos contratos. De xeito similar, constatamos que en xuño do 2013, un total de 3.228 persoas estaban afiliadas no Barbanza ao Réxime Especial do Mar, polo que desempeñan a súa labor no sector pesqueiro. Esta cifra constitúe o 15,62% do total de afiliados/as á Seguridade Social nesa mesma data⁴³⁸. Ámbolos dous subsectores –a pesca e a manufactura de produtos mariños– constitúen o piar básico do crecemento económico no territorio analizado, sen embargo é preciso poñer o acento tamén noutras situacións que abordaremos en apartados posteriores –a precariedade laboral e o nesgo de xénero, entre eles– e que, inflúen directamente na calidade de vida dos traballadores/as vinculados a estas actividades.

Ante o desenvolvemento destas actividades, aparecen na comarca outras altamente dependentes das anteriores, como neste caso son o transporte de mercadorías e o comercio ao por maior e ao por menor dos produtos mariños. De todas elas, o transporte é quizáis, a que máis relevancia ten a nivel de creación de emprego, posto que, tal como puidemos comprobar, é a actividade que máis novos contratos rexistrou

⁴³⁶ Baixo esta mesma perspectiva, é de especial interese o artigo publicado por Ferrás Sexto, C., Macía Arce, X.C., García Vázquez, M.Y. e Armas Quintá, F.X. (2004). O minifundio sostible como un novo escenario para a economía galega. En *Revista Galega de Economía*, Vol. 13, Num. 1-2, 2004, 1-25. Nel, os autores/as poñen de manifesto a necesidade de respectar o sistema minifundista tradicional de pequenos propietarios –entendido como un modo de vida en Galicia– pasando a conformar todos eles unha cooperativa de traballo a partir da cal o produto que se comercializa teña saída ao mercado e permita ao tempo o mantemento do emprego nas zonas rurais. Poñen o exemplo da cooperativa láctea Feiraco á hora de argumentar a prol desta realidade.

⁴³⁷ No artigo titulado *Emprendimiento, Formación Profesional y Desarrollo Local*, publicado en xullo de 2013 na *Revista Formación XXI*, puxemos de manifesto algún dos argumentos que avogan pola promoción entre os estudantes de FP da economía social como alternativa real para o emprego en aras do traballo a prol do desenvolvemento local endóxico.

⁴³⁸ Segundo datos extraídos do IGE (2013b) na comarca do Barbanza existen en xuño do 2013 un total de 20.669 afiliados/as á Seguridade Social.

na comarca no ano 2012, abarcando ao 24,74% dos novos postos de emprego existentes. Supera incluso á propia industria manufactureira, a cal contou co 14% dos novos contratos barbanceses nese mesmo ano. Por este motivo, consideramos preciso incrementar a cualificación dos traballadores/as adicados a este subsector, no que, ao igual que ocorre coa pesca, xa existen ciclos formativos da mesma familia profesional na comarca que, supostamente deberían proporcionar empregados/as cualificados vencellados a estas actividades. Sen embargo, a diferenza do que ocorre no caso do sector pesqueiro –onde existe unha Escola Náutico-Pesqueira con oferta formativa vencellada a esta actividade–, no caso do transporte, os ciclos formativos existentes–concretamente no CIFP Coroso– están máis relacionados co traballo en taller mecánico ou co mantemento de automóbiles, deixando a condución nun segundo plano. Existe sen embargo, o ciclo formativo de grao medio en Condución de Vehículos de Transporte por Carretera, o cal podería constituírse como unha alternativa a ter en conta para a cualificación dos traballadores/as da zona, así como para o desenvolvemento maior do subsector⁴³⁹.

De igual modo, os ciclos formativos da familia profesional de Comercio xa existentes na comarca e que poden vincularse coa distribución de produtos mariños nunha maior medida, poderían manterse atendendo a esta realidade intrínseca do territorio, mais tamén sería interesante a implantación do Ciclo Superior de Transporte e Loxística –vinculado tamén á familia de Comercio e Márketing–, precisamente aludindo á realidade do sector do transporte que vimos de sinalar. De igual xeito, conviría darlle un pulo importante a nivel institucional aos ciclos formativos que actualmente se levan a cabo na Escola Oficial Náutico Pesqueira de Ribeira e aumentar a súa necesidade no territorio, desbotando a opción da *descualificación* para os traballadores/as do mar –actualmente os ciclos formativos son cursados por unha parte mínima do volume total dos traballadores/as do territorio vencellados a este subsector–. De igual modo, semella necesario diversificar a oferta existente apostando por novas contornas profesionais que actualmente tamén están en auxe e que se están desenvolvendo no territorio, como por exemplo a acuicultura ou a pesca de litoral, para o cal conviría a implantación dos ciclos formativos de grao medio de Navegación e Pesca Litoral e de Cultivos Acuícolas. Tendo en conta que existe unha infraestrutura propia adicada á formación vencellada co medio mariño, así como profesorado especialista nestas cuestións, a implantación destes ciclos formativos preséntase como menos problemática que no caso doutras titulacións que non contan con estas vantaxes iniciais.

O sector sanitario pola súa banda, tamén se presenta como recurso clave para o desenvolvemento do territorio, especialmente ao contar no concello de Ribeira co Complexo Hospitalario do Barbanza. Sen embargo, na listaxe de actividades cun maior nivel de contratación non aparece a Sanidade, senón que destaca a Hostalaría en segundo lugar cun 19,18% dos novos contratos, seguida polas Actividades administrativas e servizos auxiliares cun 17,96%.

Esta situación pon de manifesto varias cuestións que merecen ser destacadas:

1. O Complexo Hospitalario a pesar de estar situado no territorio comarcal pode contar na súa maioría con empregados/as procedentes doutros territorios galegos –especialmente se temos en conta que o sistema de oposición a centros públicos implica a asignación de destinos provisionais para os traballadores/as en calquera dos centros que conforman o Servizo Galego de Saúde–. Esta

⁴³⁹ Este ciclo formativo non está implantado a nivel galego en ningún centro formativo con data de agosto de 2013, mais si aparece na listaxe de ciclos proporcionada polo Ministerio de Educación, Cultura e Deporte derivados da LOE (2006).

situación implica que, lonxe de poder aproveitarse no territorio os recursos creados dende o poder autonómico a nivel de emprego e desenvolvemento local, estes constitúense como elementos externos nados unicamente para proporcionar o servizo aos cidadáns – o cal é amplamente necesario- , mais sen contar con que tamén poden ser entendidos como motores de desenvolvemento local. A pesar de todo isto, a oferta formativa no territorio dentro da familia profesional sanitaria vai en aumento –actualmente conta co 8,7% da totalidade da oferta da comarca-, o cal implica que pode ser entendida como proxecto de futuro para o Barbanza.

2. A Hostalaría medra no territorio de forma sostida en canto ao número de traballadores/as, a pesar da ausencia total de oferta de formación nesta familia profesional, a excepción dalgúns Programas de Cualificación Profesional Inicial. Ante isto, cabe atender unha das vellas reivindicacións da comarca e implantar no territorio formación asociada a esta familia, pensando de novo en aumentar as cotas de cualificación e tamén de inserción, ao tempo que se melloran as condicións laborais deste subsector, tradicionalmente infravalorado e pouco remunerado. Un plan de desenvolvemento que conte coa Hostalaría como un dos seus referentes faise cada vez máis importante, especialmente se consideramos a necesidade de mellorar a súa consideración social e de manter prácticas sustentables que aporten valor engadido ao conxunto do territorio.
3. No que respecta ás Actividades Administrativas e de Servizos Auxiliares, cabería incidir en que se trata dun subsector amplamente ligado á familia profesional de -Administración e Xestión, a cal á súa vez, conta cunha longa tradición na comarca – trátase da familia máis numerosa (xunto con Electricidade e Electrónica, Informática e Comunicacions e Transporte e mantemento de vehículos) en canto aos ciclos ofertados no territorio, abarcando o 17,4% da totalidade da oferta-. De feito, os Ciclos Medios de Xestión Administrativa levan impartíndose 16 anos no IES Leliadoura (Ribeira) e 14 anos no IES Espiñeira (Boiro). Aínda que inicialmente a permanencia dun mesmo ciclo formativo –neste caso por duplicado no territorio comarcal-, podería implicar a priori que o número de titulados/as fose excesivo e polo tanto, a demanda de profesionais estivese cuberta. Analizando os datos da contratación podemos matizar que existe unha certa oferta de postos de traballo que aínda hoxe, se poden ver cubertos cos titulados/as destes ciclos formativos. De aí que, optemos pola realización dun estudo pormenorizado da inserción laboral do ciclo, constatando especialmente se a maior parte dos graduados/as se atopa traballando e en caso afirmativo se dito emprego se localiza no territorio comarcal.

Ante os resultados obtidos, nesta comarca é preciso aumentar o investimento, non só na formación dos recursos humanos, senón tamén en incentivar a explotación racional dos recursos endóxeos existentes no territorio, apostando pola I+D+I a nivel industrial local naqueles eidos onde aínda non está o suficientemente desenvolto. Realizar análises do territorio e do mercado laboral dende a perspectiva sociolóxica, así como planificar cara onde se van formular as accións públicas a nivel de desenvolvemento na comarca, eríxense como pezas clave na mellora e progreso real das formas de vida da poboación -respectando a súa orixe, os seus recursos e medios de vida, ao tempo que se aposta pola investigación e a innovación na produción de bens de consumo-.

A Formación Profesional neste senso debe abrir as portas dos centros ás empresas comarcais que precisen dela para mellorar nas súas respectivas actividades –ofrecer

servizos ás empresas dende os centros formativos públicos é unha das mellores maneiras de contribuír á eliminación de duplicidades e de vencellar dous ámbitos que máis ca nunca deben traballar de forma estreita-. Ao mesmo tempo, é preciso sinalar que sen vontade política de desenvolvemento ningunha destas realidades verá a luz, posto que para que Formación Profesional poida contribuír á cualificación dos recursos humanos, as administracións públicas e privadas deben deixar de camiñar de forma paralela para converxer nun único obxectivo: a inserción laboral da meirande parte da poboación activa a través da cualificación e a mellora das condicións laborais de todos e todas.

3. Corrixir a polarización do mercado laboral comarcal e favorecer o aumento da contratación de titulados/as en FP.

O mercado laboral que vimos de describir nas páxinas anteriores está caracterizado esencialmente por unha incidencia da industria, maior que noutras comarcas galegas, pero aínda así, relativamente baixa –a excepción claro está, da industria manufactureira de produtos mariños-. O número de empresas do sector industrial, sen contar con estas últimas, non semella ser especialmente relevante no territorio, existindo ao mesmo tempo unha alta diversificación de actividades⁴⁴⁰. A este baixo número de entidades empresariais engádeselle que a maior parte das actividades están desenvoltas por microempresas ou pequenos autónomos. As excepcións constitúenas a industria da madeira, as artes gráficas, a fabricación de produtos minerais non metálicos e a fabricación daqueles outros metálicos, posto que en todas elas o número de sociedades limitadas chega a superar ao de persoas físicas.

Ante esta situación, moitos dos titulados/as na comarca non terían oportunidade real de insertarse no territorio, posto que a oferta formativa maioritaria está nas familias de Electricidade e Electrónica; Administración e Xestión; Informática e Comunicacions e Transporte e Mantemento de vehículos, cun 17,4% da totalidade da oferta cada unha. Os ciclos destas familias profesionais, exceptuando Administración e Xestión teñen no sector industrial o seu destino prioritario, posto que son especialistas no mantemento de determinada maquinaria eléctrica ou electrónica, así como de elementos informáticos e de comunicacións. Isto non implica que os outros sectores –primario, terciario e construción- non poidan acoller a estes titulados/as, senón que tamén o fan, aínda que en menor medida. Para facelo de forma masiva debería existir un desenvolvemento maior dos mesmos, especialmente do servizos, sendo moi difícil que esta situación se de sen que o sector industrial ou primario se convertan na base da economía de servizos.

Con isto queremos poñer de manifesto a necesidade de ordenar o mercado laboral en aras de crear oportunidades de emprego naqueles sectores que poidan ser considerados estratéxicos para o desenvolvemento do territorio e que, ao mesmo tempo, teñan no persoal cualificado o seu público obxecto de contratación prioritario. Semella necesario en consecuencia, protexer determinados sectores clave para o territorio dos efectos negativos da globalización, sendo un dos máis relevantes para a comarca do Barbanza, a pesca. Determinados artigos de prensa⁴⁴¹ veñen poñendo de manifesto a existencia de

⁴⁴⁰ A distribución do sector industrial a excepción da industria manufactureira está composto polas seguintes actividades: industria téxtil (18 empresas); confección de roupa de vestir (18 empresas); industria da madeira e da cortiza (28 empresas); artes gráficas e reprodución de soportes gravados (17 empresas), fabricación de produtos minerais (12 empresas); fabricación de produtos metálicos- agás maquinaria e equipamento- (48 empresas); fabricación de mobles (23 empresas) e reparación e instalación de maquinaria e equipamento (40 empresas).

⁴⁴¹ De recente actualidade estivo a suposta devolución do *Tax Lease* por parte dos estaleiros galegos ás autoridades europeas, o cal contribúe a debilitar, a xa de por si feble economía pesqueira. De igual modo, tamén se ven denunciando a ausencia de suficiente cota pesqueira para manter a flota actual galega, o cal leva ao despece dos buques existentes ou ben á abandeiralos noutros estados para poder seguir faenando. Dese xeito, os investimentos galegos son aproveitados por empresas foráneas procedentes de países como Reino Unido, Francia ou Dinamarca,

varias problemáticas vencelladas co desmantelamento do sector orquestrado por intereses económicos estranxeiros e non defendido o suficiente nin polas autoridades públicas españolas nin polas autonómicas. Esta realidade interfere directamente nas posibilidades do emprego en relación co sector pesqueiro, polo que inflúe ao mesmo tempo nas opcións laborais do persoal cualificado do propio territorio.

A esta realidade hai que engadirlle ademais, a existencia dun mercado laboral altamente polarizado en función do xénero e caracterizado pola inestabilidade na duración do emprego, especialmente naquelas actividades máis representativas do territorio. O caso dos traballadores/as da industria do peixe é especialmente significativo, posto que a pesar de constituírse como a ocupación do perfil de persoa contratada na comarca, tamén é recoñecida como aquela da que procede o perfil de persoa parada. Isto pode explicarse en parte pola elevada incidencia no territorio das tipoloxías de contrato temporal –por obra ou servizo determinado ou eventuais por circunstancias da produción-. De feito, a modalidade de contrato por obra ou servizo representa aproximadamente a metade das novas contratacións do ano 2012 (49,7%), mentres que os eventuais ocuparían outro 42,8% (IGE, 2013b). Ámbalas dúas compoñen así o 92,5% dos novos contratos, o cal debuxa unha realidade non tan esperanzadora como a priori poderíamos pensar, dado que, en termos de desenvolvemento humano, a contratación reflicte excesiva temporalidade, o cal repercute, á súa vez, nas condicións laborais e na calidade do posto de traballo ofertado.

Outro factor que nos leva a apoiar a tese da elevada temporalidade, ten que ver coa idade dos novos contratados e tamén dos novos parados no ano 2012, a cal coincide. Como xa vimos en apartados anteriores, o desemprego afecta principalmente a aqueles que teñen unha idade comprendida entre 26 e 35 anos, mais estas mesmas persoas tamén son as destinatarias esenciais dos novos contratos realizados na comarca. Tal como xa sinalamos, o caso da industria da alimentación é especialmente relevante, posto que igual se erixe como xeradora de emprego que como orixe dunha alta porcentaxe dos parados/as comarcais⁴⁴². Ao mesmo tempo, as ocupacións máis demandadas no territorio por parte das empresas son as manifestadas por esta mesma industria manufacturera de produtos mariños –traballadores/as na preparación de peixes para conservas-, mentres que a actividade con máis paro rexistrado no ano 2012 tamén coincide con esta industria da alimentación (12,4%).

Sería preciso pois, introducir modificacións na lexislación laboral ou nos convenios colectivos para tratar de paliar esta situación de elevada temporalidade que condiciona a forma de vida da maior parte dos contratados/as na comarca do Barbanza e tamén en moitos outros territorios de Galicia e España. Se volvemos ao perfil da persoa parada e contratada no territorio podemos apreciar como a maior parte dos contratados/as posúen a ESO e a maior parte dos parados/as, o certificado de escolaridade, o cal representa á aquela parte da poboación cunha menor cualificación. Algúns dos estudosos en canto ao tema da temporalidade en España (Caparrós Ruiz e Navarro Gómez, 2003) inciden en que os menos cualificados/as, xunto coas mulleres e os mozos/as representan aos colectivos máis afectados por esta situación de precariedade laboral, a cal se fixo máis clara a partir de 1984⁴⁴³. Ao mesmo tempo, mostran que a

entre outros. É posible consultar unha nova que describe esta situación no xornal *Sermos Galiza* do 26 de agosto de 2013.

⁴⁴² Outras actividades que tamén contrataron e despediron traballadores/as neste ano 2012 son a construción, o comercio, as actividades hostaleiras ou a pesca e a acuicultura. No caso do comercio, é preciso sinalar que os dependentes configuran a segunda ocupación máis demandada na comarca, seguidos polo persoal de limpeza, os mozos/as de recollida de lixos-vertedoiros e os empregados administrativos en xeral.

⁴⁴³ Coa reforma laboral de 1984 introdúcese no marco normativo español os denominados contratos temporais non causais, os contratos por lanzamento de nova actividade e o contrato de relevo (Ortiz García, 2013), o cal trouxo consigo un auxe deste tipo de contratos e a sobreexposición dos traballadores/as á *flexibilidade contractual na súa*

temporalidade no estado non só depende da estrutura produtiva existente, senón que é un fenómeno asociado ás características dos traballadores/as e da nosa cultura empresarial (Íbidem, 11).

Deste xeito, os datos da temporalidade rexistrados⁴⁴⁴ poñen de manifesto un posible uso fraudulento do contrato por obra ou servizo que pode ser empregado para realizar a mesma actividade normal da empresa, pero que reduce os custos por despido ao non ter que establecer a causa do despido do traballador/a de forma directa. Estas e outras accións - enmascaramento de relacións laborais comúns mediante contratos para a formación ou bolsas ou falla de clarificación da causa da necesidade de contratos eventuais- constitúense en irregularidades manifestas que se dan no mercado laboral español e que, sen dúbida, contribúen á excesiva temporalidade existente. Esta temporalidade vense empregando tradicionalmente como ferramenta para limitar as elevadas taxas de paro, polo que a lexislación laboral ven de favorecer coas sucesivas reformas a desprotección crecente do traballador/a temporal⁴⁴⁵. Esta situación de masificación da temporalidade trae consigo outras consecuencias, como por exemplo a redución da inversión en formación profesional dentro da empresa –ao non ir dirixida dita formación a unha grande parte do plantel de empregados/as- ou o aumento das desigualdades salariais –e de condicións laborais- dentro da mesma. Con respecto á formación financiada polo empregador/a, Caparrós Ruiz e Navarro Gómez (2003) poñen de manifesto que esta ten unha influencia positiva á hora de reforzar o vínculo da relación laboral, dado que a empresa non se afana en formar traballadores/as para perdelos con facilidade. Ao mesmo tempo, estes autores tamén sinalan a importancia da segmentación do mercado laboral en función das condicións e características do emprego, diferenciando ao mercado de traballo primario –composto por postos de alta cualificación, mellor remunerados e con maior prestixio- e secundario –composto por empregos de baixa cualificación, alta temporalidade, feminizados e con baixos salarios-. Neste senso as diferenzas entre as rexións de acordo á temporalidade veñen marcadas pola maior ou menor incidencia dun mercado laboral secundario, como semella ser o caso da comarca analizada, onde actividades como a manufactura de produtos mariños eríxense como representantes na súa maioría deste mercado secundario.

Para tratar de paliar esta situación, é preciso un cambio na cultura de empresarios/as e traballadores/as e unha maior preponderancia da cualificación como elemento clave e entre uns produtos e outros, para o cal volve vir a colación o investimento en I+D+I por parte das empresas, así como a apelación á súa responsabilidade social como facilitadores do emprego no territorio. Responsabilidade que tamén debe poñerse de manifesto á hora de paliar a discriminación por razón de xénero no acceso ao mercado laboral comarcal. Ao longo dos datos sinalados nos apartados anteriores, vimos de constatar a existencia dunha dualidade no tecido empresarial – e tamén formativo- da comarca, diferenciado en función do xénero. Tal é así que, se analizamos as actividades que máis novos contratos xeraron no ano 2012, podemos percibir claramente esta dualidade ao constatar que na actividade de Transporte e almacenamento por exemplo, o 96,3% dos contratos foron realizados a homes, mentres que as mulleres tan só foron requiridas neste sector nun 3,7%. Sen embargo, no caso das Actividades

máxima expresión ata ao ano 1994, onde se intenta poñer freo a esta situación e a taxa de temporalidade se estabiliza nunha porcentaxe do 33% ata o 2006 (Íbidem, 146).

⁴⁴⁴ Segundo Eurostat a taxa de temporalidade en España no terceiro trimestre do 2010 foi do 25,6%, cifra por encima da media europea, situada nun 14,4%. Estas persoas atoparon traballo esencialmente, mediante contratos por obra e servizo (42,6%) ou eventuais por circunstancias da produción (43,6%), o que achega as cifras localizadas nesta comarca ás sinaladas para o resto de España.

⁴⁴⁵ Ademais de ver restrinxida a duración do seu contrato, os traballadores/as eventuais non se ven tradicionalmente afectados polos plans de formación da empresa, o gozo das vacacións, o sistema de ascensos, o gozo de excedencias, plans de pensións, indemnizacións por despido, etc.

Administrativas e de servizos auxiliares e da Industria Manufactureira, as mulleres representan á maioría dos novos contratados/as co 82,8% e o 74% dos realizados en 2012, respectivamente. No caso da construción a tendencia invértese e os homes volveron ocupar a maior parte dos contratos, neste caso o 95%, ao igual que na agricultura (94,2%) e ao contrario que nas actividades do fogar, onde o 95% dos novos postos foron ofertados a mulleres.

Nas ocupacións máis contratadas podemos apreciar tamén esta polarización en función do xénero, posto que as ocupacións máis demandadas son ofertadas a homes ou mulleres en función da actividade de que se trate e das asociacións culturais tradicionais de división dos sexos, aínda vixentes na actualidade. Por exemplo, o 84,3% dos novos traballadores/as da industria do peixe son mulleres, mentres que os homes vanse constituír como o 97,2% dos peóns de transporte de mercadorías. Esta situación volve darse na maior parte das actividades cun maior número de contratacións –a excepción da Hostalaría, onde a maior parte dos contratos se lle volven adxudicar aos homes (65,7%), pero a unha distancia menor das mulleres (34,3%)-: o 95,6% dos novos operadores de guindastres e montacargas son homes; o 76,4% dos peóns de industrias manufactureiras son mulleres; ao igual que o 77,8% dos traballadores/as das industrias cárnicas e o 85% dos vendedores/as en tendas e almacéns.

Respecto das cifras do paro tamén se volve apreciar esta distinción en función de xénero – non en van o perfil da persoa contratada na comarca é un home e o da persoa parada é unha muller-. Nas actividades cun maior índice de paro na comarca, neste caso a construción e a industria manufactureira, volvemos toparnos con esta dualidade en función do sexo, dado que no caso da primeira, a maioría dos desempregados son homes (92,3%) e no caso da segunda, son mulleres (67,7%).

Esta situación ven a reflectir unha realidade na que o emprego feminino volve estar en inferioridade de condicións que o masculino na maior parte das actividades, ao tempo que constatamos a existencia dunha división no mercado laboral establecida en función do xénero do empregado/a. A muller sae peor parada porque ocupa aqueles postos de máis baixa cualificación, ao tempo que conta cun menor salario e cunha elevada taxa de temporalidade- lembremos que industria manufactureira semella ser, ante os datos analizados, unha das actividades onde maioritariamente se rexistra un uso abusivo dos contratos por obra ou eventuais-.

Sen embargo, esta polarización non só ten que ver co mercado laboral, senón que, nas ensinanzas de Formación Profesional volve repetirse este mesmo patrón diferenciador. Comezando polo grao do ciclo, puidemos apreciar como as mulleres son minoría ano tras ano na matrícula nos ciclos formativos de grao medio a nivel comarcal, mentres que os homes as superan tradicionalmente en número. Se temos en consideración as familias profesionais predominantes na comarca en canto a ciclos de grao medio, constatamos que se trata de ocupacións tradicionalmente vencelladas ao xénero masculino –Electricidade e Electrónica; Transporte e mantemento de vehículos; Marítimo-Pesqueira-, o cal pode constituír unha primeira explicación á ausencia de matrícula feminina nestes ámbitos. No caso dos ciclos de grao superior, esta distribución do alumnado en función do xénero tamén se produce pero as cifras non son tan acusadas. Isto pode deberse precisamente á coexistencia doutras familias profesionais asociadas tradicionalmente ao sexo feminino, como Administración e Xestión ou Sanidade.

Esta situación ademais, volve repetirse no caso do profesorado, o cal tamén semella distribuírse nos ciclos formativos en función do xénero. Tal é así que na Escola Náutica – centro onde se imparten os ciclos formativos da familia de Pesca e Transporte Marítimo- o 100% dos docentes son homes no ano 2011/2012 e no CIFP Coroso –coas

familias profesionais de Transporte e Mantemento de Vehículos e Electricidade e Electrónica, entre outras- o 86% dos docentes volven pertencer ao xénero masculino. Pola contra, no IES A Pobra do Caramiñal, coa familia profesional de Sanidade, o 71,4% do profesorado de FP son mulleres. As cifras xerais mostran así, que en toda a comarca, o profesorado de FP é maioritariamente masculino, ocupando este o 68,9% das prazas de profesor/a en ciclos formativos, mentres que as mulleres van abarcar o 31,1%.

Podemos afirmar entón, que na comarca do Barbanza existe unha forte división do traballo remunerado en función do xénero, tendo esta situación o seu reflexo no caso das ensinanzas de Formación Profesional impartidas no territorio –tanto no que respecta ao alumnado como ao profesorado-. Dita realidade condiciona a plena integración da muller no mercado laboral e as medidas para tratar de erradicar esta situación van máis alá do estritamente abordado nesta investigación, especialmente polo compoñente sociolóxico e antropolóxico da cuestión. Sen embargo, cabe sinalar que son necesarias accións que incidan na contratación feminina en determinados sectores tradicionalmente vinculados ao sexo masculino, posto que ao contrario que as fémias, os homes xa se están introducindo en actividades profesionais asociadas tradicionalmente ás mulleres, como por exemplo a manufactura dos produtos mariños⁴⁴⁶. Nesta situación é preciso tamén advertir acerca da posibilidade de que exista unha división sexual do traballo dentro dunha mesma organización, o que conlevaría que os homes estarían ocupando postos con maior responsabilidade e salario e as mulleres – a grande maioría- serían destinadas ás cadeas de produción ou, en todo caso, á parte máis baixa da pirámide na organización empresarial. Isto trae consigo fenómenos coñecidos como *teito de cristal* ou *chan pegañento*, que conlevan a imposibilidade feminina de acceder a postos de maior categoría dentro da cadea de mando, debido precisamente á súa condición de xénero. Esta situación pode pois, estarse dando naquelas actividades nas que se detecta unha maior presenza feminina, ao tempo que se constata que os homes ocupan un 30 ou un 20% dos postos laborais ofertados.

En definitiva, son necesarias medidas que incidan nesta situación para tratar de mudala, precisamente de acordo aos principios de equidade na contorna formativa e laboral. A ausencia de medidas que sexan proclives ao aumento da matrícula feminina en determinadas familias profesionais debe vir acompañada de plans de emprego que aseguren ás interesadas un mínimo de éxito na procura do mesmo, posto que o seu rexeitamento por parte do empresariado pode constituírse como un factor disuasorio á hora de acceder a unha determinada formación masculinizada. Se pretendemos avogar por un modelo de desenvolvemento humano e sustentable as planificacións socioeconómicas locais non poden esquecerse da variable de xénero, e deben incidir na despolarización do mercado laboral como vía para a integración e a equiparación de salarios, aínda hoxe diferenciados no contexto español en función do xénero. A Formación Profesional como ensinanza regrada debe tratar de paliar esta situación de discriminación dende o primeiro momento, existindo para isto distintas alternativas que poden ser tidas en conta como o establecemento de sistemas de cotas nos ciclos masculinizados; promover a contratación feminina nas ocupacións vinculadas aos mesmos, así como incentivar a matrícula masculina nos ciclos feminizados, desbotando a idea da división sexual do traballo como base do mercado laboral e formativo.

⁴⁴⁶ As porcentaxes analizadas mostran una menor diferenza entre os xéneros naquelas actividades onde se da un predominio das mulleres, ao contrario que aquelas onde os homes son maioría. Por exemplo, o 95,6% dos novos operadores de guindastres e montacargas son homes (actividade masculinizada), mentres o 76,4% dos peóns de industrias manufactureiras son mulleres (actividade feminizada).

1.2. PROPOSTAS DERIVADAS DA ANÁLISE DA PERSPECTIVA DOS AXENTES SOCIAIS IMPLICADOS NA VINCULACIÓN FP-DHS.

Modificar a percepción tradicional da posibilidade de prescindir de cualificación algunha para desempeñar un posto de traballo, non só entre os empresarios/as, senón tamén entre os propios traballadores/as, debe converterse nun obxectivo prioritario para a comarca. O desenvolvemento humano non pode producirse sen unha poboación formada para acceder, e tamén reivindicar, postos de traballo que se poidan calificar como *empregos decentes* (Somavía, 1999). A diferenza do que ocorre hoxe en día, onde predominan unha polarización do mercado laboral en función do xénero e dunha elevada temporalidade. Tal como puídemos apreciar anteriormente, os propios empresarios enquisados non establecen diferenzas nas condicións laborais dos traballadores/as con ou sen cualificación, o cal ven a corroborar a necesidade urxente de revalorizar a formación non só no acceso ao emprego, senón tamén nos propios convenios colectivos, tal como establece Blas Aritio (2010a).

Todo isto sen embargo, non pode senón enmarcarse en procesos de planificación de maior calado, onde a oferta formativa se ligue ao territorio de forma directa a través de plans de emprego sectoriais baseados na tradición laboral comarcal e naqueles sectores que semellan estar en condicións de actuar como estratéxicos para o desenvolvemento dende o punto de vista da sustentabilidade ambiental. A necesaria implicación dos concellos mancomunados á hora de promover este modelo de actuación debe relacionarse directamente coa Formación Profesional, integrando ambos subsistemas nunha ordenación consensuada cos axentes sociais que determine que ámbito formativo é preferible en cada caso. Unha proposta á hora de vencellar a FP do sistema educativo coa FP para o emprego é o sistema de recoñecemento, acreditación e certificación da competencia profesional, actualmente pouco ou nada desenvolto, aínda que con moitas potencialidades. Nunha publicación anterior (Rial Sánchez e Rego Agraso, 2010b) xa mostramos a necesidade, ante os datos recollidos nesta mesma comarca da ausencia de cualificación do colectivo feminino do sector da manufactura de produtos mariños, de aplicar estes sistemas de recoñecemento e acreditación da competencia profesional de forma proactiva dende as administracións públicas. Actualmente, este procedemento está destinado a aquel que, individualmente, o solicite, mentres que, dende o noso punto de vista, estes recursos deben poñerse a disposición das propias empresas e dirixirse a aqueles colectivos que de forma máis predominante non acceden á cualificación pero si á experiencia laboral. Acadaríanse así dous obxectivos paralelos: a cualificación da poboación activa –coa conseguinte mellora da súa empregabilidade– e a aproximación dos centros de FP –son os propios docentes os encargados de levar a cabo estes procesos– ás contornas laborais reais.

Tendo en conta os datos obtidos nesta investigación, esta medida sería prioritaria na comarca analizada, posto que é imprescindible mellorar a percepción da cualificación nas relacións laborais do territorio, así como incidir na necesidade de artellar un capital social maior ao redor das ensinanzas de FP, especialmente relacionado co tecido empresarial local. En relación con isto, un desenvolvemento maior das modalidades semipresencial e a distancia dos ciclos formativos tamén se ve como necesaria, especialmente se aludimos ao obxectivo de diversificar as vías de acceso aos estudos profesionais e, en consecuencia de facilitar á maior parte da poboación do territorio a obtención dunha cualificación.

En canto aos sectores nos que se debe ampliar a oferta formativa, xa adiantamos algúns deles na análise realizada do mercado laboral, mais a perspectiva dos axentes sociais enquisados ven a confirmarnos a ausencia de oferta en sectores que son de especial importancia na comarca. Tódolos colectivos enquisados coinciden en reclamar unha

ampliación da oferta existente centrada en ciclos formativos das familias de Sanidade; Hostalaría e Turismo; Electricidade e Electrónica; Industria Alimentaria; Agraria e Servizos Socioculturais e á Comunidade. De forma engadida o colectivo de empresarios/as apunta que tamén serían necesarios ciclos das familias de Transporte e Mantemento de Vehículos e Marítimo-Pesqueira, coincidindo así co expresado neste traballo tras analizar o mercado laboral comarcal.

De igual modo, tan só unha minoría dos enquisados/as se mostra favorable á supresión dalgún dos ciclos que actualmente se imparten no territorio, posto que máis do 80% de docentes, alumnos/as e titulados/as se manifesta contrario. A posibilidade de eliminar parte da oferta formativa vese pois, pouco apoiada polos axentes sociais enquisados, aínda que existen ciclos formativos con varios anos de experiencia nos centros comarcais. Aludimos por exemplo ao Ciclo Medio de Electromecánica de Vehículos, o de Carrozaría ou o de Xestión Administrativa que se leva a cabo no IES Leliadoura. Todos eles levan 16 anos impartíndose de forma ininterrompida, coa conseguinte titulación de novos alumnos/as ano tras ano. Sen embargo, se tomamos en consideración o número aproximado de titulados/as por ano académico no total do territorio –en ciclos medios entre 200 e 250 persoas- e tamén en cada ciclo formativo –na maior parte dos casos entre 20 e 30 persoas-, podemos deducir que a cifra de egresados/as en cada un destes ciclos máis antigos, non ten porque supoñer necesariamente un problema, sempre e cando a súa necesidade se vexa confirmada polo mercado laboral. Así é no caso dos ciclos da familia profesional de Administración e Xestión, posto que a ocupación de *empregado/a administrativo* foi unha das máis demandadas do territorio cun 3,16% do total das requiridas no ano 2012 (Instituto Galego das Cualificacións, 2013), así como polos empresarios/as enquisados, os cales sinalaron que precisarían titulados/as no CM de Xestión Administrativa nun 26,3% dos casos, e no CS de Administración e Finanzas nun 21,1%. Estas titulacións poden considerarse pois, como necesarias no territorio, sendo, aínda así, conveniente corroborar se a súa presenza en varios centros é estritamente necesaria, ou se, pola contra, cos titulados/as dun só deles se podería dar resposta á demanda do mercado laboral.

En vistas desta realidade, a súa supresión actualmente non semella a opción máis acertada, posto que os titulados/as teñen, aparentemente, posibilidades no propio contexto. Sen embargo, noutros ciclos, como os das familias de Electricidade e Electrónica ou Transporte e Mantemento de Vehículos –algúns deles tamén con 16 anos impartíndose-, a posibilidade de inserción para os titulados/as non se ve tan clara no propio territorio. De aí que, sería preciso avalar con estudos específicos, a necesidade de mudar ou non algúns destes ciclos formativos por outros máis acordes co actual desenvolvemento produtivo local, valorando ao mesmo tempo, a posibilidade, de manter PCPI ou Formación para o Emprego asociada a estas familias na comarca.

En relación con isto, é preciso incidir en que as reticencias á hora de implantar un modelo variable dos ciclos formativos nos territorios comarcais, semellan ser amplas tanto na Administración Educativa Autonómica (Resposta Pregunta 9, Bloque III⁴⁴⁷), como por parte dunha elevada porcentaxe dos docentes –neste caso un 39,5% dos enquisados/as se mostraron contrarios a esta medida-. Ditas reticencias non veñen marcadas, tanto pola inviabilidade do modelo proposto de cara á inserción dos

⁴⁴⁷ O entrevistado manifestou que: *A mobilidade dos ciclos si é dentro das especialidades[...] ou dentro da mesma familia profesional ou dun grupo de familias na que os recursos que se dispoñen son máis fáciles de adaptar, sempre será máis fácil que cando, por exemplo, que poñer sanitario onde non había, [...] É máis complicado que mover dentro da propia familia sanitaria ou atención a persoas, ou dentro de metal facer mantemento, [...]* Hai que considerar grupos de familias profesionais para aproveitar recursos e dar tamén resposta pois ao que se demanda.

titulados/s, senón polas dificultades administrativas, técnicas e económicas que supón a súa implantación. A mobilidade do profesorado- xunto co equipamento necesario- é a principal das desvantaxes que sinalan tanto a Administración Autonómica, como o 42,3% dos profesores/as que se mostraron contrarios á medida. Estes últimos engaden ademais, o incremento na mobilidade do alumnado ou que o colectivo empresarial non está preparado para asumir ese tipo de decisións de forma unilateral. Ao ser enquisados polas vantaxes, a maioría dos docentes –un 32,1%- sinala que baixo este modelo se proporcionaría unha maior adaptación da oferta formativa á demanda laboral, ao mercado e ao tecido empresarial local, ademais de repercutir nunha maior inserción dos titulados/as (25%). Por esta razón, a pesar das reticencias da Administración Educativa en xeral, entendemos que un modelo onde os ciclos estiveran implantados cunha temporalización estimada previamente e realizada a partir de estudos de viabilidade de cada un deles e atendendo a obxectivos específicos de cada territorio, contribuiría a un aumento da inserción laboral dos titulados/as. Sen embargo, para que este modelo dese os resultados esperados, sería preciso atender tamén a outras das medidas que vimos sinalando ata o de agora, como planificar a oferta formativa total –FP do sistema educativo (ciclos e PCPI) e FP para o emprego- de forma conxunta ou establecer Plans de Desenvolvemento a nivel comarcal que determinen aqueles sectores clave nos que é preciso incidir dende as institucións públicas.

En consonancia con isto, a Formación Profesional debe estar máis presente nos procesos de I+D+I promovidos dende o mundo empresarial e tamén dende as Administracións Públicas, posto que actualmente esta vinculación semella non fomentarse directamente dende os centros educativos nin tampouco dende as institucións públicas locais. Ante procesos de planificación do territorio que teñan como obxectivo o desenvolvemento humano e sustentable, unha das prioridades está na creación de valor engadido naqueles produtos e servizos autóctonos, o cal dotará de elementos diferenciadores propios ao territorio, sempre e cando ditas innovacións proveñan da mellora da calidade e non da redución de custos de produción. Non é posible – nin lícito- competir a nivel mundial con relacións laborais próximas á explotación nin coa fabricación de produtos baseados en recursos de ínfima calidade, polo que a aposta do desenvolvemento endógeno implica o predominio das relacións contractuais de proximidade e das cadeas de produción e consumo locais fundamentadas na creación de valor engadido. Ben é certo que existen limitacións de carácter económico impostas a nivel mundial e que condicionan a economía comarcal, mais é preciso desmarcarse da lóxica da redución de custos a toda costa se o que se pretende é aumentar a calidade de vida da gran maioría da poboación baixo modelos de sustentabilidade ambiental. O papel da FP neste ámbito debe vir da man da colaboración público-privada, é dicir, da implicación de centros educativos en proxectos comúns con Administracións públicas e empresas. Todos eles deben determinar que sectores deben ser apoiados especialmente dentro do territorio – plasmando estes acordos nas planificacións vinculadas co desenvolvemento humano e sustentable- e, dentro destes, incentivar a colaboración á hora de desenvolver programas baseados na innovación de determinados procesos produtivos ou de servizos. A realización dos módulos de FCT ou as estadias de profesorado nas empresas, poden vir da man de programas de investigación e innovación centrados en determinadas áreas, con empresas colaboradoras e baixo a coordinación da Administración local. Sería unha iniciativa para implicar á FP en procesos de investigación na propia contorna e, ao mesmo tempo, favorecer o contacto e o traballo en colaboración entre centros educativos, empresas e administración pública baixo obxectivos compartidos.

