



Jim Gleeson

Department of
Education and
Professional Studies
Univerisdad de
Limerick



Evoluciones en el sistema educativo irlandés: el caso del *Leaving Certificate Applied*

Este artículo ofrece una imagen fiel del sistema educativo postobligatorio irlandés y del contexto en el que éste se ha ido desarrollando. El *Leaving certificate applied* (LCA) enriquece ya el conjunto de los *Leaving certificates* o títulos de enseñanza secundaria irlandeses, compuesto hasta entonces sólo por el *Established leaving certificate* [título de enseñanza general] y por el *Leaving certificate vocational programme* [título tecnológico], e integra elementos revolucionarios en un horizonte educativo hasta ahora poco flexible. El autor, que cree en las virtudes integradoras del LCA, se plantea con todo la auténtica esencia de este tipo de currículo: ¿es el LCA un caballo de Troya que permite reintegrar a parte de los jóvenes en una dinámica de formación y cualificación, o bien un simple medio para restablecer el equilibrio entre los índices de salida y los de continuación de estudios, siguiendo la demanda del mercado de trabajo?

Contexto irlandés

En la actualidad, Irlanda cuenta con 3,75 millones de habitantes. Los analistas de la OCDE (1991,13) ya han observado que Irlanda "se caracteriza por una población muy joven. Más de la mitad de la población tiene menos de 25 años de edad y el 30,5% menos de 15 años. Con excepción de Australia y Turquía, Irlanda es el único país de la OCDE que experimentaba un incremento del índice de natalidad hasta hace muy poco tiempo... Por lo tanto, mientras las inscripciones en las escuelas sufrían un declive en casi todo el mundo, en Irlanda el incremento fue rápido y la consecuente presión sobre los recursos se hizo prácticamente insostenible".

Fuertemente influenciada por la participación de Irlanda en la Conferencia de Washington de la OCDE, celebrada en 1961, y por el consiguiente Informe sobre inversiones educativas, publicado en 1966, y también gracias al apoyo financiero del Banco Mundial, la enseñanza en Irlanda ha pasado a considerarse progresivamente como fuente de producción de capital humano. La expansión de nuestro sistema educativo es impresionante, puesto que el número de alumnos inscritos en el segundo nivel pasó de 132.000 personas, en 1965, a 368.160, en 1997-1998⁽¹⁾. Los índices de retención aumentaron igualmente (hasta el final de la secundaria), pasando de un 20%, en 1960, a un 83% más o menos, en la actualidad⁽²⁾, un valor superior a la media de la OCDE. El Libro Blanco sobre Educación de 1995

estableció como objetivo conseguir un índice de aprobados en la secundaria de al menos un 90% a finales de los años 90 (Irlanda: 1995, 50). El número de estudiantes en la enseñanza superior pasó de 18.500 en 1965 a 112.182 personas en 1997-1998 y, por otra parte, más del 40% del grupo de edades escolares pasan a la enseñanza terciaria (véase NESC: 1996, 8). Teniendo en cuenta que disminuye el tamaño del grupo de edades correspondientes y aumenta el número de plazas en los institutos de enseñanza superior, es probable que en un futuro cercano esta proporción supere el 50%.

En Irlanda, las tasas de desempleo experimentaron durante los años ochenta un incremento constante, alcanzando más del 19% (300.000) en 1988. Dentro de la UE esto correspondía al segundo puesto, detrás de España (véase Comisión de las Comunidades Europeas: 1989, 14), y confería a Irlanda la población activa más baja (porcentualmente) de la UE. Durante los últimos diez años la tasa de desempleo experimentó un drástico descenso, llegando oficialmente a un 5,6% en 1999, lo cual corresponde a 81.500 personas sin trabajo. En la actualidad, este porcentaje es inferior al 5%.

Hasta el año 1965, Irlanda poseía un sistema educativo postprimario doble o de dos partes. El componente principal era la escuela secundaria tradicional de propiedad privada que proponía un programa académico humanístico tras el que se dirigía a los estudiantes hacia el sistema de enseñanza superior y a puestos de trabajo del servicio público. Al principio, este

⁽¹⁾ Cifras procedentes de los informes estadísticos anuales del Ministerio de Enseñanza.

⁽²⁾ En el caso de las jóvenes, estos índices son aún más elevados.



tipo de escuelas fue poblado por estudiantes procedentes de las capas sociales superiores y medianas, y gozaba de una categoría muy superior al del sistema alternativo de la enseñanza profesional controlado a escala local cuya duración era de dos años y orientaba a los estudiantes hacia la enseñanza técnica, los contratos de aprendizaje y la entrada en el mundo laboral no especializado. Al favorecer las inversiones en la enseñanza, a mediados de los años sesenta, el gobierno otorgó a las escuelas profesionales la oportunidad de ofrecer una gama completa de asignaturas y exámenes que anteriormente sólo proponían las escuelas privadas de la secundaria. Durante los años setenta, se crearon escuelas comunitarias conjuntas (*comprehensive*) que abrían margen a una mayor participación de las autoridades locales en su gestión. Como consecuencia de ello y a pesar de su tamaño reducido, Irlanda posee un sistema complejo de escuelas postprimarias, que se reparten en tres tipos: secundaria (más o menos el 60% de los estudiantes), escuelas comunitarias profesionales (más o menos un 25%) y escuelas comunitarias conjuntas, en las que se forma al 15% restante. Todas las escuelas ofrecen un currículo conjunto, aunque en las escuelas de la secundaria las asignaturas profesionales tengan menos peso que en los otros dos modelos escolares, y en el sector de las escuelas profesionales se impartan la mayoría de los *Post Leaving Certificate Courses* (PLCs).

Oferta de FP en Irlanda

Determinados aspectos de la situación irlandesa revisten un interés especial para la Formación Profesional (FP).

❑ Los estudiantes irlandeses terminan la enseñanza secundaria a los 17 años, es decir, dos años más temprano que en gran parte de los demás Estados Miembros, y muchos terminan los estudios universitarios a los 20 años, consiguiendo su diploma tras un ciclo académico de 3 años.

❑ Hasta hace poco la patronal irlandesa podía reclutar trabajadores procedentes del destino migratorio tradicional, la cercana Gran Bretaña, por lo que Irlanda no ha sufrido escasez de capacidades específicas.

Este texto de Jim Gleeson es una ponencia presentada en el curso del Ágora IX que organizó el Cedefop en Salónica los días 25 y 27 de junio de 2000 con el tema "Métodos alternativos de formación".

El Ágora de Salónica es un foro periódico del Cedefop que tiene por objetivo reunir en el ámbito de la formación profesional inicial y continua (FPIC) la opinión de protagonistas extraídos de contextos, intereses e ideologías muy diversas, con la idea de trabajar sobre nuestros puntos comunes y reducir las distancias que nos separan. Se trata de crear lazos y lenguajes comunes entre los investigadores académicos, los responsables políticos, los trabajadores y sus representantes, los empresarios y sus representantes, los trabajadores autónomos, los docentes, los alumnos en prácticas, etc.

El Ágora IX se planteaba si para atajar el fracaso escolar es razonable construir sistemas paralelos de formación y escuelas de la segunda oportunidad, o si no es conveniente más bien incrementar los medios de que dispone la escuela inicial, la de la primera oportunidad. La problemática de este Ágora IX se resumía por tanto a grandes rasgos en el dilema: integración de todo el alumnado en la escuela común, o bien creación para cada tipo de destinatario de una escuela adaptada a sus necesidades específicas.

El Ágora IX llegó a dos conclusiones fundamentales:

1. Con la perspectiva de la formación permanente, **deja de ser lógico distinguir entre escuela inicial** (o "de la primera oportunidad") **y escuela alternativa** (o "de la segunda oportunidad"), **y es conveniente ante todo transformar nuestra actitud ante el acto formativo y educativo en general**, y trabajar por crear una cultura común, una postura favorable a la formación permanente.

2. La **colaboración entre los diferentes asociados, empresas, municipios, escuelas, centros de FPIC, es una premisa básica para el éxito** en el proyecto a largo plazo de ofrecer a cada ciudadano la posibilidad de desarrollar todas sus potencialidades y facultades, sea cual sea su situación inicial.

El texto de Jim Gleeson es plenamente representativo de los debates surgidos con ocasión del Ágora.

❑ Los niveles de éxito académico de los jóvenes adultos irlandeses (entre 25 y 34 años) fueron muy inferiores a la media de la OCDE hasta 1991, pero estas cifras no reflejan las mejoras que se han producido recientemente en el índice de aprobados.

❑ En la sociedad irlandesa, las oportunidades educativas están repartidas de manera muy desigual (véase, por ejemplo, Clancy: 1995; Clancy y Wall:2000). Hannan y otros (1995,336) han llamado la atención sobre el "contraste tajante entre el rendimiento de tener o no capacidades profesionales en Irlanda y el Reino Unido. Estos divergentes rendimientos de las capacidades profesionales se corresponden con rápido aumento en los niveles



de cualificaciones en Irlanda y al reducido avance de las cualificaciones que se observa en el Reino Unido en la década del ochenta. Es muy probable que las diferencias se originen en el mercado de trabajo”.

□ Los gastos en el sector de la enseñanza pasaron de un 16% de los gastos totales del gobierno, en 1965, a un 20% en 1993 y de un 3,2% del PNB, en 1965, a un 6,5% en 1992. Mientras estas cifras corresponden más o menos a la media de la OCDE, los gastos irlandeses por alumno son muy inferiores en comparación con otros Estados Miembros (véase OCDE: 1995,73).

El estudio de la OCDE (1984) sobre oportunidades para el empleo de los jóvenes en Irlanda puso de manifiesto la necesidad de prestar especial atención a los jóvenes desfavorecidos y con bajo nivel educativo; además, dicho estudio expresa su preocupación en lo referente al servicio de orientación de carreras, los estereotipos vinculados al sexo y la limitada oferta de cursillos de pre-empleo. Lógicamente, el fomento de la formación profesional se convirtió en un tema de primera importancia en la Irlanda de los años ochenta, basándose en la creencia de que elevados niveles de cualificaciones redundarían en beneficio de un rápido crecimiento económico. Lewis y Kellaghan (1987,12) ponen de relieve que, al contrario de declaraciones políticas anteriores, las propuestas realizadas en dicha época ⁽³⁾ exponían más bien “la necesidad de desarrollar un programa académico alternativo en la enseñanza postobligatoria que la de reformar el programa de estudios tradicional. Dichas declaraciones demuestran una mayor preocupación por el vínculo enseñanza-trabajo y por los estudiantes que lograban resultados mediocres dentro del sistema y con perspectivas de empleo bastante reducidas”.

En Irlanda, la formación profesional es principalmente competencia de dos ministerios ⁽⁴⁾: Educación y Ciencia, por una parte, y Empresas, Comercio y Empleo (Anteriormente Trabajo), por otra. FÁS, el departamento de formación y empleo en el sector industrial, que depende del Ministerio de Empresas, Comercio y Empleo, propone un considerable número

de programas que incluyen desde contratos de aprendizaje hasta talleres de formación comunitaria para los que tengan menos de 25 años de edad, pero también Programas de Enseñanza Comunitaria para los parados de larga duración. Ofrece asimismo un servicio de colocación y orientación para los que abandonaron los estudios. CERT, el departamento de formación para los sectores hotelero, de restauración y turismo, y TEAGASC, el departamento de asesoría y formación de los sectores de la agricultura y la alimentación, proponen programas en sus áreas específicas.

NESC (1993, Capítulo 4) examinó la adecuación de la política irlandesa actual en materia de formación profesional comparándola con países que utilizan un sistema dual como es el caso en Dinamarca y los Países Bajos. Este estudio puso de relieve que, mientras Irlanda muestra un retraso con respecto a numerosos países europeos (especialmente Dinamarca y Países Bajos) en lo relativo a la oferta de formación profesional, “esta situación puede asimismo conferir ventajas si se aprovecha la oportunidad de aprender de las experiencias de otros países ... para edificar un sistema que sea a la vez completo y flexible” (ibídem,128). El informe extrae la conclusión de que una de las características más peculiares del sistema irlandés de formación profesional desde una perspectiva de comparación con otros países es “el limitado volumen de formación estructurada que tiene lugar en el trabajo y el papel marginal de las empresas en el sistema de formación”. (ibídem, 222)

Durante los años noventa, se efectuaron numerosas declaraciones sobre la enseñanza y la formación. El Libro Blanco de la Comisión Europea (1994) expone las capacidades esenciales para la integración en la sociedad y la vida activa, como el dominio de conocimientos básicos (lingüísticos, científicos y otros) y las destrezas de carácter tecnológico y social, o sea, la capacidad para desarrollarse y actuar en un entorno complejo y altamente tecnológico caracterizado sobre todo por la importancia de las tecnologías de la información; la capacidad para comunicar, concretar contactos y organizarse, etc... Estas capacidades incluyen, en particular, la capacidad fundamental para

⁽³⁾ Como el “Programme for Action in Education (1984-1987) and Building on Reality”, Programa gubernamental del Fine Gael y del partido laborista (1984)

⁽⁴⁾ Los ministerios de Agricultura y Alimentación, Turismo, Deportes y Ocio, Justicia, Igualdad y Reforma Legislativa, Sanidad y Juventud, y Marina y Recursos Naturales son competentes en materia de formación profesional en sus sectores respectivos.



adquirir nuevos conocimientos y nuevas capacidades: "aprender a aprender" a lo largo de la vida de cada uno.

Se han publicado en Irlanda tres Libros Blancos relevantes al respeto. El Libro Blanco sobre Enseñanza, *Charting Our Education Future* (Irlanda: 1995a) puso de relieve la importancia de la formación profesional para impulsar el crecimiento económico y el desarrollo nacional. En octubre de 1996, el Ministerio de Empresas y Empleo publicó su Libro Blanco, *Science, Technology and Innovation*, (Irlanda, 1996a) contra el fondo del informe Tierney, (STIAC), cuyo título era *Making Knowledge Work for Us*⁽⁵⁾ (Irlanda, 1995b). Se enumera una lista de capacidades deseables que reflejan las expuestas en el Libro Blanco de la UE en 1994, haciendo especialmente hincapié en la "necesidad de que los ciudadanos y las empresas se comprometan en un aprendizaje permanente, que duraría una vida entera." (ibídem, 120). El tercer Libro Blanco irlandés, *Human Resource Development* (Irlanda: 1997), fue igualmente elaborado por el Ministerio de Empresas y Empleo. Este documento plantea su preocupación respecto a la pobre tradición que demuestran las escuelas irlandesas de secundaria en materia de formación profesional (ibídem, 45). Se ha enunciado que la proporción relativamente elevada de estudiantes que abandonan la escuela prematuramente genera un énfasis forzado sobre la enseñanza compensatoria, de reintegración y formación inicial "desviando una elevada proporción de los recursos nacionales de formación que podrían reservarse para satisfacer los requisitos de capacidades punteras necesarias para ayudar a las empresas irlandesas a ser más competitivas", una situación que da lugar a bajos niveles de creación de empleo.

Stokes y Watters (1997,11) enumeran los actuales principios clave para la formación profesional en Irlanda: acceso para diversos grupos destinatarios, reconocimiento de logros a través de una estructura nacional global de certificación, posibilidades de evolución dentro del sistema, fijación de normas nacionales de calidad formativa, relevancia y colaboración, concepción del alumno como centro del proceso formativo, e insistencia en la formación permanente.