A nivel curricular e organizativo, destacamos en primeiro lugar a necesidade de incidir en maior medida en contidos vencellados co DHS no ámbito dos ciclos formativos que se imparten na comarca, especialmente se tomamos en consideración as respostas dos enquisados/as a este respecto. Mentres que a Administración Autonómica manifesta, a través do entrevistado, que contidos como a sustentabilidade, os dereitos laborais, o funcionamento dos colectivos de traballadores/as ou estratexias de participación na vida social e comunitaria, se abordan de forma inequívoca en tódolos ciclos formativos (Resposta Pregunta 2 Bloque IV⁴⁴⁸), os enquisados/as poñen de relevo que ditos contidos poden non ter a suficiente incidencia no alumnado dos ciclos. Un 63,1% dos docentes afirma estar de acordo con que nos ciclos se traballan contidos relativos ao aproveitamento responsable dos recursos naturais, mentres que a porcentaxe restante sinala outras opcións (non de acordo, nada de acordo). De igual modo, un 50% dos mesmos, sinala que se abordan contidos vencellados coa participación sindical e tamén coa participación social e comunitaria, mentres que respecto da Responsabilidade Social Corporativa, vai ser un 52,6% do profesorado o que mostra o seu acordo. Estas cifras tan só acadan aproximadamente á metade da mostra, o cal pon de manifesto que existe outra metade que, ou ben ten dúbidas acerca de se estes contidos se abordan ou ben, considera directamente que non se fai.

De forma engadida, o grao de acordo mostrado por titulados/as e alumnos/as acerca deste particular, aínda é porcentualmente máis baixo⁴⁴⁹, o cal ven a corroborar dalgunha maneira a necesidade dunha maior incidencia do profesorado e o centro educativo nestes aspectos. Ben é verdade que a maior parte destes contidos que agrupamos como *formación cidadá*, aparecen reflectidos en maior ou menor medida nos contidos curriculares dos ciclos formativos, mais tamén semella certo –ante as respostas obtidas– que a súa incidencia real nos mesmos é cando menos, parcial.

A súa importancia sen embargo, radica precisamente na urxente necesidade de poñelos en práctica ante as distintas realidades que nos rodean a nivel mundial. Dende o inasumible impacto que a actividade produtiva realiza sobre o medio ambiente ata o progresivo deterioro dos dereitos laborais e a apatía, cada vez máis estendida entre a poboación, pola participación social e política. Todas estas problemáticas que fomos analizando ao longo deste traballo, teñen parte da súa contestación social no sistema educativo. Sen embargo, semella que a influencia externa e o que Gimeno Sacristán (2001) denominou como *escola produtivista* inciden directamente no tratamento destes contidos na FP, así como na relevancia que se lle outorga dentro do currículo.

Nun primeiro momento poderíamos achacar o tratamento parcial deste tipo de contidos transversais a unha aposta máis forte polos contidos técnicos propios de cada ciclo, mais os datos volven poñer de manifesto que os enquisados/as tamén botan en falta algúns destes no proceso de ensino-aprendizaxe. Nese senso, un 35,8% dos docentes, un 50% dos titulados/as e un 35,2% do alumnado manifestase nesta dirección, o cal implica que é preciso tamén actualizar ou adaptar aqueles contidos propios de cada ciclo, especialmente se temos en conta que o colectivo que pon de relevo en maior medida estas carencias son os titulados/as.

⁴⁴⁸ Literalmente o entrevistado sinala que *se imparten de forma real porque hai materias específicas que o fan, ademais do seu tratamento transversal en moitas delas. Formación e Orientación Laboral incorpora prevención de riscos, dereitos dos traballadores, orientación profesional. Hai tamén a empresa: iniciativa emprendedora. [...] ademais se desenvolven, como dicía antes, nun centro educativo. Polo tanto, valores de igualdade, de traballo non sexista, de colaboración entre iguais, de traballo cooperativo, de organización no traballo [...]*.

⁴⁴⁹ Respecto de contidos vencellados ao aproveitamento responsable dos recursos naturais, mostran o seu acordo o 41,6% dos titulados/as e o 25,4% dos alumnos/as; respecto de contidos vencellados coa organización e participación sindical, mostran o seu acordo o 49,9% dos titulados/as e o 39,3% dos alumnos/as; respecto dos contidos acerca da participación social e comunitaria, mostran o seu acordo o 37,5% dos titulados/as e o 23,2% dos alumnos/as e respecto de contidos acerca da RSC mostran o seu acordo o 41,7% dos titulados/as e o 34,8% do alumnado.

Outros dos contidos que sinalan os enquisados/as como ausentes, son as ensinanzas en idiomas e unha maior adaptación ás innovacións técnicas dentro de cada sector, ámbolos dous aspectos imprescindibles nunha FP de calidade que pretenda contribuír ao desenvolvemento dos territorios.

En definitiva, semella necesario abordar en maior medida contidos transversais relacionados co DHS, ao tempo que se debería aproveitar a renovación dos currículos dos ciclos para apostar pola flexibilidade dos mesmos, así como por unha adaptación maior ás actuais innovacións tecnolóxicas dos sectores analizados. Ao mesmo tempo, facer fincapé na enseñanza de idiomas semella prioritario hoxe en día, especialmente se o obxectivo da FP é contribuír a un desenvolvemento baseado na I+D+I. Quizais neste senso, o papel a xogar polas Escolas de idiomas debería ser máis proactivo e, en lugar de incrementar os módulos da formación, sería preciso facilitar e promover o acceso do alumnado de forma coordinada ás Escolas de idiomas, tamén ubicadas nos centros educativos do territorio galego.

Os empresarios/as neste senso tamén se mostran cautelosos á hora de valorar a utilidade dos contidos técnicos adquiridos polos titulados/as respecto do desempeño laboral. De feito, representan a porcentaxe máis baixa dos colectivos enquisados/as que sinala considerar útiles, moi útiles ou totalmente útiles ditos contidos –un 44,7% (menos da metade)–, ao tempo que o 100% daqueles que botan en falta contidos nos propios ciclos, poñen o foco na formación práctica do alumnado no posto de traballo.

En relación con isto precisamente, aparece a necesidade de establecer procesos de avaliación e mellora do módulo de FCT, especialmente se tomamos en consideración que o 25% dos empresarios/as e o 26,3% do profesorado manifestan o seu desacordo coa actual organización do devandito módulo. Algunhas das propostas que facían os colectivos enquisados, teñen que ver co incremento da duración da formación no centro de traballo, así como que o alumnado reciba unha formación práctica máis adaptada á realidade laboral de forma previa ao inicio deste módulo. Ante esta realidade, non podemos deixar de suxerir a posta en marcha de medidas en tres planos diferenciados:

1. Avaliar de forma externa o módulo de FCT e establecer medidas de mellora da calidade da formación.

Un 25% dos empresarios/as enquisados manifestan que os alumnos/as desenvolven tarefas que non son propias do ciclo formativo no marco do módulo de FCT. Coinciden con estes, un 18,5% do profesorado, un 4,2% dos titulados/as e un 13,8% dos alumnos/as. Estas cifras poden considerarse aceptables se temos en conta que, baixo o modelo lexislativo actual, a Administración Educativa non ten a penas reivindicacións de cara á formación que vai recibir o alumnado na empresa. O propio Director Xeral entrevistado, aludía (Resposta Pregunta 4 Bloque IV) á imposibilidade de regular cunha normativa educativa unha institución empresarial⁴⁵⁰. Sen embargo, neste senso cabe preguntarse se a función que vai desempeñar o centro non é propiamente educativa. Ante a resposta obvia, non cabe máis que asumir responsabilidades ao respecto e tentar involucrar en maior medida ás empresas na formación dos seus traballadores/as –actuais e futuros–.

Ao mesmo tempo, se a pretensión oficial é mellorar a formación recibida polos alumnos/as, non só é necesario incidir nos educadores/as que desempeñan a súa labor dende o centro educativo, senón que cada vez é máis necesario atender aos procesos de

⁴⁵⁰ Literalmente poñía de manifesto que: *Outra cousa é que dende unha Orde que obriga aos centros educativos, se poida obrigar a unha empresa. O sea, non é unha norma laboral, é unha norma educativa. Onde se establecen as obrigas é nos convenios entre os centros, que firma o centro educativo ca empresa, na que establecen as pautas de traballo e as obrigas [...] por parte da administración e por parte da empresa.*

ensino-aprendizaxe que se producen nas empresas en relación co establecido previamente no Convenio asinado entre centro e empresa e tamén nos Plans individualizados dos alumnos/as. Somos conscientes de que, actualmente a labor de seguimento do alumno/a se leva a cabo dende os centros educativos, sendo o Titor/a de FCT o principal encargado de manter unha relación máis estreita coas empresas. Sen embargo, semella que en ocasións a labor de procura da empresa para acoller ao alumnado abarca máis tempo do que conleva o seguimento real que se fai do mesmo no centro de traballo. A isto hai que engadirlle que a participación empresarial non sempre é a desexada por alumnos/as e docentes⁴⁵¹.

Por todo isto, semella necesario analizar en que medida o módulo de FCT contribúe á mellora da formación do alumnado dende a perspectiva da calidade, tarefa que podería ser encargada a algunha comisión externa aos propios centros formativos. Dese xeito, podería valorarse en que medida sería necesario incorporar persoal aos centros para atender exclusivamente ao seguimento do módulo de FCT –lembramos que algúns docentes propoñían o aumento da asignación horaria á persoa titora da FCT-, e ao mesmo tempo, establecer en que condicións se desenvolve o día a día do alumno/a no centro de traballo. Ditos estudos deberían facerse, ao noso modo de ver, de forma periódica e baixo a perspectiva de cada ciclo formativo, sendo posible ampliar o estudo á familia profesional completa.

2. Establecer estándares de calidade para aquelas empresas que colaboren na FCT.

En función dos estudos previos realizados, sería conveniente establecer unha serie de requisitos para con aquelas empresas que pretendan acoller alumnado procedente deste módulo. Analizar que formación se debe impartir na empresa, que metodoloxías ou procedementos son os máis apropiados, se existen instalacións e equipamentos adecuados para o que o alumno/a poida adquirir tódalas competencias propias da súa titulación ou se a persoa encargada do alumno/a cumpre as súas obrigas para con el. Isto xa é unha realidade en distintos países europeos –especialmente naqueles nos que as Cámaras de Comercio xogaron un papel prioritario na formación dos traballadores/as-. Por exemplo, tal como xa puxemos de manifesto anteriormente, as empresas que forman ao alumnado no sistema dual alemán deben contar cunha autorización por parte do Instituto Federal de Formación e Educación Profesional (*Bundesinstitut für Berufsbildung* - BIBB), que será acadada sempre e cando a institución cumpra cunha serie de requisitos previos que a fan apta para acoller alumnado (BIBB, 2013).

Nestes requirimentos que se lle deben facer ás empresas, non debemos obviar o papel prioritario da persoa encargada da formación do alumnado. Noutras latitudes este persoal é formado de forma específica en materia pedagóxica, estando nalgúns casos exento da realización doutras actividades alleas ao recrutamento e formación de novos traballadores/as. No caso alemán, o BIBB en colaboración cos axentes sociais implicados, establece un perfil profesional propio para o formador/a na empresa, o cal se esixe a nivel nacional para todas aquelas que pretendan participar da FP (BIBB, 2010).

Semella pois, que o papel desta persoa é de vital importancia para unha formación de calidade e, ao contrario do que afirma a Dirección Xeral de FP, as súas funcións deberían aparecer establecidas nunha normativa a nivel autonómico que recolla tanto

⁴⁵¹ Na táboa 6.16 alumnos/as e docentes poñen de manifestó, entre outras cuestións, que é necesaria unha maior implicación das empresas no módulo de FCT (Resposta Alumno/a 1; Docente 38), que os postos nos que se sitúa ao alumnado non sempre son os propios da súa titulación (Resposta Alumno 252) ou que sería preciso incrementar a asignación horaria á persoa titora da FCT para garantir un seguimento de calidade (Resposta Docente 3).

as realidades de pequenas ou medianas empresas como daquelas máis grandes. Sen embargo, para que isto se produza é necesario mudar a cultura empresarial predominante, non só en Galicia senón en España. O curtopracismo nas accións a desempeñar e a falla de implicación na súa contribución á sociedade en xeral, están na base de moitas problemáticas que afectan á realidade laboral do noso país, e por extensión á formativa.

3. Desterrar a dependencia das empresas das Administracións Públicas para financiar a formación dos empregados/as actuais e futuros.

Nun informe elaborado por *ICF-GHK* (2012) baixo o *Mutual Learning Programme* promovido dende a Estratexia Europea do Emprego da Comisión Europea, establécese que *o aínda limitado interese entre algúns empregadores/as españois á hora de investir en formación pode ser un obstáculo (para a implantación da FP dual)*. Sinálase ademais que, a diferenza do que ocorre en Alemaña, as empresas ven incentivada a súa participación na FP dual mediante beneficios fiscais, aspecto este último que no país xermano só se reserva para promover a integración de determinados colectivos en risco de exclusión. Considérase sen embargo, que a inversión en formación inicial do traballador/a – financiada pola propia empresa, unha vez o alumno/a entra a formar parte da mesma como aprendiz-, é recuperada en beneficios obtidos da súa produtividade unha vez este é contratado. En concreto, ditos beneficios superan á inversión en formación a partir do segundo ano de colocación do empregado/a (*ICF-GHK, 2012*).

É por isto, que a actual promoción da formación –tanto inicial como continua- baixo o modelo do beneficio fiscal para á empresa acolledora, mostra unha carencia básica: a empresa accede a colaborar coa Administración Pública na formación do alumnado, mais non considera o sistema de FP como o seu principal instrumento para recrutar e formar ao novo persoal. Nesta situación conflúen multitude de factores, mais a cultura empresarial predominante –e compartida non só por unha parte dos empresarios/as, senón tamén por institucións públicas e outros axentes sociais- volve aparecer como un dos elementos máis influíntes a este respecto. O posicionamento da Administración semella ser outro dos piares que sustenta esta realidade, dado que por unha banda, actúa de forma illada do mercado laboral e do tecido empresarial local e por outra, accede a *premiar* ás empresas colaboradoras coa FCT sen esixir a penas ningunha contrapartida ou indicio de calidade, máis alá do acollemento do alumnado e a cumprimentación dunha serie de documentos burocráticos de escasa relevancia formativa.

Esta situación, tal como vimos de comprobar, repercute directamente na formación do alumno/a que ve minguada a calidade da mesma, ao tempo que as súas posibilidades de inserción se reducen de forma ineludible –ao remate da FCT a súa vinculación coa empresa previsiblemente tamén rematará-. É preciso entender este módulo como unha oportunidade para a selección do persoal que nun futuro próximo vai precisar a empresa, sen prexuízo doutras accións. Este cambio de perspectiva da FP debería vir acompañado polas medidas oportunas por parte das Administracións Públicas, entendendo a ordenación territorial dos ciclos en relación directa cos territorios como unha delas.

Por último, só nos queda aludir á necesidade de intensificar os procesos de orientación educativa e laboral vencellados coa FP. O feito de que un 20,2% do alumnado e un 12,5% dos titulados/as (ver gráfico 6.31) sinale que, de ter ocasión, non cursarían o ciclo formativo no que se matricularon, pon de manifesto certa improvisación á hora de elixir a titulación por parte dos estudantes. A isto é preciso engadirlle ademais, que:

- Un 25% dos titulados/as e un 17,3% dos alumnos/as sinalan non coñecer outros ciclos formativos que se impartan no mesmo territorio comarcal.
- Un 27% dos titulados/as que afirman coñecer outras titulacións localizadas na mesma comarca e diferentes da súa propia, fai referencia a outras que se imparten fóra do Barbanza – polo que o seu coñecemento inicial non é tal-.
- Mentres a maior parte dos docentes –un 76,3% en total- se mostran de acordo ou moi de acordo con que nos ciclos formativos se abordan contidos vencellados á orientación laboral (técnicas de procura activa de emprego, toma de decisións no posto de traballo, etc.), un 28,1% de alumnos/as e un 29,2% de titulados/as se mostran indecisos –sinalan a opción *nin de acordo nin en desacordo*-.
- Igualmente, mentres un 71% dos profesores/as afirma que nos ciclos formativos se aprende como crear e xestionar unha empresa vinculada coa profesión –sinalan a opción *de acordo* ou *moi de acordo*-, tan só concordan con eles – sinalan esta mesma opción- un 25% dos titulados/as e un 31,8% dos actuais alumnos/as-.

Todos estes factores, poñen de relevo que os procesos de orientación individualizada carecen de eficacia en certos estratos da poboación diana, especialmente aqueles que se levan a cabo de forma previa ao inicio dos ciclos. A decisión vocacional do alumnado semella estar, por outra banda, condicionada en función do xénero –os datos da matrícula en función do ciclo, así o poñen de manifesto-, a pesar de que na súa maioría apuntan á inserción profesional como a motivación máis determinante –un 42,7% dos alumnos/as sinalan que se matricularon no ciclo actual porque consideraban que tiña máis saída profesional ca outras titulacións (ver gráfico 6.27)-.

Revélase así a necesidade de apartar os condicionantes de xénero da elección vocacional do alumnado, así como de fomentar procesos de toma de decisións seguros e responsables que non xeren inseguridade nos estudantes. A elección vocacional é unha das máis relevantes no percorrido vital dunha persoa e é preciso intensificar o coñecemento do alumnado de tódalas opcións dispoñibles –especialmente as que se desenvolven no propio territorio-, antes da súa toma de decisións, tratando ao mesmo tempo de conxugar na medida do posible, as preferencias vocacionais individuais coas posibilidades de emprego e as características de cada individuo. Para isto sen embargo, é preciso unha atención case individualizada de cada alumno/a, atendendo ás súas situacións específicas e procurando unha toma de decisións fundamentada na análise detida de tódalas opcións existentes.

Ao mesmo tempo, semella preciso intensificar tamén o contacto do alumnado cos contidos propios da orientación laboral en función de cada familia profesional, é dicir, atender tanto á fase previa ao inicio do ciclo formativo –toma de decisións, análise de posibilidades e contraste coa situación persoal propia-, como a aquela posterior. De especial relevancia semella tratar de asimilar a percepción de alumnos/as e profesorado acerca do particular, posto que mentres estes últimos se mostran amplamente optimistas, alumnado e titulados/as poñen de manifesto unha situación diferente. Así o puidemos comprobar no caso dos contidos vinculados coa orientación ou tamén na percepción acerca da aprendizaxe sobre a creación e xestión empresarial (emprendemento). As cifras mostradas veñen a poñer de manifesto que existe entre ambos colectivos unha distancia que debe ser salvada en aras dunha maior calidade da formación. Para todo isto, estes contidos transversais vinculados coa orientación deben ser impartidos tamén, ao noso modo de ver, dende unha perspectiva máis individualizada, para o cal a aposta firme da Administración Educativa polo incremento de recursos humanos e materiais nos Departamentos de Orientación é primordial. A

súa labor nos centros, ao mesmo tempo, debería ser máis visible, apoiando especialmente –tendo en conta a situación económica actual–, o emprendemento social entre os titulados/as de FP, así como a reivindicación por parte dos futuros traballadores/as de situacións laborais máis xustas e equitativas e dunha implicación real do sector público na mellora do benestar da cidadanía no seu conxunto.

2. A FP DO SISTEMA EDUCATIVO E O DESENVOLVEMENTO HUMANO SUSTENTABLE.

Ante todo o analizado ata o de agora, só nos resta sinalar algunhas das realidades máis significativas no que respecta á FP na actualidade e establecer, á súa vez, determinadas propostas de mellora, as cales algunhas xa foron previamente introducidas. Sendo conscientes de que a realidade da FP non é comprensible de forma unilateral, posto que está na súa natureza a ligazón con outros axentes sociais non estritamente educativos, pretendemos dende aquí abordar o papel que lle corresponde desempeñar ante o modelo do DHS. Sen prexuízo pois, dos cambios que deberían introducir as administracións locais, o tecido empresarial ou as axencias de desenvolvemento ante este modelo social, a contribución do sistema de FP non debe depender exclusivamente destes, senón que está en condicións de iniciar un cambio de por si.

Baseándonos precisamente na necesidade de recompoñer as estruturas de toma de decisións políticas, o modelo do DHS non pode senón avogar por un esquema de traballo *horizontal e de apertura cara abaixo* (García Bátiz *et al.*, 1998:22). É precisamente aquí onde as estruturas locais e comarcais que podemos considerar *axentes promotores do desenvolvemento*, a FP entre eles, se ven reforzadas nas súas demandas. Os modelos de desenvolvemento endóxeno aos que temos aludido ao longo neste traballo, poñen de manifesto a necesidade de responder dende o eido local ás conxunturas globais e a FP como elemento de capacitación da man de obra e de construción de cidadanía, non debe permanecer á marxe. A súa localización privilexiada ao longo da xeografía galega e española, pon de manifesto a vontade política inicial de descentralización educativa, mais a ausencia de medios e recursos unida a unha cada máis ampla desidia institucional ante o modelo de desenvolvemento a construír, minimizan o seu impacto nas comunidades próximas. Neste senso, a *descoordinación institucional xeralizada* é para algúns autores (Felgueroso e Jiménez-Martín, 2010) o motivo esencial polo que a planificación integrada das distintas modalidades de FP e baixo obxectivos comúns para un mesmo territorio, non chega a implantarse no contexto español.

Tal como comprobamos con esta investigación, o sistema de FP non é impermeable ao mercado laboral nin á sociedade no seu conxunto e incluso sen intención inicial, contribúe á esa retroalimentación e reprodución do modelo social actual. Paradoxicamente para que isto cambie é preciso reflexionar dende cada un dos centros educativos, acerca de que sociedade queremos construír entre todos/as e como imos contribuír á súa edificación. Asumido o modelo do DHS como propio, a FP debe centrarse non só en mellorar a inserción laboral dos titulados/as, para o cal se fai imprescindible un maior contacto e interrelación entre o tecido empresarial e o sistema educativo, senón tamén en contribuír á formación de cidadáns críticos e responsables co seu medio. Non é posible progresar, dende o punto de vista social, sen autocrítica nin asimilación das realidades inxustas e como contribuír á súa erradicación. Tal como comprobamos con esta investigación, o ámbito de formación cidadá semella ser o máis feble no contexto da FP do sistema educativo –as respostas de titulados/as e alumnos/as mostran esta circunstancia–. Polo que é preciso incidir naqueles contidos que vimos denominando como vinculados co DHS, o emprendemento ou a

participación social e comunitaria entre eles. Eliminar a denominada *pedagogía produtivista* (Gimeno Sacristán, 2001) e centrada exclusivamente nos resultados académicos das escolas, semella esencial para avanzar na construción dunha sociedade máis xusta e equitativa.

O papel da FP pasa así, por recoñecer os seus propios déficits estruturais e centrarse na mellora dos mesmos mediante o camiño da sustentabilidade – humana e ambiental-. Trala realización deste estudo, coincidimos con Felgueroso e Jiménez-Martín, (2010 e 2009) en sinalar como máis relevantes, algunhas das problemáticas vinculadas ca FP a nivel español, nas cales afondaremos a continuación:

- A taxa de abandono escolar en idade temperá segue sendo unha das maiores da OCDE e, contrariamente ao observado nos demais países -incluídos os do sur de Europa- a súa evolución estivo estancada durante os últimos 15 anos

Actualmente sen embargo, coa aparición da crise económica e a ausencia cada vez maior de traballo sen cualificación, os estudantes semellan estar volvendo ás aulas⁴⁵². Aínda así, a escasa valoración por parte do tecido empresarial en particular e da sociedade en xeral, inciden na necesidade e implicación do alumnado á hora de formarse. En consecuencia, a FP do sistema educativo ve amplamente reducida a súa taxa de matrícula en comparación co que sería necesario ante as actuais previsións de desenvolvemento para o tecido empresarial español⁴⁵³. Isto provoca que, a diferenza doutros países, España manteña unha estrutura da oferta de cualificacións en forma de *reloxo de area*, mentres nos demais se asemella un rombo –unha grande parte da poboación tería unha cualificación media, mentres que existe unha menor proporción de persoas nos extremos (persoas analfabetas e con niveis altos de cualificación)-. En España pola contra, existe un amplo déficit de cualificacións intermedias, de aí a forma de *reloxo de area*, posto que unha grande parte da poboación se sitúa ou ben, cunha cualificación elevada ou ben, sen cualificación algunha.

- Temos o maior desaxuste ocupacional das persoas con educación superior da OCDE. Este desaxuste reflíctese esencialmente na elevada proporción de graduados que traballan en ocupacións de rango inferior ao que lles correspondería polo seu nivel educativo.

Non é un feito novo. Xa se documentou amplamente a mediados dos anos 90, cando se podía explicar pola entrada masiva de titulados/as pertencentes a cohortes de maior tamaño. Este feito, sen embargo, parece ter empeorado aínda máis na última década, a pesar da redución progresiva da entrada de novos titulados/as. Para unha proporción considerable de graduados o desaxuste convertéuse en permanente. Por isto, tendo en conta que se espera que o tamaño das cohortes de entrantes no mercado de traballo se siga reducindo na próxima década, resultará moi complicado cubrir o enorme déficit de técnicos e profesionais que temos en comparación coa maioría dos países da UE-15.

- Temos aínda un desenvolvemento escaso da Formación Profesional non regrada, feito agravado pola menor educación dos estratos poboacionais de idade avanzada e polas elevadas taxas de fracaso escolar daquelas máis mozas. Isto tradúcese á súa vez, nun déficit considerable en formación en TIC e idiomas.

⁴⁵² Esta nova realidade aparece sinalada en distintos xornais, os cales poñen o acento en que a taxa de abanono escolar temperá se está vendo reducida por mor da crise: “La crisis reduce por segundo año el abandono escolar al nivel más bajo” En (Aunión, 2012) *El País*, 08 de abril de 2012.

⁴⁵³ Tal como se pon de manifesto na publicación do MECED (2011) acerca da oferta de FP en España, para o ano 2020, o noso país necesitaría incrementar o número de titulados/as en aproximadamente 5 millóns e medio, obxectivo que, co nivel de crecemento actual da matrícula (6% anual), non acadaríamos, posto que o incremento sería de algo máis de 4 millóns.

Neste senso, vense a confirmar a necesidade latente de invertir en cualificar a unha grande parte da poboación activa –ben sexa parada ou traballadora– achegando os procedementos de recoñecemento e acreditación da competencia profesional ás empresas e a aqueles colectivos destinatarios que están en condicións idóneas para superar as probas de certificación. A aposta esencial polas modalidades de FP semipresenciais e a distancia contribuiría tamén a paliar esta situación de ausencia de cualificación da poboación activa. Sen embargo, o seu desenvolvemento lento e a súa excesiva centralidade na metodoloxía escolar, pode provocar que moitos outros colectivos non estean en condicións de acceder a estas modalidades de ensino. Romper as barreiras de acceso, achegar a FP ás empresas locais ou desenvolver o antes posible un sistema de FP a distancia e semipresencial público e de calidade en tódalas familias profesionais, debería ser pois, unha prioridade para a Administración pública.

A colación disto, a integración dos subsistemas debe facerse máis visible, precisamente involucrando aos centros educativos en actividades conxuntas coa Administración laboral e tamén coas propias empresas. Novas accións como as que actualmente desempeñan os centros integrados poden ampliarse a tódolos centros do territorio vencellados coa FP, sempre e cando as propostas vaian acompañadas dos seus correspondentes recursos económicos, humanos e materiais. A implicación e aposta das Administracións públicas neste senso é irrenunciable para que, como ocorreu no caso da LOXSE (1990) moitas boas ideas non se queden en papel mollado por ausencia de financiamento e apoio institucional.

Consolidar un modelo de FP que actúe de forma coordinada en función da idiosincrasia de cada territorio faise pois, unha necesidade clara, especialmente se tomamos en consideración as cada vez máis elevadas taxas de paro que padece a xente nova, unido a unha desidia xeralizada de cara á cualificación dos recursos humanos, non só por parte das empresas, senón tamén dos traballadores/as e das institucións públicas. En relación con isto e a modo de síntese, algunhas das medidas que baixo este modelo se poderían levar a cabo para incrementar o impacto da FP nos territorios comarcais en España poderían ser:

- Analizar as realidades comarcais de cada territorio –especialmente a oferta formativa e a demanda– no contexto de cada comunidade autónoma para determinar o impacto que a FP xoga no desenvolvemento dos territorios e propoñer unha oferta adecuada ás demandas do emprego. Ademais, é preciso establecer procesos de negociación cos axentes sociais implicados e promover a participación de todos eles na construción dunha FP que realmente poida contribuír ao DHS comarcal.
- Planificar de forma integrada a ordenación territorial da FP, tomando en especial referencia os estudos previamente sinalados, así como a integración dos subsistemas baixo un modelo de desenvolvemento humano e sustentable. O propio MECD (2011:48) sinalaba que *debemos procurar a vertebración territorial da FP dende o respecto á autonomía das Comunidades Autónomas e ás súas prioridades, artellando sistematicamente a oferta, de acordo coas demandas sociais e os entornos produtivos.*
- Incidir na necesidade de cualificar á poboación activa, especialmente se temos en consideración as previsións realizadas polo MECD (2011) de que para o ano 2020 o 50% dos empregos requirirán dunha cualificación profesional de grao medio e un 35% dunha titulación superior. Para contribuír a este obxectivo é ineludible incrementar o número de prazas actualmente existentes nos centros sostidos con fondos públicos de forma proporcional ás necesidades detectadas.

Neste caso trátase de 200.000 novas prazas a curto prazo e un total de 5.489.642 para o ano 2020 (MECD, 2011)

- Incrementar a colaboración dos centros educativos coas empresas en varios planos:
 - Promover nas empresas a necesidade de que os traballadores/as non cualificados accedan ao sistema de recoñecemento e acreditación da competencia profesional, ou ben á unha modalidade de FP a distancia ou semipresencial. Establecer colectivos diana cos que é necesario intervir de forma prioritaria para mellorar a produtividade dos traballadores/as e incrementar ao mesmo tempo a súa empregabilidade.
 - Actuar de forma conxunta coas empresas naquelas actividades de I+D+I que elas mesmas propoñan ou iniciar dende os centros actuacións conxuntas en determinados sectores. Asesorar, orientar e guiar estes procesos en colaboración coas empresas e outras institucións locais, como axencias de desenvolvemento, administración local, etc. Para Olazaran, Albizu, Lavía e Otero (2013) este tipo de medidas correspóndense con algunhas das funcións que está en condicións de desempeñar o sistema educativo para co sistema económico.
 - Ofertar formación continua ás empresas interesadas, aproveitando a experiencia docente coa que se conta nos centros e promovendo o establecemento de relacións entre o tecido empresarial e o educativo, vaise constituír noutra das que Olazaran, Albizu, Lavía e Otero (2013) propoñen e que facemos propias.
 - Flexibilizar os currículos de FP e promover entre o profesorado a necesidade de adaptación destes á realidade laboral comarcal. Ao mesmo tempo, sería preciso propoñer vías de participación real do empresariado local –e de outros axentes sociais- para coa FP do sistema educativo, incidindo na súa implicación na devandita adaptación dos currículos.
 - Establecer estándares de calidade da formación proporcionada polas empresas ao alumnado. Promover a cualificación pedagóxica daquelas persoas encargadas dos estudantes na propia empresa dende as administracións públicas e verificar mediante estudos independentes que os alumnos/as levan a cabo tarefas que repercuten positivamente na súa cualificación. As empresas deben xogar un papel protagonista neste senso e deben ser quen de entender e valorar a importancia da formación da súa forza laboral como un beneficio irrenunciabile para a empresa.
 - Promover entre o profesorado a realización de estadias nas empresas e a colaboración activa coas mesmas. Incentivar a súa realización con beneficios nos concursos de traslados, nas remuneracións económicas ou con outro tipo de melloras laborais pode ser unha alternativa para motivar ao profesorado de FP a non perder o contacto co tecido produtivo. Neste senso, quizais tampouco estaría de máis incentivar ás empresas comarcais a acoller a estes profesionais mediante programas de actuación conxunta en distintos ámbitos de mellora da produtividade ou da formación dos recursos humanos.
 - Dotar aos centros de persoal que se encargue directamente do desenvolvemento de bolsas de emprego co alumnado titulado e tamén

da relación directa cos centros empresariais para a realización do módulo de FCT. Descargar ao profesorado de tarefas administrativas que entorpecen a súa labor formativa e que poden ser desempeñadas por outro tipo de profesionais con adicación a tempo total.

- Adaptar os ciclos formativos ás características profesionais de determinadas actividades –o exemplo da pesca que temos analizado previamente é unha mostra de ineficacia que non ten sentido manter-, flexibilizando a formación en función das necesidades e dotando de sentido aos títulos que obteñen os alumnos/as no desempeño da profesión.
- Introducir gradualmente a FP dual no sistema educativo baixo criterios de calidade óptimos que garantan, tanto a utilización do sistema para a contratación de novos traballadores/as como a aprendizaxe real do alumnado nun contexto que debe ser ao mesmo tempo laboral e formativo. Baixo esta consideración é preciso analizar de forma pormenorizada as posibilidades das empresas que serán autorizadas para colaborar con este tipo de ensinanzas, así como estudar a viabilidade do proceso no contexto galego, mantendo a vista fixada na promoción desta actividade entre a maior proporción do tecido empresarial –as pequenas e medianas empresas-.
- Prestar máis atención a aqueles contidos propios do DHS en tódolos ciclos formativos, especialmente a aqueles vencellados cos dereitos laborais dos traballadores/as, a participación social e comunitaria e tamén a sustentabilidade. Ante a actual conxuntura económica, non cabe senón formar aos cidadáns para reivindicar un mundo máis xusto e equitativo, así como unhas condicións de *emprego decente* para a maioría da poboación. A extracción racional dos recursos naturais debe ser outro dos piares sobre os que se asente o cambio social, polo que tamén é preciso abordar as causas desta problemática e comprender o papel diferenciado que xogan os axentes sociais na mesma.
- Encamiñar os procesos de I+D+I na FP cara os parámetros da sustentabilidade nas distintas profesións. Isto pode desembocar ben, na introdución de novas titulacións –algunhas delas xa en marcha⁴⁵⁴–, ou ben na modificación dos currículos en base a pautas de aforro enerxético, procesos de descontaminación ou construción e mantemento de edificacións verdes, entre outros elementos. O ámbito da sustentabilidade enerxética estase a converter no motor do desenvolvemento no século XXI e así se pon de manifesto nas investigacións levadas a cabo noutros países, algunhas delas en conexión directa coa FP (Rebmann e Schlömer, 2011).
- Promover de forma especial o emprendemento social como alternativa para a creación de emprego estable e de calidade. Coincidimos así, con Marina (2004) cando afirma que ao promover a competencia de emprender entre a poboación xuvenil –e tamén senior-, é preciso definir aqueles proxectos que poden ser

⁴⁵⁴ Algunhas das titulacións que podemos aludir a este respecto poden ser: Técnico en Aproveitamento e Conservación do Medio Natural; Técnico en Producción Agroecolóxica ou Técnico Superior en Xestión Forestal e do Medio Natural dentro da familia Agraria e tamén: Técnico Superior en Eficiencia Enerxética e Enerxía Solar Térmica ou Técnico Superior en Enerxías Renovables dentro da familia de Enerxía e Auga. Especial mención merece a familia profesional de nova creación denominada *Seguridade e Medio Ambiente*, dentro da cal podemos atopar a titulación de Técnico Superior en Educación e Control Ambiental.

considerados como máis valiosos para a sociedade, posto que se converterán naqueles dos que aprendan o alumnado. É imprescindible pois, educar a competencia emprendedora establecendo uns obxectivos non só individuais, senón tamén sociais, proclives a un novo modelo de empresario/a –o emprendedor/a social–, responsable coa súa contorna e coherente coa súa realidade. En palabras do mesmo autor (Marina, 2010:69), *tal como está deseñada actualmente a ensinanza da competencia emprendedora, trátase dunha capacidade que posuíron en altísimo grao [...] financeiros ou industriais desaprensivos*, polo que *non parece que sexa desexable que dende a escola se promova este modelo de empresario/a e de persoa*.

- Ampliar a oferta de titulacións de FP no que respecta aos servizos sociais, posto que a dependencia é un sector actualmente en auge, especialmente en vistas da evolución demográfica do noso país, percibíndose como necesaria a formación de profesionais de atención tanto a menores como a maiores, así como a persoas con discapacidade. O envellecemento demográfico da poboación, a existencia de situacións de discapacidade de diversa índole, así como os cambios que se teñen experimentado no modelo de familia e a incorporación da muller ao emprego constitúen os piares demográficos da dependencia en España (MTAS, 2004). Todos eles permiten percibir a actual tendencia cara un incremento da necesidade deste tipo de profesionais da dependencia no noso país.

En definitiva, para que a FP contribúa a un modelo de desenvolvemento que poidamos definir como humano e sustentable, é preciso analizar as lóxicas que rexen o mundo actual dende unha perspectiva ambiental e social, para posteriormente tomar decisións acerca do rumbo que debe seguir o sistema educativo. Neste senso, semella improrrogable definir o tipo de futuro que queremos, establecer prioridades e avogar pola negociación colectiva e o traballo colaborativo para dar solución ás problemáticas sociais actuais. O papel da FP, ao igual que de tódalas institucións sociais, vai estar condicionado polo modelo de desenvolvemento e de sociedade que nos formulemos como obxectivo a acadar.

Tal como constatamos ao longo deste traballo o propio termo *desenvolvemento* está condicionado por aqueles adxectivos que o seguen e ao mesmo tempo definen o seu significado. Actualmente semella estar amplamente difundida no imaxinario colectivo, a idea de que o desenvolvemento e o crecemento económico representan o mesmo, aspecto que pode ou non coincidir coa intencionalidade de quen emprega o primeiro termo. Consideramos necesario, ante esta situación, incidir en que o desenvolvemento entendido baixo esta equiparación pretende simplemente o aumento da riqueza, o cal, *non garante de ningunha maneira a mellora do benestar social e moito menos o desenvolvemento das capacidades humanas* (Fajardo Arturo, 2006). A súa propia definición como crecemento económico é allea a outros elementos como a distribución equitativa dos beneficios, a responsabilidade na produción, o respecto polos dereitos humanos ou polo medio natural.

Por esa razón, as distintas instancias públicas, pero moi especialmente o sistema educativo deben atender á formación de cidadáns que cumpran con todas estas premisas ou que, cando menos, poidan comprender o funcionamento do sistema económico e como este inflúe no día a día das persoas. Somos conscientes sen embargo, de que, tal e como formula Riechmann (2007:84), *mellorar a calidade de vida, avanzar cara a sustentabilidade, require non só facer (cousas, obras, grandes proezas tecnolóxicas, etc.) senón tamén non facer, deixar de facer. Isto formula un problema en primeira instancia a tecnólogos e enxeñeiros; e máis alá deles a toda a nosa cultura occidental*. A sustentabilidade require inicialmente dunha concienciación global, a todas luces insuficiente na

actualidade, pero o paso seguinte será deixar de contaminar, espoliar e exterminar recursos naturais vitais para a supervivencia humana no planeta a longo prazo.

Para acadar este obxectivo, o papel do sistema educativo é vital pero a súa labor seguirá sendo insuficiente se o resto das institucións sociais non se suman a este proxecto global. Medios de comunicación, tecido empresarial, institucións públicas en xeral e sociedade civil deben consensuar un camiño a prol da mellora das condicións de vida da poboación no seu conxunto, posto que sen a participación de todos/as o resultado das medidas educativas sempre será parcial.

3. RECAPITULACIÓN FINAL. LIMITACIÓNS E NOVAS LIÑAS DE INVESTIGACIÓN.

Trala investigación que vimos de presentar mediante este informe, podemos afirmar que a Formación Profesional do sistema educativo, pola súa estrutura, currículo e localización estratéxica, está en condicións de contribuír a un modelo de desenvolvemento humano e sustentable, atopando nos territorios comarcais un elemento de referencia á hora de poñer en marcha determinadas actuacións nesta liña.

Ben é certo que a partir deste traballo e dos seus resultados, se abren novas portas á hora de continuar indagando na realidade dos ciclos formativos e de fomentar un impacto maior dos mesmos nos territorios onde se sitúan, especialmente en canto á inserción laboral e á formación de cidadáns libres, críticos e responsables. Son varias pois, as liñas que se abren a partir do informe presentado, ás cales aludiremos a continuación de forma sintética.

Sen embargo e de forma previa, é preciso tamén aludir ás limitacións atopadas nesta investigación como elementos de mellora que deben ser tidos en conta no desenvolvemento de futuros traballos vinculados co tema obxecto de estudo.

Inicialmente, a ausencia de literatura especializada que vincule a Formación Profesional cos elementos sociais do desenvolvemento foi unha carencia que se puido percibir dende o inicio da investigación. Predominan neste senso, estudos que vinculan a FP do sistema educativo co desenvolvemento, entendido este en clave case exclusivamente económica e vencellada así co crecemento (Requena Silvente, 2002; Spinosa, 2006) –moitos deles ligados á Teoría do Capital Humano (Manca, 2010 por exemplo)-, mais a súa vinculación coas realidades sociais inmediatas e coa problemática ambiental vese limitada no que se refire ás fontes bibliográficas revisadas. De aí precisamente, que a contribución da FP do sistema educativo ao modelo de desenvolvemento humano e sustentable poida ser entendida como un corpus teórico de plena actualidade e en construción permanente. Tampouco abundan os estudos encargados de vencellar Formación Profesional e capital social, aspecto clave por outra banda, no artellamento dunha rede relacional próxima que promova a interacción real e continua entre empresas e centros educativos, repercutindo finalmente na inserción laboral dos titulados/as e na mellora produtiva e social das propias empresas.

Respecto ao marco teórico deste estudo, pode ser entendido como unha limitación a súa amplitude respecto da ordenación lexislativa da Formación Profesional regrada, dado que se recollen todo tipo de regulacións dende a aparición da LOXSE (1990). Algunhas delas poden ser consideradas a primeira vista como reiterativas ou recorrentes, mais probablemente coa súa ausencia limitarían a perspectiva que regula hoxe en día a Formación Profesional do sistema educativo, cuxa característica esencial é a tendencia á sobrerregulación. Esta situación está marcada precisamente, polos cambios constantes e a falta de consenso respecto da normativa xeral do sistema educativo en

España. A ausencia de consenso nesta materia non só implica unha carencia a nivel da operatividade e aplicabilidade de cada norma, senón que pode levar á aparición de certa reticencia e desidia nos profesionais encargados de aplicalas, tras comprobar que trala sucesión de cambios legislativos, aspectos como a carencia de recursos persiste, mentres que o traballo burocrático e estéril aumenta. Esta situación vese reflectida en parte, na elevada compilación de normativas vencelladas coa Formación Profesional do sistema educativo, cuxo articulado pode verse duplicado á hora de establecer o que algúns autores denominaron unha *descentralización pantasma* (Felgueroso e Jiménez-Martín, 2010) ou o que é o mesmo, no momento de desenvolver as Leis Orgánicas e Reais Decretos nas Comunidades Autónomas. A ausencia de protagonismo dos propios centros implica, ao noso modo de ver, unha necesidade excesiva de regular dende a Administración Estatal e Autonómica dun modo específico e ao tempo homoxeneizador, o cal ademais de contribuír á existencia dun corpo legislativo especialmente denso, establece aos centros unha serie de corsés que obstaculizan a súa propia autonomía e/ou a dos propios docentes. En todo caso, tratamos de construír o capítulo I da forma menos densa posible, avogando por facer referencia exclusivamente a aquela lexislación imprescindible para entender o desenvolvemento dun ciclo formativo nun centro educativo galego.

Por outra banda, existen outras limitacións propias desta investigación que pden asociarse basicamente ao encadre empírico, algunhas das cales o lector/a xa terá percibido unha vez chegado ata este capítulo final. A continuación facemos referencia ás que para nós son as máis relevantes e que, polo tanto, condicionan os resultados acadados:

- Respecto do estudo dos datos obtidos das fontes secundarias (contraste oferta-mercado laboral) acerca da comarca do Barbanza, é preciso destacar as dificultades coas que contamos para coñecer o número exacto de empresas que desenvolven a súa actividade neste territorio comarcal. A distribución dos datos entre distintas institucións dependendo do sector produtivo do que se trate, trae consigo unha carencia á hora de analizar o mercado laboral do territorio en cifras absolutas. O propio IGE non conta con información relativa ás empresas do sector primario, polo que foi necesario acudir a outras fontes de información como a Consellería de Medio Rural e do Mar ou o Instituto Social da Marina para obter información acerca do subsector pesqueiro. Foi imposible sen embargo, acceder ao número de empresas que teñen rexistrada a súa actividade nas Confrarías da comarca, polo que tivemos que tomar o número de barcos existentes como referencia, a pesar de que isto non se corresponde exactamente coa realidade, dado que un mesmo armador (empresario/a) previsiblemente contará con máis dun barco a cargo. Esta situación volveu repetirse co sector da construción, onde os rexistros da Tesourería da Seguridade Social –fonte de onde obtén a información o IGE e o INE–, só rexistra os códigos de contas de cotización existentes no sector da construción, imposibilitando así o coñecemento específico do número de empresas total que xestiona ditas contas, dado que unha mesma entidade pode abrir varias contas por diversos motivos. Esta situación, non só limitou o estudo realizado do mercado laboral, senón que dificultou en grande medida o cálculo da mostra de empresarios/as comarcais que deberían participar na investigación cumprimentando o cuestionario.
- Respecto da mostra empregada para realizar a análise da perspectiva dos axentes sociais, é preciso sinalar que non se acadou a representatividade da mesma en tódolos casos. Especialmente significativo foi o caso dos empresarios/as comarcais e dos titulados/as nos centros educativos do territorio. No caso dos primeiros, a causa principal foi a ausencia de

participación da poboación obxecto de estudo, a pesar dos distintos procedementos iniciados para tratar de paliar esta situación -procesos intensivos de localización da mostra; posibilidade de acceder aos cuestionarios en distintos formatos (on line e papel)-. Sen embargo, no caso dos titulados/as, a desvinculación total que sofren co centro educativo imposibilitou a localización dunha mostra maior. A boa vontade manifestada pola maior parte dos centros foi determinante para obter a mostra lograda, mais a pesar desta, foi necesario poñer en marcha novos procedementos como o coñecido como *bola de neve*, para tratar de ampliar o número de titulados/as enquisados. A pesar disto, os resultados analizados de forma triangulada non poñen de manifesto disparidades respecto das respostas dos colectivos con máis representación (docentes e alumnos/as) e aqueles con menos (empresarios/as e titulados/as). As opcións sinaladas por cada un dos colectivos manteñen relación entre elas, ben sexa expresando coincidencia ou unha diferenza clara nas súas percepcións.

- Estes feitos que vimos de sinalar fan imposible a xeralización dos resultados en todo o territorio analizado, mais iso non implica que a investigación sexa menos rigorosa. A súa relevancia como guía de futuras accións, así como descriptora da realidade investigada queda polo tanto, intacta. Tampouco é posible analizar os resultados en clave da comunidade autónoma, dado que as circunstancias de cada comarca van ser radicalmente diferentes entre elas, o cal deriva na necesidade de levar a cabo estudos específicos. Sen embargo, moitos dos elementos que se desprenden desta investigación poden ser tomados como referente á hora de analizar os contextos comarcais galegos dende a óptica do desenvolvemento.
- Os resultados da investigación vense limitados pola súa banda, por unha excesiva densidade, froito da cal a súa lectura pode resultar excesivamente tediosa nalgúns apartados. Podemos afirmar neste senso que o deseño da investigación e a súa envergadura son os principais culpables deste efecto para o lector. O proceso de triangulación fai necesario presentar os datos procedentes dos distintos colectivos de forma conxunta, precisamente para poder observar os contrastes entre as respostas. Sen embargo, para facilitar se cabe a lectura e ao mesmo tempo resumir os datos obtidos, decidimos incluír un apartado adicado a sintetizar aqueles aspectos máis relevantes da información extraída dos cuestionarios, establecendo os perfís de cada un dos informantes clave de forma individual e incluíndo o cruce de determinadas variables que puideran esclarecer aínda máis aqueles aspectos da investigación máis relevantes para describir a realidade comarcal respecto da vinculación FP-DHS.

Unha vez establecidas aquelas limitacións máis significativas, propoñémonos a continuación, abordar as liñas de investigación que se abren coa súa finalización. Os elementos que imos recoller de seguido son, con seguridade, só algunhas das distintas posibilidades que se nos mostran a partir das conclusións obtidas, mais ao noso entender, son as máis relevantes ante a realidade da situación actual en Galicia e España.

- Tendo en conta os resultados da investigación realizada a nivel comarcal, sería interesante aplicar esta mesma metodoloxía de estudo na totalidade das comarcas galegas. Esta tarefa pode ser levada a cabo tanto polo sector universitario, como polas administracións educativas e laborais nos seus distintos niveis de proximidade: autonómico, provincial ou local. Sen embargo, a súa idiosincrasia colaborativa, mostra como preferente unha opción compartida e delegada moi especificamente na vertente laboral e educativa dos concellos, os cales de forma mancomunada poderían desenvolver unha

aproximación á oferta e demanda de FP a nivel estatístico, para posteriormente consultar aos axentes sociais na procura de respostas acerca da ordenación territorial dos ciclos formativos. A partir dos resultados obtidos sería posible facer propostas en aras de establecer as planificacións de desenvolvemento endógeno dos distintos territorios, baixo o paraugas do humanamente sustentable.

- Establecer plans de desenvolvemento comarcal a través da análise pormenorizada das vantaxes e inconvenientes que mostran os distintos territorios para acadar o desenvolvemento endógeno, humano e sustentable. Para isto pode aplicarse a metodoloxía DAFO –Debilidades, Ameazas, Fortalezas e Oportunidades- ou outras semellantes que se encarguen de afondar nos distintos sectores produtivos, na súa tradición no territorio e na poboación, na vertente sociolóxica do traballo e, en definitiva, nas súas posibilidades reais de mellora do benestar social sen prexuízo do medio natural.
- En cada territorio tamén se poden iniciar investigacións que analicen a viabilidade de cada un dos ciclos formativos que actualmente se imparten, abordando entre outros aspectos, o nivel de inserción, o grao de adecuación do currículo ás demandas do tecido empresarial, as relacións que se establecen entre os centros educativos e as empresas, así como unha perspectiva de futuro para cada un deles en función do mercado laboral comarcal e as propostas dos axentes sociais.
- Outro dos elementos que abre este traballo é a análise en profundidade dos currículos de cada un dos ciclos formativos dende a perspectiva do desenvolvemento humano e sustentable e, moi especialmente, a súa aplicabilidade práctica e as metodoloxías empregadas polos docentes á hora de abordar este tipo de contidos.
- De igual modo, a Formación Profesional para o Emprego aparece como unha parte da Formación Profesional que non foi abordada directamente neste traballo, polo que a súa análise inicialmente descritiva, dende a óptica do desenvolvemento humano sustentable tamén aparece como unha alternativa necesaria. Tanto os currículos como o seu desenvolvemento práctico poden ser obxecto de análise, establecendo así, en que medida este subsistema contribúe á mellora da calidade de vida da cidadanía.
- En relación con isto, sería interesante desenvolver un traballo de investigación que abordase a posibilidade real de integración dos dous subsistemas –FP do sistema educativo e FP para o emprego-, nos contextos locais e/ou comarcais. Aplicando unha metodoloxía cualitativa –entrevistas, estudos de caso, etc.- sería posible estudar en que medida as distintas institucións das que ambos subsistemas dependen están en condicións de colaborar e formular Plans de desenvolvemento en común, así como romper a tradicional barreira entre a educación e o emprego.
- Vese tamén preciso iniciar procesos de indagación acerca das novas competencias medio ambientais, cada vez máis necesarias en tódolos sectores económicos. Establecer as novas *cualificacións verdes* ás que poden dar lugar os avances tecnolóxicos en materia de eficiencia enerxética e redución da contaminación ambiental. No noso país este ámbito aínda semella estar pouco desenvolto, o cal pon de manifesto a necesidade de aproximarse á realidade empresarial e determinar en que medida estes novos profesionais son necesarios e que competencias deben adquirir.

- A incidencia da crise económica iniciada en 2008 en España e Galicia pode apreciarse en distintos ámbitos –educación, traballo, sanidade, servizos sociais, estudos demográficos, sociolóxicos, etc.–, mais dende a óptica da FP semella merecer unha atención especial que, ata o de agora, non se produciu. A súa influencia no aumento da cifra de matriculados en ESO ou na propia FP, así como a incidencia nas taxas de desemprego do alumnado titulado en FP, merece unha análise pormenorizada que determine en que medida os seus efectos directos –adelgazamento do tecido produtivo– e indirectos –restrición do gasto público, políticas do déficit 0– inciden nos estudos de FP e nas posibilidades de inserción dos titulados/as.
- De forma máis específica, poden iniciarse distintas investigacións centradas exclusivamente na FP do sistema educativo a nivel galego:
 - Analizar de forma comparativa o nivel de satisfacción do alumnado cos estudos cursados e tamén dos empresarios/as con aqueles traballadores/as provintes destes estudos. A Xunta de Galicia iniciou un estudo acerca da percepción que teñen os empresarios/as galegos da FP (Consellería de Educación, Cultura e Ordenación Universitaria, 2007), mais dita análise merece unha actualización, moito máis se temos en conta a actual situación de crise económica, á cal se lle pode unir de forma comparativa a perspectiva do alumnado.
 - O módulo de FCT tamén merece unha atención especial, dados os resultados obtidos neste traballo. Analizar de forma específica e en contacto directo con alumnos/as, titores/as e titulados/as, o seu desenvolvemento a nivel galego pode introducir novos elementos a considerar na súa mellora. Neste senso, o estudo pode enfocarse dende a perspectiva da calidade da formación ou tamén dende a avaliación do grao de satisfacción de alumnos/as e titulados/as cos resultados obtidos do mesmo. A existencia de certos antecedentes (Zabalza Beraza, Rial Sánchez e Salgado López, 1992) facilitarían o traballo ao respecto e proporcionarían unha base teórica sobre a cal comezar.
 - Ante a inminente implantación da FP dual, sería preciso analizar en profundidade a viabilidade do modelo tomando como referencia os distintos procesos experimentais iniciados en España –segundo o estudo realizado por ICF-GHK (2012), a Galicia e o País Vasco hai que engadir as experiencias levadas a cabo en Madrid, Cataluña e Valencia–. De vital importancia sería localizar cada un destes elementos de análise e, valorar en que medida se incrementa a inserción profesional do alumnado e como cambia a formación cursada por estes en relación ao modelo tradicional de FP en España. Ao mesmo tempo, poderían establecerse certas conclusións acerca da viabilidade da súa implantación total ou parcial no noso país que proporcionase elementos de valoración para tomar decisións políticas ao respecto.
 - Outra das variables que merece a pena analizar, en aras de introducir cambios no propio sistema de FP, é a do xénero. A este respecto tamén existen antecedentes en Galicia (Mariño Fernández, 2008), mais a persistente incidencia do sexo como determinante da elección vocacional do alumnado –a cal se materializa en determinadas familias profesionais– pon de manifesto o traballo que queda por facer neste senso. Analizar as realidades laborais ás que as mulleres acceden nunha menor medida

(sectores, condicións laborais, perspectivas das implicadas e dos compañeiros varóns, etc.) e a súa vinculación directa cos estudos de FP, debe ser unha prioridade se o obxectivo é fomentar a integración laboral feminina sen discriminación de xénero.

GLOSARIO DE TERMOS

- AES. Acordo Económico e Social (1984).
- AEEA. Asociación Española de Economía Agraria.
- AEDE. Asociación de Economía de la Educación.
- AEIPRO. Asociación Española de Ingeniería de Proyectos.
- AGADER. Axencia Galega de Desenvolvemento Rural.
- AGCS. Acordo Xeral sobre o Comercio de Servizos.
- BBVA. Banco Bilbao Vizcaya Argentaria.
- BIBB. *Bundesinstitut für Berufsbildung*. Instituto Alemán das Cualificacións.
- BID. Banco Interamericano de Desenvolvemento.
- BOE. Boletín Oficial do Estado.
- CAP. Curso de Aptitude Pedagóxica (nomenclatura antiga).
- CC.OO. Comisións Obreiras.
- CE. Comunidade Europea.
- CEAEO. Comisión Económica para Asia e Extremo Oriente (dependente das Nacións Unidas).
- CECA. Comunidade Europea do Carbón e o Aceiro.
- CEDEFOP. Centro Europeo para o Desenvolvemento da Formación Profesional.
- CEE. Comunidade Económica Europea.
- CEMAT. Conferencia Europea de Ministros Responsables da Ordenación do Territorio.
- CEOE. Confederación Española de Organizacións Empresariais.
- CEPA. Comisión Económica para Europa.
- CEPAL. Comisión Económica para América Latina e o Caribe (dependente das Nacións Unidas).
- CEPYME. Confederación Española da Pequena e Mediana Empresa.
- CESE. Comité Económico e Social Europeo.
- CIDE. Centro de Investigación e Documentación Educativa. Ministerio de Educación, Cultura e Deporte.
- CIDEG. Centro de Investigación y Desarrollo en Educación y Gerencia (Venezuela).
- CIFP. Centro Integrado de Formación Profesional.
- CIG. Confederación Intersindical Galega.
- CINTERFOR. Centro Interamericano para o desenvolvemento do coñecemento en Formación Profesional.
- CIS. *International Occupational Safety and Health Information Centre*. Centro Internacional de Información sobre Seguridade e Saúde no Traballo.
- CM. Ciclo formativo de grado medio.
- CNAE. Clasificación Nacional de Actividades Económicas.
- CPK. Corrente Post-Keynesiana.
- CQAF. *Common Quality Assurance Framework*. Marco Común de Garantía da Calidade para Ensinanza Técnica e Formación Profesional.
- CREFAL. Centro Rexional de Educación de Adultos e Alfabetización Funcional para América Latina.
- CS. Ciclo formativo de grado superior.
- DAFO. Análise de Necesidades centrado nas características internas do obxecto de estudo. Concretamente nas Debilidades, Ameazas, Fortalezas e Oportunidades.
- DBT. Deseños Base dos Títulos.
- DELNET. *Development Local Net*. Rede de Desenvolvemento Local pertencente ao Programa de Empresa, Microfinanzas e Desenvolvemento Local do Centro Internacional de Formación da Organización Internacional do Traballo.

- DELTA. *Distance Education and Learning Technology Applications*. Programa de Educación a distancia e Tecnoloxías da Formación do Centro Internacional de Formación da Organización Internacional do Traballo.
- DESD. *Decade of Education for Sustainable Development*. Decenio das Nacións Unidas da Educación para o Desenvolvemento Sustentable.
- DHS. Desenvolvemento Humano Sustentable.
- DOG. Diario Oficial de Galicia.
- ECTS. European Credit Transfer System. Sistema Europeo de Transferencia de Créditos.
- ECVET. *European Credit System for Vocational Education and Training*. Sistema Europeo de Créditos para a Ensinanza Técnica e Profesional.
- ED. Editorial.
- EEDS. Estratexia Española de Desenvolvemento Sostible.
- EEE. Espazo Económico Europeo.
- EEES. Espazo Europeo de Educación Superior.
- EERJ. *European Educational Research Journal*. Revista Europea de Investigación Educativa.
- EE.UU. Estados Unidos de América.
- EFA. *Education for All*. Educación para todos/as. Programa da UNESCO.
- EFP. Educación e Formación Profesional.
- EFTP. Educación e Formación Técnica e Profesional.
- EFVET. *European Forum of Technical and Vocational Education and Training*. Foro Europeo de Educación e Formación Técnica e Profesional.
- EIT. *European Institute of Innovation and Technology*. Instituto Europeo de Innovación e Tecnoloxía.
- EPT. Educación Para Todos.
- EQAVET. *European Quality Assurance*. Marco de referencia para a Educación e a Formación.
- EQF. *European Qualification Framework*. Marco Europeo das Cualificacións.
- EQUAL. Iniciativa comunitaria dirixida loitar contra as discriminacións e desigualdades no mercado de traballo.
- ERC. *European Research Council*. Consello Europeo da Investigación.
- ESO. Educación Secundaria Obrigatoria.
- ETF. *European Training Foundation*. Fundación Europea para a Mellora da Formación.
- EU-OSHA. European Agency for Safety and Health at Work. Axencia Europea de Seguridade e Saúde no Traballo.
- EURATOM. Comunidade Europea da Enerxía Atómica.
- EURES. Servizos Europeos de Emprego. Programa de mobilidade da Unión Europea.
- EUROFUND. *European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions*. Fundación Europea para a mellora das condicións de vida e de traballo.
- EXB. Educación Xeral Básica.
- FAO. Organización das Nacións Unidas para a Agricultura e a Alimentación.
- FCT. Formación en Centros de Traballo.
- FEDER. Fondo Europeo de Desenvolvemento Rural.
- FEMP. Federación Española de Municipios e Provincias.
- FMI. Fondo Monetario Internacional.
- FOL. Formación e Orientación Laboral.
- FORCEM. Fundación para a Formación Continua (nomenclatura antiga).
- FP. Formación Profesional
- FP-DHS. Vinculación entre a Formación Profesional e o Desenvolvemento Humano Sustentable.

- FSE. Fondo Social Europeo.
- GM. Grao Medio (referido aos ciclos formativos).
- GS. Grao Superior (referido aos ciclos formativos).
- HORIZON. Programa Marco da Unión Europea para a Investigación e a Innovación.
- I+D+I. Innovación + Desenvolvemento + Investigación.
- IAP. Método de Investigación Acción Participativa.
- IBED. Índice de Benestar Permanente.
- IBES. Índice de Benestar Económico Sostible.
- ICF-GHK. *GHK Holdings Limited*. Consultora multidisciplinar estadounidense proveedora de solucións tecnolóxicas a gobernos e empresas.
- IDEGA. Instituto Universitario de Estudos e Desenvolvemento de Galicia.
- IDH. Índice de Desenvolvemento Humano.
- IDS. *Institute of Development Studies*. Instituto de Estudos sobre Desenvolvemento.
- IE. Internacional de la Educación.
- IES. Instituto de Ensino Secundario.
- IGE. Instituto Galego de Estatística.
- IIPE. Instituto Internacional para a Planificación Educativa.
- INADEH. Instituto Nacional de Formación Profesional e Capacitación para o Desenvolvemento Humano de Panamá.
- INCUAL. Instituto Nacional das Cualificacións.
- INE. Instituto Nacional de Estatística.
- INEM. Instituto Nacional de Emprego Estatal (nomenclatura antiga).
- INTERREG. Iniciativa Comunitaria do Fondo Europeo de desenvolvemento rexional en favor da Cooperación entre rexións da Unión Europea.
- IPX. Índice de Progreso Xenuino.
- ISI. Industrialización pos Substitución de Importacións.
- IVT. *People in Initial Vocational Training*. Programa Xente na Formación Profesional da Unión Europea.
- KILM. *Key Indicators of the Labour Market*. Indicadores clave do mercado laboral.
- LEADER. *Liaisons entre activités de Développement de L'Economie Rural*. Relacións entre Actividades de Desenvolvemento da Economía Rural.
- LEC. *Local Entrepreneur Companies*. Compañías Empresariais Locais. Escocia.
- LOCE. Lei Orgánica de Calidade da Educación (2002). Derogada.
- LOCFP. Lei Orgánica das Cualificacións e a Formación Profesional (2002)
- LOE. Lei Orgánica de Educación (2006)
- LOMCE. Lei Orgánica de Mellora da Calidade da Educación –non publicada no *BOE* a data de novembro do 2013–.
- LOXSE. Lei Orgánica de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (1990)
- LXE. Lei Xeral de Educación (1970).
- MAB. *Man and Biosphere*. Programa Intergubernamental das Nacións Unidas Home e Biosfera.
- MAC. Método Aberto de Colaboración.
- MEC. Ministerio de Educación e Ciencia (antiga nomenclatura).
- MECES. Marco Español das Cualificacións para a Educación Superior.
- MECU. Marco Español das Cualificacións.
- MECD. Ministerio de Educación, Cultura e Deporte (nomenclatura actual).
- MES. Ministerio de Emprego e Seguridade Social (nomenclatura actual).
- MIT. *Massachusetts Institute of Technology*. Instituto Tecnolóxico de Massachusetts.
- MTAS. Ministerio de Traballo e Asuntos Sociais (nomenclatura antiga).
- MTI. Ministerio de Traballo e Inmigración (nomenclatura antiga).
- OCDE. Organización para a Cooperación e o Desenvolvemento Económico.
- OECE. Organización Europea para a Cooperación Económica.

- OEI. Organización de Estados Iberoamericanos para a Educación, a Ciencia e a Cultura.
- OIT. Organización Internacional do Traballo. En inglés, ILO. International Labour Organization.
- ONG. Organización Non Governamental.
- ONU. Organización das Nacións Unidas.
- PASW. *Predictive Analytics SoftWare*. Software de análise predictivo.
- PCPI. Programa de Cualificación Profesional Inicial.
- PEGSI. Plan Estratéxico Galego da Sociedade da Información 2007-2011.
- PEMES. Pequenas e Medianas Empresas.
- PIB. Produto Interior Bruto.
- PID. Produto Interno Suave de Québec.
- PISA. *Program for International Students Assessment*. Programa para a avaliación internacional de estudantes.
- PLAN FIP. Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional.
- PLM. *People in the Labour Market*. Programa Xente no Mercado de Traballo da Unión Europea.
- PLOTEUS. *Program of Learning Opportunities Throughout Europe*. Programa de Oportunidades de Aprendizaxe en Europa.
- PNB. Produto Nacional Bruto.
- PNUD. Programa das Nacións Unidas para o Desenvolvemento.
- PRODER. Programa Operativo de Desenvolvemento e Diversificación Económica das Zonas Rurais.
- QCA. *Qualification & Curriculum Authority*. Insituto Nacional das Cualificacións do Reino Unido.
- RAE. Real Academia Española.
- RAG. Real Academia Galega.
- RD. Real Decreto.
- REAS Euskadi. Red de Economía Alternativa y Solidaria Euskadi.
- REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.
- RET. Relacións no Entorno de Traballo.
- RIE. Revista de investigación Educativa.
- RR DD. Reais Decretos.
- RR HH. Recursos Humanos.
- RSC. Responsabilidade Social Corporativa.
- RTVE. Radio Televisión Española.
- SID. Sociedade Internacional para o Desenvolvemento.
- SITGA. Sistema de Información Territorial de Galicia.
- SNCFP. Sistema Nacional de Cualificacións e Formación Profesional.
- SNK. Síntese Neoclásico-Keynesiana.
- SOC. *Employment, Social Affairs and Citizenship*. Área de Traballo do Comité Económico e Social Europeo dedicada ao Emprego, Asuntos Sociais e Cidadanía. THC. Teoría do Capital Humano.
- SPER. Sociedade Portuguesa de Estudos Rurais.
- STRIDE. Science and Technology for Regional Innovation and Development. Ciencia e Tecnoloxía para o Desenvolvemento e a Innovación Rexional.
- TEC. *Technical Educatio Council*. Consello Empresarial e de Formación. Inglaterra.
- TIC. Tecnoloxías da Información e a Comunicación.
- TQC. *Total Quality Control*. Control da Calidade Total.
- TVET. *Technical Vocational Education and Training*. Educación Técnica e Profesional.
- UE. Unión Europea.

UE-15. Unión Europea dos quince. Composta por Francia, Alemaña, Italia, Países Baixos, Bélxica, Luxemburgo, Irlanda, Reino Unido, Dinamarca, Grecia, España, Portugal, Finlandia, Suecia e Austria.

UICN. Unión Internacional para a Conservación da Natureza.

UIS. *UNESCO Institute of Statistics*. Instituto Estatístico da UNESCO.

UNESCO. Organización das Nacións Unidas para a Educación, a Ciencia e a Cultura.

UNESCO-UNEVOC. Centro Internacional da UNESCO para a Ensinanza e a Formación Técnica e Profesional.

UNICEF. Fondo de Nacións Unidas para Infancia.

UOC. Universitat Oberta de Catalunya.

UPV. Universidad del País Vasco.

USC. Universidade de Santiago de Compostela.

UXT. Unión Xeral de Traballadores.

VETPRO. Professionals in Vocational Education and Training. Programa Profesionais na Educación e Formación Profesional.

VIH. Virus da Inmunodeficiencia Humana.

WIFO. Research Forum Education and Society. Foro de investigación sobre Educación e Sociedade.

WIR. *World Resources Institute*. Instituto de Recursos Mundiais.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Adams, A.V. (2011). *The role of Skills Development in Overcoming Social Disadvantage*. Paper Comissioned for the *EFA Global Monitoring Report 2012*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr2012-ED-EFA-MRT-PI-04.pdf> (Data de consulta: 04/05/2012).
- Aguado Moralejo, I., Echebarria Miguel, C. e Barrutia Legarreta, J.M. (2009). El desarrollo sostenible a lo largo de la historia del pensamiento económico. *Revista de Economía Mundial*, 21, 89-110.
- Alba Calzado, M. (1993). *El sistema gremial y su persistencia en la alfarería tradicional extremeña*. Recuperado de: http://www.chde.org/index.php?option=com_content&view=article&id=748:el-sistema-gremial-y-su-persistencia-en-la-alfareria-tradicional-extremena&catid=43:1993&Itemid=60 (Data de consultad: 23/03/2012).
- Albano, S., Pérez Cortés, A., Spotorno, M., Martín, S., Rocatti, S., Santero, M., Bulian, J.; Suñer, M.N.(2012). De la responsabilidad social empresaria a la creación del valor compartido entre organizaciones y comunidad. Primera parte. *Actas de las 17ª Jornadas Anuales de Investigaciones en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística – Universidad Nacional del Rosario* (28 e 29- 11-2012). Recuperado de: <http://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/2205> (Data de consulta 21/05/2013).
- Alberdi Collantes, J.C. (2008). Agenda 21 Local, un instrumento para el desarrollo rural. *Ería*, 77, 385-399.
- Alburquerque, F. (2012). *Foro virtual sobre desarrollo territorial y economía del desarrollo. Un intento de situar el enfoque del Desarrollo Territorial dentro de los Estudios sobre el Desarrollo*. Recuperado de:<http://www.delalburquerque.com/images/subidas/Documento%20foro%20virtual%20enfoque%20DEL.pdf> (Data de consulta 18/09/2013).
- Álvarez Méndez (1986). Investigación cuantitativa/cualitativa: ¿Una falsa disyuntiva? En T.D. Cook e C.S. Reichardt, *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa* (9-23). Madrid: Morata.
- Ander-Egg, E. (1980). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: El Cid editor.
- Ander-Egg, E. (1995). *Cómo elaborar un proyecto: guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires: Lumen.
- Ander-Egg, E. (2003). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. Buenos Aires: Humanitas.
- Area, M., Parcerisa, A. e Rodríguez, J. (2010). *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios*. Barcelona: Ed. Graó.
- Arnal, J., Del Rincón, D. e Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Arrow, K. (1973). Higher Education as a filter. *Journal of Public Economics*, Vol.2, Núm.3, 193-216.

- Atchoarena, D. e Gasperini, L. (2004). *Educación para el desarrollo rural. Hacia nuevas respuestas de política*. Roma: Organización das Nacións Unidas para a Agricultura e a Alimentación (FAO).
- Atria, R. (2003). Capital social: concepto, dimensiones y estrategias para su desarrollo. En R. Atria e M. Siles (Comp.). *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma* (pp. 581-590). Santiago de Chile: CEPAL/Michigan State Univesity. Recuperado de: <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/6/11586/Indice.pdf> (Data de consulta: 06/12/2012).
- Atria, R. e Siles, M. (2003). *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma*. Santiago de Chile: CEPAL/Michigan State Univesity. Recuperado de: <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/6/11586/Indice.pdf> (Data de consulta: 06/12/2012).
- Aubrun, S. e R. Orifiamma (1990). *Les competences de 3em. Dimension*. París: Consevatorio de Arts e Metiers.
- Aunión, J.A. (08/04/2012). La crisis reduce por segundo año el abandono escolar al nivel más bajo. *El País*. Recuperado de: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/04/08/actualidad/1333906508_729466.html (Data de consulta: 22/01/2013).
- Axencia Europea para a Seguridade e Saúde no Traballo (EU_OSHA) (2013). *A Axencia Europea para a Seguridade e Saúde no Traballo*. Recuperado de: <https://osha.europa.eu/es> (Data de consulta: 06/05/2013).
- Aznar Minguet, P. e Ull Solís, M.A. (2009). La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad. *Revista de Educación*, Núm. Extraordinario 2009, 219-237.
- Banco Mundial (1991). *Informe sobre el desarrollo mundial 1991. La tarea acuciante del desarrollo*. Washington DC: Banco Mundial.
- Banks, J. (1993). *Les transitions entre l'education et le monde du travail*. Estrasburgo: Seminario de Estructuras Educativas, Políticas e Estratexias do Consello de Europa (Sèminaire sur Education: structures, politiques et strategies. Conseil de l'Europe).
- Baran, P.A. (1957). *La economía política del crecimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barlow, M. (2003): *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*. París: ESF éditeur.
- Barreiro, X.M. (2004). La Agenda 21 Local en Galicia. *Criterios, res publica fulget: revista de pensamento político y social*, Núm. 4, 161-168.
- Becker, G.S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: Unversity of Chicago Press.
- Bermejo, R. (2005). *La gran transición hacia la sostenibilidad. Principios y estrategias de economía sostenible*. Madrid: Catarata.
- Bermejo, R., Arto, I., Hoyos, D. e Garmendia, E. (2010). Menos es más: del desarrollo sostenible al decrecimiento sostenible. *Cuadernos de Trabajo de Hegoa (Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional)*, Núm. 52, xullo. Recuperado de: <http://publ.hegoa.efaber.net/publications/238> (Data de consulta: 16/05/2013).

- Bernal Guerrero, A. (2011). Postmodernización y educación. Notas para el debate de una narrativa pedagógica centrada en la identidad. *Educación XXI*, 14, 2, 285-302. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70618742012> (Data de consulta: 20/05/2012).
- Bernstein, B. (1971): *Theoretical studies towards a sociology of language*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Berrogüete Garrido, L.M. (2005). Examen crítico de la relación entre empleo y educación en el contexto de la globalización. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 16, Núm. 2, 543-568. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1432112> (Data de consulta: 24/02/2012).
- Bevort, A. (2007). *El capital social y las teorías sociológicas. Breve historia intelectual del capital social*. Cursos de verano. Bilbao: Universidad del País Vasco. Recuperado de: http://www.eustat.es/document/datos/CV07_02.pdf (Data de consulta: 03/12/2012).
- Bisquerra Alzina, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.
- Bisquerra Alzina, R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable: un enfoque informático con los paquetes SPSS-X*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Blas Aritio, F. (2003). La evaluación y la certificación de la competencia profesional en la Ley de cualificaciones y la FP. *Bordón Revista de Pedagogía*, Vol.5, Núm. 3 (Exemplar adicado a: El reto de la Formación Profesional), 391-394.
- Blas Aritio, F. (2004). La Formación Profesional: una ley fallida. *Aula de innovación educativa*, Núm.130, 56-59.
- Blas Aritio, F. (2005). La integración de los subsistemas de FP. ¿Para cuándo?. *Herramientas. Revista de Formación y Empleo*, Núm. 78, 6-9.
- Blas Aritio, F. (2010a). El tratamiento de la FP en el proyecto de ley de Economía Sostenible: luces y sombras. *Herramientas. Revista de Formación y Empleo*, Núm. 104,
- Blas Aritio, F. (2010b). La Formación Profesional para la cohesión social. El caso de España. En Jacinto, C. (Coord.) (2010). *Formación Profesional y cohesión social*. Documento de Trabajo Núm. 41. Madrid: Fundación Carolina CeAlci. Recuperado de: <http://www.fundacioncarolina.es/es-ES/publicaciones/documentostrabajo/Documents/DT41.pdf> (Data de consulta: 05/02/2012)
- Blaug, M. (1975). The empirical status of Human Capital Theorie. *Journal of Economic Literature*, 14 (1), 827-855.
- Blaug, M. (1987). *The Economics of Education and the Education of an Economist*. New York: New York University Press.
- Bonte, P. e Izard, M. (1996). *Diccionario Akal de etnología y antropología*. Madrid: Akal.
- Boré, N. (12/01/2012). Eliminar las diputaciones ahorraría 22.000 millones, la mitad del ajuste. *La Voz de Galicia*. Recuperado de: En http://www.lavozdegalicia.es/noticia/economia/2012/01/12/eliminar-diputaciones-ahorraria-22000-millones-mitad-ajuste/0003_201201G12P32991.htm (Data de consulta: 01/02/2013).

- Borja, J. e Castells, M. (1997): *Local y global: la gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Taurus.
- Borja, M., Fortuny, M. e Pujol, R. (1991). Estudio diacrónico sobre la elección de las carreras superiores en función del sexo. Propuesta de algunas medidas para conseguir la igualdad de oportunidades. *Bordón*, 43, 91-103.
- Borla-Reverter, S., Crespi-Valbona, M., García-González, A. e Vizuite-Luciano, E. (2013). Los valores compartidos en la empresa española. *Universia Business Review*, Primeiro trimestre, 68-85. Recuperado de: http://ubr.universia.net/pdfs_web/UBR37_Web/04.pdf (data de consulta: 22/05/2013).
- Boscá, J.E., Escribá, J. e Murgui, J. (2011). La efectividad de la inversión en infraestructuras públicas: una panorámica para la economía española y sus regiones. *Investigaciones Regionales*, 20, 195-217.
- Bourdieu, P. (1980a). *Le sens pratique*. París: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980b). Le capital social, notes provisoires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, xaneiro, 2-3.
- Bourdieu, P. e Passeron, J.C. (1964): *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. París: Les Éditions de Minuit.
- Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager*. New York: Wiley and Sons.
- Bowman, M. J. (1980). Education and economic growth: an overview. En T. King (Ed.). *Education and Income* (3-71). Staff Working Paper, Núm. 402. Banco Mundial: Washington.
- Bresser Pereira, L.C. e Gala, C. (2010). Macroeconomía estructuralista del desarrollo. *Revista de Economía Política*, Vol.30, Núm. 4 (120), outubro-diciembre, 663-686.
- Briceño Mosquera, A. (2011). La educación y su efecto en la formación de capital humano y en el desarrollo económico de los países. *Apuntes del CENES*, Vol.30, Núm. 51, Primeiro Semestre, 45-59.
- Brugué, Q. e Gomá, R. (1998): *Gobiernos Locales y Políticas Públicas. Bienestar social, promoción económica y territorio*. Barcelona: Ariel.
- Brundt, W. (1980). *Un programa para la supervivencia. Informe de la Comisión Independiente sobre Problemas Internacionales de Desarrollo*. Bogotá: Editorial Pluma Ltda. Recuperado de: <http://biblio.juridicas.unam.mx/revista/pdf/DerechoComparado/45/bib/bib7.pdf> (Data de consulta 04/03/2012)
- Brundtland, G.H. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development Our Common Future*. ONU. Recuperado de: http://conspect.nl/pdf/Our_Common_Future-Brundtland_Report_1987.pdf (Data de consulta 23/05/2010).
- Bruxelas confirma que o naval galego terá que devolver parte das axudas concedidas co tax lease. (26/08/2013) *Sermos Galiza*. Recuperado de: <http://www.sermosgaliza.com/articulo/economia/bruxelas-confirma-que-o-naval-galego-tera-que-devolver-parte-das-axudas-concedidas-co-tax-lease/20130529194702015512.html> (Data de consulta: 26/08/2013).

- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2010). *Modernización de la formación y educación profesional. Asesoramiento sistémico internacional del Instituto Federal de Formación y Educación Profesional*. Bonn: BIBB.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2013). *VET Data Report Germany 2012. Facts and Analyses accompanying the Federal Report on Vocational Education and Training-Selected findings*. Bonn: BIBB.
- Buques galegos teñen que se abandeirar noutros estados da UE para poder seguir a pescar (26/08/2013). *Sermos Galiza*. Recuperado de: <http://www.sermosgaliza.com/artigo/politica/buques-galegos-tenen-abandeirar-noutros-estados-da-ue-poder-seguir-pescar/20130826140808018389.html> (Data de consulta: 26/08/2013).
- Bustelo, P. (1999). *Teorías contemporáneas del desarrollo económico*. Madrid: Síntesis
- Cabaleiro Casal, M.J. (2001). Importancia y vigencia de la comarca como demarcación territorial para la implantación de estrategias de desarrollo rural de carácter endógeno. El caso gallego. En AEEA, SPER e IDEGA. *IV Coloquio Hispano-Portugués de Estudios Rurais*. Recuperado de: http://webs.uvigo.es/contaudi/pdf/Importancia_vigencia_de_la_comarca_2.pdf (Data de consulta: 30/01/2013).
- Cabrera Rodríguez, L.J. (1996). La explicación sociológica de la demanda y distribución del alumnado de FP. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Núm. 76, Outubro-Diciembre, 193-218.
- Caillods, F. (1989). *Administration and management of education: the challenges faced*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Cambra Bassols, J. (1999). Desarrollo y subdesarrollo del concepto de desarrollo: Elementos para una reconceptualización. En Universidad del País Vasco (UPV). *Actas del Congreso Análisis de Diez Años de Desarrollo Humano*. Bilbao: UPV.
- Camas Roda, F. (2007). *La Formación Profesional en los ámbitos educativo y laboral. Análisis tras la LO 2/2006, de Educación, y el R.D. 395/2007 de Formación Profesional para el Empleo*. Navarra: Editorial Aranzadi.
- Candia, A.N. (2004). Razones y estrategias de la descentralización educativa: un análisis comparado de Argentina y Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 34, 179-200.
- Candedo, M.D., Mosquera, M.J., Ojea, R. e Rodríguez, X.M. (1990). Concellos e Educación. En Caride Gómez, J.A. (Dir.). *A educación en Galicia. Problemas e perspectivas*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Cano González, R. (2000). Los Departamentos de Orientación en los IES: Estudio de las disociaciones entre percepciones reales y normativa legal. *Contextos Educativos*, Núm. 3, 209-234.
- Cañibano Sánchez, C. (2005). El capital humano: factor de innovación, competitividad y crecimiento. *Actas del Sexto Congreso de Economía de Navarra*. Recuperado de: <http://www.navarra.es/NR/rdonlyres/D696EFD2-6AAA-4EF1-B414-E3A27109EA67/79785/14carolinacaibano.pdf> (Data de consulta: 18/01/2013).
- Cañizares Ruíz, M.C. (2010). Bases teóricas de la Agenda 21 local y su aplicación a Castilla-La Mancha (España). *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, Núm.52, 313-339.