Efectos del Fondo Social Europeo (FSE) sobre la FP en Irlanda

"Obviamente, sin el apoyo del FSE, la FPI sería en Irlanda una pálida sombra de lo que es en realidad" (O'Connor: 1998,66). Durante los decenios de 1960 y 1970, los crecientes índices de paro dieron lugar a la reestructuración del FSE, lo cual provocó que el 90% de la financiación total fuera asignado a medidas relacionadas con la formación profesional destinada a categorías específicas de trabajadores y al desempleo estructural (Hantrais, 1995). Más o menos en 1997, la Comunidad ya ampliada consideró necesario extender el objetivo del FSE, prestando especial atención a los grupos que presentan un riesgo mayor, como el de los jóvenes parados con menos de 25 años de edad y, en especial, los que buscan un primer trabajo. La respuesta de Irlanda consistió en desarrollar Cursos de Preparación al Empleo (*Pre-Employment Courses-PECS*) en escuelas comunitarias conjuntas de formación profesional. Por otra parte, determinados cursos impartidos en Institutos Técnicos Regionales (*Regional Technical Colleges - RTC*) se beneficiaron igualmente del apoyo del FSE.⁽⁶⁾ En la misma época, determinadas regiones de la Comunidad Europea, incluyendo ambas partes de Irlanda, fueron proclamadas regiones desfavorecidas de la categoría I.

A medida que se hizo obvio que el paro juvenil en toda Europa no era un fenómeno transitorio y que el paso de la escuela al mundo laboral constituía una materia compleja, la preocupación principal llegó a ser el desarrollo personal de los jóvenes. El acento pasó de impartir capacidades relativamente vinculadas con un trabajo a un enfoque mucho más amplio de la formación como impartidora de capacidades más generales, recogiendo la necesidad de los jóvenes de poder adaptarse en un momento en que las tradicionales categorías de empleos y capacidades desaparecen. En este contexto, los proyectos de transición escuela-vida activa de la Comisión Europea⁽⁷⁾ ejercieron una enorme influencia sobre los currículos académicos irlandeses del ciclo post-primario. Estas iniciativas estaban destinadas a quienes abandonan prematura-

(5) Se observa la atención prestada al significado económico del conocimiento y a la información como palanca en el contexto de la Sociedad de la Información (véase Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas: 1995,4 y sig.). La misma mentalidad se refleja, por ejemplo, en el título del informe del Consejo Consultivo de Ciencias Tecnológicas e Innovación, *Making Knowledge Work for Us* (Irlanda;1995).

(6) Se observa la atención prestada al significado económico del conocimiento y a la información como palanca en el contexto de la Sociedad de la Información (véase Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas: 1995,4 y sig.). La misma mentalidad se refleja, por ejemplo, en el título del informe del Consejo Consultivo de Ciencias Tecnológicas e Innovación, *Making Knowledge Work for Us* (Irlanda;1995).

(7) La Transición 1 tuvo lugar de 1978 a 1982 y la Transición 2 de 1983 a 1987.



mente la escuela y a los marginados del ciclo académico superior (véase, por ejemplo, Granville: 1982; Crooks:1990; Gleeson:1990).

La introducción por parte de la UE de la Garantía Social, en 1982, cuyo objetivo era ofrecer una garantía de formación a todos los jóvenes así como una respuesta dinámica al problema del desempleo juvenil, significó que al menos un 75% del Fondo Social Europeo (FSE) ⁽⁸⁾ fuera reservado para gastos relacionados con programas capaces de mejorar los índices de empleo entre jóvenes de menos de 18 años, proporcionando una combinación de formación profesional y experiencia profesional, y también entre parados de 18 a 25 años. Los Programas de Preparación y Formación Profesional (*Vocational Preparation and Training Programmes - VPT*), que sustituyeron a los PEC con currículos muy similares, fueron introducidos en las escuelas irlandesas secundarias durante el verano del año 1984 ⁽⁹⁾. Estos revistieron peculiar importancia en Irlanda debido a que se concedió a las escuelas de la secundaria "académica" la autorización para introducir el nuevo programa VPT por primera vez en septiembre de 1984, como resultado de la extensión de las ayudas del FSE ⁽¹⁰⁾.

Tras la adopción del Acta Única Europea en 1987, la Comisión disponía de aproximadamente una tercera parte de las asignaciones destinadas a los Estados Miembros, y las ayudas financieras contribuyeron cada vez más a dar forma a la política educativa irlandesa. Puesto que Irlanda se había beneficiado de su categoría como Objetivo 1, su nivel de financiación procedente del FSE fue duplicado entre el año 1989 y 1993, pasando a 1.500 millones de ecus; o sea casi el 8% de la cuantía total puesta a disposición por el FSE. La adopción del principio de adicionalidad significó que, en adelante, no se trataba de utilizar los fondos estructurales europeos simplemente para sustituir a fondos nacionales y se debía producir un aumento equivalente en los gastos globales nacionales en actividades pertinentes. Además de los fondos estructurales, más o menos el 15% del presupuesto total fue reservado para financiar iniciativas comunitarias de enseñanza y formación profesional tales como EUROFORM, NOW, HORIZON y PETRA. Mu-

chas de estas iniciativas dieron lugar al desarrollo de ofertas alternativas de FP y a una oferta de experiencia profesional transnacional para participantes en cursillos de FP (véase, por ejemplo, Gleeson y McCarthy, 1996).

Una importante modificación en las reglas de admisión del FSE, introducida en 1988, tuvo repercusiones significativas en Irlanda: los jóvenes que habían superado la edad de la escolaridad obligatoria y seguían formándose en el sistema educativo oficial podían recibir una ayuda del FSE. O'Connor (1998,62) comenta que, "a fin de cuentas, ello ocasionó la supresión de la "antigua dualidad" ⁽¹¹⁾ entre educación y formación".

Basándose en los principios fundamentales del Libro Blanco de la UE, publicado en 1994, la ayuda del FSE destinada a Irlanda fue duplicada una vez más y, por consiguiente, se otorgaron a Irlanda unos 930 millones de ecus para programas relativos al segundo y al tercer nivel educativos. Ello llevó a un ministerio sin grandes medios financieros, angustiado por la idea de afrontar un número creciente de estudiantes en el nivel postprimario, a favorecer iniciativas de orientación profesional como los *Leaving Certificate Applied (LCA)* y los *Leaving Certificate Vocational Programme (LCVP)* en el ciclo de adultos (15-18). El Ministro de Educación, Micheál Martin, declaró en una entrevista radiada realizada en el año 1998, que su objetivo era una participación del 30% de todos los estudiantes del ciclo de adultos en estas ofertas alternativas profesionales en el año 2000.

Colaboración social a escala nacional

En la elaboración de la política irlandesa de estos últimos doce años, la colaboración social ha constituido un elemento central e ineludible (Gleeson: 1998). Por ejemplo, durante la visita del presidente Clinton a Irlanda en septiembre de 1998, se desplegó detrás de los altavoces durante el discurso del presidente a la comunidad empresarial en Dublín el eslogan "*Celebrating the Success of Partnership in Ireland*" ("Éxitos de la colaboración en Irlanda"). La Tánaiste, ⁽¹²⁾ Mary Harney,

⁽⁸⁾ Que formaba parte del presupuesto del Fondo Estructural Europeo. Dos de los cinco objetivos del Fondo Estructural eran exclusiva responsabilidad del FSE: lucha a largo plazo contra el desempleo e inicio seguro de los jóvenes en la vida activa.

⁽⁹⁾ Jóvenes que asisten a cursillos Técnicos de Nivel Medio (Middle Level Technician - MLT) en Institutos Técnicos Regionales (Regional Technical Colleges - RTC), entre 18 y 25 años de edad.

⁽¹⁰⁾ De las 380 escuelas (de un total de 800) que ofrecieron los programas VPT durante el primer año, 118 (de un total de 550) eran escuelas de secundaria.

⁽¹¹⁾ Observación referida a la propuesta política *Agas for Learning* elaborada por el Ministerio de Educación en 1984, que creó un vínculo entre la enseñanza post-primaria por una parte y la Preparación y Formación Profesional (PPF 1 y 2) por otra.

⁽¹²⁾ Viceprimer Ministro.



Ministro de Empresas, Comercio y Empleo, declaró, en un discurso que pronunció el 24 de septiembre de 1998 en una conferencia sobre la Venture and Seed Capital Measure (Medida del capital de riesgo y de lanzamiento) de la UE, que el sistema irlandés de colaboración social es "único en Europa y algo imposible de concebir en los Estados Unidos". Además, añadió que el sistema formaba ahora virtualmente parte integrante de nuestro sistema de gobierno. El Taoiseach ⁽¹³⁾, Bertie Ahern, afirmó en un artículo publicado en el Irish Times el 20 de marzo de 2000 que la colaboración social había "desperdado celos en Europa".