- Caparrós Ruíz, A. e Navarro Gómez, M.L. (2003). Causas de la temporalidad: ¿existen diferencias salariales?. En M. J. San Segundo e R. Zorrilla (Eds.). *Economía de la Educación AEDE XII*. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid.
- Caridad Graña, J. A. (2010). El plan de desarrollo comarcal de Galicia 1990-2005. En Asociación Española de Ingeniería de Proyectos (AEIPRO) (2010). *XIV International Congress on Project Engineering. 1st Latin American Conference on Project Engineering*. Madrid: Fundación General de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Caride Gómez, J.A. (2005). La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como educación social. *Revista de Educación*, Núm. 336, 73-88.
- Caride Gómez, J.A. (2009). Nuevas perspectivas para un futuro viable: los Objetivos de Desarrollo del Milenio. *Revista de Educación*, Núm. extraordinario, 77-98.
- Caride Gómez, J.A. e Meira Cartea, P.A. (1998). Educación ambiental y desarrollo: la sustentabilidad y lo comunitario como alternativas. En *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria- 2ª Época*, 2, 7-30.
- Carnoy, M. (1977). *L'education et l'emploi: Une étude critique*. París: UNESCO.
- Carrasco, I., Castaño, M.S. e Pardo, I. (2011). Diferentes desarrollos del mercado de trabajo. *Tendencias y Nuevos Desarrollos de la Teoría Económica*, xaneiro-febreiro, Núm. 858, 89-102.
- Casado, J.M. (2009). Reinventar la educación para garantizar la competitividad. *Harvard Deusto Business Review*, Núm. 180, 28-36.
- Casals Cervós, J. (2006). Alain Touraine: Hay que pasar de una escuela de la demanda, orientada hacia el alumno. *Cuadernos de Pedagogía*, Núm. 354, Febreiro, 48-54.
- Casilda Béjar, R. (2004). América Latina y el Consenso de Washington. *Boletín Económico del ICE*, Núm. 2803. Recuperado de: http://biblioteca2012.hegoa.efaber.net/system/ebooks/14120/original/America_Latina_y_el_consenso_de_Washington.pdf (Data de consulta 23/10/2012).
- Castiella i Viu, T. e Subirats Humet, J. (2007). De la agenda a la acción. El caso de Barcelona. *Ekonomiaz Revista Vasca de Economía*, Núm. 64, 1^{er} Cuatrimestre, 236-265.
- Castillo, J.J. (Ed.) (1988). *Las nuevas formas de organización del trabajo. Viejos retos de nuestro tiempo*. Madrid: MTAS.
- Castells, M. (1996). *Nuevas tecnologías, economía y empleo en España*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1: La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2000). Globalización: Estado y sociedad civil. El nuevo contexto histórico de los derechos humanos. *Isegoría Revista de filosofía moral y política*, Núm. 22, 5-18. Recuperado de: <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/viewArticle/518> (Data de consulta: 15/09/2011).
- Castells, M. (Ed.) (2006). *La sociedad red: Una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castro Rodríguez, M.M. e Rodríguez Rodríguez, J. (1997). Mapa escolar ¿para que? Valoración e reflexións trala súa elaboración no concello de Boiro (A Coruña). *Revista Galega do Ensino*, Núm. 16- Maio, 253-267.

- Chambers, R. (1986). *Sustainable Livelihoods: An Opportunity for the World Commission on Environment and Development*. Brighton: Institute of Development Studies (IDS)-University of Sussex.
- Chambers, R. (1987). Sustainable Livelihoods, Environment and Development: Putting Poor Rural People First. *Institute of Development Studies (IDS) Discussion Paper*, Núm. 240.
- Centro Europeo para o Desenvolvemento da Formación Profesional (CEDEFOP) (2008). *Vocational Education and Training in France. Short Description*. Luxemburgo: Oficina de Publicacións da Unión Europea. Recuperado de: http://www.centre-info.fr/refernet/IMG/pdf/Vocational_education_training_France.pdf (Data de consulta: 12/03/2011).
- Centro Europeo para o Desenvolvemento da Formación Profesional (CEDEFOP). (2013a). *O Centro Europeo para o Desenvolvemento da Formación Profesional-CEDEFOP*. Recuperado de: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Index.aspx> (Data de consulta: 06/05/2013).
- Centro Europeo para o Desenvolvemento da Formación Profesional (CEDEFOP) (2013b). *Benefits of vocational education and training in Europe for people, organisations and countries*. Luxemburgo: Oficina de Publicacións da Unión Europea. Recuperado de: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4121_en.pdf (Data de consulta: 10/07/2013).
- Centro Interamericano para o desenvolvemento do coñecemento na Formación Profesional (CINTERFOR) (2013). *Sobre OIT/CINTERFOR*. Recuperado de: <http://www.itcilo.org/es> (Data de consulta: 20/05/2013).
- Centro Rexional de Educación de Adultos e Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL). (1980). *Marco conceptual y estrategias para el desarrollo rural. Unidad Temática 3. Segunda reunión técnica regional de coordinadores de campo del proyecto especial de educación de adultos para el desarrollo rural integrado (PEDRI)* (Documento inédito). CREFAL: Patzcuaro, Mich, México.
- Civís i Zaragoza, M. (2005). *Els projectes educatius de ciutat com a praxi de desenvolupament comunitari de gènesi socioeducativa: Anàlisi i interpretació de la dimensió socioeducativa i sociocomunitària de tres projectes educatius de ciutat de Catalunya*. Tese de doutoramento. Barcelona: Universitat Ramón Llull. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/9237> (Data de consulta: 30/10/2010).
- Clarke, L. e Winch, C. (Eds.) (2007) *Vocational Education-International Approaches, Developments and Systems*. Londres: Routledge.
- Clavijo, S. (2007). W. Arthur Lewis y el nacimiento de la economía del desarrollo. *Carta Financiera*, Núm. 139, agosto-setembro. Recuperado de: <http://anif.co/sites/default/files/uploads/Tignor.pdf> (Data de consulta: 20/02/2013).
- Climent López, E. A. (1997). Formación Profesional y desarrollo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30, 19-30.
- Cohen, L. e Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cohen, L. e Manion, L. (2002). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás Bravo, P. e Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, Vol.25, Núm. 1, 35-58.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.

- Coleman, J. (1994). *Foundations of social theory*. Boston MA: Harvard University Press.
- Coleman, J. e Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools: The impact of communities*. New York: Basic Books.
- Collier, P. (1998). Social Capital and Poverty. *Social Capital Initiative, Working Paper*, Núm. 4. The World Bank Development Family, Environmentally and Socially Sustainable Development Network. Washington: Banco Mundial. Recuperado de: <http://siteresources.worldbank.org/INTSOCIALCAPITAL/Resources/Social-Capital-Initiative-Working-Paper-Series/SCI-WPS-04.pdf> (Data de consulta 27/05/2013).
- Comisión do Sur (1990). *Desafío para el Sur*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Comisión Educación & Formación 2010 (2003): *Urgen las reformas para coronar con éxito la Estrategia de Lisboa* (Proxecto do Informe intermedio conxunto sobre a execución do programa de traballo detallado relativo ao seguimento dos obxectivos dos sistemas de educación e formación en Europa. COM (2003) 685 final- non publicada no Diario Oficial das Comunidades Europeas. Recuperado de: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11071_es.htm (Data da consulta 25/06/2010).
- Comisión Europea (1996). *Informe sobre Ciudades Europeas Sostenibles*. Bruselas: Comisión Europea. Recuperado de: <http://ec.europa.eu/environment/urban/pdf/rport-es.pdf> (Data de consulta: 15/09/2010).
- Comisión Europea (2001). *Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas- Libro Verde*. Luxemburgo: Oficina de Publicacións da Comunidade Europea. Recuperado de: <http://www.ongawa.org/rscpymes/files/2011/10/Libro-verde.pdf> (Data de consulta: 21/05/2013).
- Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Programa de trabajo Educación y Formación 2010. Grupo de trabajo B Competencias clave*. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura. Recuperado de: http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf (Data de consulta: 19/01/2011).
- Comisión Europea (2008). *Comunicación da Comisión ao Consello, ao Parlamento, ao Comité Económico e Social Europeo e ao Comité das Rexións. Autoridades locais: Axentes de desenvolvemento*. Bruxelas: Comisión Europea. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0626:FIN:ES:PDF> (Data de consulta: 06/05/2013).
- Comisión Europea (2010). *Comunicado de la Comisión Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Recuperado de: http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_es.pdf (Data de consulta: 14/05/2012).
- Comisión Europea (2011a). *Report of the workshops on the Common Strategic Framework (CSF) for Research and Innovation: Inclusive, Innovative and Secure Societies Challenge*. Bruxelas: Oficina de Publicacións da Unión Europea. Recuperado de: http://ec.europa.eu/research/horizon2020/pdf/workshops/inclusive_innovative_and_secure_societies_challenge/summary_report_workshops_on_27_june_2011_and_13_july_2011.pdf#view=fit&pagedmode=none (Data de consulta 07/05/2013).
- Comisión Europea (2011b). *Health, demographic change and well-being Member States and Associated countries Workshop on Horizon 2020 Common Strategic Framework*. Bruxelas:

Oficina de Publicacións da Unión Europea. Recuperado de: http://ec.europa.eu/research/horizon2020/pdf/workshops/the_health_demographic_change_and_wellbeing_challenge/summary_report_workshop_on_26_july_2011.pdf#view=fit&pagemode=none (Data de consulta 07/05/2013).

Comisión Europea (2012a). *Decisión da Comisión 1621 C (2012) da Comisión do 27/03/2012 que modifica a Decisión C (2007) 6079 pola que se adopta o Programa Operativo de intervención comunitaria do Fondo Europeo de Desenvolvemento Rexional no marco do obxectivo de converxencia na Comunidade Autónoma de Galicia en España*. CCI 2007 ES161 PO005. Recuperado de: http://www.dgfc.sggp.meh.es/sitios/dgfc/es-ES/ipr/fcp0713/p/por/Documents/po_feder_galicia_12_2011.pdf (Data de consulta 30/04/2013).

Comisión Europea (2012b). *Leonardo da Vinci. Facts & Figures. EU support for vocational education and training 2007-2011*. Luxemburgo: Oficina de Publicacións da Unión Europea. Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/vocational/leonardo0711_en.pdf (Data de consulta 30/04/2013).

Comisión Europea (2013a). *Acerca de la Comisión Europea*. Recuperado de: http://ec.europa.eu/about/index_es.htm (Data de consulta: 29/04/2013).

Comisión Europea (2013b). *Horizon 2020. The EU Framework Programme for Research and Innovation*. Recuperado de: http://ec.europa.eu/research/horizon2020/index_en.cfm?pg=h2020 (Data de consulta: 07/05/2013).

Comisión Europea (2013c). *EURES. El portal europeo de la movilidad profesional*. Recuperado de: <http://ec.europa.eu/eures/home.jsp?lang=es> (Data de consulta: 07/05/2013).

Comisión Europea (2013d). *PLOTEUS. Portal on Learning Opportunities Throughout Europe*. Recuperado de: http://ec.europa.eu/ploteus/home_es.htm (Data de consulta: 07/05/2013).

Comisión Mundial sobre Medio Ambiente e Desenvolvemento (1987). *Nuestro futuro común*. Madrid: Alianza.

Comité das Rexións (2002). *Los entes regionales y locales en Europa. Empleo, política social, medio ambiente, transporte y formación profesional*. Luxemburgo: Oficina de Publicacións Oficiais das Comunidades Europeas.

Comité das Rexións (2009). *Dictame do Comité das Rexións. As autoridades locais: axentes de desenvolvemento*, 79º pleno. 21 e 22 de abril de 2009. RELEX –IV-019. Bruxelas: Comité das Rexións-Unión Europea. Recuperado de: http://coropinions.cor.europa.eu/CORopinionDocument.aspx?identifier=cdr\relex-iv\dossiers\relex-iv-019\cdr312-2008_fin_ac.doc&language=ES (Data de consulta: 06/05/2013).

Comité das Rexións (2013a). *O Comité das Rexións*. Recuperado de: <http://cor.europa.eu/en/> (Data de consulta: 06/05/2013).

Comité das Rexións (2013b). *Regions and cities supporting growth and jobs. Regions and cities supporting Europe 2020 (Europe's growth strategy). The Committee of the Regions' contribution to the Europe 2020 strategy's seven flagship initiatives*. Bruxelas: Unión Europea. Recuperado de:

<http://cor.europa.eu/en/documentation/brochures/Documents/brochure-europe2010-conference.pdf> (Data de consulta: 06/05/2013).

Comité Económico e Social Europeo (CESE) (2013a). *Información sobre o Comité Económico e Social Europeo*. Recuperado de: http://www.eesc.europa.eu/resources/docs/EESC_presentation_2010_web_en.pdf (Data de consulta: 06/05/2013).

Comité Económico e Social Europeo (CESE) (2013b). *Dictame do Comité Económico e Social Europeo sobre a Comunicación da Comisión Europea ao Parlamento Europeo, ao Consello, ao Comité Económico e Social Europeo e ao Comité das rexións- Promover o emprego xuvenil COM (2012) 727 final. SOC/474 Paquete de medidas sobre o emprego xuvenil.* Bruxelas: Comité Económico e Social Europeo- Unión Europea. En <http://www.eesc.europa.eu/?i=portal.en.opinions-search> (Data de consulta: 06/05/2013).

Comité Económico e Social Europeo (CESE) (2013c). *Dictame do Comité Económico e Social Europeo sobre o tema Creación de emprego a través da aprendizaxe profesional e a formación profesional permanente: o papel das empresas na educación na UE (dictame de iniciativa). SOC/469. O papel das empresas na educación na UE.* Bruxelas: Comité Económico e Social Europeo- Unión Europea. En <http://www.eesc.europa.eu/?i=portal.en.opinions-search> (Data de consulta: 06/05/2013).

Comunicado de Maastricht sobre as futuras prioridades dunha cooperación europea reforzada en materia de educación e formación profesionais (EFP). 14 de decembro de 2004. (Revisión da Declaración de Copenhague do 30 de novembro de 2002). Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/maastricht_es.pdf (Data de consulta 08/05/2012).

Comunicación da Comisión Europea do 30 de maio de 2005 relativa ás políticas europeas no ámbito da xuventude; responder ás expectativas dos mozos/as en Europa- Aplicación do *Pacto Europeo para a xuventude e promoción da cidadanía activa* (COM [2005] 206-final-Non publicada no Diario Oficial) Recuperado de: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/youth/c11081_es.htm (Data de consulta 07/05/2012)

Comunicado dos Ministros europeos responsables da Formación Profesional, os interlocutores sociais europeos e a Comisión Europea, acordado o 05 de decembro de 2006 en Helsinki para revisar as prioridades e estratexias do proceso de Copenhague. Comunicado de Helsinki sobre a cooperación europea reforzada en materia de Formación Profesional. Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/helsinki_es.pdf (Data de consulta: 09/05/2012)

Comunicado dos Ministros europeos responsables da Formación Profesional, os interlocutores sociais europeos e a Comisión Europea, acordado o 07 de decembro de 2010 en Bruxas para revisar as prioridades e a formulación estratéxica do Proceso de Copenhague para 2011-2020. Comunicado de Bruxas sobre unha cooperación europea reforzada en materia de educación e formación profesionais para o período 2011-2020. Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_es.pdf (Data de consulta 14/05/2012).

Comunidad Económica Europea (CEE) (1990). *Tratado de Roma y Acta única Europea*. Madrid: Tecnos.

Concello de A Pobra do Caramiñal (2013). *Información sobre o concello de A Pobra do Caramiñal*. Recuperado de: <http://www.apobra.org/> (Data de consulta: 21/04/2013).

- Concello de Boiro (2013). *Información sobre o concello de Boiro*. Recuperado de: <http://www.boiro.org/boiro/> (Data de consulta: 21/04/2013).
- Concello de Rianxo (2013). *Información sobre o concello de Rianxo*. Recuperado de: <http://www.rianxo.com/> (Data de consulta: 21/04/2013)
- Concello de Ribeira (2013). *Información sobre o concello de Ribeira*. Recuperado de: <http://www.riveira.es> (Data de consulta: 21/04/2013).
- Conferencia Europea de Ministros Responsables da Ordenación do Territorio (CEMAT) (1983). *Carta europea de ordenación del territorio*. Torremolinos: Consello de Europa. Recuperado de: http://virtual.eapc.cat/file.php/1/continguts_cursos_EAPC/urbanisme/bloc_1/unitat_1/media/ceot.pdf (Data de consulta 13/03/2013).
- Consellería de Educación e Ordenación Universitaria-Xunta de Galicia (2006). *Estudo de inserción laboral dos titulados de FP que remataron estudos no curso 2003-2004*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. Recuperado de: <http://www.edu.xunta.es/fp/sites/fp/files/fp/Orientacion/Insercion%20laboral/Inserci%C3%B3n%20laboral%202003-04%20%282006%29.pdf> (Data de consulta: 27/05/2011).
- Consellería de Educación e Ordenación Universitaria- Xunta de Galicia (2007). *Estudo sobre a imaxe que os empresarios galegos teñen da Formación Profesional*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria-Xunta de Galicia (2010). *Formación Profesional-Fondo Social Europeo 2007-2013*. Recuperado de: <http://www.edu.xunta.es/web/fse> (Data de consulta: 20/04/2012).
- Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria- Xunta de Galicia (2011). *Datos do rexistro de centros educativos da Consellería*. Recuperado de: <https://www.edu.xunta.es/webcentros/> (Data de consulta 08/02/2011).
- Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria- Xunta de Galicia (2013a). *Informe de inserción laboral das persoas tituladas de FP que remataron estudos no curso 2009/2010 e ocupación laboral das persoas que superaron o módulo de FCT no ano 2011*. Recuperado de: [http://www.edu.xunta.es/fp/sites/fp/files/fp/Orientacion/Insercion%20laboral/Inserci%C3%B3n%20laboral%202009-10%20\(2012\).pdf](http://www.edu.xunta.es/fp/sites/fp/files/fp/Orientacion/Insercion%20laboral/Inserci%C3%B3n%20laboral%202009-10%20(2012).pdf) (Data de consulta 22/05/2013).
- Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria-Xunta de Galicia (2013b) *Convocatoria de estadias formativas en empresas ou institucións para o ano 2013 destinadas ao funcionariado docente non universitario, cofinanciadas nun 80% polo Fondo Social Europeo*. Recuperada de: http://www.edu.xunta.es/fp/sites/fp/files/fp/Formaci%C3%B3n%20profesorado/Esta%C3%ADas%20formativas%20en%20empresa/2013/convocatoria_estadias_formativas_en_empresas_2013.pdf (Data de consulta 20/02/2013).
- Consellería de Economía e Facenda-Xunta de Galicia (2008). *Programa operativo Fondo Social Europeo (FSE) Galicia 2007-2013 (obxectivo converxencia)*. Santiago de Compostela: Unidixital. Recuperado de : <http://www.edu.xunta.es/web/fse> (Data de consulta 29/04/2013).
- Consellería do Medio Rural e do Mar- Xunta de Galicia (2013). *Rexistro de buques de Galicia*. Recuperado de: <http://www.pescadegalicia.com/default.htm> (Data de consulta: 24/03/2013).

- Consello da Unión Europea (2000). *Conclusiones de la Presidencia*. Consello de Lisboa: 23 y 24 de marzo de 2000. Recuperado de: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm (Data de consulta 20/04/2009).
- Consello da Unión Europea (2001). *Conclusiones de la presidencia*. Consello Europeo de Estocolmo. 23 e 24 de marzo de 2001. Bruselas: Consejo de Educación, Juventud y Cultura (UE) En: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/ACF429.html (Consultado 08.05.2012).
- Consello da Unión Europea (2008). *Nota de transmisión de la Presidencia a las Delegaciones sobre el Consejo Europeo de Bruselas 13 y 14 de marzo de 2008. Conclusiones de la presidencia*. Recuperado de: http://eurored.ccoo.es/comunes/recursos/99999/doc6784_Consejo_Europeo_de_Bruselas_13_y_14_de_marzo_2008_Conclusiones_de_la_Presidencia.pdf (Data de consulta: 20/04/2011).
- Consello da Unión Europea (2013). *O Consello de Educación, Mocidade, Cultura e Deporte*. Recuperado de: <http://www.consilium.europa.eu/policies/council-configurations/education,-youth-and-culture?lang=es> (Data de consulta 03/05/2013).
- Consello de Educación da Unión Europea (2011). *Informe do Consello Educación ao Consello Europeo, do 14 de febreiro de 2001, sobre os futuros obxectivos precisos dos sistemas de educación e formación*. (5680/91 EDU 18 - Non publicado no Diario Oficial). Recuperado de: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_es.htm (Data de consulta: 08/05/2012).
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cordero Sanz, C. (2013). *La Responsabilidad Social Corporativa en las memorias anuales de las empresas del IBEX 35. Análisis del ejercicio 2011. Informe ejecutivo*. Madrid: Observatorio de la RSC. Recuperado de: http://www.observatoriorsc.org/index.php?option=com_content&view=article&id=334%3A9o-edicion-del-estudio-la-rsc-en-las-memorias-anuales-de-las-empresas-del-ibex-35-nuevo-informe&catid=1%3Aultimas-noticias&Itemid=1&lang=es (Data de consulta 22/05/2013)
- Cornia, G.A., Jolly, R. e Stewart, F. (Comp.) (1987). *Adjustment with a human face –El Ajuste con rostro humano* (Vol. 1 y 2). Madrid: UNICEF-Siglo XXI.
- Creswell, J.W. (2005). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Michigan: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Cuamatzin Bonilla, F. (2006). Referentes teóricos para el análisis de la deuda pública. En *Análisis Económico*, Vol. 21, Núm. 47, segundo cuatrimestre, 235-260. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41304711> (Data de consulta 12/05/2013).
- De Landsheere, G. (1992): *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*. Bruselas: Labor.
- De la Torre, S. (Coord.) *et al.* (1998). *Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- De Pablos, J.C. e Martínez, A. (2008). La Estrategia Europea de Empleo: Historia, consolidación y claves de interpretación. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 77, 105-133.

- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. e Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delgado Cabeza, M. (2002). *Andalucía en la otra cara de la globalización. Una economía extractiva en la división territorial del trabajo. Colección Andalucía XXI*. Sevilla: Ed. Mergablum.
- Denzin, N.K. (1978). *The Research Act*. McGraw Hill: Nueva York.
- Denzin, N. K. e Lincoln, Y. S. (Eds) (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks (California): Sage Publications.
- Díaz, J. e Civís, M. (2011). Redes Socioeducativas promotoras de capital social en la comunidad: un marco teórico de referencia. *Cultura y Educación*, 23(3), 415-429.
- Dirección Xeral de Emprego, Asuntos Sociais e Inclusión da Comisión Europea (2013). *Empleo, Asuntos Sociales e Inclusión. Sobre nosotros*. Recuperado de: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=es&catId=656> (Data de consulta: 03/05/2013).
- Doval Adán, A. (2009). Desarrollo comarcal, ordenación y cooperación territorial en Galicia. En Asociación Española de Ciencia Regional (2009). *El Desarrollo Regional en períodos de cambio. Congreso de la Asociación Española de Ciencia Regional. XXXV Reunión de Estudios Regionales. IV Jornades valencianes d'estudis regionals*. Valencia: Asociación Española de Ciencia Regional. Recuperado de: <http://www.reunionesdeestudiosregionales.org/valencia2009/htdocs/pdf/p60.pdf> (Data de consulta 30/01/2013).
- Dubois, A. (2000). Equidad, bienestar y participación. Bases para construir un desarrollo alternativo. El debate sobre la cooperación al desarrollo del futuro. *Cuadernos de Trabajo de Hegoa*, Númº 26, febrero, 01-62.
- Durston, J. (2001). *Capital social-parte del problema, parte de la solución. Su papel en la persistencia y superación de la pobreza en América Latina y el Caribe*. Documento de traballo empregado na *International Conference Toward a new paradigm: Social capital and poverty reduction in Latin American and the Caribbean (CEPAL)*. Recuperado de: <http://www.eclac.cl/prensa/noticias/comunicados/3/7903/Durstonvale.pdf> (Data e consulta 11/12/2012).
- Durston, J. (2002). *El Capital Social campesino en la gestión del desarrollo rural. Díadas, equipos, puentes y escaleras*. Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado de: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/0/11700/Indice.pdf> (Data de consulta 17/12/2012).
- Echebarría Miguel, C. e Aguado Moralejo, I. (2003). La Agenda Local 21 como instrumento de sostenibilidad: la experiencia española. *Estudios Agrosociales y Pesqueros*, Núm.199, 61-91.
- Eco, U. (1983). *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Economía do Ben Común (2013). *La economía del bien común*. Recuperado de: <http://www.economia-del-bene-comune.it/es> (Data de consulta: 22/05/2013).
- ECOTEC Research and Consulting (2007). *External Evaluation of the European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) Consolidated Final Report*. Birmingham: ECOTEC. Recuperado de:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/evalreports/training/2007/cedefop/report_en.pdf (Data de consulta 06/05/2013).

Edwards, R. (1979). *Contested Terrain*. New York: Basic Books.

Edwards, B. e Foley, M. (1998). Civil Society and Social Capital Beyond Putnam. *The American Behavioral Scientist* 42, 1, setembro, 124-139.

Ehrenreich, B., e Ehrenreich, J. (1979). The professional-managerial class. En P. Walker (Ed.): *Between labour and capital* (5-45). Montreal: Black Rose.

Eichhorst, W., Rodríguez-Planas, N., Schmidl, R. e Zimmermann, K.F. (2012). A Roadmap to Vocational Education and Training Systems Around the World. *Discussion Paper Series of the Institute for the Study of Labor (IZA)*, Núm. 7110, Decembro, 01-43. Recuperado de: http://www.iza.org/en/webcontent/publications/papers/viewAbstract?dp_id=7110 (Data de consulta 23/03/2013).

Emaús Fundación Social e Red de Economía Alternativa y Solidaria (REAS) Euskadi (2010). *Experiencias de Economía Social y Solidaria Sur-Norte*. Bilbao: Emaús Fundación Social. Recuperado de: http://www.economiasolidaria.org/files/Guia_ecoSol_S_N.pdf (Data de consulta: 12/10/2012).

Ertl, H. (2006). European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point?. *Comparative Education*, 42 (1), 5-27.

Escarbajal De Haro, A. e Martínez de Miguel López, S. (2012). El papel de la educación y los museos en la inclusión social. Una contribución desde la animación sociocultural. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30, Núm. 2, 445-466.

Escribano, G. (2004). *Teorías del Desarrollo Económico. Tema 1 del Módulo Desarrollo y Cooperación Internacional del Curso de Experto Universitario en Planificación y Gestión de Proyectos de Cooperación para el Desarrollo*. Madrid: UNED, Organización de Estados Iberoamericanos y CIDEAL Fundación. Recuperado de: <http://www.uned.es/deahe/doctorado/gescribano/teorias%20desarrollo%20oei.pdf> (Data de consulta 14/01/2013).

Etxeberría Murgiondo, J. e Tejedor Tejedor, F.J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: La Muralla.

European Forum of Technical and Vocational Education and Training (EFVET) Association (1995). *Constitution of the EFVET Association*. Amsterdam: EFVET. Recuperado de: http://www.efvet.org/index.php?option=com_content&task=view&id=209&Itemid=238 (Data de consulta: 07/05/2013).

European Training Foundation (ETF) (2012). *Annual Activity Report 2011. Analysis and assessment*. Turín: ETF. Recuperado de: http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Annual_activity_report (Data de consulta 06/05/2013).

Eurostat (2013). *Country profiles*. Recuperado de: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/> (Data de consulta 22/01/2013).

Fajardo Arturo, L.A. (2006). Desarrollo Humano Sustentable: Concepto y Naturaleza. *Civilizar, Revista Electrónica de Difusión Científica*, Núm. 10, Recuperado de: http://www.usergioarboleda.edu.co/civilizar/desarrollo_humano_sustentable.htm (Data de consulta 23/04/2012).

- Farr, J. (2004). Social Capital: A Conceptual History. *Political Theory*, Febreiro, Núm. 32, 06-33.
- Farriols, X., Francí, J. e Inglés, M. (1994). *La formación profesional en la LOGSE. De la Llei a la seva implantació*. Barcelona: Horsori.
- Felgueroso, F. e Jiménez-Martínez, S. (2009). *Crecimiento sostenible y reforma laboral ¿Qué va antes? ¿El huevo o la gallina?*. Recuperado de: http://www.crisis09.es/ebook_propuesta_laboral/Propuesta_reactivacion_laboral_art_2.pdf (Data de consulta: 04/05/2012).
- Felgueroso, F. e Jiménez-Martín, S. (2010). Formación Profesional: No debemos tropezar dos veces con la misma piedra. En M. Bagües, J. Fernández-Villaverde e L. Garicano (Eds.). *La ley de Economía Sostenible y las reformas estructurales: 25 propuestas*. Madrid: Fundación de Estudios de Economía Aplicada (FEDEA). Recuperado de: <http://www.reformasestructurales.es/> (Data de consulta 24/01/2013).
- Fernández Enguita, M. (1990): *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación*. Madrid: Visor.
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa. Recuperado de: http://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol29_completo_es.pdf (Data de consulta: 15/02/2013).
- Fernández-Huerga, E. (2010). La teoría de la segmentación del mercado de trabajo: enfoques, situación actual y perspectivas de futuro. *Investigación Económica*, Vol. LXIX, Núm. 273, xullo-setembro, 115-150.
- Fernández-Ríos, M. (1995). *Análisis y descripción de puestos de trabajo*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Ferrández Arenaz, A. (2002). *Ideas para seguir reflexionando sobre educación*. Barcelona: Servei Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ferrás Sexto, C., Macía Arce, X.C., García Vázquez, M.Y. e Armas Quintá, F.X. (2004). O minifundio sostible como un novo escenario para a economía galega. *Revista Galega de Economía*, Vol. 13, Num. 1-2, 01-25.
- Ferreira, A. X. (2000): *La comarca en la historia: una aproximación a la reciente historia jurídica de la comarca*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Ferrer Dufol, J. (2002). *Diálogo y concertación social sobre formación en España*. Montevideo: CINTERFOR. Recuperado de: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/ferrer/pdf/ferrer3.pdf> (Data de consulta: 03/02/09).
- Flotats, A. (21/09/2012). Wert ultima la reforma educativa de la segregación. *Público*. Recuperado de: <http://www.publico.es/espana/442309/wert-ultima-la-reforma-educativa-de-la-segregacion> (Data de consulta: 21/09/2012).
- Foro Europeo de Educación e Formación Técnica e Profesional (EFVET). *Foro Europeo de Educación e Formación Técnica e Profesional (EFVET)*. Recuperado de: <http://www.efvet.org/index.php> (Data de consulta: 06/05/2013).

- Foro de Investigación sobre educación e sociedade (WIFO). *Foro de investigación sobre educación e sociedade (WIFO)*. Recuperado de: <http://www.wifo-gate.org/> (Data de consulta: 06/05/2013).
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en Educación*. Pamplona: Eunsa.
- Fraguas de Pablo, A. ("Forges") (2013). Ilustración "Soy libre". Recuperada de: <http://www.hermanotemblon.com/soy-libre/> (Data de consulta: 20/09/2013)
- Fukuyama, F. (2003). Capital Social y Desarrollo: la agenda venidera. En R. Atria e M. Siles (Comp.) (2003). *Capital Social y reducción de la pobreza en América Latina y El Caribe: En busca de un nuevo paradigma* (33-48). Santiago de Chile: CEPAL/Michigan State University. Recuperado de: <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/6/11586/Indice.pdf> (Data de consulta: 06/12/2012).
- Fundación BBVA (2007). El capital social en España y los países de la OCDE. *Colección Cuadernos de capital y crecimiento*, marzo. Madrid: Fundación BBVA. Recuperado de: <http://www.fbbva.es/TLFU/tlfu/esp/publicaciones/cuadernos/fichacuaderno/index.jsp?codigo=358#materiales> (Data de consulta 18/12/2012).
- Fundación Europea para a mellora da Formación (ETF) (2013). *A Fundación Europea para a mellora da Formación (European Training Foundation)*. Recuperado de: <http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/home> (Data de consulta: 06/05/2013).
- Fundación Europea para a mellora das condicións de vida e de traballo (EUROFUND) (2013). *A Fundación Europea para a mellora das condicións de vida e de traballo (EUROFUND)*. Recuperado de: <http://www.eurofound.europa.eu/index.htm> (Data de consulta: 06/05/2013).
- Fundación para a Formación Continua (FORCEM) (1997-2000). *Acordo de Bases sobre a política de Formación Profesional. II Acordo Nacional de Formación Continua. Acordo Tripartito sobre Formación Continua*. Santiago de Compostela: Fondo Social Europeo.
- Fundación para o Desenvolvemento Comarcal de Galicia (2009). *A comarca do Barbanza*. Recuperado de: <http://www.comarcasdegalicia.com> (Sitio web actualmente extinto) (Data de consulta: 14/03/2009).
- Furío Blasco, E. (1994). El desarrollo económico endógeno y local: reflexiones sobre su enfoque interpretativo. *Estudios Regionales*, Núm. 40, 97-112.
- Gairín Sallán, J. (1993). Evaluación de programas y cursos. En A. Ferrández, J. Peiró, J. e J.M. Puente. *La evaluación en la educación de personas adultas*. Madrid: Diagrama.
- Gairín Sallán, J. (2009). Formación Profesional y Ocupacional en el marco de la formación permanente. Una visión desde Europa. En J. Gairín, M.A. Essomba, e D. Muntané (Coords.) (2009). *La calidad de la Formación Profesional en Europa, hoy*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Gairín Sallán, J. e Villa, A. (1999). *Los equipos directivos de los centros docentes. Análisis de su funcionamiento*. Bilbao: Editorial Da Vinci Intercontinental.
- Galicia Digital (2009). *Información sobre os concellos de A Pobra do Caramiñal, Boiro, Rianxo e Ribeira*. Recuperado de: <http://www.concellos.info>. (Data de consulta: 14/03/09).
- Gallo Rivera, M.T. e Garrido Yserte, R. (2009). *El capital social ¿Qué es y por qué importa? Serie Ensayos*. Madrid: Instituto Universitario de Análisis Económico y Social-Universidad de Alcalá.

- García López, E. e Cabero Almenara, J. (2011). Diseño y validación de un cuestionario dirigido a describir la evaluación en procesos de educación a distancia. *EDUCTEC Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, Núm. 35, Marzo. Recuperado de: <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec35> (Data de consulta: 14/01/2011).
- García Bátiz, M.L., González Rodríguez, M., Sánchez Bernal, A. e Verduzco Chávez, B. (1998). *Descentralización e iniciativas locales de desarrollo*. Guadalajara(México): Universidad de Guadalajara, UCLA Program On México e Juan Pablos Editor.
- García Berrocal, R. (2012). Análisis espacial de los equipamientos educativos (oficiales) en la ciudad de Montería, Colombia. *Estudios Socioterritoriales Revista de Geografía*, Núm. 12, xullo-decembro, 159-179.
- García Docampo, M. (2003). *A construción social do territorio galego*. Santiago de Compostela: Trescetes Editores.
- García Del Dujo, A. e Muñoz Rodríguez, J.M. (1999). El factor territorial en la política educativa: ¿Es posible una fundamentación pedagógica? *Aula*, 11, 177-189.
- García Garrido, J.L. e García Ruíz, M.J. (2005). *Temas candentes de la educación en el siglo XXI*. Madrid: Ediciones Académicas.
- García-Marzá, D. (2004). La Responsabilidad Social de la Empresa:Una definición desde la ética empresarial. *Revista Valenciana de Economía y Hacienda*, Núm. 12-III, 77-95.
- García Paz, C. (2007). Características xeolóxicas da península do Barbanza. En M.L. López Otero e J.M. Álvarez Campana-Gaio (Coods.). *Introducción á minería no Barbanza*. Santiago de Compostela: Cámara Oficial de Minería de Galicia.
- Garrido Trejo, C. (2007). La educación desde la teoría del capital humano y el otro. *Educere*, Vol.11 Núm. 36, Supl.36, 73-80. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102007000100010&script=sci_arttext (Data de consulta: 18/01/2013).
- Gérald Destinobles, A. (2006) *El capital humano en las teorías del crecimiento económico*. Recuperado de: www.eumed.net/libros/2006a/ (Data de consulta: 04/03/2011).
- Gil Galván, R. (2005): *La dialéctica mujer-empleo: Análisis de una realidad social, política, laboral y educativa*. Málaga: Aljibe.
- Gil-Lacruz, M. e Gil-Lacruz, A.I. (2006). Capital humano y capital social, implicaciones en el crecimiento económico. *Revista del Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales*, Núm. 61, 93-104.
- Gil Rodríguez, G. (2005). *Formación Profesional, Orientación e Inserción Laboral del alumnado de los Ciclos Formativos de Grado Medio*. (Tese de doutoramento inédita). Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia.
- Gil-Pérez, D, Vilches, A., Astaburuaga, R. e Edwards, M. (2000). La atención a la situación del mundo en la educación de los futuros ciudadanos y ciudadanas. *Investigación en la Escuela*, Núm. 40, 39-56.
- Giménez, G. (2002). Introducción a la sociología de Pierre Bourdieu. *Colección Pedagógica Universitaria*, Núm. 37-38, xaneiro-xuño/xullo-decembro, 1-11. Recuperado de: http://www.uv.mx/cpue/coleccion/n_3738/b%20gilberto%20gimenez%20introduccion%202.pdf (Data de consulta: 18/06/2011).

- Gimeno Sacristán, J. (1990). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Ediciones Morata.
- Goitia, F. e De Azevedo, V. (15/04/2012). Estos profesores están revolucionando la enseñanza. En *XL Semanal*, 36-40.
- Gómez, M.V. (28/01/2012). La destrucción de empleo se desboca. *El País*. Recuperado de: http://elpais.com/diario/2012/01/28/economia/1327705201_850215.html (Data de consulta: 28/01/2012).
- Gomez, M. V. e Cué, C. E. (24/01/2013). España acaba 2012 al borde de los seis millones de parados. *El País*. Recuperado de: http://economia.elpais.com/economia/2013/01/24/actualidad/1359013302_659501.html (Data de consulta: 24/01/2013).
- González, M.T. (1989). La perspectiva interpretativa y la perspectiva crítica en la organización escolar. En M. Moreno, Q. *Organizaciones Educativas* (105-132) Madrid: UNED.
- González Betancor, S.M. (2003). *Inserción Laboral, desajuste educativo y trayectorias laborales de los titulados en Formación Profesional Específica en la Isla de Gran Canaria (1997-2000)* (Tese de doutoramento inédita). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- González Cruz, F. (2009). Desarrollo Humano Sustentable Local. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, Vol.8, Núm. 22, 2009, 53-66.
- González Gaudiano, E. e Meira Cartea, P. (2009). Educación, comunicación y cambio climático. Resistencias para la acción social responsable. *Trayectorias*, Vol.11, Núm. 29, xullo-diciembre, 06-38.
- González Reyes, R. (2009). Capital Social: una revisión introductoria a sus principales conceptos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 7, Núm. 2, xullo-diciembre, 1731-1747.
- Gorz, A. (2008). *Crítica de la razón productivista*. Madrid: La Catarata.
- Goy Diz, A. (1998). *Artistas, Talleres e Gremios en Galicia (1600-1650)*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela.
- Grisay, A. (1986): Que peut-on "prescrire" en matière d'évaluation-bilan. En J.M. De Ketele (Dir.): *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* (165-177). Bruselas: De Boeck.
- Grollman, P. e Rauner, F. (Eds) (2007). *International perspectives on Teachers and Lecturers in Technical and Vocational Education*. Dordrecht (Holanda): Springer.
- Grootaert, C. e Narayan, D. (2001). *Local institutions, poverty and Household welfare in Bolivia*. Working paper Social Development, family environmentally and socially sustainable development network. Washington: Banco Mundial. Recuperado de: <http://elibrary.worldbank.org/docserver/download/2644.pdf?expires=1355222777&id=id&accname=guest&checksum=A9067535BCAFAD4EECE52946B3E9E4F9> (Data de consulta 11/12/2012).
- Grootaert, C. e Van Bastelaer, T. (2001). *Understanding and measuring social capital: a synthesis of findings and recommendations from social capital initiative*. Documento de traballo Núm. 24. Social Capital Initiative. Washington: Banco Mundial. Recuperado de:

<http://siteresources.worldbank.org/INTSOCIALCAPITAL/Resources/Social-Capital-Initiative-Working-Paper-Series/SCI-WPS-24.pdf> (Data de consulta: 06/12/2012).