Este enfoque "asociativo" de la gestión nacional en Irlanda fue adoptado en 1987 en un contexto de "profundo abatimiento en la sociedad irlandesa; los interlocutores sociales... establecieron conjuntamente, al cabo de considerables esfuerzos, una estrategia destinada a librarse del círculo vicioso de verdadero marasmo económico, incremento de impuestos y fuerte aumento de la deuda" (O'Donnell y Thomas: 1998,122). Además del gobierno de aquella época, el primer acuerdo había sido principalmente obra de tres partes: el comercio y la industria, los sindicatos y el sector agrario. A estas tres partes se juntó el sector comunitario y de voluntariado que constituye ahora el "cuarto pilar" de nuestra estrategia de colaboración social. Hasta la fecha se han negociado cinco acuerdos de colaboración, que revisten todos una forma aproximadamente similar. Estos acuerdos suponen la fijación de aumentos de sueldo por acuerdo mutuo para el período respectivo, compromisos con respeto a la justicia social y reformas impositivas, así como la introducción de ciertas iniciativas políticas como las "negociaciones locales sobre salarios", la creación de empresas asociativas para tratar el problema del paro de larga duración y el desarrollo de la *Strategic Management Initiative* (Iniciativa de Gestión Estratégica) destinada a modernizar el servicio público. El énfasis sobre una mayor integración social dio lugar al desarrollo de una estrategia Nacional Antipobreza (*National Anti-Poverty Strategy* - NAPS) cuya intención es examinar la situación en materia de pobreza y en la que la enseñanza y la formación desempeñan un papel fundamental.

Hasta la fecha los resultados han sido prodigiosos, puesto que el PNB irlandés ha experimentado un aumento medio del 4,9% por año en comparación con un incremento medio de un 2,4% en la OCDE durante el período 1986-1996, mientras el empleo experimenta un aumento del 1,8% por año – cuando en la OCDE la media es del 1,0% y la media de la UE de un 0,3%. La relación deuda/PNB pasó de un 117% en 1986 a un 76% en 1996, con un crecimiento especialmente destacado durante los años 1993-1996, cuando el PNB alcanzó un 7,5% por año y el empleo aumentó en un 4,0% cada año.

La estrategia de consenso por colaboración basada en extensas consultas se ha utilizado igualmente tanto en la preparación de nuestros planes nacionales más recientes – el "Plan de Desarrollo Nacional: 1994-1999" (*Ireland:1994,9*), presentado a la Comunidad Europea como un "plan para el empleo" e "Irlanda: Plan de Desarrollo Nacional: 2000-2006" (*Ireland*; sin fecha). En el plan más reciente se proponen cinco estrategias entre las que se incluye "el fomento de las políticas de enseñanza y formación profesional adaptadas a las necesidades del mercado laboral, con atención especial a quienes corren mayores riesgos de encontrarse sin empleo... intervenciones destinadas específicamente a sectores y grupos afectados por la pobreza y la exclusión social" (ibídem,8). El plan contiene un largo capítulo dedicado al "Programa operativo de desarrollo del empleo y los recursos humanos", en el que constituyen objetivos primordiales encontrar una solución para subsanar la escasez de capacidades en la economía y el fomento de la formación permanente. La única referencia al currículo oficial postprimario es el reconocimiento del papel del *Leaving Certificate Applied* (LCA), del *Leaving Certificate Vocational Programme* (LCVP) y del *Junior Certificate Schools Programme* (JCSP) como generadores de "una oferta más amplia de asignaturas para los jóvenes que permanecen en el sistema educativo... lo que permite al alumnado romper el ciclo de la marginación, evitar problemas vinculados al abandono prematuro de la escuela, desarrollar plenamente su potencial, participar enteramente como ciudadanos en la sociedad, aprovechar al máximo las ventajas que les ofrece el

⁽¹³⁾ Primer Ministro.



sistema educativo y adquirir las capacidades necesarias para la formación permanente" (ibídem, 103).

La filosofía de la colaboración social se adoptó con entusiasmo como estrategia para lograr un consenso en materia educativa durante la Convención Nacional Educativa (*National Education Convention*), a la que asistieron unas 42 entidades nacionales durante un período de diez días en el mes de octubre de 1994. Como ya he indicado en otros textos (Gleeson, 1998), esta importante convención no concedió casi ninguna importancia a la FP.

Algunos aspectos relevantes del currículo postprimario irlandés

Existe en Irlanda una interesante combinación de las ideologías humanista clásica y reconstructivista. La OCDE (1991,57) lo ha descrito como "una derivación del humanismo clásico al que se añade una capa de proyectos académicos técnicos y algunos catalizadores". Sin embargo, el sesgo técnico de la evolución en estos últimos veinte años (Lynch, 1989), y la creencia de varios gobiernos en la facultad de la educación para fomentar el bienestar económico nacional, han impugnado esta postura.

Gleeson y Hodkinson (1999,169) han señalado un dilema similar en el Reino Unido: "la tensión en una política que estimula un discurso prescriptivo y, al mismo tiempo, exige una pedagogía de autoaprendizaje ha constituido un obstáculo fundamental para el progreso... el desafío consiste en generar un "tercer acuerdo educativo" que combine los conceptos de unidad social con competitividad y productividad... La diferencia radica en la determinación y transición de una pedagogía instructiva hacia una pedagogía orientada hacia el alumno que, a pesar de que se vea limitada por un racionalismo económico, modifica radicalmente la relación entre aprender, ganarse la vida y ser competitivo". Los mismos autores alegan, además, que "lo que falta en la política actual propugnada en Inglaterra y Gales es una visión más amplia de la ciudadanía y el aprendizaje".

Predominio de intereses económicos y técnicos

Desde la publicación de *Investment in Education* (Inversión educativa - 1967) el sistema educativo irlandés se ha caracterizado por tensiones ⁽¹⁴⁾ entre los partidarios ansiosos de la producción de capital humano y los de la igualdad de oportunidades formativas en Irlanda. O'Sullivan (1989,243) alega que "la igualdad de oportunidades, a pesar de ser frecuentemente citada como algo idóneo, no fue nunca encarada como un concepto que exige un análisis y una labor de elaboración... Esto dio lugar a una comprensión incorrecta de sus implicaciones en lo relativo a su planificación". Por ejemplo, fueron necesarios unos veinte años antes de que surgiera un programa académico capaz de responder al aumento de la edad de salida de la escuela en 1967. O'Sullivan (1992:464) descubrió que el discurso irlandés sobre educación y sociedad "se asimilaba cada vez más al de educación y economía" y que "se excluían los temas de identidad cultural, idioma, competencia cívica y evolución moral". Según Fuller (1990: 175-6), el centro de interés del discurso educativo irlandés ha sido "la relación observada entre la educación aplicada y las exigencias de la economía". Ello se refleja de diversas maneras, entre las que se incluyen la creciente preocupación por los índices de retención escolar, el evidente sesgo obvio en la introducción de "nuevas asignaturas", la creciente implicación de la *Irish Business and Employers Confederation* (Confederación irlandesa de empresas y empresarios - IBEC) en la elaboración de políticas educativas, el cambio del nombre del Ministerio de Educación en Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), en 1997, y el nombramiento en el mismo momento de un Ministro de Estado especialmente encargado de Ciencia y Tecnología.

Habermas opina que el conocimiento es una consecuencia de la actividad humana motivada por necesidades e intereses naturales, a los que llama intereses constitutivos del conocimiento. Estos intereses pueden ser técnicos, prácticos o emancipatorios (críticos) ⁽¹⁵⁾. En el ámbito técnico, se imparte conocimiento abstracto bajo la forma de conjuntos de verdades indiscutibles. Se hace hincapié

⁽¹⁴⁾ Constituye un buen ejemplo el tratamiento de la enseñanza en los diversos programas de colaboración gubernamental.