- Grubb, W.N. e Ryan, P. (1999). *The roles of evaluation for vocational education and training: plain talk in the field of dreams*. Xenebra: OIT.
- Gunn, Ch. e Gunn, H.D. (1991). *Reclaiming capital: democratic initiatives and community development*. Londres: Ithaca e Corner University Press.
- Guodemar, J., García Fernández, P., Rodríguez González, E. e De la Torre, C. (2006). Modelos educativos: del Taylorismo al e-learning. *Saberes. Revista de estudios jurídicos, económicos y sociales*, Vol.4. Recuperado de: http://www.uax.es/publicaciones/archivos/SABSOC06_003.pdf (Data de consulta: 13/05/2011).
- Gutiérrez Bastida, J. (2008). Programa 21 e Educación Ambiental: raíces da Axenda 21 Escolar. *AmbientalMENTEsustentable*, xaneiro-xuño, ano III, Núm.5, 7-32.
- Gutiérrez Cruz, A. (2013). Educación para el desarrollo humano sostenible: Construyendo ciudadanía global. En *Actas I Encuentro Universitario de Sostenibilización Curricular de la Universidad Europea*. Madrid: Universidad Europea de Madrid. Recuperado de: <http://www.uem.es/myfiles/pageposts/encuentrosostenibilidad/index.html> (Data de consulta: 12/05/2013).
- Hadingham, T. (2008). Redes y recursos en internet sobre DEL. *@local.gob Pensamiento Global para el Desarrollo Local*, Núm. especial preparado en ocasión de la Conferencia Inter-Agencial sobre Desarrollo Económico Local (DEL), 22-24 de octubre de 2008, Núm. 5, 54-60.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. e Baptista Lucio, P.(1998). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill: México.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. e Baptista Lucio, P.(2006). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill: México.
- Herrador, F. (2006). La formación profesional como política pública de estabilidad. *Cuadernos de Trabajo Social*, Vol.19, 173-190.
- Hidalgo-Capitán, A.L. (1996). *Una visión retrospectiva de la economía del desarrollo*. Huelva: Universidad de Huelva. Recuperado de: <http://www.uhu.es/antonio.hidalgo/documentos/Economia-Desarrollo.pdf> (Data de consulta 01/10/2010).
- Hidalgo-Capitán, A.L. (2000). *El cambio estructural del sistema socioeconómico costarricense desde una perspectiva compleja y evolutiva (1980-1998)* (Tese de doutoramento inédita). Huelva: Universidad de Huelva.
- Hidalgo-Capitán, A.L. (2012). "Sostenibilismo". Ideologizando la sostenibilidad. *Principios*, Núm. 21, 05-23.
- Hippach-Schneider, U., Krause, M. e Woll, Ch. (2007). Vocational education and training in Germany. Short description. *CEDEFOP Panorama Series*, 138. Recuperado de: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5173_en.pdf (Data de consulta 15/02/2013).
- Ibarra, P., Gomá, R. e Martí, S. (2002): Redes de acción colectiva crítica e impactos políticos. En P. Ibarra, S. Martí e R. Gomá (Coords.). *Creadores de democracia radical. Movimientos sociales y redes de políticas públicas* (57-80). Barcelona: Icaria.

- ICF-GHK (2012). *Developing dual vocational training to support the labour market insertion of young people: can Spain catch up Germany?. Mutual Learning Programme Case Study*. ICF-GHK. Recuperado de: http://www.mutual-learning-employment.net/MLP%20Case%20Study%20Apprenticeships_Approved%20EC_150113.pdf (Data de consulta: 05/03/2013).
- Iglesias Pradas, S., Pascual Miguel, F.J., Chaparro Peláez, J.J. e Hernández García, A. (2009). Influencia de las características del puesto de trabajo en la implantación de TIC móviles en la organización. *Dirección y organización: Revista de dirección, organización y administración de empresas*, Núm. 38, 47-57.
- Instituto Estadístico da UNESCO (UIS). (2006) *Participation in Formal Technical and Vocational Education and Training Programmes Worldwide: An Initial Statistical Study*. Bonn: UNESCO-UNEVOC.
- Instituto Galego das Cualificacións (2008).
- Instituto Galego das Cualificacións (2009): *Informe mercado laboral comarcal 2008*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Instituto Galego das Cualificacións (2013). *Fichas comarcais do mercado laboral galego*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. Recuperado de: http://traballo.xunta.es/publicacions-recursos?content=/Traballo/Contidos/Publicacions/publicacion_0101.html (Data de consulta 07/06/2013).
- Instituto Galego de Estatística (IGE) (2008). *Galicia en cifras. Anuario 2007*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Instituto Galego de Estatística (IGE) (2011). *Datos Estadísticos Básicos de Galicia 2011*. Santiago de Compostela: IGE.
- Instituto Galego de Estatística (IGE) (2012). *Datos Estadísticos Básicos de Galicia 2012*. Santiago de Compostela: IGE.
- Instituto Galego de Estatística (IGE) (2013a). *Anuario Estadístico Galicia-Norte de Portugal 2012*. Santiago de Compostela: IGE.
- Instituto Galego de Estatística (IGE) (2013b). *Banco de datos municipal e comarcal*. Recuperado de: <http://ige.eu/igebdt/esq.jsp?paxina=002003004&c=1&idioma=gl&ruta=navmunicipal.jsp%3FESP%3D15011> (Data de consulta 21/06/2013).
- Instituto Galego de Estatística IGE (2013c). *Directorio de empresas e unidades locais*. Recuperado de: http://www.ige.eu/web/mostrar_actividade_estadistica.jsp?codigo=0307006001 (Data de consulta 21/06/2013).
- Instituto Nacional de Empleo (INEM) (1987). *Terminología del análisis ocupacional*. Madrid: Subdirección General de gestión de la formación ocupacional. INEM (Documento de difusión interna).
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2009). *Glosario de termos*. Recuperado de: http://www.ine.es/prensa/epa_prensa.htm (Data de consulta: 14/03/2009)
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2011). *Taxa de paro segundo o grupo de idade e o sexo no segundo trimestre do 2011*. Recuperado de: <http://www.ine.es/> (Data de consulta: 15/05/2011).

- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2013). *Encuesta de Población Activa (EPA). Resultados Nacionales*. Recuperado de: <http://www.ine.es/jaxiBD/menu.do?L=0&divi=EPA&his=0&type=db> (Data de Consulta 11/09/2013).
- Instituto Nacional das Cualificacións (INCUAL) (2011). *Definición de competencia*. Recuperado de: http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_incual.html (Data de consulta 20/05/2011).
- Instituto Nacional das Cualificacións (INCUAL) (2013). *Consejo General de Formación Profesional (CGFP)*. Recuperado de: http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_consejoGeneral.html (Data de consulta: 15/02/2013).
- Internacional da Educación (IE) (2007). *Informe del Grupo de Trabajo de la International Education sobre la globalización, el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) y la formación profesional*. Recuperado de: http://www.ei-ie.org/spa/websections/content_detail/3267 (data de consulta 25/04/2012).
- Izquierda Unida pide eliminar diputaciones (09/01/2012). *Europapress*. Recuperado de: <http://www.europapress.es/nacional/noticia-izquierda-unida-pide-eliminar-diputaciones-20130109133912.html> (Data de consulta: 01/02/2013).
- Jato Seijas, E. (1998). *La Formación Profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias*. Barcelona: Editorial Estel.
- Jimeno, J.F. e Toharia, L. (1993). El mercado de trabajo: lo que hay que reformar y por qué. *Economistas*, Núm. 57, 13-21.
- Jover Torregrosa, D. (2007). *Praxis de la esperanza: educación, empleo y economía social*. Barcelona: Editorial Icaria.
- Jover Torregrosa, D. e Márquez Ruiz, F. (1988). *Formación, inserción y empleo juvenil. Apuntes desde una experiencia*. Madrid: Editorial Popular.
- Joyanes Aguilar, L. (2005). Responsabilidad social corporativa y buen gobierno. Reflexiones sobre la necesidad de una Guía de la Buena Ciudadanía Corporativa. *Sociedad y utopía: Revista de ciencias sociales*, Núm. 25, 333-358.
- King, K. (2011). *Eight Proposals for a Strengthened Focus on Technical and Vocational Education and Training (TVET) in the Education For All (EFA) Agenda*. Paper Comissioned for the *EFA Global Monitoring Report 2012*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2012-skills/> (Data de consulta 03/05/2012).
- Kliksberg, B. (2000). Capital social y cultura: claves olvidadas del desarrollo. En Instituto para la Integración de América Latina y el Caribe (INTAL). *Documento de Divulgación 7*, Xuño 2000. Recuperado de: http://www.comunidadyprevention.org/prevention_del_delito/lecturas/mod02/Capital%20social%20y%20cultura%202000.pdf (Data de consulta: 17/12/2012).
- Koch, R. e Reuling, J. (1999). El control público de la calidad de la formación profesional en Alemania, Francia e Inglaterra. *Revista Europea de Formación Profesional. CEDEFOP*, Núm. 17 Maio – Agosto, 07-13.
- La inserción laboral de los titulados de FP cayó a la mitad en cuatro años y se sitúa en el 33%. (16/02/2013). *La Voz de Galicia*. Recuperado de:

- http://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/galicia/2013/02/16/insercion-laboral-titulados-fp-cayo-mitad-cuatro-anos-situa-33-/0003_201302G16P11993.htm (Data de consulta: 20/02/2013).
- Larraín, J. (1991). *Theories of development: capitalism, colonialism and dependency*. Londres: Polity Press.
- Larrañeta, A. (03/10/2012). ¿Por qué está fracasando la ley que regula el servicio doméstico?. *20Minutos.es*. Recuperado de: <http://www.20minutos.es/noticia/1604919/0/ley/empleadas-hogar/fracaso/> (Data de consulta: 26/02/2013).
- Latorre, A., Del Rincón, D. e Arnal, J. (1996): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.
- Latouche, S. (2007): *Sobrevivir al desarrollo. De la descolonización del imaginario económico a la construcción de una sociedad alternativa*. Barcelona: Icaria.
- Latouche, S. (2008). *La apuesta por el decrecimiento ¿Cómo salir del imaginario dominante?* Barcelona: Icaria.
- Latouche, S. (2012): *Salir de la sociedad de consumo. Voces y vías del decrecimiento*. Barcelona, Octaedro.
- Latouche, S. e Harpagès, D. (2011). *La hora del decrecimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Le Boterf, G. (1998). *La ingeniería de las competencias*. París: D'organisation.
- Leana, C. e Van Buren H. (1999). Organizational social capital and employment practices. *Academy of Management Review*, 24(3), 538 - 555.
- Leclercq, D., Nicaise, J. e Demeuse, M. (2004): Docimologie critique: des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves. En M. Demeuse (Ed.): *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation* (273-292). Liège: Éditions de l'Université de Liège.
- Leney, T. (2004). *Achieving the Lisbon Goal. The contribution of VET. Final Report to the European Commission*. Londres: Qualification & Curriculum Authority (QCA). Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/studies/maastricht_en.pdf (Data de consulta: 20/04/2011).
- Lewis, A. (1965). *The theory of economic growth*. London : George Allen & Unwin.
- Linares, C., Correa, S. e Moras, P.E. (1996). *La participación ¿solución o problema?*. La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.
- Lincoln, Y.S. e Gubba, E.G. (2000). Paradigmatic Controversies, contradictions and emerging confluences. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (163-188). Thousand Oaks (California): Sage Publications.
- Lineros, H. (2009). *Formar capital humano para el desarrollo: Programa de Fortalecimiento del INADEH*. Programa das Nacións Unidas para o Desenvolvemento. Centro Rexional para América Latina e o Caribe. Serie Compartir Conocimiento, Vol. IV. Recuperado de: <http://compartir.undp-regionalcentre.org/pdf/es/02.pdf> (Data de consulta: 23/04/2013).

- Linz, M. (2007): Sobre suficiencia y vida buena. En M. Linz, J. Riechmann e J. Sempere. *Vivir (bien) con menos. Sobre suficiencia y sostenibilidad* (05-18). Barcelona: Icaria.
- López Accotto, A.I. (1997). Género y desarrollo: el círculo vicioso de la interdependencia desigual. *Leviatán*, Núm. 67. Recuperado de: <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n7/aalop.html> (Data de consulta 20/04/2010).
- Lorente, R. y Torres, M. (2010). Políticas de educación y formación en la Unión Europea: Una historia de cambios y continuidades. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 159-183.
- Lucas, R.E. Jr. (1988). On the Mechanics of Economic Development. *Journal of Monetary Economics*, Núm. 22, 03-42. Recuperado de: <http://www.sfu.ca/~kkasa/lucas88.pdf> (Data de consulta 22/10/2011).
- Madrid modificará las oposiciones de maestros ya que solo el 13,6% aprobó conocimientos básicos. (14/03/2013). *RTVE.es*. Recuperado de: <http://www.rtve.es/noticias/20130314/madrid-modificara-oposiciones-maestros-porque-solo-136-supero-prueba-conocimientos/617470.shtml> (Data de consulta: 13/03/2013).
- Manca, F. (2010). Education, Catch Up and Growth in Spain. *Investigaciones Regionales*, Núm. 20, 05-28.
- Manning, S. (2007). Linking Educational Research Activities across Europe: A review of the WIFO Gateway. *European Educational Research Journal (EERJ)*, Vol. 6, Núm. 4, 446-450.
- Marbán Flores, R. (2006). La Agenda 21 impulsora del desarrollo sostenible y de la protección del medio ambiente en Europa y España. *Boletín Económico del ICE*, Núm. 2899, 11-17 diciembre, 31-45.
- Marcelo García, C. (2000). Formación, empleo y nuevas tecnologías. En M. Lorenzo Delgado, M.D. García Fernández, J.A. Torres González, J.A. Ortega Carrillo, S. Debón Lamarque, e A. Ontoria Peña (Eds). *Las Organizaciones Educativas en la Sociedad Neoliberal. Actas del VI Congreso Interuniversitario y de las V Jornadas Andaluzas de Organización de Instituciones Educativas* (779-792). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Marhuenda, F. (2000a). *Trabajo y educación*. Madrid: Editorial CCS-ICCE.
- Marhuenda, F. (2000b). Solidaridad y Educación para el Desarrollo. *Comunicar*, 15, 93-98.
- Marina, J.A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- Marina, J. A. (2010). La competencia de emprender. *Revista de Educación*, 351, Xaneiro-Abril, 49-71.
- Mariño Fernández, R. (2008): *Análisis de la trayectoria formativa de la mujer en las ramas industriales de F.P. en Galicia y su inserción socio-laboral*. Tesis Doctoral. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Marshall, G. (1998). *A Dictionary of sociology*. Oxford: Oxford University Press
- Marshall, C. e Rossman, G. B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park (California): Sage Publications.

- Martín Arribas, M. C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, Vol. 5, Núm. 17, 23-29. Recuperado de: <http://www.federacion-matronas.org/revista/matronas-profesion/sumarios/i/7192/173/disen-y-validacion-de-cuestionarios> (Data de consulta: 21/03/2012).
- Martín Rubio, I. (2000). *La mejora continua en las oficinas bancarias a través de los programas de formación empresarial* (Tese de doutoramento inédita). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Martinez, E. e Galhardi, R. (2007). La formación profesional como inversión en capital humano. En R. Galhardi *et al.* (2007). *Financiamiento de la formación profesional en América Latina y el Caribe*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Martínez, D. e Vega Ruiz, M.L. (2001). *La globalización gobernada: Estado, sociedad y mercado en el siglo XXI*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Martínez-Alier, J. (2003). *El ecologismo de los pobres*. Barcelona: Icaria.
- Marx, K. e Engels, F. (1890). Tradución ao galego de Meyer, F. (1998). *O manifesto comunista*. Vigo: Edicións Xerais.
- Maslow, H. (1977). *La tercera fuerza. La psicología propuesta por Abraham Maslow*. México DF: Editorial Trillas.
- Mata Iturralde, C. (2004). Desarrollo Económico Local: Análisis del debate teórico y metodológico en América Latina. Guayaquil: FLACSO. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10469/663> (24/02/2010).
- Max-Neef, M., Elizalde, A. e Hoppenhayn, M. (1993). *Desarrollo a Escala Humana*. Barcelona: Icaria
- Mckeown, R. (2002). *Manual de educación para el desarrollo sostenible*. Knoxville: Centro de Energía, Medio Ambiente y Recursos- Universidad de Tennessee.
- McLeod, R. Jr. (2000). *Sistemas de información gremial*. En R. McLeod. *Sistemas de información gerencial*. México: Pearson Educación.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J. e Behrens, W.W. (1972). *Los límites del crecimiento: Informe del Club de Roma sobre el predicamento de la humanidad* (1ª Edición Castellano). Fondo de Cultura Económica: México.
- Méndez Lois, M.J. (1999). *Condicionantes de xénero e clase social na elección académico-profesional no ensino secundario* (Tese de doutoramento inédita). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Meneses, J. e Mominó, J.M. (2008). La generación de capital social en el sistema educativo no universitario: un análisis del desarrollo comunitario de las escuelas de Cataluña. *Papers*, 87, 47-75.
- Merino, A. (2003). *Desde la proximidad democrática*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Mertens, L. (1996). *Competencia Laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks (California): Sage Publications.

- Midleton, J. A., Ziderman, A. e Van Adams, A. (1993). *Skills for productivity: Vocational Education and Training in Developing Countries*. Oxford: Oxford University Press.
- Miguélez, F. (2004). La flexibilidad laboral. *Trabajo*, Vol.13, 17-36.
- Millán, R. e Gordon, S. (2004). Capital Social: una lectura de tres perspectivas clásicas. *Revista Mexicana de Sociología*, año 66, Núm. 4, outubro-diciembre, 711-747.
- Ministerio da Presidencia (2007). *Estrategia Española de Desarrollo Sostenible*. Madrid: Imprenta del Boletín Oficial del Estado.
- Ministerio de Educación e Ciencia (MEC) (1988). *Proyecto para la reforma de la educación técnico-profesional. Propuesta para el debate*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación e Ciencia (MEC) (1989a). *De la escuela a la vida activa. Jóvenes en transición*. Madrid: Editorial Popular.
- Ministerio de Educación e Ciencia (MEC) (1989b). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación e Ciencia (MEC) (1997): *Catálogo de Títulos de Formación Profesional*. Madrid: Servizo de Orientación Profesional MEC.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2011). *Mapa de la oferta de Formación Profesional en España*. Madrid: MECD.
- Ministerio de Educación, Cultura e Deporte (MECD) (2012a). *El gobierno aprueba el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES)*. Recuperado de: <http://www.educacion.gob.es/horizontales/prensa/notas/2011/07/consejo-meces.html> (Data de consulta 19/09/2012).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2012b). *Propuestas para el anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*. Recuperado de: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/ministerio/lomce/propuestas-anteproyecto-24072012.pdf?documentId=0901e72b813d0807> (Data de consulta: 18/09/2012).
- Ministerio de Educación, Cultura e Deporte (MECD) (2012c). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2012. Informe Español*. Madrid: MECD.
- Ministerio de Educación, Cultura e Deporte (MECD) (2013). *La Formación Profesional en cifras*. Recuperado de: <http://todofp.es/todofp/sobre-fp/informacion-general/sistema-educativo-fp/nueva-fp.html> (Data de consulta 20/02/2013).
- Ministerio de Trabajo e Asuntos Sociais (MTAS) (1999). *II Plan Nacional de Formación Profesional*. Madrid: MTAS.
- Ministerio de Trabajo e Asuntos Sociais (MTAS) (2004). *Libro Blanco de Atención de las personas en situación de dependencia en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Recuperado de: http://www.uab.cat/Document/580/416/LibroBlancoDependencia_01.pdf (Data de consulta: 04/09/2013).
- Ministerio de Empleo e Seguridade Social (MES). (2011). *Glosario de términos de la Tesorería General de la Seguridad Social: Código de cuenta de cotización*. Recuperado de:

http://www.seg-social.es/Internet_1/Glosario/index.htm?ssUserText=C#11956
(Data de consulta: 21/11/2011).

Ministerio de Empleo e Seguridade Social (MES) (2013). *Glosario de términos del Servicio Público de Empleo Estatal. Contrato fijo discontinuo*. Recuperado de: http://www.empleo.gob.es/es/guia/texto/guia_4/contenidos/guia_4_11_2.htm (Data de consulta: 18/03/2013).

Mira Lema, J.L. (1998). Un novo modelo de Formación Profesional. Implantación en Galicia. *Revista Galega do Ensino*, 20 –Especial Formación Profesional–, 21-47.

Mira Lema, J. L. (2003). El reto de la Formación Profesional. *Bordón. Revista de pedagogía*, Vol.55, Núm.3, 335-342.

Molinas, J. e Martínez, B. (2005). Capital Social, metas del Milenio y desarrollo local: el caso de la iniciativa de “Carapeguá en desarrollo, Paraguay”. En B. Kliksberg (Comp.) (2004). *La agenda ética pendiente de América Latina*. México DF: Banco Interamericano de Desarrollo (BID) e Fondo de Cultura Económica de Argentina SA.

Montero Soler, A. (2006). Educación, economía y mercado: Crónica de una difícil relación. *Educación XXI*, 9, 17-34.

Montmollin, M. (1971). *Introducción a la ergonomía*. Madrid: Aguilar.

Morales Lozano, J. A. (2010). Espacio Europeo de Educación y Formación Profesional: Estrategias e Instrumentos. *Formación XXI Revista Electrónica de Formación y Empleo*, Monográfico Formación y Convergencia Europea. Núm. 15, xullo 2010. Recuperado de: http://formacionxxi.com/porqualMagazine/do/get/magazineArticle/2010/07/text/xml/Espacio_europeo_de_Educacion_y_Formacion_Profesional.xml.html (Data de consulta: 30/04/2011).

Morales Lozano, J.A. e Bermejo Campos, B. (2001): *Referentes Conceptuales y Políticos en Formación y Trabajo. Introducción a la Formación y Desarrollo de los Recursos Humanos*. Universidad Internacional de Andalucía: Huelva. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/l_1401/enLinea/2.pdf (Data de consulta: 15/05/2012).

Moreno Colom, S. (2010). El tiempo de trabajo: de la jaula dorada a la libertad azarosa. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, Vol. 28 Núm.2, 299-321.

Muniozguren Lezcano, M. J. (2007). Políticas de Formación Profesional en Europa de 2000 a 2010. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, Núm. 7, Novembro. Recuperado de: http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=222&Itemid=49 (Data de consulta 24/06/2010).

Muñoz de Bustillo LLorente, R., Antón Pérez, J.I., Braña Pino, F.J. e Fernández Macías, E. (2009). *Abandono escolar y mercado de trabajo en España. Colección Informes Y Estudios. Serie Empleo* Núm. 40. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración. Recuperado de: <http://web.usal.es/~bustillo/AbandonoEscolar.pdf> (Data de consulta: 05/02/2013).

Murillo Torrecilla, F. J. e Gómez Martín, J.C. (2006). Pasado, presente y futuro de la dirección escolar en España: entre la profesionalización y la democratización. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación (REICE)*, Vol.4, Núm. 4. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art6.pdf> (Data de consulta: 15/05/2013).

Myrdal, G. (1956). *An International economy: problems and prospects*. New York: Harper.

- Myrdal, G. (1974). *Against the Stream: Critical Essays on Economics*. New York: Random House.
- Nahapiet, J. e Ghoshal, S. (1998). Social capital intelectual capital and the organizational advantage. *Academy of Management Review*. 23(2), 242-266.
- Narayan, D. e Pritchett, I. (1999). Social Capital: evidence and implications. En I. Serageldin. *Social Capital: a multifaceted perspective*. Washington DC: Banco Mundial.
- Navarro, V., Torres López, J. e Garzón Espinosa, A. (2011). *Hay alternativas: Propuestas para crear empleo y bienestar social en España*. Madrid: Ediciones Seguitur.
- Navarro Perales, M. J. (2002). Luces y sombras de la escuela actual: La escuela ante los retos de la postmodernidad. *Educación XXI*, Núm.4, 201-238.
- Nisbet, R. A. (1981). *Historia de la idea de progreso*. Barcelona: Gedisa.
- Nunnally, J. e Bernstein, I. (1995) *Teoría Psicométrica*. México: McGraw Hill.
- Núñez, C.E. (1992). *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España Contemporánea*. Madrid: Alianza Editorial.
- Obregón Davis, S.A. (2008). *Planeación para el desarrollo humano y bases metodológicas para su instrumentación. Análisis de las experiencias en Andalucía y Jalisco*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces-Conserjería de la Presidencia.
- Ocampo, J. (2003). Capital Social y Agenda del desarrollo. En R. Atria e M. Siles (Comp.) (2003). *Capital Social y reducción de la pobreza en América Latina y El Caribe: En busca de un nuevo paradigma* (25-31). Santiago de Chile: CEPAL/Michigan State University. Recuperado de: <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/6/11586/Indice.pdf> (Data de consulta: 06/12/2012).
- Ocampo, J. e Uthoff, A. (2002). Retomar la agenda del desarrollo. En F. Solana (Ed.) (2002). *América Latina XXI: ¿avanzará o retrocederá la pobreza?*. México: Fondo de Cultura Económica y Parlamento Latinoamericano.
- Olazaran, M., Albizu, E., Lavía, C. e Otero, B. (2013). Formación profesional, pymes e innovación en Navarra. *Cuadernos de Gestión*, Vol. 13-Núm.1, 15-40.
- Olmos Rueda, P. (2011). *Orientación y Formación para la integración laboral del colectivo jóvenes vulnerables. La inserción laboral mediante estrategias de empleabilidad*. (Tese de doutoramento inédita). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ordóñez Solís, D. (2011). Las correcciones financieras por la gestión en España de los fondos europeos. *Actualidad Administrativa*, Núm. 4, 1.
- Organización das Nacións Unidas (ONU) (1948). *Declaración Universal dos Dereitos Humanos*. Recuperado de: http://www.derechoshumanos.net/normativa/normas/1948DeclaracionUniversal.htm?gclid=COnd_73s0q8CFeMLtAod1CncFQ#Texto (Data de consulta 26/04/2012)
- Organización das Nacións Unidas (ONU) (2000). *Declaración del Milenio*. Resolución 55/2 aprobada pola Asamblea Xeral. (A/RES/55/2. Distr. General 13 de setembro de 2000). Recuperado de: <http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf> (Data de consulta: 23/04/2009).
- Organización das Nacións Unidas (2010). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2010*. New York: ONU. Recuperado de:

http://www.sinexcusas2015.org/sites/www.sinexcusas2015.org/files/Informe_ODM_2010.pdf (Data de consulta: 15/10/2010).

Organización das Nacións Unidas (ONU) (2011). *Después de la firma .Guía de participación en el Pacto Mundial de las Naciones Unidas*. Recuperado de: <http://www.unglobalcompact.org/AboutTheGC/> (Data de consulta: 21/05/2013).

Organización das Nacións Unidas (ONU) (2013). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2013*. New York: ONU. Recuperado de: <http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/mdg-report-2013-spanish.pdf> (Data de consulta: 19/09/2013).

Organización das Nacións Unidas para a Educación, a Ciencia e a Cultura (UNESCO) (1989). *Convención sobre la Enseñanza Técnica y Profesional*. Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13059&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Data de consulta: 26/04/2012).

Organización das Nacións Unidas para a Educación, a Ciencia e a Cultura (UNESCO) (2001) *Recomendación revisada relativa a la enseñanza técnica y profesional para el siglo XXI*. Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13145&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Data de consulta: 26/04/2012).

Organización das Nacións Unidas para a Educación, a Ciencia e a Cultura (UNESCO) (2009a). *Education For All Global Monitoring Report 2009. Overcoming Inequalities: Why Governance Matters*. París: UNESCO.

Organización das Nacións Unidas para a Educación, a Ciencia e a Cultura (UNESCO) (2009b). *¿Qué es la UNESCO? ¿Qué hace?*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147330s.pdf> (Data de consulta: 24/04/2013).

Organización das Nacións Unidas para a Educación, a Ciencia e a Cultura- Centro Internacional para a Educación e Formación Profesional (UNESCO- UNEVOC) (2013). *UNESCO-UNEVOC en resumen*. Bonn: UNESCO. Recuperado de: http://www.unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/docs/UNEVOC_in_brief_spanish-online.pdf (Data de consulta 24/04/2013).

Organización Internacional do Traballo (OIT) (1976). *Employment, Growth and Basic Needs: a One World Problem*. Xenebra: OIT.

Organización Internacional do Traballo (OIT) (2004a). *Por una globalización justa: Crear oportunidades para todos*. Xenebra: OIT. Recuperado de: <http://www.ilo.org/public/spanish/wcsdg/docs/report.pdf> (Data de consulta: 19/09/2013).

Organización Internacional do Traballo (OIT) (2004b). *Tendencias mundiales del empleo juvenil*. Xenebra: OIT.

Organización Internacional do Traballo (OIT) (2004c). *Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente*. Xenebra: OIT. Recuperado de: <http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convds.pl?R195> (Data de consulta: 07/05/2012).

Organización Internacional do Traballo (OIT) (2006). *Declaración Tripartita de principios sobre las empresas multinacionales y la política social*. Xenebra: OIT.

- Organización Internacional do Traballo (OIT) (2008). *Declaración da OIT sobre a xustiza social para unha globalización equitativa*. Ginebra: OIT. Recuperado de: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@cabinet/documents/publication/wcms_099768.pdf (Data de consulta: 03/05/2012)
- Organización Internacional do Traballo (OIT) (2012). *Definición de Competencia* Recuperado de: <http://temp.oitcinterfor.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/i.htm#6> (Data de consulta: 26/04/2012).
- Organización Internacional do Traballo (OIT) (2013a). *Tendencias mundiales del empleo 2013*. Xenebra: OIT. Recuperado de: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_202216.pdf (Data de consulta: 19/09/2013).
- Organización Internacional do Traballo (OIT) (2013b). *Acerca de la OIT*. Recuperado de: <http://www.ilo.org/global/lang-es/index.htm> (Data de consulta: 20/05/2013).
- Organización para a Cooperación e o Desenvolvemento Económico (OCDE). (1983) *Politiques novatrices en faveur des jeunes*. París: OCDE.
- Organización para a Cooperación e o Desenvolvemento Económico (OCDE) (1994). *Creating rural development indicators for shaping territorial policy*. París: OCDE
- Organización para a Cooperación e o Desenvolvemento Económico (OCDE). (1997). *Environmental taxes and green tax*. París: OCDE.
- Organización para a Cooperación e o Desenvolvemento Económico (OCDE). (1999). *Preparing Youth for the 21st century: the transition from education to the labour market. Proceedings of the Washington D.C. Conference. 23-24 February 1999*. París: OCDE.
- Organización para a Cooperación e o Desenvolvemento Económico (OCDE) (2000). *Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual*. París: OCDE.
- Organización para a Cooperación e o Desenvolvemento Económico (OCDE) (2001). *The well-being of nations. The role of human and social capital*. París: OCDE.
- Ortega y Gasset, J. (1992). Pedagogía y Anacronismo. En J. Ortega y Gasset. *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía* (155-158). Madrid: Revista de Occidente en Alianza Editorial.
- Ortiz García, P. (2013). Cambios en la legislación laboral y contratación temporal en España. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, Vol. 31, Núm. 1, 141-165. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/view/41644/39703> (Data de consulta: 06/04/2013).
- Os canteiros de Frións. (03/08/2002). *La Voz de Galicia*. Recuperado de: <http://www.lavozdeg Galicia.es/hemeroteca/2002/08/03/1177125.shtml> (Data de consulta: 29/05/2013).
- Palomera, E. L. (17/06/2011). Rubalcaba encarga un informe para eliminar diputaciones y municipios. *La Razón*. Recuperado de: http://www.larazon.es/detalle_hemeroteca/noticias/LA_RAZON_382118/2657-rubalcaba-encarga-un-informe-para-eliminar-diputaciones-y-municipios (Data de consulta: 01/02/2013).

- Palos Rodríguez, J. (1999). *Educación y desarrollo sostenible*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de: <http://www.oei.es/valores2/palos2.htm> (Data de consulta: 19/06/2013)
- Pardo, M. (07/02/2013). O agro galego, a alternativa de futuro que emerxe en plena crise. *Praza Pública*. Recuperado de: <http://praza.com/economia/3536/o-agro-galego-a-alternativa-de-futuro-que-emerxe-en-plena-crise/> (Data de consulta: 26/08/2013).
- Parkes, D. (1994). Competencia y contexto: Visión global de la escena británica. *Revista Europea de Formación Profesional CEDEFOP*, Núm. 1, 70-74.
- Pascual Esteve, J.M. (2002). *La gestión estratégica de las ciudades. Un instrumento para gobernar las ciudades en la era info-global*. Sevilla: Conserjería de Gobernación (Junta de Andalucía).
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Thousand Oaks (California): Sage Publications.
- Pedrajas Herrero, M. (2006). *El desarrollo humano en la economía ética de Amartya Sen* (Tese de doutoramento inédita). Valencia: Universidad de Valencia.
- Penalva Buitrago (2007). La descentralización educativa: problemas de aplicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 42/5, 25 de abril, 1-15.
- Pérez Camarero, S., Calderón, M.J., Hidalgo Vega, A. e Ivanova, A. (2010). *Efectos de la crisis económica sobre la juventud española*. Madrid: Instituto Max Weber. Recuperado de: <http://www.imw.es/userfiles/file/Crisis%20economica%20jovenes%20Rev%2001%202011%20comp.pdf> (Data de consulta: 03/09/2013).
- Pérez Cuéllar, J. (1996). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo UNESCO*. París: UNESCO.
- Pérez de Armiño, K. (2000). *Diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo*. Barcelona: Icaria.
- Pérez Escoda, N. e Ribera Cos, A. (2009). Las competencias emocionales en los procesos de inserción laboral. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, Vol.20, Núm. 3, 3^{er} Cuatrimestre, 251-256.
- Pérez Rincón, M.A. (2007). Economía ecológica y contabilización biofísica: el caso de la economía colombiana y su comercio exterior. *Gestión y Ambiente*, Vol.10, Núm. 3, diciembre, 35-52.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos I*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Peris Blanes, J., Acebillo Baqué, M. e Calabuig Tormo, C. (2008). *La agenda 21 local como instrumento para la gobernanza democrática local*. Madrid: Fundación Carolina CEALCI. Recuperado de: <http://www.fundacioncarolina.es/es-ES/publicaciones/avancesinvestigacion/Documents/agenda21.pdf> (Data de consulta: 10/05/2013).
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Morata.
- Perroux, F. (1962). *Economía y Sociedad*. Barcelona: Ariel.

- Piore, M.J. (1980). Dualism as a response to flux and uncertainty. En Piore, M.J. e Berger, S. (Eds). *Dualism and discontinuity in industrial societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pitarch Garrido, M.D. (2000). Los modelos de planificación espacial de los servicios públicos: el caso de los servicios educativos. *Cuadernos de Geografía*, 67-68, 119-136.
- Pont Barceló, E. (1989). *Bases curriculares de la Formación Ocupacional* (Tese de doutoramento inédita). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pontevedra, S. R. (09/02/2009). La plana mayor del PP arropa la manifestación de Galicia Bilingüe. *El País*. Recuperado de: http://elpais.com/diario/2009/02/09/galicia/1234178288_850215.html (Data de consulta: 09/02/2009).
- Porter M.E. e Kramer, M.R. (2011). Creating shared value. How to reinvent capitalism and unleash a wave of innovation and growth. *Harvard Business Review*, Xaneiro – Febreiro. Recuperado de: http://www.waterhealth.com/sites/default/files/Harvard_Buiness_Review_Shared_Value.pdf (Data de consulta: 04/05/2012).
- Portes, A. e Landolt, P. (2000). Social Capital: Promise and pitfalls of its Role in Development. *Journal of Latin American Studies*, 32, 529-547.
- Portocarrero, P. (Ed.) (1990). *Mujer en el desarrollo. Balances y propuestas*. Lima: Ediciones Flora Tristán.
- Pousa, L. (25/03/2012). Andres Precedo Ledo: Por debajo de mil habitantes no deberían existir concellos. *El Correo Gallego*. Recuperado de: <http://www.elcorreogallego.es/galicia/ecg/andres-precedo-ledo-debajo-mil-habitantes-no-deberian-existir-concellos/idEdicion-2012-03-25/idNoticia-738384/> (Data de consulta: 27/01/2013).
- Precedo Ledo, A. (1993a). El plan de desarrollo comarcal de Galicia. *Revista El Campo*, Núm.127, 02-27.
- Precedo Ledo, A. (Dir.) (1993b). *Galicia pueblo a pueblo*. Santiago de Compostela: La Voz de Galicia.
- Precedo Ledo, A. (1996). El plan comarcal de Galicia: un modelo de desarrollo territorial integrado. *Papeles de Economía Española (Economía de las Comunidades Autónomas)*, Núm. 16, 311-322.
- Precedo Ledo, A. (1998). *Geografía Humana de Galicia*. Barcelona: Oikis-Tau.
- Precedo Ledo, A. (2004). El modelo de desarrollo comarcal. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles (A.G.E.)*, Núm. 38, 2004, 29-45.
- Programa das Nacións Unidas para o Desenvolvemento (PNUD) (1990). *Informe sobre desarrollo humano 1990*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Programa das Nacións Unidas para o Desenvolvemento (PNUD) (1998). *Informe sobre desarrollo humano 1998*. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.
- Programa de Nacións Unidas para o Desenvolvemento (PNUD) (2005). *Informe sobre Desarrollo Humano 2005. La cooperación internacional ante una encrucijada: ayuda al desarrollo, comercio y seguridad en un mundo desigual*. Madrid: Ediciones Mundi-prensa. Recuperado de:

- http://hdr.undp.org/en/media/HDR05_sp_complete.pdf (Data de consulta: 14/10/2010).
- Programa de Nacións Unidas para o Desenvolvemento (PNUD) (2008). *Documento de proxecto: "Fortalecemento do INADEH para la administración do programa de Capacitación y formación del capital humano -fase II". Proxecto ps 00062184*. Panamá: PNUD.
- Programa de Nacións Unidas para o Desenvolvemento (PNUD) (2012). *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. Recuperado de: <http://www.undp.org/content/undp/es/home.html> (Data de consulta: 23/04/2012).
- Programa das Nacións Unidas para o Desenvolvemento (PNUD) (2013). *Informe sobre Desarrollo Humano 2013. El ascenso del Sur: Progreso humano en un mundo diverso*. New York: PNUD Recuperado de: <http://hdr.undp.org/es/centrodeprensa/kitsdeprensa-informessobredesarrollohumano/informe2013/> (Data de consulta: 19/09/2013).
- Psacharopoulos, G. e Wooddhall, M. (1987). *Educación para el desarrollo: un análisis de opciones de inversión. Publicación del Banco Mundial*. Madrid: Tecnos.
- Putnam, R. (1993a). *Making democracy work: civic traditions in modern Italy*. Princeton: Princeton University.
- Putnam, R. (1993b). The Prosperous Community: Social Capital and Public Life. *The American Prospect*, 13, 35-42.
- Putnam, R. (2002). *Solo en la bolera. Colapso y resurgimiento de la comunidad americana*. Barcelona: Galaxia Gutenberg- Círculo de lectores.
- Queremos Galego convoca hoxe en Santiago unha manifestación que busca facer historia (18/10/2009), *GaliciaHoxe.com*. Recuperado de: http://www.galiciahoxe.com/index_2.php?idMenu=86&idNoticia=478388 (Data de consulta: 18/10/2012).
- Real Academia Española (RAE) (2013). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de: <http://www.rae.es> (Data de consulta: 20/05/2013).
- Real Academia Galega (RAG) (2013). *Diccionario da Real Academia Galega*. Recuperado de: <http://www.realacademiagalega.org/> (Data de consulta: 20/05/2013).
- Rebmann, K. e Schlömer, T. (2011). *Employment Effects and needs for vocational training and qualification in the field of energy-saving building refurbishment. Summaty and action recommendations*. Berlin: Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit.
- Recio, A. (2004). Aspectos económicos de la flexibilidad temporal. *Trabajo*, Vol. 13, 59-80.
- Rego Agraso, L. (2009). *A relación entre a oferta de Formación Profesional Inicial e o mercado laboral nos territorios comarcais: O Barbanza* (Traballo de investigación tutelado -TIT- inédito). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Rego Agraso, L. (2013). Emprendimiento, Formación Profesional y Desarrollo Local. *Formación XXI Revista de Formación y Empleo, Monográfico Aprender a Empezar*, xullo de 2013, Num. 23. Recuperado de: http://formacionxxi.com/porqualMagazine/do/get/magazine/2013/07/text/xml/23.xml.html#/porqualMagazine/do/get/magazineArticle/2013/07/text/xml/Empezar__FP_y_desarrollo_local.xml.html (Data de consulta: 26/08/2013).