⁽¹⁵⁾ *Applied to curriculum* de Carr y Kemmis (1986), Grundy (1987), Cornbleth (1990) y otros.



en un conocimiento instrumental en forma de explicaciones científicas, se presenta en términos de producción o de producto y se presta poca atención al proceso. Ello se corresponde estrechamente con el curriculum postprimario irlandés, tal como ha determinado la OCDE (1991). En el ámbito de los intereses prácticos, se hace hincapié en la elaboración del significado y la interpretación. El trabajo de acción escolar realizado en el *Marino Institute of Education* ofrece un ejemplo bastante excepcional de una iniciativa irlandesa postprimaria basada en el interés práctico. Según observaciones de McNiff y Collins (1994), parece que los profesores que participan en esta iniciativa prefieren elegir como campo de investigación los primeros años del ciclo postprimario en lugar del *Leaving Certificate*, donde las exigencias académicas son más elevadas. En cuanto al interés emancipador, la principal preocupación está relacionada con la distribución del poder y la emancipación del alumno a lo largo del proceso de aprendizaje. La *Conference of Religious in Ireland* (CORI) ⁽¹⁶⁾ es la que contribuye con más propuestas relacionadas con este ámbito en Irlanda ⁽¹⁷⁾.

Callan ⁽¹⁸⁾ (1995,100ff) alega que la principal preocupación de varias fuerzas políticas ha sido "adaptar al ciudadano a una sociedad que pueda evolucionar sin trabas". Como resultado de ello, se han esquivado temas académicos básicos "mientras se seguían aplicando ajustes poco sistemáticos o microadaptaciones a un gran número de materias sociales y culturales... que dieron lugar a una extensión del contenido de los currículos y, por ende, a las inevitables presiones sobre las escuelas que debían responder a ello". Estas palabras reflejan las conclusiones de la OCDE (1991,76) según las cuales "los objetivos y valores fundamentales del sistema educativo han tendido a ser más tácitos que explícitos durante un período en el que se han producido importantes transformaciones en la sociedad, la economía y la cultura; las modificaciones de los programas educativos, su valoración y examen han sido permanentes pero realizados por fragmentos". Este discurso refleja asimismo la creencia generalmente admitida (p. ej., McGlynn:1995; Gleeson:2000) según la cual la sobrecarga de un currículo edu-

cativo constituye uno de problemas más frecuentes en la enseñanza irlandesa.

El discurso educativo irlandés contiene numerosos ejemplos del ámbito técnico: métodos de "enseñanza", utilizados en relación con INSET y los currículos académicos; referencias frecuentes a los "productos de nuestro sistema"; uso de la expresión "formación de profesores" en lugar de "educación de profesores"; preocupación por "desarrollar la asignatura"; y otras expresiones de uso frecuente que nos son obsequiadas incluyen vocablos tales como "objetivos", "estrategias" y "revisiones". Basándose en el predominio de las consideraciones tipo "capital humano", Lynch (1989), la OCDE (1991) y otros han comentado el intenso predominio técnico en la más reciente evolución de los programas académicos. Se presta una considerable atención a los aspectos técnicos de los currículos académicos y a su evaluación en el ciclo postprimario como, por ejemplo, la introducción de niveles adicionales ⁽¹⁹⁾ y de una escala más amplia de categorías ⁽²⁰⁾; la publicación de informes de analistas; la inserción en la Ley sobre Educación (1998) de disposiciones relativas a la reclasificación de categorías; la incorporación de objetivos de evaluación en los documentos de los planes de estudios; la creación de Comisiones Evaluadoras para examinar las repercusiones de la introducción del tercer nivel en el *Leaving Certificate*. En resúmenes cuentas, el sistema irlandés reúne todas las características de un sistema en el que predominan los intereses técnicos tal como lo ha subrayado Grundy (1987):

- ❑ dominio de la subcultura de materias;
- ❑ fuerte control central de los currículos y de los entornos de aprendizaje;
- ❑ cuando los profesores aprecian la "teoría" es siempre porque la consideran "práctica";
- ❑ existe una fuerte insistencia en la medición externa del producto;
- ❑ la administración de las aulas y la disciplina constituyen preocupaciones esenciales;
- ❑ los profesores aplican proyectos delimitados y transmitidos desde arriba;

⁽¹⁶⁾ CORI, así como Combat Poverty, (por ejemplo, O'Neill: 1992) constituye probablemente el mejor ejemplo de una tendencia antihegemónica en Irlanda. McCormack expuso el papel político de CORI: "luchamos en nuestro rincón como uno más de muchos interesados, mientras la iglesia institucional lo hace apoyándose en su autoridad... debemos conseguir que la luz del evangelio alumbré el sistema, mientras que cuadros y dirigentes tienen un interés personal en conservar el sistema tal cual".

⁽¹⁷⁾ Por ejemplo, la respuesta de CORI al Libro Verde sobre Enseñanza de Adultos de 1999 se llama "Education for Transformation" (Educación para la Transformación).

⁽¹⁸⁾ Véase igualmente O'Sullivan (1989,243ff)

⁽¹⁹⁾ La introducción del *Junior Certificate* en 1989 dio lugar a la sustitución del *Common Level Intermediate Certificate* con dos niveles en materias que no fueran gaélico, inglés y matemáticas, que ahora tienen tres niveles. El autor opina que esta evolución invita a una mayor diversificación.

⁽²⁰⁾ Introducido por razones de facilidad administrativa y para ofrecer una mayor diversificación en el sistema de puntuación CAO. Como consecuencia de ello, tenemos ahora unas catorce categorías posibles en cada nivel y para cada materia. El significado de estas categorías no está claramente definido, a no ser en puntos CAO (en el caso de las materias del *Leaving Certificate*).



□ los títulos del *Leaving Certificate* no tienen otro significado que una puntuación para pasar al tercer nivel.

La FPI en la fase postobligatoria: caso del *Leaving Certificate Applied*

Influenciados por el deseo de mejorar los índices de retención en la fase de enseñanza postobligatoria, a mediados del decenio del noventa se diversificaron los programas de enseñanza de los ciclos para adultos. Se ofreció a los alumnos la opción de optar por un Programa Transitorio de un año (*Transition Year Programme*) inicial, cuyo objetivo principal era enriquecer la experiencia escolar, antes de elegir uno de los tres programas del *Leaving Certificate*, es decir, el tradicional *Established Leaving Certificate*, el *Leaving Certificate Vocational Programme (LCVP)* ("Programa Profesional del Graduado Escolar"), una variación del *Established Leaving Certificate* tradicional, y el *Leaving Certificate Applied (LCA)* ("Graduado Escolar Aplicado"), muy diferente. Tanto el *LCA* como el *LCVP* existen gracias a una financiación europea, y el *LCA* se apoya claramente en actividades de elaboración de currículos educativos apoyados por la UE durante la década de los años 80.

Los alumnos que optan por el *Established Leaving Certificate* (una versión de esta titulación en castellano sería "Graduado Escolar Normal") eligen unos siete temas de una gama ofertada que comprende más de treinta. La intención es proporcionar a los estudiantes una educación amplia y equilibrada e incorporar al mismo tiempo las exigencias de una especialización profesional. Los resultados obtenidos por los estudiantes en los exámenes del *Leaving Certificate* se utilizan para elegir las opciones en los niveles siguientes y superiores de enseñanza.

El *LCVP* es una variante que incorpora elementos de formación profesional al *Established Leaving Certificate* con el objetivo de preparar a los estudiantes para estudios posteriores y para el mundo del trabajo. Se anima a los estudiantes para que asuman más responsabilidad de su propia formación, sean innovadores y em-

prendedores, desarrollen una comunicación eficiente, trabajen en equipo y accedan o sepan utilizar las tecnologías de la información y comunicación. Cuando los estudiantes optan por el *Established Leaving Certificate* de manera normal, los participantes deben obligatoriamente elegir dos de las asignaturas seleccionadas entre una gama de asignaturas profesionales (p. ej., ingeniería y física o ingeniería y contabilidad); además, deben estudiar un idioma continental y estudiar tres módulos de Enseñanza empresarial, Preparación profesional y Experiencia profesional. El *LCVP* fue introducido en su forma actual en 1994. Se impartió en unas 480 de las 770 escuelas postprimarias en 1999, siendo casi 30.000 los estudiantes que eligieron este programa.