- Reichardt, C.S. e Cook, T.D. (1979). *Qualitative and quantitative methods*. Newbury Park (California): Sage Publications.
- Rentería Rodríguez, M.T. (2008). Desarrollo y retos de la participación de la sociedad civil en los procesos de ordenación territorial. *Perspectiva Geográfica*, Vol. 13, decembro, 127-142.
- Requena Silvente, F. (2002). Europa: la competitividad de la Unión Europea en la nueva economía. *Revista Valenciana de Economía y Hacienda*, Núm. 6, 171-194.
- Reuter-Kumpmann, H. e Wollschläger, N. (2004). De la divergencia a la convergencia. Una historia de la Formación Profesional en Europa. *Revista Europea de Formación Profesional CEDEFOP*, Núm. 32, agosto/II, 06-17.
- Reyes, E.G. (2001). Principales Teorías sobre el Desarrollo Económico y Social. *Nómadas*. *Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, Núm. 4, Xullo-Dicembro. Recuperado de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/4/gereyes2.pdf> (Data de consulta: 24/02/2010)
- Rial Sánchez, A. (1997). *La Formación Profesional. Introducción Histórica, diseño del curriculum y evaluación*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Rial Sánchez, A. (2005). Transiciones educación/formación y trabajo. En MEC. *La Formación Profesional como vía para el autoempleo. Promoción del espíritu emprendedor*. Colección Aulas de Verano. Madrid: MEC.
- Rial Sánchez, A. e Rego Agraso, L. (2010a). El proceso de Brujas-Copenhague 2010. En *Formación XXI. Revista de Formación y Empleo*, Monográfico Formación y Convergencia Europea. Núm. 15, xullo 2010. Recuperado de: http://formacionxxi.com/porqualMagazine/do/get/magazineArticle/2010/07/text/xml/El_proceso_de_Brujas_Copenhague_visto_en_el_2010.xml.html (Data de consulta: 14/09/2010)
- Rial Sánchez, A. e Rego Agraso, L. (2010b). La acreditación de la competencia profesional como proceso de mejora de la cualificación de la mujer trabajadora en Galicia. En J. Gairín Sallán (Ed.). *Congreso Internacional EDO 2010. Nuevas Tecnologías formativas para las organizaciones*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Riechmann, J. (2007): Oikos & Jaikus. Reflexiones sobre la crisis ecosocial. En M. Linz, J. Riechmann e J. Sempere (2007): *Vivir (bien) con menos. Sobre suficiencia y sostenibilidad* (69-119). Barcelona: Icaria.
- Ríos Díaz, F., Barón Lopez, F.J., Sánchez Font, E. e Parras Guijosa, L. (1997). *Biotestadística: Métodos y aplicaciones*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Rodríguez Caballero, J. C. (2003). *La economía laboral en el período clásico de la historia del pensamiento económico*. (Tese de doutoramento inédita). Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperada de: <http://www.eumed.net/tesis/jrc/> (Data de consulta: 04/10/2010).
- Rodríguez Fernández, M.A. (2010). *Participación, movimientos sociales y democracia en la Administración Local: realidad y prospectiva en la comarca de Santiago*. (Traballo de Investigación Tutelado –TIT- inédito). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Rodríguez Gómez, D. e Valdeoriola Roquet, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

- Rodríguez Sánchez, M. (2005). La Formación en Centros de Trabajo: datos sobre su desarrollo en la familia Administración en la Comunidad de Madrid. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 16, Núm. 1, 255-288.
- Rodríguez Sosa, V. e Asián Chaves, R. (2006). *Indicadores y fuentes estadísticas para el análisis de los mercados de trabajo*. Sevilla: Instituto de desarrollo regional, Fundación Universitaria e Consejería de Empleo Junta de Andalucía.
- Roig Ibáñez, J. (1996). *El estudio de los puestos de trabajo. La valoración de tareas y la valoración del personal*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Romer, P. (1986). Increasing Returns and Long-Run Growth. *The Journal of Political Economy*, Vol. 94, Núm. 5 (Outubro), 1002-1037. Recuperado de: <http://links.jstor.org/sici?sici=0022-3808%28198610%2994%3A5%3C1002%3AIRALG%3E2.0.CO%3B2-C> (Data de consulta: 30/03/2010).
- Romero Medina, A., Pedraja Linares, M.J. e García Sevilla, J. (2004). *Manual de técnicas de documentación y elaboración de trabajos en la investigación psicológica*. Recuperado de: <http://www.um.es/docencia/agustinr/cdr/docum0304/cdrDocumManual0304b.pdf> (Data de consulta: 20/06/2011).
- Rosado, M.A. (2005). *Metodología de investigación y evaluación*. Editorial Trillas: Sevilla.
- Rosenthal, R., e Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Rostow, W.W. (1993). *Etapas del crecimiento económico. Un manifiesto no comunista*. Madrid: MTAS.
- Rubio Mayoral, J.L. (2006). Desarrollo económico y educación. Indicis históricos en las primeras Revoluciones Industriales. *Educación XXI*, 9, 35-55.
- Ruiz, M. (12/02/2012). Una sentencia del Supremo deja sin consideración de grado a los estudios artísticos. *Cadena Ser*. Recuperado de: http://www.cadenaser.com/espana/articulo/sentencia-supremo-deja-consideracion-grado-estudios-artisticos/csrscsrpor/20120212csrscsrnac_2/Tes (Data de consulta: 19/09/2012).
- Ruíz Bolívar, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa: Procedimientos para su diseño y validación*. Barquisimeto (Venezuela): Centro de Investigación y Desarrollo en Educación y Gerencia (CIDEG).
- Ruíz Malbárez, M.C. e Romero González, Z. (2011). La responsabilidad social empresarial y la obsolescencia programada. *Saber, ciencia y libertad*, Vol.6, Núm. 1, 127-138.
- Ruíz Olabuénaga, J.I., Villa, A. e Álvarez, M (Coords.) (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Ediciones Mensajero: Bilbao.
- Sachs, I. (1981). Ecodesarrollo: Concepto, Aplicación, Beneficios y Riesgos. *Agricultura y Sociedad*, Num. 18, 09-32.
- Salgado López, F.J. (2009). *Funcións da Inspección: aspectos curriculares e de desenvolvemento profesional na Comunidade Autónoma de Galicia* (Tese de doutoramento inédita). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

- Salom Carrasco, J. e Albertos Puebla, J.M. (2000). El impacto territorial de la planificación educativa: el mapa escolar de aplicación de la LOGSE en la Comunidad Valenciana. *Cuadernos de Geografía*, 67/68, 37-56.
- Salom Carrasco, J. e Pitarch Garrido, M.D. (1999). La reforma de la Formación Profesional reglada en la ciudad de Gandía: una metodología para su puesta en marcha. *Cuadernos de Geografía*, 65-66, 267-289.
- Salvá Mut, F. (Dir) e Nicolau Colom, I. (2000). *Formación e inserción laboral. Conceptos básicos, políticas, programas y recursos para la intervención*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Salvá Mut, F. e Sanxo, M.I. (1994). *Estudi de necessitats formatives a la Mancomunitat Pla de Mallorca*. Palma de Mallorca: Institut de Ciències de l'Educació-Universitat de les Illes Balears.
- Samuelson, P. A. (1964). *Economía: Un análisis introductorio*. New York: McGraw-Hill. Institut de Ciències de l'Educació.
- San José Ruíz de Aguirre, L., Iturralde Jainaga, T. e Maseda García, A. (2007). La influencia de las TIC en la gestión de tesorería: modelo explicativo. En J. C. Ayala Calvo (Coord.) *Conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro*. La Rioja: Universidad de la Rioja.
- Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, Núm. 12, 31-40.
- Schultz, T. (1971). *Investment in Human Capital. The Role of Education and Research*. New York: The Free Press Cop.
- Schultz, T. (1972). *Investment in education: the equity-efficiency quandary*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Schultz, T. (1985). *Invirtiendo en la gente: la cualificación personal como motor económico*. Barcelona: Ariel.
- Schumpeter, J. A. (1934): *The Theory of Economic Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Schumpeter, J. A. (1966). *Capitalism, Socialism and Democracy*. Londres: George Allen & Unwin.
- Sempere, J. (2007): ¿Es posible la austeridad voluntaria en un mundo que se hunde en la insostenibilidad ecológica? En M. Linz, J. Riechmann e J. Sempere (2007): *Vivir (bien) con menos. Sobre suficiencia y sostenibilidad* (19-32). Barcelona: Icaria.
- Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A. (2001). *Desarrollo y Libertad*. Bogotá: Planeta.
- Serna Mendoza, A.C. (2009). Globalización, ética y desarrollo social. *Apuntes del Centro de Estudios Económicos-CENES*, Vol. 28, Núm. 47, 155-166.
- Signorelli, A. (1999). Regiones funcionales urbanas: ¿lugares para vivir? En A. E. García Espuche e S. Rueda (Eds.) (1999). *La ciutat sostenible*. Barcelona: Centre de Cultura Contemporània de Barcelona.

- Singer, H.W. (1992). Lessons of post-war development experience, 1945-1988. En W. L. Adriaasen e J.C. Waardenburg (Eds) (1992). *A dual world economy. Forty years of development experience*. Bombay: Oxford University Press.
- Smith, A. (1988). *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las Naciones. Edición crítica conmemorativa del Bicentenario de la primera edición de la obra en 1776*. Vilassar de mar-Barcelona: Oikos-Tau.
- Smith, A. (2007). *La riqueza de las naciones. Libros I-II-III y selección de los Libros IV y V*. Madrid: Alianza Editorial.
- Solow, R. (1988). *Growth theory: an exposition*. New York: Oxford University Press.
- Somavía, J. (1999). *Trabajo Decente: Memoria del Director General de la OIT. Recuperado de: <http://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/ilc/ilc87/rep-i.htm>* (Data de consulta: 24/09/2010).
- Spinosa, M. (2006). ¿Puede hoy la economía de la educación dar por si sola, respuesta a los problemas que plantea? *Educación XXI*, 9, 77-104.
- Spence, M.(1973). Job Market Signalling. *Quarterly Journal of Economics*, Vol.87, Núm. 3, 353-374.
- Stenhouse, L. (1997). *Cultura y educación*. Sevilla: Kikiriki.
- Stiglitz, J. (1975). The theory of “screening”, education and the distribution of income. *The American Economic Review*, Vol. 65, Núm. 3, 283-300.
- Stiglitz, J. (1999). *Microeconomía*. Barcelona:Ariel.
- Subirats, J. (2006): Democracia, participación y transformación social. En J. Alguacil (Ed.). *Poder local y participación democrática (181-194)*. Madrid: El Viejo Topo
- Taibo, C. (2009). *Decrecimiento, crisis, capitalismo*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Taibo, C. (2010). *Su crisis y la nuestra. Un panfleto sobre decrecimiento, tragedias y farsas*. Madrid: Catarata.
- Taylor, F.W. (1969). *Management Científico. Obras completas (Taylor, Frederick Winslow)*, 1. Barcelona: Oikos-Tau.
- Tejada Fernández, J. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Tejedor Tejedor, F.J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 18, Núm. 2, 319-339.
- Tello, E. (2005). *La historia cuenta. Del crecimiento económico al desarrollo humano sostenible*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Thorndike, E.L. (1935). *The Thorndike-Century junior dictionary*. Chicago [etc.] : Scott, Foresman and Company.
- Tinbergen, J. (1976). *Reestructuración del Orden Internacional*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Todd, Z., Nerlich, B., Mckeown, S. e Clarke, D. (Eds.) (2004). *Mixing Methods in Psychology*. Psychology Press: Hove.
- Tójar Hurtado, J.C. (2006). *Investigación Cualitativa. Comprender y Actuar*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Tonucci, F. (1993). *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después*. Barcelona: Graó.
- Tortosa, J.M. (1992). *Sociología del Sistema Mundial*. Madrid: Tecnos.
- Trivelli, H. (1980). Políticas y Estrategias para el Desarrollo Rural de América Latina en la década de los 80. En Organización de los Estados Americanos (PREDE-PEDRI) e Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL). *Marco Conceptual y Estrategias para el Desarrollo Rural. Segunda Reunión Técnica Regional de Coordinadores de campo del Proyecto Especial de Educación de Adultos para el Desarrollo Rural Integrado (PEDRI)*. Patzcuaro, Mich, México: CREFAL.
- Toro, D. (2006). El enfoque estratégico de la responsabilidad social corporativa: revisión de la literatura académica. *Intangible Capital*, Núm. 14, Vol.2, Outubro-Dicembro, 338-358. Recuperado de: <http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/2942/1/Enfoque%20estrat%C3%A9gico%20de%20la%20responsabilidad%20social%20corporativa.pdf> (Data de consulta: 30/03/2010).
- Unión Europea (UE) (1998). *La Ampliación de la Unión Europea Fichas Temáticas. Ficha Temática N° 32 El Espacio Económico Europeo (EEE) y la ampliación de la Unión Europea*. Recuperado de: http://www.europarl.europa.eu/enlargement/briefings/32a2_es.htm#B1 (Data de consulta: 26/10/2010).
- Unión Europea (UE) (2010). *¿Por qué podría interesarme? Oportunidades en educación, cultura y juventud en la UE*. Luxemburgo: Oficina de Publicación da Unión Europea. Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/what_es.pdf (Data de consulta: 30/04/2013).
- Universidad Europea de Madrid (2013). *Actas del I Encuentro Universitario de Sostenibilización Curricular Universidad Europea. 24 y 25 de enero de 2013. Diseñando la educación para una sociedad sostenible*. Recuperado de: <http://www.uem.es/myfiles/pageposts/encuentrosostenibilidad/index.html> (Data de consulta: 03/05/2013).
- Urriolagoitia, L., Murillo, D. e Lozano, J. M. (2009). *RSE y PYME: Del discurso a la implementación. Una perspectiva europea*. Madrid: Ministerio de Industria, Turismo e Comercio.
- Useche, A. (2009). *Valoración del impacto de la metodología de formación teórico-práctica: el caso de la Fundación Universitaria Empresarial de la Cámara de Comercio de Bogotá*. Bogotá: CBC.
- Varela Crespo, L. (2012). *La Educación Social en las políticas públicas de bienestar: programas, experiencias e iniciativas pedagógico-sociales en los servicios sociales comunitarios* (Tese de doutoramento inédita). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Vargas Forrero, G. (2002). Hacia una teoría del capital social. *Revista de Economía Institucional*, Vol.4, Núm. 6, primeiro semestre 2002, 71-108.

- Vázquez Alonso, A. e Manassero Mas, M.A. (2009). Patrones actitudinales de la vocación científica y tecnológica en chicas y chicos de secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 50/4 setembro. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2950Vazquez.pdf> (Data de consulta: 04/05/2011).
- Vázquez Barquero, A. (1986). El cambio de modelo de desarrollo regional y los nuevos procesos de difusión en España. *Estudios Territoriales*, Núm. 20, 87-110.
- Vázquez Barquero, A. (2007). Desarrollo Endógeno. Teorías y políticas de desarrollo territorial. *Investigaciones Regionales*, Núm. 11, 183-210.
- Vilas, C.M. (2004). Imperialismo, globalización, imperio: Las tensiones contemporáneas entre la territorialidad del Estado y la desterritorialización del capital. *Política y Sociedad*, Vol. 41, Núm. 3, 13-34.
- Weizsäcker, E.U. (1997). *Factor 4: duplicar el bienestar con la mitad de los recursos naturales : Informe al Club de Roma*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Woolcock, M. (2002). Social capital in theory and practice: where do we stand? En J. Isham, T. Kelly e S. Ramaswamy (2002). *Social Capital and Economic Development: Well-being in Developing Countries*. Cheltenham (Reino Unido): Edward Elgar.
- Woolcock, M. e Narayan, D. (2000). Social capital: implications for development theory, research and policy. *The world bank research observer*, 15 (2), 225-249. Recuperado de: www.preval.org/documentos/00418.pdf (Data de consulta: 01/03/2012).
- Xunta de Galicia (2008). *2º Plan Galego de FP*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Xunta de Galicia (2010). *Plan Estratégico Galicia 2010-2014*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. Recuperado de: http://www.conselleriadeconomia.es/plan-estrategico/pdfs/plan_estrategico_version_web.pdf (Data de consulta: 20/12/2011).
- Xunta de Galicia (2012a). *Fichas Comarcais do Mercado Laboral Galego 2012*. Santiago de Compostela: Instituto Galego das Cualificacións. Recuperado de: http://traballo.xunta.es/export/sites/default/Biblioteca/Documentos/Publicacions/fichas_mercado_laboral_comarcas_2012.pdf (Data de consulta: 26/02/2013).
- Xunta de Galicia (2012b). *Xornadas da Axenda 21 Escolar de Galicia. 2012. Desenvolvendo competencias coa educación ambiental*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. Recuperado de: http://www.cmati.xunta.es/axenda21/?page_id=1859 (Data de consulta: 10/05/2013).
- Xunta de Galicia (2013). *Axenda 21 Escolar en Galicia*. Recuperado de: <http://www.cmati.xunta.es/axenda21/> (Data de consulta: 10/05/2013).
- Young, M. (2010). Alternative Educational Futures for a Knowledge Society. *European Research Journal*, 9, 1-12.
- Zabalza Beraza, M.A. (Dir), Rial Sánchez, A. e Salgado López, F. (Coords.) (1992). *Evaluación del programa de prácticas en alternancia de la comunidad autónoma gallega*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Zaratiegui, J. M. (2002). *Alfred Marshall y la Teoría Económica del Empresario*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

- Zubero Beascochea, I. (2012). Capital social. En Eustat Instituto Vasco de Estadística. *Informe socioeconómico de la C.A. de Euskadi 2012*. Donostia: Eustat. Recuperado de: http://www.eustat.es/elementos/ele0009800/ti_Informe_Socioeconomico_de_la_CA_de_Euskadi_2012_Capital_social_PDF_294KB/inf0009893_c.pdf (Data de consulta: 03/12/2012).
- Zufiaurre, B. (2007). Education and Schooling: from Modernity to Postmodernity. *Pedagogy, Culture and Society*, 15 (2), 139-151.
- Zúñiga Murillo, E.S. (2013). Experiencias Creativas para el Desarrollo Humano Sostenible: espacios para la formación profesional en Arte en Costa Rica. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, Vol. 11 (1), Xaneiro-Abril, 265-284.
- Zurita Morales, F.J. (2006). *Análisis descriptivo de la formación en centros de trabajo (FCT) de familias profesionales técnico-industriales en el ámbito provincial de Zaragoza* (Tese de doutoramento inédita). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.

REFERENCIAS LEXISLATIVAS

LEXISLACIÓN COMUNITARIA

TRATADOS

Unión Europea. Tratado da Unión Europea (Tratado de Maastricht). *Diario Oficial da UE C* Núm. 191, 29/07/1992.

Unión Europea. Tratado De Ámsterdam polo que se modifican o Tratado da Unión Europea, os Tratados constitutivos das Comunidades Europeas e determinados actos conexas. Ámsterdam, 02 de outubro de 1997. *Diario Oficial da Unión Europea C* (Núm. 340), 10/11/1997.

REGULAMENTOS

Unión Europea. Regulamento (CEE) nº 337/75 do Consello do 10 de febreiro de 1975 polo que se crea un Centro Europeo para o desenvolvemento da formación profesional (CEDEFOP). *Diario Oficial da Unión Europea L* Núm. 39, 13/2/1975.

Unión Europea. Regulamento (CEE) Núm. 1365/75 do Consello do 26 de maio de 1975 relativo á creación dunha Fundación Europea para a mellora das condicións de vida e de traballo. *Diario Oficial da Unión Europea L* Núm. 139, 30/05/1975.

Unión Europea. Regulamento (CEE) Núm. 1360/90 do Consello do 07 de maio de 1990 polo que se establece a Fundación Europea para a mellora da Formación (European Training Foundation). *Diario Oficial da Unión Europea L* Núm. 131, 23/05/1990.

Unión Europea. Regulamento (CE) nº 2062/94 do Consello, do 18 de xullo de 1994. *Diario Oficial da Unión Europea L*, (216), 20/8/1994.

Unión Europea. Regulamento (CE) Núm. 1339/2008 do Parlamento Europeo e do Consello do 16 de decembro de 2008 polo que se establece a Fundación Europea para a mellora da Formación (European Training Foundation) (reformulación). *Diario Oficial da Unión Europea L* (354/82), 31/12/2008

Unión Europea. Recomendación 2003/361/CE da Comisión, do 06 de maio de 2003, sobre a definición de pequenas e medianas empresas. *Diario Oficial da Unión Europea L*, Núm. 124 20/05/2003 p.36.

DECISIÓNS

Unión Europea. Decisión Núm. 85/368 do Consello do 16 de xullo de 1985 relativa a la correspondencia das cualificacións de formación profesional entre os Estados membros das Comunidades Europeas *Diario Oficial da Unión Europea*, 31/07/1985.

Unión Europea. Decisión Núm. 2241/2004 do Parlamento Europeo e do Consello do 15 de decembro de 2004 relativa a un marco comunitario único para a transparencia das cualificacións e competencias (EUROPASS). *Diario Oficial da Unión Europea*, 31/12/2004.

Unión Europea. Decisión Núm. 1719/2006 do Parlamento Europeo e do Consello do 15 de novembro de 2006, pola que se establece o programa “Youth in Action” para o período 2007-2013. *Diario Oficial da Unión Europea*, 24/11/2006.

RECOMENDACIÓNS.

Unión Europea. Recomendación do Parlamento Europeo e do Consello do 23 de abril de 2008 relativa á creación do Marco Europeo de Cualificacións para a aprendizaxe permanente (texto pertinente a efectos do EEES). *Diario Oficial da Unión Europea C*, Núm. 111/101, 06/05/2008.

Unión Europea. Recomendación do Parlamento Europeo e do Consello do 18 de xuño de 2009 relativa á creación do Sistema Europeo de Créditos para a Educación e Formación Profesionais (ECVET). *Diario Oficial da Unión Europea C* Núm 155/02, 08/07/2009.

RESOLUCIÓNS

Unión Europea.Resolución do Consello Europeo do 19 de decembro de 2002 relativa ao fomento da cooperación reforzada europea en materia de educación e formación profesionais. Declaración de Copenhague. *Diario Oficial da Unión Europea*, C Núm. 13/02, 18/01/2003.

Unión Europea.Resolución do Consello do 15 de novembro de 2007, relativa a novas cualificacións para novos empregos. *Diario Oficial da Unión Europea*, C Núm. 290, 04/12/2007.

INFORMES E CONCLUSIÓNS

Unión Europea.Conclusións do Consello e dos Representantes dos Gobernos dos Estados Membros reunidos no seo do Consello sobre as futuras prioridades dunha cooperación reforzada europea en materia de educación e formación profesionais (EFP). Comunicado de Burdeos. 05 de decembro de 2008. *Diario Oficial de la Unión Europea* C Núm. 18/6, 24/01/2009.

Unión Europea.Informe conxunto de 2012 do Consello e a Comisión sobre a aplicación do marco estratéxico para a cooperación europea no ámbito da educación e a formación (ET 2020) “Educación e formación nunh Europa intelixente, sostible e inclusiva”. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C Núm 70/05, 08/03/2012.

Unión Europea.Informe 2012/C 394/03 do Consello e a Comisión Europea acerca da implementación do marco renovado para a cooperación Europea no campo da mocidade (*Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the renewed framework for European cooperation in the youth field*) (2010-18). *Diario Oficial da Unión Europea*, 20/12/2012.

LEXISLACIÓN ESTATAL.

LEIS.

España. Lei 14/1970, do 4 de agosto, xeral de educación e financiamento da reforma educativa (*BOE* 06/08/1970).

España. Lei 51/1980, do 8 de outubro, Básica do emprego (*BOE* 17/10/1980).

España. Lei Orgánica 1/1981, do 6 de abril, do Estatuto de Autonomía de Galicia (*BOE* 28/04/1981).

España. Lei 7/1985, do 2 de abril, Reguladora de Bases de Réxime Local (*BOE* 03/04/1985).

España. Lei 1/1986, do 7 de xaneiro, pola que se crea o Consello Xeral da Formación Profesional (*BOE* 10/01/1986).

España. Lei 12/1989, do 9 de maio, da Función Estatística Pública (*BOE* 11/05/1989).

España. Lei Orgánica 1/1990 do 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOXSE) (*BOE* 04/10/1990).

España. Lei 19/1997, do 9 de Xuño, pola que se modifica a Lei 1/1986, do 7 de xaneiro pola que se crea o Consello Xeral da Formación Profesional (*BOE* 10/06/1997).

España. Lei Orgánica 5/2002 do 19 de xuño das Cualificacións e a Formación Profesional (*BOE* 20/06/2002).

España. Lei Orgánica 10/2002, do 23 de decembro, da Calidade da Educación (LOCE). (*BOE* 24/12/2002).

España. Lei 51/2003, do 2 de decembro, de igualdade de oportunidades, non discriminación e accesibilidade universal das persoas con discapacidade (*BOE* 03/12/2003).

España. Lei 56/2003, do 16 de decembro, do Emprego (*BOE* 17/12/2003).

España. Lei 2/2006, do 3 de maio de Educación (LOE) (*BOE* 04/05/2006).

España. Lei de Galicia 15/2010, do 28 de decembro, de medias fiscais e administrativas (*DOG* 30/12/2010).

España. Lei 2/2011, do 04 de marzo, de Economía Sostible (*BOE* 05/03/2011).

España. Lei Orgánica 4/2011, do 11 de marzo, complementaria á Lei de Economía Sostible, pola que se modifican as leis orgánicas 5/2002, do 19 de xuño, das cualificacións e da FP, 2/2006, do 3 de maio de Educación, e 6/1985, do 01 de xullo, do poder xudicial. (*BOE* 12/03/2011).

REAIS DECRETOS

España. Real Decreto 1007/1991 de 14 de xuño, polo que se establecen as ensinanzas mínimas correspondentes á Educación Secundaria Obrigatoria. (*BOE* 26.06/1991).

España. Real Decreto 1560/1992, do 18 de decembro, polo que se aproba a Clasificación Nacional de Actividades Económicas (*BOE* 22/12/1992).

España. Real Decreto 631/1993, do 3 de Maio, polo que se regula o Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (FIP). (*BOE* 04/05/1993).

España. Real Decreto 676/1993, do 7 de Maio, polo que se establecen directrices xerais sobre os Títulos e as correspondentes ensinanzas mínimas de Formación profesional (*BOE* 22/05/1993).

España. Real Decreto Legislativo 1/1995, do 24 de marzo, polo que se aproba o texto refundido da Lei do Estatuto dos Traballadores (*BOE* 29/03/1995).

España. Real Decreto 732/1995, do 5 de maio, polo que se establecen os dereitos e deberes do alumnado e as normas de convivencia nos centros (*BOE* 02/06/1995).

España. Real Decreto 733/1995, do 5 de maio, sobre expedición de títulos académicos e profesionais correspondentes ás ensinanzas establecidas na Lei Orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (*BOE* 02/06/1995).

España. Real Decreto 777/1998, do 30 de abril, polo que se desenvolven determinados aspectos da ordenación da Formación Profesional no ámbito do sistema educativo (*BOE* 08/05/1998).

España. Real Decreto 375/1999, do 5 de marzo, polo que se crea o Instituto Nacional das Cualificacións. (*BOE* 16/03/1999).

España. Real Decreto 938/2003, do 18 de xullo, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ao título de Técnico en Atención Sociosanitaria. (*BOE* 12/08/2003).

España. Real Decreto 942/2003, do 18 de xullo, polo que se determinan as condicións básicas que deben reunir as probas para a obtención dos títulos de Técnico e Técnico Superior en Formación Profesional Específica. (*BOE* 31/07/2003).

España. Real Decreto 1128/2003, do 5 de setembro, polo que se regula o Catálogo Nacional de cualificacións profesionais. (*BOE* 17/09/2003).

España. Real Decreto 295/2004, do 20 de febreiro, 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 (*BOE* 09/03/2004).

España. Real Decreto 362/2004, do 5 de marzo, polo que se establece a ordenación xeral da formación profesional específica. (*BOE* 26/03/2004).

España. Real Decreto 1553/2004, do 20 de xuño polo que se desenvolve a estrutura orgánica básica do Ministerio de Educación e Ciencia. (*BOE* 26/06/2004).

España. Real Decreto 1087/2005, do 16 de setembro, polo que se establecen novas 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, e actualízanse determinadas cualificacións profesionais das establecidas polo Real Decreto 295/2004, do 20 de febreiro. (BOE 05/10/2005).

España. Real Decreto 1416/2005, do 25 de novembro, polo que se modifica o Real Decreto 1128/2003, do 5 de setembro, polo que se regula o Catálogo Nacional das Cualificacións Profesionais (BOE 03/12/2005).

España. Real Decreto 1558/2005, de 23 de decembro, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional. (BOE 30/12/2005).

España. Real Decreto 806/2006, do 30 de xuño, polo que se establece o calendario de aplicación da nova ordenación do sistema educativo establecida pola Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de Educación (BOE 14/07/2006).

España. Real Decreto 1538/2006, do 15 de decembro, polo que se establece a ordenación xeral da formación profesional do sistema educativo (BOE 03/01/2007).

España. Real Decreto 1631/2006, do 29 de decembro, polo que se establecen as ensinanzas mínimas correspondentes á educación secundaria obrigatoria (BOE 05/01/2007).

España. Real Decreto 395/2007, do 23 de marzo, polo que se regula o subsistema de formación profesional para o emprego. (BOE 11/04/2007).

España. Real Decreto 475/2007, de 13 de abril, polo que se aproba a clasificación nacional de actividades económicas 2009 (CNAE-2009) (BOE 28/04/2007).

España. Real Decreto 596/2007, 04 de maio, polo que se establece a ordenación xeral das ensinanzas profesionais de artes plásticas e deseño (BOE 25/05/2007).

España. Real Decreto 1834/2008, do 8 de novembro, polo que se definen as condicións de formación para o exercicio da docencia na educación secundaria obrigatoria, o bacharelato, a formación profesional e as ensinanzas de réxime especial e se establecen as especialidades dos corpos docentes de ensinanza secundaria (BOE 28/11/2008).

España. Real Decreto 1614/2009, do 26 de outubro, polo que se establece a ordenación das ensinanzas artísticas superiores reguladas pola Lei Orgánica 2/2006, do 03 de maio, de Educación (BOE 27/10/2009).

España. Real Decreto 1027/2011, do 15 de xullo, polo que se establece o Marco Español de Cualificacións para Educación Superior (BOE 03/08/2011).

España. Real Decreto 1146/2011, do 29 de xullo, polo que se modifica o Real Decreto 1631/2006, do 29 de decembro, polo que se establecen as ensinanzas mínimas correspondentes á Educación Secundaria Obrigatoria, así como os Reais Decretos 1834/2008, do 08 de novembro, e 860/2010, do 02 de xullo, afectados por estas modificacións. (BOE 30/07/2011).

España. Real Decreto 1147/2011, do 29 de xullo, polo que se establece a ordenación xeral da Formación Profesional do sistema educativo (BOE 30/07/2011).

España. Real Decreto 1620/2011, do 14 de novembro, polo que se regula a relación laboral de carácter especial do servizo do fogar familiar (BOE 17/11/2011).

España. Real Decreto-Lei 3/2012, do 10 de febreiro, de medidas urxentes para a reforma do mercado laboral (BOE 11/02/2012).

España. Real Decreto-Lei 14/2012, do 20 de abril, de medidas urxentes de racionalización do gasto público no ámbito educativo (BOE 21/04/2012).

España. Real Decreto 1190/2012, do 03 de agosto, polo que se modifican o Real Decreto 1513/2006, do 07 de setembro, polo que se establecen as ensinanzas mínimas da Educación Primaria, e o Real Decreto 1631/2006, do 29 de decembro, polo que se establecen as ensinanzas mínimas correspondentes á Educación Secundaria Obrigatoria (BOE 04/08/2012).

España. Real Decreto-Lei 29/2012, do 28 de decembro, de mellora de xestión e protección social no Sistema Especial para Empregados do Fogar e outras medidas de carácter económico e social (BOE 31/12/2012).

ORDES

- España. Orde ministerial do 8 de febreiro de 1988, pola que se regulan, con carácter experimental, os módulos profesionais previstos na Orde do 21 de outubro de 1986, pola que se define e aproba a experiencia relativa ao segundo ciclo de ensinanza secundaria (*BOE* 12/02/1988).
- España. Orde do 5 de decembro de 1988 pola que se regulan, con carácter experimental, os Módulos Profesionais para alumnos de primeiro ciclo da Reforma Experimental de Ensinanzas Medias (*BOE* do 20/12/1988).
- España. Orde do 30 de outubro de 1992, pola que se establecen os elementos básicos da avaliación das ensinanzas de réxime xeral (*BOE* 11/11/1992).
- España. Orde do 20 de abril de 1994 pola que se regula a admisión de alumnos nos ciclos formativos de Formación Específica de grao superior (*BOE* 27/04/1994).
- España. Orde TAS/2307/2007, do 27 de xullo pola que se desenvolve parcialmente o Real Decreto 395/2007, do 23 de marzo, polo que se regula o subsistema de formación profesional para o emprego en materia de formación de demanda e o seu financiamento, e se crea o correspondente sistema telemático, así como os ficheiros de datos persoais de titularidade do Servizo Público de emprego Estatal (*BOE* 31/07/2007).
- España. Orde 3858/2007, do 27 de decembro, pola que se establecen os requisitos de verificación dos títulos universitarios oficiais que habiliten para o exercicio das profesións de profesor de Educación Secundaria Obrigatoria e Bacharelato, Formación Profesional e Ensinanzas de Idiomas (*BOE*. 29/12/2007).

RESOLUCIÓNS

- España. Resolución do 14 de xaneiro de 1997, da Dirección Xeral de Traballo e Migracións, pola que se dispón a a inscrición no rexistro e posterior publicación do texto do II Acordo Nacional de Formación Continua. (*BOE* 01/02/1997).
- España. Resolución do 03 de marzo de 2006, da Dirección Xeral de Traballo, pola que se dispón a inscrición no rexistro e publicación do *IV Acordo Nacional de Formación* (*BOE* 27/03/2006).

LEXISLACIÓN GALEGA.

LEIS.

- Galicia. Lei de Galicia 7/1996, do 10 de xullo, de desenvolvemento comarcal. (*DOG* 12/07/1996).
- Galicia. Lei de Galicia 12/2008, do 03 de decembro, pola que se modifican a Lei 7/1996, do 10 de xullo, de desenvolvemento comarcal, a Lei 5/2000, do 28 de decembro, de medidas fiscais e de réxime orzamentario e administrativo, e se recionalizan os instrumentos de xestión comarcal e de desenvolvemento rural (*DOG* 17/09/2008).

DECRETOS

- Galicia. Decreto 223/1994, do 7 de xullo, polo que se regula o Consello Xeral de Ensinanzas Técnico-Profesionais (*DOG* 18/07/1994).
- Galicia. Decreto 65/1997, do 20 de febreiro, polo que se aproba definitivamente o Mapa de Desenvolvemento Comarcal de Galicia (*DOG* 03/04/1997).
- Galicia. Decreto 223/1997, do 30 de xullo, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior correspondente ó título de técnico superior en desenvolvemento de aplicacións informáticas. (*DOG* 21/08/1997).
- Galicia. Decreto 224/1997, do 30 de xullo, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior correspondente ó título de técnico superior en administración de sistemas informáticos (*DOG* 22/08/1997).
- Galicia. Decreto 228/1997, do 30 de xullo, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ó título de técnico en xestión administrativa (*DOG* 28/08/1997).

- Galicia.Decreto 230/1997, do 30 de xullo, polo que se establece o Currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ó título de técnico en operacións, control e mantemento de Máquinas e instalacións do buque. (*DOG* 03/09/1997).
- Galicia.Decreto 231/1997, do 30 de xullo, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior correspondente ó título de técnico superior en desenvolvemento e aplicación de proxectos de construción (*DOG* 05/09/1997).
- Galicia.Decreto 232/1997, do 30 de xullo, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ó título de técnico en electromecánica de vehículos. (*DOG* 09/09/1997).
- Galicia.Decreto 234/1997, do 30 de xullo, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ó título de técnico en pesca e transporte marítimo (*DOG* 11/09/1997).
- Galicia.Decreto 240/1997, do 30 de xullo, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ó título de técnico en equipos e instalacións electrotécnicas. (*DOG* 12/09/1997).
- Galicia.Decreto 256/1997, do 30 de xullo, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ó título de técnico en operacións de cultivo acuícola (*DOG* 24/09/1997).
- Galicia.Decreto 335/1998, do 27 de novembro, polo que regulan as Áreas Funcionais. (*DOG* 20/11/1998).
- Galicia.Decreto 61/1999, do 18 de febreiro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ó título de técnico en coidados auxiliares de enfermería. (*DOG* 22/02/1999).
- Galicia.Decreto 67/1999, do 18 de febreiro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ó título de técnico en equipos electrónicos de consumo. (*DOG* 25/03/1999).
- Galicia.Decreto 90/1999, do 11 de marzo, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ó título de técnico en montaxe e mantemento de instalacións de frío, climatización e produción de calor. (*DOG* 15/04/1999).
- Galicia.Decreto 93/1999, do 8 de abril, polo que se crea e se regula o Instituto Galego das Cualificacións (*DOG* 19/04/1999).
- Galicia.Decreto 101/1999, do 25 de marzo, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior correspondente ó título de técnico superior en administración e finanzas (*DOG* 23/04/1999).
- Galicia.Decreto 110/1999, do 8 de abril, polo que se crea e regula o Consello Galego de Formación Profesional (*DOG* 05/05/1999).
- Galicia.Decreto 170/1999, do 7 de maio, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior correspondente ó título de técnico superior en instalacións electrotécnicas. (*DOG* 09/06/1999).
- Galicia.Decreto 190/1999, do 17 de xuño, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior correspondente ó título de técnico superior en supervisión e control e máquinas e Instalacións do buque. (*DOG* 05/07/1999).
- Galicia.Decreto 283/1999, do 07 de outubro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ó título de técnico en servizos de restaurante e bar. (*DOG* 08/11/1999).
- Galicia.Decreto 314/1999, do 11 de novembro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior correspondente ó título de técnico superior en automoción. (*DOG* 15/12/1999).

- Galicia. Decreto 317/1999, do 17 de novembro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior correspondente ó título de técnico superior en dietética. (*DOG* 20/12/1999).
- Galicia. Decreto 333/1999, do 17 de novembro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ó título de técnico en carrocería. (*DOG* 27/12/1999).
- Galicia. Decreto 116/2000, do 27 de abril, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ó título de técnico en Conservaría vexetal, cárnica e do peixe. (*DOG* 25/05/2000).
- Galicia. Decreto 213/2000, do 21 de xullo, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ó título de Técnico en Soldadura e caldeirería. (*DOG* 15/09/2000).
- Galicia. Decreto 234/2000, do 13 de setembro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ó título de Técnico en Comercio. (*DOG* 11/10/2000).
- Galicia. Decreto 254/2000, do 13 de setembro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ó título de Técnico en Instalación e mantemento electromecánico de maquinaria e condución de liñas. (*DOG* 26/10/2000).
- Galicia. Decreto 214/2003, do 20 de marzo, polo que se modifica o Decreto 110/1999, do 8 de abril, polo que se crea e regula o Consello Galego de Formación Profesional (*DOG* 14/04/2003).
- Galicia. Decreto 17/2005, do 13 de xaneiro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ao título de Técnico en Obras de albanaría. (*DOG* 11/02/2005).
- Galicia. Decreto 73 /2005, do 18 de marzo, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior correspondente ao título de técnico superior en Industrias alimentarias. (*DOG* 25/04/2005).
- Galicia. Corrección de erros.-Decreto 73/2005, do 18 de marzo, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior correspondente ao título de técnico superior en industrias alimentarias. (*DOG* 02/05/2005).
- Galicia. Decreto 595/2005, do 29 de decembro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior correspondente ao título de técnico superior en laboratorio de diagnóstico clínico. (*DOG* 18/01/2006).
- Galicia. Decreto 55/2006, do 16 de febreiro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior correspondente ao título de técnico superior en mantemento de equipamento industrial. (*DOG* 03/04/2006).
- Galicia. Decreto 133/2007, do 5 de xullo, polo que se regulan as ensinanzas da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia (*DOG* 13/07/2007).
- Galicia. Decreto 266/2007, do 28 de decembro, polo que se regulan os centros integrados de formación profesional na Comunidade Autónoma de Galicia (*DOG* 28/01/2008).
- Galicia. Decreto 222/2008, do 25 de setembro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ao título de técnico en mecanizado. (*DOG* 09/10/2008).
- Galicia. Decreto 114/2010, do 01 de xullo, polo que se establece a ordenación xeral da Formación Profesional do sistema educativo de Galicia (*DOG* 12/07/2010).
- Galicia. Decreto 4/2013, do 10 de xaneiro, polo que se establece a estrutura orgánica da Consellería de Cultura, educación e ordenación universitaria (*DOG* 18/01/2013).

ORDES

- Galicia. Orde do 22 de setembro do 2006, pola que se convoca a realización das probas para a obtención dos certificados de profesionalidade en determinadas ocupacións na Comunidade Autónoma de Galicia (*DOG* 11/10/2006).
- Galicia. Orde do 28 de febreiro do 2007 pola que se regula o módulo profesional de formación en centros de traballo da formación profesional inicial, para o alumnado matriculado en centros educativos da Comunidade Autónoma de Galicia (*DOG* 08/03/2007).

- Galicia. Orde do 23 de abril de 2007 pola que se regulan o desenvolvemento dos ciclos formativos de formación profesional, en réxime ordinario e para as persoas adultas, e as probas libres para a obtención dos títulos de técnico e técnico superior. (*DOG* 07/05/2007).
- Galicia. Orde do 30 de xullo de 2007 pola que se regula a avaliación e a acreditación académica do alumnado que cursa as ensinanzas de formación profesional inicial. (*DOG* 09/08/2007).
- Galicia. Orde do 25 de febreiro de 2008, pola que se convocan unidades de competencia e prazas para o recoñecemento, avaliación, acreditación e certificación da competencia profesional, e se determina o correspondente procedemento experimental na Comunidade Autónoma de Galicia (*DOG* 13/03/2008).
- Galicia. Orde do 13 de maio de 2008 pola que se regulan os programas de cualificación profesional inicial na Comunidade Autónoma de Galicia (*DOG* 23/05/2008).
- Galicia. Orde do 31 de xullo de 2008 pola que se establece a oferta de módulos obrigatorios de programas de cualificación profesional inicial en centros públicos na Comunidade Autónoma de Galicia (*DOG* 18/08/2008).
- Galicia. Orde do 31 de outubro de 2008 pola que se modifica a Orde do 31 de xullo de 2008, pola que se establece a oferta de módulos obrigatorios de programas de cualificación profesional inicial en centros públicos da Comunidade Autónoma de Galicia. (*DOG* 13/11/2008).
- Galicia. Orde do 22 de xaneiro de 2009 pola que se regula a organización e o funcionamento do Consello Social dos centros integrados de formación profesional de Galicia. (*DOG* 13/02/2009).
- Galicia. Orde do 5 de novembro de 2010 pola que se establece, con carácter experimental, a ordenación da formación profesional inicial polo réxime para as persoas adultas nas modalidades a distancia e semipresencial (*DOG* 11/11/2010).
- Galicia. Orde do 12 de xullo de 2011 pola que se regulan o desenvolvemento, a avaliación e a acreditación académica do alumnado das ensinanzas de formación profesional inicial. (*DOG* 15/07/2011).
- Galicia. Orde do 13 de xullo de 2011 pola que se regulan os programas de cualificación profesional inicial na Comunidade Autónoma de Galicia (*DOG* 21/07/2011).
- Galicia. Orde do 29 de decembro de 2011 pola que se convoca o proceso de acreditación de competencias profesionais adquiridas a través da experiencia laboral, na Comunidade Autónoma de Galicia, en determinadas unidades de competencia do Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais, de distintas familias profesionais (*DOG* 09/01/2012).
- Galicia. Orde do 12 de xuño de 2012 pola que se actualiza a oferta de ciclos formativos polo réxime ordinario, por curso completo e en modalidade presencial, en centros públicos da Comunidade Autónoma de Galicia para o ano académico 2012-2013 (*DOG* 15/06/2012).
- Galicia. Orde do 13 de xuño de 2012 pola que se actualiza a oferta modular polo réxime de persoas adultas nas modalidades presencial, semipresencial e a distancia de ciclos formativos de formación profesional en centros públicos da Comunidade Autónoma de Galicia para o ano académico 2012-2013 (*DOG* 15/06/2012).
- Galicia. Orde do 26 de xullo de 2012 pola que se establece a oferta de programas de cualificación profesional inicial en centros públicos da Comunidade Autónoma de Galicia. (*DOG* 13/08/2012).
- Galicia. Orde do 10 de xaneiro de 2013 pola que se autoriza un proxecto experimental de formación profesional dual do ciclo formativo de grao superior de Sistemas de Telecomunicacións e Informáticos no CIFP Politécnico de Santiago, en colaboración coa empresa Coremain, S.L.U (*DOG* 16/01/2013).

RESOLUCIÓNS

- Galicia. Resolución do 09 de xaneiro pola que se ordena a publicación do acordo do Consello da Xunta de Galicia do 14/12/1990, no que se establece o Plan de Desenvolvemento Comarcal de Galicia (*DOG* 23/01/1991).
- Galicia. Resolución do 2 de setembro do 2008, da Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais, pola que se establece o perfil do programa de cualificación profesional inicial de Pesca e Transporte Marítimo (*DOG* 16/10/2008).
- Galicia. Resolución do 21 de decembro de 2011, da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, pola que se establecen os aspectos básicos do currículo do módulo formativo de carácter xeral do segundo curso dos programas de cualificación profesional inicial de formación complementaria de acceso a ciclos (*DOG* 09/01/2012).
- Galicia. Resolución do 12 de xuño de 2012, da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, pola que se determinan os prazos e se ditan instrucións no procedemento de admisión do alumnado nos centros docentes sostidos con fondos públicos para impartir ciclos formativos de formación profesional de graos medio e superior en réxime ordinario e para as persoas adultas para o curso académico 2012-2013 (*DOG* 18/06/2012).
- Galicia. Resolución do 30 de xullo de 2012, da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, pola que se ditan instrucións para o desenvolvemento dos ciclos formativos de formación profesional inicial no curso 2012-2013 (*DOG* 10/08/2012).
- Galicia. Resolución do 31 de xullo de 2012, da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, pola que se determinan os prazos de admisión do alumnado nos centros docentes sostidos con fondos públicos que impartan programas de cualificación profesional inicial e se ditan instrucións para o seu desenvolvemento no curso académico 2012/13 (*DOG* 20/08/2012).

SITIOS WEB

Banco de España. <http://www.bde.es/webbde/es/>
Centro Europeo para o Desenvolvemento da Formación Profesional (CEDEFOP):
<http://www.cedefop.europa.eu/EN/Index.aspx>
Centro Interamericano para o desenvolvemento do coñecemento en Formación Profesional (CINTERFOR): <http://www.oitcinterfor.org/>
Centro Internacional da UNESCO para a Ensinanza e a Formación Técnica e Profesional:
www.unevoc.unesco.org
Centro Internacional de Formación da OIT <http://www.itcilo.org/es>
Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria: <http://www.edu.xunta.es>
Comité das Rexións: <http://cor.europa.eu/en/>
Comité Económico e Social Europeo (CESE):
http://www.eesc.europa.eu/resources/docs/EESC_presentation_2010_web_en.pdf
Comisión Europea - Dirección Xeral de emprego, asuntos sociais e inclusión:
<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=es&catId=656->
Concello de A Pobra do Caramiñal: <http://www.apobra.org/>
Concello de Boiro: <http://www.boiro.org/boiro/>
Concello de Rianxo: <http://www.rianxo.com/>
Concello de Ribeira: <http://www.riveira.es>
Instituto da Muller.
http://www.inmujer.gob.es/ss/Satellite?pagename=InstitutoMujer%2FPage%2FIM_UJ_home
Instituto da Xuventude. <http://www.injuve.es/portal.portal.action>
Instituto Galego das Cualificacións: http://emprego.xunta.es/cualificacions/index_gl.html
Instituto Galego de Estatística (IGE): <http://www.ige.eu>
Instituto Nacional das Cualificacións (INCUAL): <https://www.educacion.gob.es/iceextranet/>
Instituto Nacional de Estadística (INE). <http://www.ine.es>
Ministerio de Cultura, Educación e Deporte. <http://www.educacion.gob.es/portada.html>
Ministerio de Cultura, Educación e Deporte-Formación Profesional: <http://todofp.es>
Ministerio de Emprego e Seguridade Social: <http://www.empleo.gob.es/index.htm>
Paxinas Galegas. <http://www.paxinasgalegas.es>
Programa das Nacións Unidas para o Desenvolvemento (PNUD):
<http://www.undp.org/content/undp/es/home.html>
Organización Internacional do Traballo (OIT): [http://www.ilo.org/global/lang--es/index.htm](http://www.ilo.org/global/lang-es/index.htm)
Real Academia Española (RAE) www.rae.es
Real Academia Galega (RAG). <http://www.realacademiagalega.org/>
Servizo Público de Emprego Estatal. <http://www.sepe.es/contenido/home/index.html>

IMAXES

Clúster Marítimo. <http://www.clustermarítimo.com> (Data de consulta: 30/05/2013)
Conocer Galicia. <http://www.conocergalicia.com> (Data de consulta: 30/05/2013)
Google Maps. <http://www.maps.google.es> (Data de consulta: 30/05/2013)
Wikimedia. <http://www.wikimedia.org> (Data de consulta: 30/05/2013)

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración I.1. Clasificación do traballo humano e resultados obtidos do mesmo. Fonte: Adaptación propia a partir de Fernández-Ríos (1995:25).	30
Ilustración I.2 A escola como máquina. Fonte: Tonucci (1993).	40
Ilustración I.3. As sete mentiras da escola tradicional. Fonte: Elaboración propia a partir de Goitia e De Azevedo (2012).	51
Ilustración I.4. Organigrama do Consello Xeral da Formación Profesional. Fonte: Elaboración propia a partir de Instituto Nacional das Cualificacións (INCUAL) (2013).	72
Ilustración I.5. Cadro resumo dos acontecementos relevantes vinculados coa Formación Profesional en España dende 1984 ata 1999. Fonte: Elaboración propia.	78
Ilustración I.6. Organigrama do sistema educativo. LOXSE (1990) Fonte: Elaboración propia a partir da LOXSE (1990).	80
Ilustración I.7. Principios básicos do Sistema Nacional de Cualificacións. Fonte: Lei Orgánica das Cualificacións e a Formación Profesional (2002).	90
Ilustración I.8. Razóns que explican o estancamento no obxectivo da integración. Fonte: Blas Aritio (2005).	94
Ilustración I.9. Familias profesionais establecidas no anexo I do R.D. 1128/2003, do 5 de setembro polo que se regula o Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais modificado polo R.D. 1416/2005, do 25 de novembro. Fonte: Elaboración propia a partir dos RR. DD. citados.	99
Ilustración I.10. Funcións do Instituto Galego das Cualificacións. Fonte: Decreto 93/1999, do 8 de abril, polo que se crea e se regula o Instituto Galego das Cualificacións (DOG 19/04/1999).	102
Ilustración I.11. Obxectivos e Programas de actuación do I Plan Galego de Formación Profesional. Fonte: Elaboración propia a partir de Vaquero (2003:4).	103
Ilustración I.12. Tipos de módulos que conforman os Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Fonte: Elaboración propia a partir da Lei Orgánica 2/2006, do 3 de Maio, de Educación (BOE 04/05/06).	108
Ilustración I.13. Obxectivos da Formación Profesional reflectidos no artigo 40º da LOE (2006). Fonte: Elaboración propia a partir da Lei Orgánica /2/2006, do 3 de Maio, de Educación (BOE 04/05/06).	110
Ilustración I.14. Normativa vinculada coa Formación Profesional Inicial derivada da LOE (2006) e da Lei Orgánica 4/2011 complementaria á Lei de Economía Sostible. Fonte: Elaboración propia.	113
Ilustración I.15. Estrutura que deben ter os títulos de formación profesional segundo o R.D. 1538/2006, do 15 de decembro, polo que se establece a ordenación xeral da formación profesional do sistema educativo (BOE 03/01/2007). Fonte: R.D. 1538/2006, do 15 de decembro.	115
Ilustración I.16. Materias agrupadas por ámbitos que se cursarán nos módulos para a obtención do graduado en ESO nos PCPI. Fonte: Artigo 14.8º do R.D. 1631/2006, do 29 de decembro, polo que se establecen as ensinanzas mínimas correspondentes á Educación Secundaria Obrigatoria (BOE 05/01/2007).	118
Ilustración I.17. Organigrama do sistema educativo LOE (2006) trala publicación do R.D. 1147/2011. Fonte: Elaboración propia a partir do R.D. 1147/2011.	129
Ilustración I.18. Normativa reguladora da Formación Profesional do sistema educativo en Galicia entre os anos 2007 e 2012. Fonte: Elaboración Propia.	138
Ilustración I.19. Funcións dos distintos axentes dependentes da Administración educativa na realización dos módulos FCT. Fonte: Elaboración propia a partir da Orde do 28 de febreiro de 2007 pola que se regula o módulo profesional de formación en centros de traballo da FP Inicial para o alumnado matriculado en centros educativos da Comunidade Autónoma de Galicia.	140

Ilustración I.20. Modalidades dos PCPI en Galicia. Fonte: Elaboración propia a partir do artigo 11º da Orde do 13 de maio de 2008 pola que se regulan os programas de cualificación profesional inicial na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG 23/05/2008).....	144
Ilustración I.21. Requisitos de profesorado para os Módulos Formativos Xerais e os conducentes á obtención da ESO nos PCPI en Galicia. Fonte: Elaboración propia a partir do artigo 19º da Orde do 13 de maio de 2008 pola que se regulan os programas de cualificación profesional inicial na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG 23/05/2008).....	145
Ilustración I.22. Liñas de actuación propostas no II Plan Galego de Formación Profesional (2008-2010). Fonte: Elaboración propia a partir de Xunta de Galicia (2008).....	147
Ilustración I.23_Obxectivos da liña estratéxica 1 do II Plan Galego de FP Fonte: Elaboración propia a partir de Xunta de Galicia (2008).....	148
Ilustración I.24. Cambios introducidos na organización da FP co Decreto 114/2010. Fonte: Elaboración propia a partir do Decreto 114/2010 (DOG 12/07/2010).....	153
Ilustración II.1. Dimensións e características do Índice de Desenvolvemento Humano (IDH). Fonte: Elaboración propia a partir de PNUD (1990).....	196
Ilustración II.2. "Soy Libre". Fonte: Fraguas De Pablo "Forges" (2013).....	226
Ilustración III.1. Clasificación do capital social segundo Putnam. Fonte: Elaboración propia a partir de Millán e Gordon (2004:727).....	273
Ilustración III.2. Iniciativas e institucións vinculadas coa Formación Profesional e o emprego no seo da Unión Europea. Fonte: Elaboración propia a partir dos sitios web da Unión Europea, a Comisión Europea, o Consello de Europa, o Comité das rexións e o Comité Económico e Social.....	299
Ilustración III.3. Tipos de modelos de planificación dos servizos educativos. Fonte: Elaboración propia a partir de Pitarch Garrido (2000).....	320
Ilustración III.4. Principios do Pacto Mundial das Nacións Unidas en materia de Responsabilidade Social Corporativa. Fonte: Elaboración propia a partir de ONU (2011).....	336
Ilustración IV.1. Vinculación entre o DHS e a Formación Profesional Inicial, obxectivos da FP Inicial vinculada ao desenvolvemento e bloques das variables obxecto de estudo. Fonte: Elaboración propia a partir de LOE (2006).....	353
Ilustración IV.2. Esquema da investigación. Fonte: Elaboración propia a partir de Gairín e Villa (1999) en Salgado López (2009).....	356
Ilustración IV.3. Fases da investigación levada a cabo distribuídas cronoloxicamente. Fonte: Elaboración propia.....	359
Ilustración IV.4. Informantes do estudo. Fonte: Elaboración propia.....	364
Ilustración IV.5. Tipos de entrevistas en función de diferentes criterios de clasificación sinaladas en función de se son ou non empregadas nesta investigación. Fonte: Elaboración propia a partir de Tejada Fernández (1997:104) e Grinnell (1997, Cit. en Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio, 2006).....	372
Ilustración IV.6. Tipos de entrevista. Fonte: Elaboración propia a partir de Bisquerra Alzina (1989:105).....	372
Ilustración IV.7. Características da entrevista cualitativa. Fonte: Rogers e Bouey (2005) Cit. en Hernández, Fernández-Collado e Baptista (2006).....	374
Ilustración IV.8. Orde de formulación das preguntas na entrevista cualitativa. Fonte: Adaptación de Hernández Sampieri, Fernández-Collado e Baptista Lucio (2006:601).....	375
Ilustración IV.9. Fases de desenvolvemento da entrevista. Adaptación de Tejada (1997).....	376
Ilustración IV.10. Clasificación dos tipos de cuestionarios segundo a forma en como chega ao suxeito, o grao de estruturación e o obxectivo proposto co mesmo. Fonte: Adaptación de Tejada Fernández (1997:102).....	379
Ilustración IV.11. Ubicación e orientación das técnicas de investigación nun continuum baseado no grao de implicación do investigador/a. Fonte: Adaptación a partir de Del Rincón, Arnal, Latorre e Sans (1995:36).....	381
Ilustración IV.12. Esquema triangulación de técnicas de recollida de datos na investigación. Fonte: Elaboración propia.....	381

Ilustración IV.13. Distribución xeográfica dos centros de Formación Profesional Inicial na comarca do Barbanza que conformaron a nosa mostra. Fonte: Elaboración propia.....	401
Ilustración IV.14. Organigrama da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. Fonte: Elaboración propia a partir do Decreto 4/2013, do 10 de xaneiro, polo que se establece e estrutura orgánica da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (DOG 18/01/2013).....	420
Ilustración IV.15. Fases seguidas na construción de cada un dos cuestionarios. Fonte: Elaboración propia a partir de Mariño Fernández (2008).	428
Ilustración IV.16. Relación de suxeitos localizados a partir do primeiro informante titulado no CS de Administración de Sistemas Informáticos en Rede. Fonte: Elaboración propia.....	465
Ilustración IV.17. Relación de suxeitos localizados a partir do primeiro informante titulado no CS de Administración de Sistemas Informáticos en Rede. Fonte: Elaboración propia.....	466
Ilustración V.1. Localización da comarca do Barbanza. Fonte: Sitio web: wikimedia.org.....	491
Ilustración V.2. Mapa da comarca do Barbanza. Fonte: Sitio web: maps.google.es.....	491
Ilustración V.3. Porto de Ribeira. Fonte: Sitio web: conocergalicia.com	492
Ilustración V.4. Traballadoras das industrias conserveiras. Fonte: Sitio web: clustermaritimo.com	492

ÍNDICE DE TÁBOAS

Táboa I.1. Os principios básicos da teoría organizativa burocrática de Max Weber. Elaboración propia a partir de Fernández-Ríos (1995:37).....	37
Táboa I.2. Os principios básicos da teoría organizativa administrativa de Henri Fayol. Elaboración propia a partir de Fernández-Ríos (1995:38).....	38
Táboa I.3. Relación entre a organización taylorista e a escola eficientista. Fonte: Gimeno Sacristán (1990:06).....	39
Táboa I.4. Modelos de Formación Profesional instaurados a partir da Revolución Industrial en Inglaterra, Francia, Alemaña, Países Baixos e Finlandia. Fonte: Adaptación de Reuter-Kumpmann e Wollschläger, 2004:09-12).....	42
Táboa I.5. Comparación entre o vello e o novo paradigma organizativo. Fonte: Fernández-Ríos (1995:43).....	47
Táboa I.6. Liñas de actuación establecidas no Acordo de Bases sobre política de FP para o subsistema de FP Inicial. Fonte: FORCEM (1997-2000).....	73
Táboa I.7. Outros obxectivos propostos no II Plan Nacional de FP Fonte: II Plan Nacional de FP (Ministerio de Traballo e Asuntos Sociais –de aquí en diante, MTAS-, 1999).....	74
Táboa I.8. Funcións do INCUAL establecidas no II Plan Nacional de FP (1998-2002). Fonte: MTAS (1999).....	75
Táboa I.9. Obxectivos propostos para a Formación. Fonte: II Plan Nacional de Formación Profesional (MTAS, 1999).....	77
Táboa I.10. Obxectivos e medidas propostas no anteproxecto de Lei Orgánica para a mellora da calidade educativa (I). Fonte: MECD (2012b).....	133
Táboa I.11. Obxectivos e medidas propostas no anteproxecto de Lei Orgánica para a mellora da calidade educativa (II). Fonte: MECD (2012b).....	134
Táboa I.12. Obxectivos e medidas propostas no anteproxecto de Lei Orgánica para a mellora da calidade educativa (III). Fonte: MECD (2012b).....	135
Táboa I.13. Número de matriculados/as en ciclos formativos de grao medio e superior polo réxime ordinario e o das persoas adultas no ano 2012. Fonte: IGE (2012)....	154
Táboa II.1. Escolas Neoclásicas e autores máis relevantes de cada unha delas. Fonte: Elaboración propia a partir de Bustelo (1999).	177
Táboa II.2. Conceptos alternativos de desenvolvemento. Fonte: Elaboración propia a partir de Hildalgo (1996) e Bonfil (1995).	193
Táboa II.3. Entidades Instrumentais Creadas polo PDC de Galicia entre 1990 e 2008. Fonte: Doval Adán (2009).....	243
Táboa II.4. Principais Agrupacións territoriais utilizadas en Galicia a principios do século XXI. Fonte: Doval Adán (2009).....	244
Táboa III.1. Investigacións e autores que tomaron como base a Teoría do capital Humano (I). Fonte: Elaboración propia a partir de Briceño Mosquera (2011).	252
Táboa III.2. Investigacións e autores que tomaron como base a Teoría do capital Humano (II). Fonte: Elaboración propia a partir de Briceño Mosquera (2011).	253
Táboa III.3. Desaxuste entre a actual oferta formativa en FP por sector (en %) respecto do total da oferta e a distribución de postos de traballo previstos para o ano 2020 (en %). Fonte: MECD (2011).....	265
Táboa III.4. Achegas dos autores posteriores a Putnam sobre o concepto e clasificación do capital social. Fonte: Elaboración propia a partir de Gallo Rivera e Garrido	

Yserte (2009), Grootaert e Van Bastelaer (2001), Atria (2003) e Woolcock (2002).....	274
Táboa III.5. Efectos positivos e negativos vinculados coa creación de capital social na literatura existente. Fonte: Elaboración propia a partir de Gallo Rivera e Garrido Yserte (2009:31-32).....	276
Táboa III.6. Algunhas das iniciativas de Formación Profesional vinculada ao desenvolvemento apoiadas polo UNESCO-UNEVOC (I). Fonte: Elaboración propia a partir de UNESCO-UNEVOC (2013).....	289
Táboa III.7. Algunhas das iniciativas de Formación Profesional vinculada ao desenvolvemento apoiadas polo UNESCO-UNEVOC (II). Fonte: Elaboración propia a partir de UNESCO-UNEVOC (2013).....	290
Táboa III.8. Declaracións e Conferencias asinadas a prol do desenvolvemento sustentable dende 1972. Fonte: Elaboración propia a partir de Marbán Flores (2006); Castiella i Viu e Subirats Humet (2007); Echebarría Miguel e Aguado Moralejo (2003) e Gutiérrez Bastida (2008).....	293
Táboa III.9. Axencias e Fundacións da Unión Europea vinculadas coa Formación Profesional. Fonte: Elaboración propia.....	300
Táboa III.10. Centros da UE vinculados co desenvolvemento de FP (I). Fonte: CEDEFOP (2013a); ETF (2013) e Axencia Europea para a Seguridade e Saúde no Traballo (EU_OSHA) (2013).....	311
Táboa III.11. Centros da UE vinculados co desenvolvemento de FP (I). Fonte: EUROFUND (2013), EFVET (2013) e WIFO (2013).....	312
Táboa IV.1. Informantes clave do estudo e instrumentos a empregar con cada un deles en función dos obxectivos do mesmo. Fonte: Elaboración propia.....	362
Táboa IV.2. Tipos de preguntas da entrevista cualitativa. Fonte: Adaptción de Grinnel (1997, Cit. en Hernández Sampieri, Fernández-Collado e Baptista Lucio, 2006) e Mertens (2005).....	375
Táboa IV.3. Tipos de triangulación empregados na nosa investigación. Fonte: Elaboración propia.....	382
Táboa IV.4. Descrición dos indicadores para a análise estatística do mercado laboral establecidos no Programa KILM (OIT). Elaboración propia a partir de Rodríguez Sosa e Asián Chaves (2006: 108-134).....	386
Táboa IV.5. Sectores Económicos e subsectores incluídos en cada un deles. Fonte: IGE (2011).....	390
Táboa IV.6. Variables do bloque 1 correspondentes aos datos de contacto e identificación do centro informante. Fonte: Elaboración propia.....	393
Táboa IV.7. Variables do bloque II correspondente aos datos de caracterización do centro e da oferta educativa do mesmo. Fonte: Elaboración propia.....	394
Táboa IV.8. Variables do bloque III relativas á caracterización da oferta de Formación Profesional Inicial existente. Fonte: Elaboración propia.....	394
Táboa IV.9. Variables do bloque IV relativas á caracterización dos recursos humanos do centro en canto á Formación Profesional. Fonte: Elaboración propia.....	394
Táboa IV.10. Bloques de variables e apartados incluídos nos diferentes cuestionarios clasificados en función do axente social ao que van dirixidos. Fonte: Elaboración propia.....	395
Táboa IV.11. Centros que imparten ciclos formativos na comarca do Barbanza por concello e oferta. Fonte: Elaboración propia a partir de Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2011).....	397

Táboa IV.12. Oferta formativa da Escola Oficial Náutico-Pesqueira de Ribeira. Fonte: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2011).....	397
Táboa IV.13. Oferta formativa do CIFP Coroso de Ribeira. Fonte: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2011).....	398
Táboa IV.14. Oferta formativa do IES Número 1 de Ribeira. Fonte: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2011).....	399
Táboa IV.15. Oferta formativa do IES Leliadoura de Ribeira. Fonte: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2011).....	399
Táboa IV.16. Oferta formativa do IES Espiñeira de Boiro. Fonte: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2011).....	399
Táboa IV.17. Oferta formativa do IES Pobra do Caramiñal de Pobra do Caramiñal. Fonte: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2011).....	400
Táboa IV.18. Oferta formativa do CPR Divino Maestro (A Pobra do Caramiñal de Pobra do Caramiñal) . Fonte: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2011).....	400
Táboa IV.19. Oferta formativa do IES Félix Muriel de Rianxo. Fonte: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2011).....	400
Táboa IV.20. Alumnado matriculado en centros de réxime xeral en funcionamento segundo sexo, nivel de ensinanza, concello da comarca do Barbanza e ano académico 2011/2012. Fonte: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2011).....	402
Táboa IV.21. Número de alumnos/as por ciclo formativo e sexo no ano académico 2011/2012 no concello de Boiro (IES Espiñeira). Fonte: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2011).....	402
Táboa IV.22. Número de alumnos/as por ciclo formativo e sexo no ano académico 2011/2012 no concello de A Pobra do Caramiñal. Fonte: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2011).....	403
Táboa IV.23. Número de alumnos/as por ciclo formativo, curso e sexo no ano académico 2011/2012 no concello de Rianxo. Fonte: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2011).....	403
Táboa IV.24. Número de alumnos/as por ciclo formativo, curso e sexo no ano académico 2011/2012 no concello de Ribeira. Fonte: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2011).....	403
Táboa IV.25. Número de alumnos/as estratificados con respecto á poboación total e número de alumnos/as estratificados con respecto á mostra na comarca do Barbanza. Fonte: Elaboración propia.	405
Táboa IV.26 Mostra de alumnos/as invitada, aceptante e productora de datos en función de cada un dos estratos que a compoñen. Fonte: Elaboración propia.	406
Táboa IV.27. Número de titulados/as en FP por ano dende o 2007 ata ao 2011, clasificados por concello, centro e ciclo formativo. Fonte: Elaboración propia a partir de Rego Agraso (2009) e Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (2011).....	407
Táboa IV.28. Número de titulados/as estratificados con respecto á poboación total e número de titulados/as estratificados con respecto á mostra na comarca do Barbanza. Fonte: Elaboración propia.	408
Táboa IV.29 Mostra de titulados/as invitada, aceptante e produtora de datos en función de cada un dos estratos que a compoñen. Fonte: Elaboración propia.	409
Táboa IV.30. Número de docentes total nos centros de F.P. da comarca do Barbanza e número de docentes que imparten en ciclos formativos no ano académico	

2011/2012. Fonte: Elaboración propia a partir de Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2011).....	410
Táboa IV.31. Número de docentes estratificados con respecto á poboación total e número de titulados/as estratificados con respecto á mostra na comarca do Barbanza. Fonte: Elaboración propia.....	411
Táboa IV.32 Mostra de docentes invitada, aceptante e productora de datos en función de cada un dos estratos que a compoñen. Fonte: Elaboración propia.....	411
Táboa IV.33. Número de empresas e porcentaxe que representan no tecido produtivo da Comarca do Barbanza segundo sector económico. Ano 2011. Fontes: Consellería do Mar e Consellería de Medio Rural (2011) e IGE (2012).	412
Táboa IV.34. Empresas por sectores segundo número de asalariados/as na comarca do Barbanza no ano 2011. Fonte: Elaboración propia a partir do Directorio de Empresas e Unidades Locais do IGE (2012), Consellería de Medio Rural e da Consellería do Mar (2011).	412
Táboa IV.35. Número de empresas estratificadas con respecto á poboación total e con respecto á mostra na comarca do Barbanza. Fonte: Elaboración propia.	414
Táboa IV.36 Mostra de empresarios/as invitada, aceptante e productora de datos en función de cada un dos estratos que a compoñen no concello de Boiro. Fonte: Elaboración propia.....	417
Táboa IV.37. Mostra de empresarios/as invitada, aceptante e produtora de datos en función de cada un dos estratos que a compoñen no concello de A Pobra do Caramiñal. Fonte: Elaboración propia.	418
Táboa IV.38. Mostra de empresarios/as invitada, aceptante e produtora de datos en función de cada un dos estratos que a compoñen no concello de Ribeira. Fonte: Elaboración propia.....	419
Táboa IV.39. Mostra de empresarios/as invitada, aceptante e produtora de datos en función de cada un dos estratos que a compoñen no concello de Rianxo. Fonte: Elaboración propia.....	419
Táboa IV.40. Táboa comparativa do Bloque I da entrevista estruturada. Variables que se empregaron na versión orixinal da entrevista e variables que empregaremos no presente estudo. Fonte: Elaboración propia a partir de Rego Agraso (2009).	422
Táboa IV.41. Táboa comparativa do Bloque II da entrevista estruturada. Variables que se empregaron na versión orixinal da entrevista e variables que empregaremos no presente estudo. Fonte: Elaboración propia a partir de Rego Agraso (2009).	422
Táboa IV.42. Variables da entrevista estruturada orixinal que non imos empregar na entrevista que ten como marco a presente investigación. Fonte: Rego Agraso (2009).	424
Táboa IV.43. Táboa comparativa do Bloque III de variables da entrevista estruturada. Variables que se empregaron na versión orixinal da entrevista e variables que empregaremos no presente estudo. Fonte: Elaboración propia a partir de Rego Agraso (2009).....	425
Táboa IV.44. Mostra da táboa de validación complementaria dos cuestionarios enviada aos xuíces expertos/as. Fonte: Elaboración propia a partir de Tejada Fernández – non publicada-.....	431
Táboa IV.45. Departamentos/Áreas e Institucións ás que pertencen os Profesores/as invitados a participar na investigación como xuíces validadores/as dos cuestionarios. Fonte: Elaboración propia.....	432
Táboa IV.46. Cambios propostos no cuestionario dirixido aos empresarios/as da comarca do Barbanza trala realización da proba piloto. Fonte: Elaboración propia.	457

Táboa IV.47. Asociacións de Empresarios/as da Comarca do Barbanza coas que mantivemos contacto para aplicar os cuestionarios. Fonte: Elaboración propia. ...	462
Táboa IV.48. Relación de empresas ás que lles foi enviado o cuestionario on line para a súa cumprimentación. Fonte: Elaboración propia.	463
Táboa IV.49. Relación de Confrarías de Pescadores da comarca do Barbanza coas que pretendemos establecer colaboración. Fonte: Elaboración propia.	464
Táboa IV.50. Guión da entrevista -Bloque I. Identificación- e variables asociadas segundo Anexo II. Fonte: Elaboración propia.	467
Táboa IV.51. Guión da entrevista-Bloques II e III- e variables asociadas segundo Anexo II. Fonte: Elaboración propia.	468
Táboa IV.52. Guión da entrevista-Bloques IV, V e Cuestión Final-e variables asociadas segundo Anexo II. Fonte: Elaboración propia.	469
Táboa V.1. Parroquias dos concellos que conforman a comarca do Barbanza. Fonte: Elaboración propia a partir das páxinas web dos concellos de Ribeira, Boiro, A Pobra do Caramiñal e Rianxo.	493
Táboa V.2. Número de habitantes na comarca de Barbanza por concello e sexo no ano 2012. Fonte: Instituto Galego de Estatística (IGE, 2013bb).	493
Táboa V.3. Número de habitantes por municipios no 2012 e extensión xeográfica na comarca do Barbanza. Densidade de poboación. Fonte: IGE (2013b) e SITGA (2009).	494
Táboa V.4. Número de habitantes comarca do Barbanza a no ano 2011 segundo a idade, por concello e sexo. Fonte: Instituto Galego de Estatística (IGE).	495
Táboa V.5. Idade Media da poboación da Comarca do Barbanza no ano 2012. Fonte: IGE (2013b).	496
Táboa V.6. Índice de envellecemento da poboación da comarca do Barbanza no ano 2012. Fonte: Elaboración propia a partir de IGE (2013b).	496
Táboa V.7. Índices de dependencia global, xuvenil e senil da comarca do Barbanza no ano 2012. Fonte: Elaboración propia a partir de IGE (2013b).	496
Táboa V.8. Índices de estrutura da poboación en idade activa e de recambio da poboación en idade activa da comarca do Barbanza no ano 2012. Fonte: Elaboración propia a partir de IGE (2013b).	497
Táboa V.9. Saldo migratorio da comarca do Barbanza no ano 2011. Fonte: Elaboración propia a partir do IGE (2013b).	498
Táboa V.10. Número de barcos segundo actividade na comarca do Barbanza ano 2011. Fonte: Consellería do Medio Rural e do Mar (2013).	500
Táboa V.11. Suma do número de empresas pertencentes ao sector primario na comarca do Barbanza. Fonte Consellería do Medio Rural e do Mar (2013).	501
Táboa V.12. Número de unidades locais do sector secundario segundo actividade principal na Comarca do Barbanza no ano 2011. Fonte: IGE(2013c). Directorio de empresas e unidades locais.	502
Táboa V.13. Número de empresas que se inclúen como industrias manufactureiras da alimentación na comarca do Barbanza no ano 2011. Fonte: IGE (2013c). Directorio de empresas e unidades locais.	504
Táboa V.14. Número de empresas que se inclúen como industrias de fabricación de produtos metálicos, agás maquinaria e equipamento na comarca do Barbanza no ano 2011. Fonte: IGE (2013c). Directorio de empresas e unidades locais.	504
Táboa V.15. Número de empresas que se inclúen como industrias da madeira e da cortiza, agás mobles; cestería e espartaría na comarca do Barbanza no ano 2011. Fonte: IGE (2013c). Directorio de empresas e unidades locais.	505

Táboa V.16. Número de unidades locais do sector da Construción segundo actividade principal na Comarca do Barbanza no ano 2011. Fonte: IGE (2013c). Directorio de empresas e unidades locais.....	506
Táboa V.17. Número de empresas que se inclúen no sector da construción na comarca do Barbanza no ano 2011. Fonte: IGE (2013c). Directorio de empresas e unidades locais.....	507
Táboa V.18. Número de unidades locais do sector Servizos segundo actividade principal na Comarca do Barbanza no ano 2011. Fonte: IGE (2013c). Directorio de empresas e unidades locais.....	508
Táboa V.19. Número de empresas que se inclúen na agrupación Comercio a retallo e comercio por xunto e intermediarios do comercio, salvo de vehículos a motor e motocicletas, na comarca do Barbanza no ano 2011. Fonte: IGE (2013c). Directorio de empresas e unidades locais.....	510
Táboa V.20. Número de empresas que se inclúen na Hostalaría na comarca do Barbanza no ano 2011. Fonte: IGE (2013c). Directorio de empresas e unidades locais.	511
Táboa V.21. Número de empresas e porcentaxe que representan no tecido produtivo da Comarca do Barbanza segundo sector económico. Ano 2011. Fontes: IGE (2013c), Consellería do Medio Rural e do Mar (2013).....	512
Táboa V.22. Número de explotacións agrarias segundo condición xurídica por concello na comarca do Barbanza no ano 2008. Fonte: Elaboración Propia a través dos datos procedentes da Consellería do Medio Rural e do Mar.....	513
Táboa V.23. Número estimado de sociedades no sector primario da comarca do Barbanza ano 2008-2011. Fonte: Elaboración propia a partir dos datos proporcionados pola Consellería do Medio Rural e do Mar.....	514
Táboa V.24. Empresas con actividade na comarca do Barbanza segundo actividade principal e condición xurídica no ano 2011. Fonte: Elaboración propia a partir de IGE (2013c). Directorio de Empresas e Unidades Locais.	516
Táboa V.25. Empresas do sector da construción da comarca do Barbanza segundo actividade principal e condición xurídica do titular no ano 2011. Fonte: IGE (2013c). Directorio de Empresas e Unidades Locais.	520
Táboa V.26. Empresas do sector servizos da comarca do Barbanza segundo actividade principal e condición xurídica do titular no ano 2011 (I). Fonte: IGE (2013c). Directorio de Empresas e Unidades Locais.	521
Táboa V.27. Empresas do sector servizos da comarca do Barbanza segundo actividade principal e condición xurídica do titular no ano 2011 (II). Fonte: IGE (2013c). Directorio de Empresas e Unidades Locais.	523
Táboa V.28. Empresas do sector servizos da comarca do Barbanza segundo actividade principal e condición xurídica do titular no ano 2011 (III). Fonte: IGE (2013c). Directorio de Empresas e Unidades Locais.	524
Táboa V.29. Empresas por sectores segundo a condición xurídica na comarca do Barbanza no ano 2011. Fonte: Elaboración propia a partir do Directorio de Empresas e Unidades Locais do IGE (2013c), Datos enviados pola Consellería do Medio Rural do Mar.....	525
Táboa V.30. Número de empresas segundo actividade principal e estrato de asalariados no sector secundario na comarca do Barbanza. Datos do ano 2011. Fonte: IGE (2013c). Directorio de empresas e unidades locais.....	527
Táboa V.31. Número de empresas segundo actividade principal e estrato de asalariados no sector da construción na comarca do Barbanza no ano 2011. Fonte:	

Elaboración propia a partir de IGE (2013c). Directorio de empresas e unidades locais.....	529
Táboa V.32. Número de empresas segundo actividade principal e estrato de asalariados no sector terciario na comarca do Barbanza (I). Datos do ano 2011. Fonte: Elaboración propia a partir de IGE (2013c). Directorio de empresas e unidades locais.....	530
Táboa V.33. Número de empresas segundo actividade principal e estrato de asalariados no sector terciario na comarca do Barbanza (II). Datos do ano 2011. Fonte: Elaboración propia a partir de IGE (2013c). Directorio de empresas e unidades locais.....	531
Táboa V.34. Número de empresas segundo actividade principal e estrato de asalariados no sector terciario na comarca do Barbanza (III). Datos do ano 2011. Fonte: Elaboración propia a partir de IGE (2013c). Directorio de empresas e unidades locais.....	532
Táboa V.35. Empresas por sectores segundo número de asalariados na comarca do Barbanza no ano 2011. Fonte: Elaboración propia a partir de IGE (2013c) e Consellería do Medio Rural do Mar (2013).....	534
Táboa V.36. Número de contratos realizados na comarca do Barbanza no ano 2012. Fonte: Instituto Galego das Cualificacións (2013).....	536
Táboa VI.1. Porcentaxe de empresas en función do número de empregados/as e o número de postos de traballo diferenciados. Fonte: Elaboración propia.....	567
Táboa VI.2. Respostas abertas do alumnado ante a motivación para cursar o ciclo formativo actual. Fonte: Elaboración propia.....	570
Táboa VI.3. Respostas dos titulados/as ante a cuestión de que cambiarían da súa situación laboral para estar satisfeito/a con ela. Fonte: Elaboración propia.....	587
Táboa VI.4. Datos de identificación do representante da Administración Educativa Autónoma entrevistado. Fonte: Elaboración propia.....	587
Táboa VI.5. Titulacións que implantarían os colectivos de alumnos/as, docentes e titulados/as na comarca do Barbanza . Fonte:Elaboración propia.....	601
Táboa VI.6. Porcentaxe de alumnos/as distribuídos en función do ciclo formativo que eliminarían da comarca e os motivos que esgrimen. Fonte: Elaboración propia....	607
Táboa VI.7. Distribución porcentual das respostas do colectivo de docentes aos inconvenientes e vantaxes da implantación dun novo modelo de ordenación territorial da FP baseado na mobilidade dos ciclos nas comarcas en función das necesidades do mercado laboral. Fonte: Elaboración propia.....	613
Táboa VI.8. Respostas dos empresarios/as ás diferenzas existentes en canto ao tipo de contrato respecto dos traballadores/as titulados en FP. Fonte: Elaboración propia.....	625
Táboa VI.9. Respostas dos empresarios/as á cuestión relativa a existencia de diferenzas no número de horas de traballo entre os traballadores/as que posúen un título de FP e os que carecen dela. Fonte: Elaboración propia.....	626
Táboa VI.10. Respostas dos empresarios/as á cuestión relativa a existencia de diferenzas no salario entre os traballadores/as que posúen un título de FP e os que carecen dela. Fonte: Elaboración propia.....	627
Táboa VI.11. Respostas dos docentes á cuestión de con que institucións/axencias de desenvolvemento comarcal/local manteñen contacto. Fonte: Elaboración propia.....	630