El *LCA*, introducido en 1995, se basa en dos de los productos de los programas de FPI financiados por la UE, los programas *VPT* y *Senior Certificate* (Certificado de Adultos), desarrollados por el proyecto SPIRAL2 del Shannon Curriculum Centre. Se trata de un programa pequeño y "blindado" que ofrece a los jóvenes una alternativa al *Established Leaving Certificate*. Durante el año académico 1999-2000, 209 escuelas postprimarias (27%) y otros centros educativos o de formación profesional han participado en el programa sumando un total de unos 7.000 participantes (más o menos el 6,5% del grupo de estudiantes del segundo ciclo de la secundaria).

De manera extraña en un contexto irlandés, el programa ha sido elaborado a partir de módulos, organizado en bloques o sesiones de medio año, en torno a una estructura curricular común. Este programa está obviamente orientado hacia la preparación profesional y principalmente destinado a los estudiantes que no desean pasar directamente a la enseñanza terciaria así como a aquellos cuyas aptitudes, necesidades o capacidades no son correctamente satisfechas por el *Established Leaving Certificate*. El carácter preprofesional del programa facilita la concentración en la preparación para la vida adulta y profesional, pero también en la formación continua y posterior; además, las actividades de los estudiantes son de tipo práctico y orientadas hacia tareas. Los cursillos y módulos a los que asisten los estudiantes ofrecen un programa de



Figura 1:

Comparación de currículos

Crterios	Established Leaving Certificate	Leaving Certificate Applied
Amplitud y equilibrio	Los participantes eligen libremente siete asignaturas (31)	Currículo básico común para todos.
Integración del currículo	Asignaturas libres	Tareas de estudiantes y aprendizaje en equipo
Organización	Asignaturas cuya duración es de dos años	Aprendizaje experimental
Pedagogía	Exámenes y estudio con libros	Cumulativo
Evaluación	Adición	Puntuación de grupo
Certificación	Asignatura por asignatura	Objetivos a corto plazo
Motivación de los participantes	Recompensa futura	Motivación intrínseca
Contribución de la comunidad	Mínima	Significativa
Experiencia profesional	Sólo en LCVP	FUNDAMENTAL
Planteamiento curricular	PRODUCTO	PROCESO

estudios amplio y equilibrado que favorece el desarrollo personal y social así como la orientación profesional de los participantes. La característica más destacada del *Leaving Certificate Applied* es quizás su énfasis sobre el aprendizaje mediante la actuación, la aplicación de conocimientos y competencias a la realización de tareas así como la resolución de problemas de forma integrada en el mundo real. Al actuar de esta manera, se ponen de manifiesto importantes niveles de interacción con la comunidad local, en particular con los empresarios.

El *LCA* está estructurado en torno a tres elementos: preparación profesional, formación profesional y educación general. En el caso de Irlanda se trata de un programa innovador en cuanto a métodos de enseñanza y aprendizaje así como a medios utilizados para evaluar los resultados de los estudiantes. Al finalizar el programa, los participantes asisten a las clases del *Post-Leaving Certificate VET* o entran directamente en el mercado laboral.

En la definición del programa se subrayan las principales características del mis-

mo (DES/NCCA: 2000). Se concede importancia a su categoría de programa "*Leaving Certificate*" de dos años. Los que llegan al final del programa reciben un diploma con el mismo nombre que el otorgado a los estudiantes que asistieron a las clases de la vía tradicional y más "académica". En la definición del programa se adopta una serie de principios básicos que ayudan a clarificar los elementos clave y las preocupaciones del programa (ibídem, 8). Entre dichos principios figuran el desarrollo personal y social de los participantes, la oferta de experiencias formativas integradas que incluyan estrategias de enseñanza y aprendizaje activo, lugares de formación fuera de la escuela y estímulo a los estudiantes para que valoren las experiencias vividas y reflexionen sobre ellas. Cuando se les pregunta cuáles fueron los aspectos del programa que consideran más pertinentes, los participantes citan invariablemente las tareas de los estudiantes y su evaluación, la experiencia adquirida al estar en contacto con el mundo profesional y un entorno formativo más flexible que incluye relaciones "distintas" con los profesores (Ó Donnabháin: 1999; Boldt:1998).



Los resultados de los estudiantes se puntúan proporcionalmente con tres sistemas que conceden créditos (unidades) por:

□ módulos estudiados (un 31% de los créditos) sobre materias clave, para los que los propios estudiantes piden créditos

□ tareas del estudiante (un 35% de los créditos) en las que los estudiantes tienen la oportunidad de dedicarse a temas específicos de formación por los que se interesan, mediante una labor de desarrollo

□ exámenes finales (un 34% de los créditos)

La diferencia entre este programa y el *Established Leaving Certificate*, tal como se expone en la Figura 1, es sorprendente:

La tarea del estudiante

Este punto merece una atención especial por ser el aspecto más innovador del *LCA*. Se trata de que los estudiantes participen en actividades prácticas a través de las cuales se aplica la formación al desarrollo de un producto, la investigación de un tema o el suministro de un servicio. La tarea interviene como un vehículo de integración curricular, estimulando a los participantes para que orienten su formación entre las distintas partes del programa, aprovechando los diversos módulos que han estudiado y dedicándose a sus propios centros de interés formativo de una manera estructurada pero no estricta.

Las tareas exigen de los estudiantes al menos diez horas (normalmente más) hasta quedar acabadas y se pueden emprender individualmente o en grupo. La realización de la tarea comprende las fases de planificación, recopilación, tratamiento, presentación de un informe y evaluación. Esta evaluación de la tarea se basa en:

□ Criterios de rendimiento: calidad, demostración del carácter emprendedor y la iniciativa, creatividad, participación, aplicación práctica.

□ Criterios para la evaluación del Informe de Tarea: claridad en la declaración de objetivos, eficacia del plan de acción y comunicación, grado de integración logrado, comprensión de los conceptos, autoevaluación.

Se concede a las tareas el 35% de los créditos del programa. La evaluación de tareas incluye también una entrevista con los participantes en la tarea. A lo largo del programa de dos años, los participantes llevan a cabo siete tareas. Entre estas tareas figuran:

□ Una tarea en el área de educación general

□ Una tarea en el área de preparación profesional

□ Dos tareas en el área de la formación profesional

□ Una tarea relacionada con temas contemporáneos

□ La realización de una tarea práctica

□ Una tarea de reflexión personal

Entre los ejemplos de tareas realizadas hasta la fecha cabe mencionar estudios sobre la carrera profesional ("Efectos del trabajo de dedicación parcial en los estudiantes de dedicación completa"), temas de seguridad en la escuela, ("Análisis de excursiones"), la construcción de un invernadero, la fabricación de diversos ingenios, la explotación de varias mini-empresas, oferta de servicios de ocio y oferta de servicios de peluquería.

Conviene mencionar la excelente reacción de los participantes con respeto a las tareas que consideran como un vehículo de aprendizaje y desarrollo personal (Ó Donnabháin, 1999). Los participantes mencionan, en particular, que han visto aumentar la confianza en sí mismos y el interés por aprender, al participar en la orientación de su propia instrucción. Además, ponen de relieve la pertinencia de la tarea con respeto a su propia situación personal en la vida, las experiencias de jóvenes adultos, los desafíos de la vida familiar, el desafío que supone la elección de una vía adecuada al pasar al nivel superior de educación o al buscar un



empleo. Cuando hablan del funcionamiento de las tareas, los participantes son plenamente conscientes del cambio en la naturaleza de su experiencia formativa y en las relaciones con los profesores. En efecto, algunos critican a los profesores que ponen freno a quienes desean seguir dedicándose a temas formativos de su interés. El valor que los participantes deducen de los proyectos o tareas queda resumido en los siguientes comentarios:

"Es la forma en que se imparte este curso... tenemos que entrevistarnos con personas... tenemos que salir y hacer nosotros mismos las cosas... los profesores no te vigilan para que bagas tus deberes... gozamos de una verdadera oportunidad para estudiar lo que deseamos."