Táboa VI.12. Respostas do colectivo de empresarios/as ante a que medidas poderían levar a cabo dende a empresa para contribuír ao desenvolvemento humano e sustentable da comarca na que se sitúa. Fonte: Elaboración propia.	632
Táboa VI.13. Respostas do colectivo de docentes a que medidas poderían levar a cabo dende o centro educativo para contribuír ao desenvolvemento humano e sustentable da comarca na que se sitúa e que dificultades atoparían para levalas a cabo. Fonte: Elaboración propia.	634
Táboa VI.14. Distribución porcentual das respostas de alumnos/as, titulados/as, docentes e empresarios/as en función dos contidos que engadirían aos ciclos formativos. Fonte: Elaboración propia.	647
Táboa VI.15. Respostas dos empresarios/as ante a cuestión de con que ciclo formativo colaboran para o desenvolvemento do módulo FCT. Fonte: Elaboración propia. .	649
Táboa VI.16. Respostas de alumnos/as e profesores/as a que cambios introducirían na organización do módulo de FCT. Fonte: Elaboración propia.	653
Táboa VI.17. Respostas de empresarios/as e titulados/as a que cambios introducirían na organización do módulo de FCT. Fonte: Elaboración propia.	654
Táboa VI.18. Respostas de alumnos/as e docentes á cuestión de que outras tarefas leva a cabo o alumnado nas empresas diferentes das propias do seu ciclo formativo. Fonte: Elaboración propia.	656
Táboa VI.19. Respostas proporcionadas polos docentes á pregunta aberta "Outras achegas acerca da valoración da propia competencia docente". Fonte: Elaboración propia.	670
Táboa VI.20. Respostas proporcionadas polos alumnos/as á pregunta aberta "Outras achegas acerca da valoración da competencia profesional dos docentes que imparten no seu ciclo formativo". Fonte: Elaboración propia.	672
Táboa VI.21. Respostas proporcionadas polos titulados/as á pregunta aberta "Outras achegas acerca da valoración da competencia profesional dos docentes que impartiron no ciclo formativo que cursou". Fonte: Elaboración propia.	673
Táboa VI.22. Porcentaxe de respostas do alumnado nas etiquetas de pouco ou nada satisfeito/a e moi ou totalmente satisfeito/a ante a valoración de distintos aspectos relativos ao seu posto laboral. Moda das respostas obtidas en cada caso. Fonte: Elaboración propia.	678
Táboa VI.23. Porcentaxe de respostas dos titulados/as nas etiquetas de pouco ou nada satisfeito/a e moi ou totalmente satisfeito/a ante a valoración de distintos aspectos relativos ao seu posto laboral. Moda das respostas obtidas en cada caso. Fonte: Elaboración propia.	682
Táboa VI.24. Distribución das empresas que compoñen a mostra en función da súa condición xurídica e o sector ao que pertencen. Fonte: Elaboración propia.	690
Táboa VI.25. Axentes sociais máis sinalados polo colectivo de docentes en función da frecuencia de contacto que o centro mantén con eles. Fonte: Elaboración propia.	698
Táboa VI.26. Axentes sociais máis sinalados polo colectivo de empresarios/as en función da frecuencia de contacto que o centro mantén con eles. Fonte: Elaboración propia.	699
Táboa VI.27. Familias profesionais que se deberían implantar na comarca segundo o colectivo de docentes e motivos asociados clasificados por porcentaxe de resposta. Fonte: Elaboración propia.	704

Táboa VI.28. Familias profesionais que se deberían implantar na comarca segundo o colectivo de titulados/as e motivos asociados clasificados por porcentaxe de resposta. Fonte: Elaboración propia.	705
Táboa VI.29. Familias profesionais que se deberían implantar na comarca segundo o colectivo de alumnos/as e motivos asociados clasificados por porcentaxe de resposta. Fonte: Elaboración propia.	706
Táboa VI.30. Perfil da persoa contratada polas empresas da comarca do Barbanza que forman parte da mostra. Porcentaxes maioritarios en cada caso. Fonte: Elaboración propia.	707
Táboa VI.31. Clasificación dos axentes sociais que, dende a perspectiva do profesorado, deben ser tidos en conta á hora de ordenar os ciclos formativos nos territorios comarcais. Fonte: Elaboración propia.	711
Táboa VI.32. Clasificación dos axentes sociais que, dende a perspectiva dos empresarios/as, deben ser tidos en conta á hora de ordenar os ciclos formativos nos territorios comarcais. Fonte: Elaboración propia.	712

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico I.1. Distribución dos ciclos formativos de grao medio por familias profesionais no ano 1995/1996. Fonte: Elaboración propia a partir de Rial Sánchez (2005:03).....	104
Gráfico I.2. Distribución dos ciclos formativos de grao superior por familias profesionais no ano 1995/1996. Fonte: Elaboración propia a partir de Rial Sánchez (2005:03).....	104
Gráfico I.3. Evolución do número de alumnos/as de Formación Profesional de grao medio e superior en función das modalidades impostas pola LXE (1970) e LOXSE (1990) no período 1993-2002. Fonte: Elaboración propia a partir de Vaquero (2003:11).....	105
Gráfico I.4. Taxa de inserción dos titulados en FP en Galicia no ano académico 2003/2004 ao remate dos estudos. Fonte: Elaboración propia a partir de Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (2006:13).....	106
Gráfico I.5. Evolución do número de alumnos/as matriculados en ciclos de Formación Profesional no período 2002-2006. Fonte: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (2006).....	107
Gráfico III.1. Taxas de emprego e desemprego en función do nivel de formación no ano 2010 en España, países da UE, México, EEUU, Xapón e Chile. Porcentaxe de poboación empregada e desempregada de 25 a 64 anos entre a poboación activa da mesma idade, segundo o nivel de formación. Fonte: MECD (2012c:17).....	262
Gráfico III.2. Gasto anual por alumno en institucións educativas para tódolos servizos con relación ao PIB por habitante. De Educación Primaria a Educación Terciaria 2009. Fonte: MECD (2012c:28).....	263
Gráfico III.3. Evolución da porcentaxe de titulados/as en FP en Galicia segundo a súa situación laboral. Fonte: Elaboración propia a partir de Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (2013a).....	340
Gráfico IV.1. Porcentaxe dos xuíces que afirman que os ítems 1-28 do borrador do cuestionario destinado aos alumnos/as son unívocos e pertinentes . Fonte: Elaboración propia a partir dos datos extraídos da validación experta.....	433
Gráfico IV.2. Porcentaxe dos xuíces que afirman que as variables 29-56 do borrador do cuestionario destinado aos alumnos/as son unívocos e pertinentes . Fonte: Elaboración propia a partir dos datos extraídos da validación experta.....	434
Gráfico IV.3. Valoración dos xuíces acerca da importancia das variables 1-28 do borrador do cuestionario destinado aos alumnos/as. Fonte: Elaboración propia a partir dos datos extraídos da validación experta.....	435
Gráfico IV.4. Valoración dos xuíces acerca da importancia das variables 29-56 do borrador do cuestionario destinado aos alumnos/as . Fonte: Elaboración propia a partir dos datos extraídos da validación experta.....	435
Gráfico IV.5. Porcentaxe dos xuíces que afirman que as variables 1-28 do borrador do cuestionario destinado aos titulados/as en FP son unívocos e pertinentes. Fonte: Elaboración propia a partir dos datos extraídos da validación experta.....	436
Gráfico IV.6. Porcentaxe dos xuíces que afirman que as variables 29-56 do borrador do cuestionario destinado aos titulados/as son unívocos e pertinentes. Fonte: Elaboración propia a partir dos datos extraídos da validación experta.....	437

Gráfico IV.7. Valoración dos xuíces acerca da importancia das variables 1-28 do borrador do cuestionario destinado aos titulados/as. Fonte: Elaboración propia a partir dos datos extraídos da validación experta.....	437
Gráfico IV.8. Valoración dos xuíces acerca da importancia das variables 29-56 do borrador do cuestionario destinado aos titulados/as. Fonte: Elaboración propia a partir dos datos extraídos da validación experta.....	438
Gráfico IV.9. Porcentaxe dos xuíces que afirman que as variables 1-28 do borrador do cuestionario destinado ao persoal docente son unívocos e pertinentes. Fonte: Elaboración propia a partir dos datos extraídos da validación experta.....	439
Gráfico IV.10. Porcentaxe dos xuíces que afirma que as variables 29-74 do borrador do cuestionario destinado ao persoal docente son unívocos e pertinentes. Fonte: Elaboración propia a partir dos datos extraídos da validación experta.....	440
Gráfico IV.11. Valoración dos xuíces acerca da importancia das variables 1-28 do borrador do cuestionario destinado ao persoal docente. Fonte: Elaboración propia a partir dos datos extraídos da validación experta.....	440
Gráfico IV.12. Valoración dos xuíces acerca da importancia das variables 29-74 do borrador do cuestionario destinado ao persoal docente. Fonte: Elaboración propia a partir dos datos extraídos da validación experta.....	441
Gráfico IV.13. Porcentaxe dos xuíces que afirman que as variables 1-28 do borrador do cuestionario destinado aos empregadores/as son unívocos e pertinentes. Fonte: Elaboración propia a partir dos datos extraídos da validación experta.....	442
Gráfico IV.14. Porcentaxe dos xuíces que afirman que as variables 29-79 do borrador do cuestionario destinado aos empregadores/as son unívocos e pertinentes. Fonte: Elaboración propia a partir dos datos extraídos da validación experta.....	443
Gráfico IV.15. Valoración dos xuíces acerca da importancia das variables 1-28 do borrador do cuestionario destinado aos empregadores/as. Fonte: Elaboración propia a partir dos datos extraídos da validación experta.....	443
Gráfico IV.16. Valoración dos xuíces acerca da importancia das variables 29-79 do borrador do cuestionario destinado aos empregadores/as. Fonte: Elaboración propia a partir dos datos extraídos da validación experta.....	444
Gráfico IV.17. Resultados da valoración dos alumnos/as acerca do cuestionario piloto. Fonte: Elaboración propia.....	446
Gráfico IV.18. Resultados da valoración dos titulados/as acerca do cuestionario piloto. Fonte: Elaboración propia.....	448
Gráfico IV.19. Resultados da valoración dos/as docentes acerca do cuestionario piloto. Fonte: Elaboración propia.....	451
Gráfico IV.20. Resultados da valoración dos empresarios/as acerca do cuestionario piloto. Fonte: Elaboración propia.....	454
Gráfico V.1. Porcentaxe de centros que ofertan Formación Profesional Inicial segundo o concello onde se sitúan. Fonte: Elaboración propia.....	476
Gráfico V.2. Porcentaxe dos centros entrevistados que imparten ESO na comarca do Barbanza. Fonte: Elaboración propia partir dos datos obtidos da entrevista realizada.....	477
Gráfico V.3. Porcentaxe de centros entrevistados que imparten as distintas modalidades do Bacharelato na comarca do Barbanza. Fonte: Elaboración Propia.....	477
Gráfico V.4. Número de alumnos/as matriculados na Educación Secundaria Obrigatoria (Réxime Ordinario) na comarca do Barbanza do 2006 ao 2013. Fonte: Elaboración propia a partir de IGE (2013b) e dos datos da entrevista.....	479

Gráfico V.5. Número de alumnos/as matriculados nun PCPI nos centros da comarca do Barbanza dende o ano 2005 ao 2012. Fonte: Elaboración propia a partir de IGE (2013b) e dos datos da entrevista.....	480
Gráfico V.6. Número de alumnos/as matriculados no Bacharelato (Réxime Ordinario) na comarca do Barbanza do 2006 ao 2013 . Fonte: Elaboración propia a partir de IGE (2013b) e da entrevista.....	480
Gráfico V.7. Número de matriculados/as en Ciclos Formativos de Grao Medio na comarca do Barbanza do ano 2005 ao 2013 nos réximes ordinario e de adultos. Fonte: Elaboración propia a partir de IGE (2013b) e dos datos da entrevista.....	481
Gráfico V.8. Número de matriculados/as en ciclos de grao medio en réxime ordinario e de adultos na comarca do Barbanza en función do sexo. Fonte: Elaboración propia a partir de IGE (2013b) e dos datos da entrevista .	481
Gráfico V.9. Número de matriculados/as en ciclos de grao superior en réxime ordinario e de adultos na comarca do Barbanza en función do sexo. Fonte: Elaboración propia a partir de IGE (2013b) e dos datos da entrevista.....	482
Gráfico V.10. Porcentaxe de profesorado total do centro en relación ao total dos centros de FP da comarca do Barbanza e distribución por sexos no ano académico 2011/2012. Fonte: Elaboración propia.....	483
Gráfico V.11. Porcentaxe de profesorado de FP do centro en relación ao total dos centros de FP da comarca do Barbanza e distribución por sexos no ano académico 2011/2012. Fonte: Elaboración propia.....	483
Gráfico V.12. Distribución por sexos do profesorado de FP da comarca do Barbanza no ano académico 2011/2012. Fonte: Elaboración propia.....	484
Gráfico V.13. Porcentaxe de titulacións na comarca do Barbanza por familia profesional no ano 2011/2012. Fonte: Elaboración propia a partir da entrevista e dos datos da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.....	485
Gráfico V.14. Número de anos que levan impartíndose os ciclos medios na comarca do Barbanza. Fonte: Elaboración propia.....	486
Gráfico V.15. Número de anos que levan impartíndose os ciclos medios na comarca do Barbanza. Fonte: Elaboración propia.....	486
Gráfico V.16. Número de alumnos/as matriculados no primeiro e segundo curso dos ciclos medios da comarca no Barbanza no ano académico 2011/2012. Fonte: Elaboración propia.....	487
Gráfico V.17. Número de alumnos/as matriculados no primeiro e segundo curso dos ciclos superiores da comarca no Barbanza no ano académico 2011/2012. Fonte: Elaboración propia.....	487
Gráfico V.18. Número de titulados/as nos ciclos medios da comarca do Barbanza nos anos académicos 2008/2009, 2009/2010 e 2010/2011. Fonte: Elaboración propia.....	488
Gráfico V.19. Número de titulados/as nos ciclos superiores da comarca do Barbanza nos anos académicos 2008/2009, 2009/2010 e 2010/2011. Fonte: Elaboración propia.....	489
Gráfico V.20. Número de alumnos/as titulados na comarca nos ciclos medios e superiores dende o ano 2009 ao 2011. Fonte: Elaboración propia a partir dos datos da entrevista.....	489
Gráfico V.21. Número total de matriculados/as en ciclos formativos na comarca do Barbanza no ano 2008/2009 e de titulados/as no mesmo territorio no ano	

2010/2011. Fonte: Elaboración propia a partir de IGE (2013b) e datos da entrevista.....	490
Gráfico V.22. Poboación na comarca do Barbanza no ano 2011 segundo sexo e nacionalidade. Fonte: Elaboración propia a partir de IGE (2013b).....	497
Gráfico V.23. Poboación de 16 e mais anos segundo o nivel de estudos na comarca do Barbanza no ano 2001. Fonte: Elaboración propia a partir de IGE (2013b).....	498
Gráfico V.24. Porcentaxe de cooperativas na comarca do Barbanza no ano 2012. Fonte: IGE (2013c).....	525
Gráfico V.25. Número de contratos na comarca do Barbanza segundo a idade. Fonte: Instituto Galego das Cualificacións (2013).....	537
Gráfico V.26. Número de contratos realizados na comarca do Barbanza no ano 2012 en función da tipoloxía do contrato. Fonte: IGE (2013c).....	537
Gráfico V.27. Porcentaxe de contratos en función da tipoloxía do contrato e o nivel formativo no ano 2011. Fonte: IGE (2013c).....	538
Gráfico V.28. Contratos totais realizados na comarca do Barbanza no ano 2012 por actividade CNAE 2009 e sexo. Fonte: Elaboración propia a partir do Instituto Galego das Cualificacións (2013).....	539
Gráfico V.29. Número de contratos das 7 ocupacións máis contratadas na comarca do Barbanza no ano 2012 e porcentaxe de homes e mulleres en cada caso. Fonte: Elaboración propia a partir de Instituto Galego das Cualificacións (2013).....	540
Gráfico V.30. Porcentaxe de parados/as na comarca do Barbanza no ano 2012 segundo a idade. Fonte: Instituto Galego das Cualificacións (2013).....	541
Gráfico V.31. Distribución do número de parados na comarca do Barbanza no ano 2012 en función do nivel de estudos. Fonte: Instituto Galego das Cualificacións (2013).....	542
Gráfico V.32. Número de parados/as en función da actividade económica de procedencia e o sexo na comarca do Barbanza no ano 2012. Fonte: Instituto Galego das Cualificacións (2013).....	544
Gráfico V.33. Número de demandas de emprego nas ocupacións máis demandadas na comarca do Barbanza no ano 2012 en función do sexo. Fonte: Instituto Galego das Cualificacións (2013).....	545
Gráfico VI.1. Distribución porcentual dos colectivos de alumnos/as, titulados/as, docentes e empresarios/as que compoñen a mostra en función do sexo. Fonte: Elaboración propia.....	550
Gráfico VI.2. Distribución porcentual da mostra de alumnos/as e titulados/as produtora de datos en función da idade. Fonte:Elaboración propia.....	551
Gráfico VI.3. Distribución porcentual da idade dos docentes que compoñen a mostra produtora de datos. Fonte: Elaboración propia.....	551
Gráfico VI.4. Distribución porcentual da idade dos empresarios/as que compoñen a mostra produtora de datos. Fonte: Elaboración propia.....	551
Gráfico VI.5. Distribución porcentual do concello de procedencia e residencia actual do colectivo de alumnos/as que compoñen a mostra produtora de datos. Fonte: Elaboración propia.....	552
Gráfico VI.6. Distribución porcentual do concello de procedencia e residencia actual do colectivo de titulados/as que compoñen a mostra. Fonte: Elaboración propia.....	553
Gráfico VI.7. Distribución porcentual do concello de procedencia e residencia actual do colectivo de docentes que compoñen a mostra. Fonte: Elaboración propia.....	554

Gráfico VI.10. Concello ao que pertencen as empresas que compoñen a mostra. Fonte: Elaboración propia.....	555
Gráfico VI.8. Localidades de orixe dos docentes incluídos na categoría "Outro concello de procedencia". Fonte: Elaboración propia.....	555
Gráfico VI.9. Concello de residencia daqueles docentes incluídos na categoría "Residentes nun concello de comarca limítrofe". Fonte: Elaboración propia.....	555
Gráfico VI.11. Distribución porcentual da profesión da nai dos colectivos de alumnos/as e titulados/as que compoñen a mostra. Fonte: Elaboración propia.....	556
Gráfico VI.12. Distribución porcentual da profesión do pai dos colectivos de alumnos/as e titulados/as que compoñen a mostra. Fonte: Elaboración propia.....	557
Gráfico VI.13. Distribución porcentual das empresas que compoñen a mostra en función da súa forma xurídica. Fonte: Elaboración propia.....	558
Gráfico VI.14. Distribución porcentual das empresas que compoñen a mostra en función do sector económico ao que pertencen. Fonte: Elaboración propia.....	558
Gráfico VI.15. Distribución porcentual dos distintos colectivos que forman parte da mostra (alumnos/as; titulados/as e docentes) en función da familia profesional do ciclo formativo que cursan, cursaron ou no que imparten docencia. Fonte: Elaboración propia.....	559
Gráfico VI.16. Distribución porcentual da mostra en función do ciclo formativo que cursan (Colectivo de alumnos/as), que cursaron (colectivo de titulados/as) ou no que imparten docencia (colectivo de docentes). Fonte: Elaboración propia.....	560
Gráfico VI.17. Distribución porcentual do colectivo de alumnos/as compoñentes da mostra en función do grao do ciclo formativo que cursan. Fonte: Elaboración propia.....	562
Gráfico VI.18. Distribución porcentual do colectivo de alumnos/as compoñentes da mostra en función da etapa do ciclo na que se atopan. Fonte: Elaboración propia.....	562
Gráfico VI.19. Distribución do alumnado, profesorado e titulados/as que forman parte da mostra en función do centro educativo co que teñen vinculación. Fonte: Elaboración propia.....	562
Gráfico VI.20. Distribución porcentual dos/as docentes que compoñen a mostra en función da titulación máis alta que posúen. Fonte: Elaboración propia.....	564
Gráfico VI.21. Distribución porcentual dos/as docentes que contan con dobre titulación académica en función da mesma. Fonte: Elaboración propia.....	565
Gráfico VI.22. Distribución dos/as docentes en función da formación pedagóxica específica coa que contan. Fonte: Elaboración propia.....	565
Gráfico VI.23. Distribución porcentual dos empresarios/as que compoñen a mostra en función do seu nivel formativo (titulación máis alta acadada). Fonte: Elaboración propia.....	565
Gráfico VI.24. Resposta do colectivo de empresarios/as a se son ou non os responsables de RRHH da empresa. Fonte: Elaboración propia.....	566
Gráfico VI.25. Porcentaxe de empresas que compoñen a mostra en función do número de empregados/as. Fonte: Elaboración propia.....	566
Gráfico VI.26. Distribución porcentual das empresas en función da existencia ou non de representación sindical dos traballadores/as. Fonte: Elaboración propia.....	567
Gráfico VI.27. Distribución dos colectivos de alumnos/as e titulados/as que forman parte da mostra en función dos motivos que os levaron a cursar o ciclo formativo. Fonte: Elaboración propia.....	568

Gráfico VI.28. Distribución porcentual do colectivo de titulados/as que conforman a mostra en función do ano no que remataron o ciclo formativo. Fonte: Elaboración propia.....	570
Gráfico VI.29. Porcentaxe de resposta do colectivo de titulados/as e alumnos/as que compoñen a mostra respecto de se coñecen ou non outros ciclos formativos na propia comarca. Fonte: Elaboración propia.....	571
Gráfico VI.30. Distribución porcentual dos ciclos formativos da propia comarca (distintos do cursado) que sinalan coñecer os alumnos/as que compoñen a mostra. Fonte: Elaboración propia.....	572
Gráfico VI.31. Distribución porcentual da resposta de alumnos/as e titulados/as acerca de se volverían a cursar a mesma titulación. Fonte: Elaboración propia.....	573
Gráfico VI.32. Ciclo formativo que elixirían os alumnos/as da mostra que se arrepinten de terse matriculado no que actualmente cursan. Fonte: Elaboración propia.....	574
Gráfico VI.33. Motivos sinalados polo alumnado á hora de elixir outro ciclo en lugar do que cursan actualmente. Fonte: Elaboración propia.....	575
Gráfico VI.34. Distribución porcentual das respostas dos alumnos/as que compoñen a mostra á cuestión de se esperan ou non atopar emprego ao finalizar o ciclo formativo. Fonte: Elaboración propia.....	575
Gráfico VI.35. Distribución porcentual das respostas dos estudantes e titulados/as en FP compoñentes da mostra ante a cuestión de se están traballando actualmente. Fonte: Elaboración propia.....	576
Gráfico VI.36. Distribución porcentual dos titulados/as en función do número de empregos que tiveron dende que finalizaron o ciclo formativo. Fonte: Elaboración propia.....	577
Gráfico VI.37. Distribución porcentual da mostra de alumnos/as e titulados/as que traballan en función do sector económico onde o fan. Fonte: Elaboración propia.....	577
Gráfico VI.38. Distribución porcentual do alumnado e titulados/as en FP que traballan en función do concello onde o fan. Fonte: Elaboración propia.....	577
Gráfico VI.39. Distribución porcentual dos titulados/as que traballan en función do posto que ocupan. Fonte: Elaboración propia.....	578
Gráfico VI.40. Distribución porcentual do alumnado que se atopa traballando en función do posto que ocupan. Fonte: Elaboración propia.....	¡Error! Marcador no definido.
Gráfico VI.43. Distribución porcentual dos/as docentes que compoñen a mostra en función do tempo que levan exercendo como docentes e do tempo que levan no mesmo centro educativo. Fonte: Elaboración propia.....	580
Gráfico VI.41. Distribución porcentual dos titulados/as que traballan en función do tempo no posto. Fonte: Elaboración propia.....	579
Gráfico VI.42. Distribución porcentual dos alumnos/as que traballan en función do tempo no posto. Fonte: Elaboración propia.....	579
Gráfico VI.44. Distribución porcentual dos/as docentes que compoñen a mostra en función da súa situación profesional e o corpo ao que pertencen. Fonte: Elaboración propia.....	580
Gráfico VI.45. Distribución porcentual do colectivo de titulados/as que traballan en función da súa situación laboral. Fonte: Elaboración propia.....	581
Gráfico VI.46. Distribución porcentual da mostra de titulados/as asalariados en función do tipo de contrato co que contan. Fonte: Elaboración propia.....	582

Gráfico VI.47. Distribución porcentual do colectivo de titulados/as que compoñen a mostra en función de se consideran ou non que a titulación de FP lles axudou a atopar emprego. Fonte: Elaboración propia.	582
Gráfico VI.48. Distribución porcentual do colectivo de titulados/as que compoñen a mostra en función do grao de utilidade que consideran o ciclo de FP para atopar emprego na propia comarca. Fonte: Elaboración propia.	582
Gráfico VI.49. Distribución porcentual do colectivo de titulados/as que compoñen a mostra (e contan con emprego) en función do tempo empregado para atopar emprego. Fonte: Elaboración propia.	583
Gráfico VI.50. Distribución porcentual dos colectivos de alumnos/as e titulados/as que compoñen a mostra en función de se o traballo que desempeñan está vinculado ou non co ciclo formativo. Fonte: Elaboración propia.	583
Gráfico VI.51. Distribución porcentual do grao de satisfacción do colectivo de alumnos/as e titulados/as traballadores que compoñen a mostra con respecto a distintas variables laborais. Fonte: Elaboración propia.	584
Gráfico VI.52. Distribución porcentual da mostra de titulados/as en función de se están ou non satisfeitos/as coa súa situación laboral xeral. Fonte: Elaboración propia.....	586
Gráfico VI.53. Distribución porcentual do grao de acordo de alumnos/as, titulados/as, docentes e empresarios/as co feito de que as titulacións de FP da comarca son útiles para atopar un emprego na mesma. Fonte: Elaboración propia.	589
Gráfico VI.54. Distribución porcentual do grao de acordo de alumnos/as, titulados/as, docentes e empresarios/as co feito de que o título de FP é un requisito para acceder ao emprego nas empresas da comarca. Fonte: Elaboración propia.	590
Gráfico VI.55. Distribución porcentual do grao de acordo de alumnos/as, titulados/as, docentes e empresarios/as co feito de que o título de FP é útil para obter un emprego con boas condicións de estabilidade na comarca. Fonte: Elaboración propia.	591
Gráfico VI.56. Distribución porcentual do grao de acordo de alumnos/as, titulados/as, docentes e empresarios/as co feito de que o título de FP é útil para obter un emprego con boas condicións de salario na comarca. Fonte: Elaboración propia.....	592
Gráfico VI.57. Distribución porcentual do grao de acordo de alumnos/as, titulados/as, docentes e empresarios/as co feito de que o título de FP é útil para obter un emprego con altas cotas de responsabilidade na comarca. Fonte: Elaboración propia.	593
Gráfico VI.58. Distribución porcentual do grao de acordo de alumnos/as, titulados/as, docentes e empresarios/as co feito de que en Galicia os ciclos formativos estean vinculados directamente coas demandas de profesións que fai o mercado laboral das comarcas onde estes se sitúan. Fonte: Elaboración propia.....	594
Gráfico VI.59. Distribución porcentual dos colectivos de docentes, empresarios/as, titulados/as e alumnos/as acerca de se en Galicia os ciclos formativos dunha comarca deberían ser os mesmos ano tras ano. Fonte: Elaboración propia.....	596
Gráfico VI.60. Distribución porcentual dos colectivos de empresarios/as docentes, titulados/as e alumnos/as en función do grao de acordo co feito de que en Galicia os ciclos formativos dunha comarca deban ir mudando co paso do	

tempo, introducíndose novos títulos de FP en función do mercado laboral comarcal	597
Gráfico VI.61. Distribución porcentual dos colectivos de alumnos/as, titulados/as e docentes en función de se consideran ou non que se deben impartir na comarca do Barbanza titulacións que actualmente non se están levando a cabo. Fonte: Elaboración propia.	598
Gráfico VI.62. Distribución porcentual das titulacións a implantar por alumnos/as, titulados/as e docentes na comarca do Barbanza agrupadas por familia profesional. Fonte: Elaboración propia.	599
Gráfico VI.63. Motivos esgrimidos polos docentes para implantar as titulacións sinaladas no ítem anterior distribuídos por porcentaxe de resposta. Fonte: Elaboración propia.	602
Gráfico VI.64. Motivos esgrimidos polos titulados/as para implantar as titulacións sinaladas no ítem anterior distribuídos por porcentaxe de resposta. Fonte: Elaboración propia.	603
Gráfico VI.65. Motivos esgrimidos polos alumnos/as para implantar as titulacións sinaladas no ítem anterior distribuídos por porcentaxe de resposta. Fonte: Elaboración propia.	605
Gráfico VI.66. Distribución porcentual dos docentes, titulados/as e alumnos/as en función de se consideran ou non que se debe suprimir algún dos ciclos formativos que actualmente se están levando a cabo na comarca. Fonte: Elaboración Propia.	606
Gráfico VI.67. Porcentaxe de alumnos/as, titulados/as e docentes en función dos ciclos formativos que eliminarían daqueles que se imparten na comarca do Barbanza. Fonte: Elaboración propia.	606
Gráfico VI.68. Distribución porcentual dos docentes e empresarios en función de se consideran necesario levar a cabo procesos de negociación cos axentes sociais implicados para ordenar os ciclos formativos no territorio. Fonte: Elaboración propia.	609
Gráfico VI.69. Distribución porcentual do colectivo de docentes en función dos axentes sociais que terían en conta á hora de ordenar os ciclos formativos no territorio. Fonte: Elaboración propia.	610
Gráfico VI.70. Distribución porcentual do colectivo de empresarios/as en función dos axentes sociais que terían en conta á hora de ordenar os ciclos formativos no territorio. Fonte: Elaboración propia.	611
Gráfico VI.71. Distribución porcentual dos docentes en función de se aceptarían ou non a implantación dun novo modelo de ordenación dos ciclos formativos que fose mudando a partir das necesidades comarcais. Fonte: Elaboración propia.	612
Gráfico VI.72. Grao de conformidade de docentes e empresarios/as acerca das seguintes afirmacións que vinculan a FP co DHS. Fonte: Elaboración propia.	615
Gráfico VI.73. Respostas dos colectivos de titulados/as, docentes e empresarios/as acerca das medidas necesarias para incrementar a inserción laboral dos titulados/as en FP nos territorios comarcais. Fonte: Elaboración propia.	617
Gráfico VI.74. Grao de coñecemento do colectivo de empresarios/as acerca dos ciclos formativos que se imparten na comarca. Fonte: Elaboración propia.	619
Gráfico VI.75. Distribución porcentual do colectivo de empresarios/as en función de se o título de FP é un requisito imprescindible para acceder a un posto de traballo na empresa. Fonte: Elaboración propia.	620

Gráfico VI.76. Distribución porcentual das empresas en función da demanda de titulados/as en FP que realizan. Fonte: Elaboración propia.....	620
Gráfico VI.77. Porcentaxe das empresas enquisadas que demandan cada un dos ciclos que se imparten na comarca do Barbanza. Fonte: Elaboración propia.....	620
Gráfico VI.78. Porcentaxe de demanda doutras titulacións distintas das que se levan a cabo na comarca por parte dos empresarios/as enquisados. Fontes: Elaboración propia.....	622
Gráfico VI.79. Distribución porcentual do colectivo de empresarios/as en función de se teñen ou non dificultades para atopar os profesionais que demandan. Fonte: Elaboración propia.....	622
Gráfico VI.80. Distribución porcentual do colectivo de empresarios/as en función de se pensan que os ciclos que demandan deberían impartirse na comarca. Fonte: Elaboración propia.....	622
Gráfico VI.81. Distribución porcentual dos empresarios/as en función do número de traballadores/as con ciclos medios e superiores cos que contan. Fonte: Elaboración propia.....	623
Gráfico VI.82. Porcentaxe de resposta dos empresarios/as en función de se os traballadores/as con ciclos formativos cos que conta cursaron dita formación nos centros da comarca. Fonte: Elaboración Propia.....	623
Gráfico VI.83. Tipo de contrato dos traballadores/as con ciclos formativos nas empresas que conforman a mostra. Fonte: Elaboración propia.....	624
Gráfico VI.84. Distribución porcentual dos empresarios/as en función de se aplican diferenzas de contrato aos traballadores/as segundo sexan ou non titulados/as en FP. Fonte: Elaboración propia.....	624
Gráfico VI.85. Distribución porcentual das respostas dos empresarios/as ao número de horas semanais que realizan na súa empresa os traballadores/as titulados en FP. Fonte: Elaboración propia.....	625
Gráfico VI.86. Distribución porcentual das respostas dos empresarios/as ante a cuestión de se existen ou non diferenzas na xornada laboral entre os traballadores/as con FP e aqueles que carecen dela. Fonte: Elaboración propia.....	626
Gráfico VI.87. Distribución porcentual das respostas dos empresarios/as ante a cuestión de se existen ou non diferenzas no salario entre os traballadores/as con FP e aqueles que carecen dela. Fonte: Elaboración propia.....	626
Gráfico VI.88. Distribución porcentual das empresas que conforman a mostra en función de se contrataron novos traballadores/as no último ano. Fonte: Elaboración propia.....	627
Gráfico VI.89. Porcentaxe de empresarios/as que contrataron novos traballadores/as no último ano en función do posto no que contratou a máis traballadores/as. Fonte: Elaboración propia.....	627
Gráfico VI.90. Distribución porcentual dos empresarios/as en función das respostas á cuestión da idade media do traballador/a máis contratado no último ano. Fonte: Elaboración propia.....	628
Gráfico VI.91. Distribución porcentual dos empresarios/as en función das respostas á cuestión do sexo do traballador/a máis contratado no último ano. Fonte: Elaboración propia.....	628
Gráfico VI.92. Distribución porcentual dos empresarios/as en función das respostas á cuestión da formación requirida para ocupar ese posto máis contratado no derradeiro ano. Fonte: Elaboración propia.....	629

Gráfico VI.93. Distribución porcentual dos docentes en función da periodicidade coa que o seu centro mantén relación co concello, as empresas, as institucións de desenvolvemento e a Administración Educativa autonómica. Fonte: Elaboración propia.....	629
Gráfico VI.94. Respostas dos docentes ante a cuestión de se consideran importante a existencia de relación entre o centro educativo e as empresas locais/comarcais á hora de inserir laboralmente aos titulados/as. Fonte: Elaboración propia.....	631
Gráfico VI.95. Distribución porcentual dos colectivos de docentes e empresarios/as en función das respostas ás variables vinculadas coa Axenda 21 Local. Fonte: Elaboración propia.....	631
Gráfico VI.96. Distribución porcentual dos empresarios/as en función dos vínculos que manteñen cos distintos axentes sociais. Fonte: Elaboración propia.....	636
Gráfico VI.97. Distribución das empresas que conforman a mostra en función de se posúen ou non Plan de Responsabilidade Social Corporativa. Fonte: Elaboración propia.....	637
Gráfico VI.98. Distribución porcentual das empresas da mostra que contan con Plan de RSC en función dos planos da mesma nos que desenvolven accións. Fonte: Elaboración propia.....	637
Gráfico VI.99. Distribución porcentual do colectivo de alumnos/as, titulados/as, docentes e empresarios/as que compoñen a mostra en función do grao de utilidade que lle asignan aos contidos técnicos impartidos na FP á hora do desempeño laboral. Fonte: Elaboración propia.....	646
Gráfico VI.100. Distribución porcentual dos colectivos de alumnos/as, titulados/as, docentes e empresarios/as en función de se botan ou non contidos en falta nos ciclos formativos. Fonte: Elaboración propia.....	646
Gráfico VI.101. Distribución porcentual das empresas da mostra en función de se participan da organización do módulo FCT cos centros de FP da comarca. Fonte: Elaboración propia.....	649
Gráfico VI.102. Distribución porcentual das respostas de alumnos/as, titulados/as, docentes e empresarios/as respecto da valoración do módulo de FCT para a adquisición de aprendizaxes relacionados coa profesión. Fonte: Elaboración propia.....	650
Gráfico VI.103. Distribución porcentual das respostas de alumnos/as, titulados/as, docentes e empresarios/as acerca respecto da valoración do módulo de FCT en relación á inserción laboral dos titulados/as en FP. Fonte: Elaboración propia.....	651
Gráfico VI.104. Distribución porcentual dos colectivos de alumnos/as, titulados/as, docentes e empresarios/as en función de se están ou non de acordo coa organización actual do módulo de FCT. Fonte: Elaboración propia.....	651
Gráfico VI.105. Distribución porcentual dos colectivos de alumnos/as, docentes, titulados/as e empresarios/as en función de se consideran que o alumno/a realiza na empresa acollidora do módulo FCT as tarefas que lle son propias ao ciclo formativo que cursa. Fonte:Elaboración propia.....	655
Gráfico VI.106. Distribución porcentual das respostas de alumnos/as, titulados/as e docentes ante as afirmacións que vinculan os contidos impartidos na FP co Desenvolvemento Humano e Sustentable. Fonte: Elaboración propia.....	659
Gráfico VI.107. Distribución porcentual dos docentes en función de se consideran que no centro de FP se aprobou algún documento onde se reflicta o compromiso da	

comunidade educativa co desenvolvemento humano e sustentable da comarca ou concello no que se sitúa. Fonte: Elaboración propia.	663
Gráfico VI.108. Distribución porcentual dos docentes en función de se contan ou non con contidos e actividades relacionadas coa educación para o desenvolvemento humano e sustentable nas súas programacións de aula. Fonte: Elaboración propia.	664
Gráfico VI.109. Distribución porcentual dos colectivos de docentes, alumnos/as e titulados/as en función da valoración que fan da metodoloxía docente empregada nos ciclos á hora de transmitirlle ao alumnado os contidos propios da titulación. Fonte: Elaboración propia.	664
Gráfico VI.110. Distribución porcentual dos alumnos/as, titulados/as e docentes en función da valoración xeral da competencia docente en función do nivel de aprendizaxe adquirido polo alumno/a. Fonte: Elaboración propia.	665
Gráfico VI.111. Distribución porcentual das respostas de titulados/as e alumnos/as en función de se percibiron/perciben que os docentes/centro educativo manteñen unha relación habitual coas empresas da comarca vinculadas ao sector produtivo do ciclo/s que imparten. Fonte: Elaboración propia.	666
Gráfico VI.112. Distribución porcentual de titulados/as e alumnos/as en función de se consideran ou non importante a existencia dunha relación habitual entre o centro/docentes e as empresas comarcais de cara á mellora da inserción laboral dos titulados/as en FP. Fonte: Elaboración propia.	667
Gráfico VI.113. Distribución porcentual do alumnado en función da familia profesional na que actualmente cursa a súa formación e o sexo. Fonte: Elaboración propia.	676
Gráfico VI.114. Distribución porcentual dos alumnos/as que contan ou non cun traballo en función da idade. Fonte: Elaboración propia.	677
Gráfico VI.115. Distribución das empresas da mostra con e sen representación sindical en función do número de traballadores/as. Fonte: Elaboración propia.	691
Gráfico VI.116. Comparación entre a porcentaxe de alumnos/as, titulados/as e docentes que eliminarían cada un dos ciclos formativos actuais e a demanda que fan de cada un deles os empresarios/as enquisados. Fonte: Elaboración propia.	708