"Todo lo que hemos hecho es muy interesante para enfrentarse con la vida."

Formación para el mundo profesional

La preparación al trabajo, incluyendo la experiencia profesional, forma parte del programa de Preparación y Orientación Profesional (*Vocational Preparation and Guidance*) al que se asignan unas 240 horas repartidas en dos años y reservándose, en su caso, hasta la mitad de dichas horas para la experiencia profesional. El formato y la naturaleza de esta experiencia profesional varían de una escuela a otra e incluyen colocación profesional, simulaciones profesionales e investigaciones de carrera que se llevan a cabo por bloques o un día por semana. Numerosos participantes realizan Tareas de Estudiantes basadas en la experiencia profesional de cada uno.

En opinión de los participantes, la experiencia profesional constituye un aspecto fundamental del programa. En una entrevista de 1999, Ó Donnabháin concluye que los estudiantes declaran disfrutar de su experiencia, lo cual redundará en un incremento de la autoestima y la confianza en sí mismos, una mejora de la percepción de diversos aspectos de la vida activa y de futuras oportunidades profesionales, el desarrollo de capacidades nuevas y la mejora de capacidades existentes, así como el desarrollo de la motivación de los estudiantes y de su madurez. La calidad de las prestaciones de profesores y escuelas en la oferta de este aspecto del programa es muy variable.

Destino de los estudiantes titulados por el LCA

Tabla 1

Destino	Titulados 1999	Titulados 1998	Titulados 1997
Empleo	38%	38%	39%
Clases de Post Leaving Certificate (PLC)	22%	22%	32%
Contratos de aprendizaje	17%	19%	11%
Clases CERT (Alimentación)	4,5%	5%	1%
Clases Teagasc (Agricultura)	2%	3%	3%
Clases FAS (Formación)	3,5%	2%	1%
Otras clases no-PLC	2%	2%	1%
En busca de empleo	4%	4%	6%
No hay datos/ No disponible para trabajar	7%	5%	6%

La experiencia del LCA sugiere que los profesores que participan en éste y otros aspectos del programa encuentran dificultades para lograr un efecto óptimo con las experiencias formativas fuera de la escuela que no siguen las vías tradicionales de las asignaturas impartidas en las aulas. No obstante, los participantes manifiestan una actitud muy positiva en relación con los aspectos del programa que aportan una experiencia profesional. Por ejemplo:

"Lo que he aprendido... cambios en la vida activa... cómo abordar la vida activa... todo lo que se debe hacer después de la escuela cuando uno trabaja, pero también cuando está en el paro... qué actitud adoptar en la vida después de la escuela... la cosa más importante después de la escuela es conseguir un empleo y seguir su propia vía... haciendo siempre lo que uno desee."

El destino de los estudiantes del LCA

Los resultados de la encuesta sobre el porvenir de los estudiantes, realizada en 1999, confirman que el 88% de los titulados del *Leaving Certificate Applied* entran en la vida activa o siguen sus estudios al completar el programa. Ello contribuyó a conservar elevados niveles de colocación en los años 1997 y 1998. Aproximadamente el mismo porcentaje de graduados encuentra un empleo cada año. El número de titulados que siguen buscando un empleo ha aumentado ligeramente.



Tabla 2

Diez primeros destinos de los titulados del LCA

No.	Destino	%
1	Empleo en el sector de servicios y ventas	11,85%
2	Aprendizaje en el sector de la construcción	9,38%
3	Empleo en fábricas	8,04%
4	Cursos PLC de comercio y secretaría	7,73%
5	Empleo en el sector de la alimentación	4,12%
6	Cursos PLC en tecnología de la información	3,91%
7	Cursos PLC en cuidado de niños	3,91%
8	Empleo en el sector de la construcción	3,70%
9	Teagasc – aprendizaje en el sector agrario	2,26%
10	Empleo en agricultura/horticultura	1,75%

En la tabla siguiente se mencionan los diez principales destinos de los titulados del año 1999 y se facilita una visión de los sectores profesionales y ciclos de enseñanza o formación posteriores hacia los que se dirige la mayoría de los participantes. En la encuesta de 1999 se facilitan igualmente datos sobre los destinos de los titulados en función del nivel obtenido al finalizar el programa. El 25% de los que logran una distinción (el nivel más alto) se lanza a la vida activa, mientras el 68% se orienta hacia ciclos de enseñanza o formación posteriores. Entre los que no consiguen este nivel más elevado, el 54% inicia su vida profesional mientras el 24% sigue otros cursos de enseñanza o formación.

Globalmente, los resultados de las encuestas sobre destino de los estudiantes parecen mostrar que el programa ha obtenido buenos resultados en cuanto a sus objetivos como programa de FP. Los participantes, entre los cuales algunos hubieran dejado la escuela prematuramente sin cualificación alguna, están consiguiendo cualificaciones y eligiendo orientaciones profesionales o educativas/ formativas con un éxito indiscutible. Sin embargo, los datos básicos que exponemos aquí ocultan lo descubierto sobre el número cada vez mayor de participantes que no finalizan el programa, lo cual genera cierta preocupación y problemas que volveremos a tratar más tarde.

Nuevos temas

El caso del *LCA* pone de manifiesto varios temas fundamentales relacionados con la política irlandesa sobre educación y con su puesta en práctica. En esta sección trataremos cinco de estos temas: colaboración, fragmentación, rigidez, categoría equiparable y uso del "tercer lugar" para enseñar y aprender.

Colaboración

El sector de la enseñanza ha participado de plano en la preparación de un modelo de colaboración social para facilitar un consenso, lo cual constituye uno de los más significativos aspectos de la elaboración de la política irlandesa en general. Sin embargo, la retórica de la colaboración no se traduce siempre en aplicaciones concretas y el *LCA* da pie a ciertas preguntas pertinentes en lo relativo a la práctica de la colaboración. Mientras el carácter "blindado" del programa permite una considerable libertad de innovación, por una parte (Gleeson y Granville, 1996), aumenta el peligro de estigmatización, por otra. Algunos, como por ejemplo con ocasión de la Convención Nacional sobre Educación (National Education Convention), han manifestado que los participantes en programas alternativos y menos académicos podrían verse marginados: "puesto que el curso no desemboca en cualificaciones profesionales oficiales y que los titulados pueden sólo orientarse hacia cursos limitados de la enseñanza postsecundaria, existe aparentemente el peligro de que sea considerado por los estudiantes una "opción fácil" de valor reducido ⁽²¹⁾ (Coolahan ed: 1994, 76).

El reconocimiento del nuevo título por parte de los empresarios y servicios de educación superior (Gleeson y Granville:1996) constituye una prueba para la práctica del modelo de colaboración. Mientras los estudiantes de *LCA* que desean seguir otros cursos de educación o formación lo pueden hacer a través del curso *Post-Leaving Certificate* (Nivel 2 de NCVA), que ofrece la oportunidad de aprovechar varias posibilidades en el sector no universitario del tercer nivel, la principal preocupación del participante típico en el *LCA* es la aceptación de su

(21) Ideas similares se expresan en el Libro Blanco sobre Desarrollo de los Recursos Humanos (Irlanda:1997,48): "Una prueba decisiva de la pertinencia de estos nuevos programas de orientación profesional.(...) es ver si logran el mismo grado de aceptación y categoría que los programas más tradicionales y convencionales".



cualificación por parte de los empresarios, incluyendo el propio Estado. NESCE (1993,211ff) ha sugerido que "las perspectivas de éxito para las alternativas al actual *Leaving Certificate* general podrían mejorarse estableciendo un vínculo entre dichos programas, a través de vías estructuradas o en su caso exclusivas, dirigidas hacia programas de formación posteriores o hacia la entrada en la vida activa". Esta propuesta de tratamiento preferencial plantea una cuestión crítica en cuanto al enfoque de la colaboración tal como se aplica a la FP. A pesar de la retórica sobre la relación entre los acuerdos de colaboración y la desaparición de la exclusión social, hasta la fecha los asociados no han manifestado ningún afán por aplicar la sugerencia del NESCE.

El *LCA* plantea un segundo tema crítico relacionado con el método de colaboración y la elaboración de la política a escala nacional. El mayor sindicato de profesores del nivel postprimario se negó a aplicar las propuestas de evaluación escolar que formaban parte integral del programa tal y como se había elaborado. Este rechazo reduce gravemente la eficacia del programa. Mientras que la federación sindical irlandesa (Irish Congress of Trade Unions) ha desempeñado un papel estratégico fundamental para que el gobierno aceptara un mecanismo de colaboración macroeconómico, observamos que uno de los elementos constitutivos más potentes del mundo sindical se niega a cooperar en un aspecto vital de una iniciativa llevada a cabo para satisfacer las necesidades de los que, muy probablemente, serían los más afectados por los peores efectos de la desigualdad.

Fragmentación

En Irlanda, la enseñanza está caracterizada por la fragmentación en varios niveles, y las relaciones entre los ministerios independientes encargados de la educación y la formación han sido siempre problemáticas (Gleeson, 2000). El caso del *LCA* constituye un ejemplo interesante de esta fragmentación. El programa fue elaborado por el Consejo Nacional de Currículos y Evaluación (National Council for Curriculum and Assessment) pero fue el Ministerio de Educación y Ciencia quien se encargó después de su aplicación y evaluación. En estas circunstancias, es

muy difícil garantizar que se estén aplicando de manera regular los principios básicos del programa y se les conceda el valor que le corresponde en la fase de evaluación.

El *LCA* constituye un excelente ejemplo del carácter troceado de la reforma irlandesa de los programas académicos, puesto que se ha añadido al programa *Leaving Certificate* existente. Ironía del destino, como en todo lo relacionado con la educación en Irlanda, las mejores propuestas surgen de manera marginal (el *LCA* ilustra perfectamente la implantación de avances significativos tales como el planteamiento centrado en tareas, la reflexión, el aprendizaje activo y la participación de los estudiantes en actividades de investigación).

Rigidez

Hannan y otros (1998,127) concluyen, en su análisis de lo que llaman "sobreeducación" en el mercado juvenil irlandés, que "una de las características más destacadas del sistema irlandés de enseñanza, a pesar de sus éxitos evidentes, es su carácter rígido... Gran parte de esta falta de flexibilidad se halla presente en los sectores curricular y de certificación, más que en la evolución de la enseñanza y de los cursos, en la oferta de dedicación parcial o los acuerdos sobre créditos acumulativos para combinar educación y formación. Esta rigidez se manifiesta igualmente en las normas de progresión y acceso a cursos posteriores de enseñanza, normas limitantes principalmente para quienes completan con éxito un ciclo del sistema de educación general, con poca base para especializaciones profesionales o técnicas".

Categoría equiparable

El carácter "blindado" del *LCA* constituye un ejemplo más de rigidez. Aunque el mecanismo ofrezca varias ventajas, tal como especifican Gleeson y Granville (1996), el aislamiento que se deriva de él repercute sobre la categoría del programa y retrasa el paso hacia la enseñanza terciaria. Cabe deplorar esta situación, precisamente cuando existe una inquietud nacional enorme relativa a la proporción de los estudiantes de origen obrero que acceden al tercer nivel, y mientras se



permite la entrada a los programas superiores *Certificate* y *Diploma* a los que logran cinco títulos de transición en el *Established Leaving Certificate*.

Este blindaje debe entenderse teniendo en cuenta el contexto histórico de la educación irlandesa postprimaria. Es muy probable que, debido a las repercusiones del declive de la tasa de natalidad sobre el número de estudiantes en el ciclo adulto y al hecho de que haya más plazas disponibles en el tercer nivel, el *LCA* no permanezca "blindado" de manera indefinida. Hay otro problema también relacionado: los elevados índices de fracasos y abandonos en los cursos del tercer nivel a los que acceden aquellos estudiantes de peores resultados académicos. Esta inflexibilidad se refleja asimismo en el hecho de que el Ministerio de Educación y Ciencia se niegue a permitir que los estudiantes de *LCA* acumulen créditos durante un período superior a dos años y a que las instituciones impartan cursos con módulos diseñados por las escuelas.

Educación en un "tercer lugar"

Uno de los aspectos más interesantes del *LCA* es que un programa que forma parte de la familia del *Leaving Certificate* y del que es responsable el Ministerio de Educación y Ciencia se esté aplicando en una serie de entornos externos a la escuela tales como *Youthreach*. McNamara (2000), perfectamente situado para comparar la escuela y entornos externos a la misma, llegó a la conclusión de que "no existe ninguna razón por la que no se pueda aplicar el *Leaving Certificate Applied* en lugares situados fuera de la escuela. La alegación según la cual es imprescindible tener profesores cualificados para aplicar con éxito este programa no resiste un examen minucioso... La escuela convencional es más eficiente que el *Youthreach* [exterior a la escuela] en lo referente a la organización del *Leaving Certificate Applied*... pero la gestión del programa de *Youthreach* es más flexible... En este último caso, el nivel de los profesores se aproxima más al de los estudiantes. Entonces, ¿qué sistema funciona mejor? Si se toma en consideración la gestión global del programa y los pormenores administrativos, el método de la escuela convencional es más adecuado. Sin embargo, puesto que el objetivo del

Leaving Certificate Applied es preparar a los jóvenes para la transición hacia la vida de adulto activo, opino que el planteamiento del *Youthreach* está mejor adaptado a las necesidades de los jóvenes".

Conclusiones

Hord (1995) plantea cuatro fases de una reforma curricular:

- Preparar los componentes
- Preparar a las personas
- Preparar a las escuelas
- Preparar el sistema

Si se tiene en cuenta el carácter fragmentario de la reforma curricular irlandesa, no es sorprendente que se haya concentrado en "preparar los componentes" y, últimamente, en "preparar el sistema" mediante la introducción de un número inaudito de disposiciones legislativas. Se ha insistido poco en la preparación de los profesores, aunque hayan sido buenos los recursos destinados al desarrollo de carreras para ofertores del *LCA*. Hasta hace poco tiempo, se omitía totalmente el papel de las escuelas como componentes de una reforma con éxito (véase OCDE, 1991: Callan, 1998) y el trato a éstas en la aplicación del *LCA* deja mucho que desear.

El LCA representa un ejemplo más de "preparación de los componentes", ya que organiza el desarrollo de un programa "blindado" de formación para el empleo con vistas a evitar toda contaminación por parte del sacrosanto *Established Leaving Certificate*. Este planteamiento es perfectamente coherente con el énfasis irlandés en la metodología técnica y jurídica de los cambios, en detrimento de los aspectos culturales y pedagógicos. Desde este punto de vista, la reforma que ha introducido el *LCA* busca más bien un "equilibrio artificial" para responder a las exigencias económicas de índices de retención de alumnos más elevados, que suscitar un análisis crítico de nuestro sistema educativo "establecido". Por otra parte, son muchos los que consideran el *LCA* como un avance valioso, cuya estrecha relación con la amplia familia del *Leaving Certificate* le concede fuerte relevancia. Debido al recono-



cimiento oficial del que goza, ha sido elegido para ser expuesto en este Ágora, en lugar de otras alternativas más radicales que también existen en Irlanda. Ahora que el programa está reconocido, posee, como

el caballo de Troya, potencial para revolucionar desde dentro la política y la práctica irlandesa del currículo postprimario. Pero el autor de estas líneas...no está en vilo.

Bibliografía

Boldt, Scott (1998) *Unlocking Potential – A Study and Appraisal of the Leaving Certificate Applied* Dublín: Marino Institute of Education

Callan, J (1995), 'Equality of Learning in Schooling: A Challenge for Curriculum Implementation'. En Coolahan, J Ed. *Issues and Strategies in the Implementation of Educational Policy* Maynooth: Ministerio de Educación, páginas 92-117.

Callan, J (1998) *Principal-Staff Relationships: A critical element in developing school curricula and teacher culture*, documento no publicado y leído en la conferencia ESHA.

Carr, W and S Kemmis (1986) *Becoming Critical, Education, Knowledge and Action Research* Londres: Falmer.

Clancy, P. (1995) *Access to College: Patterns of Continuity and Change* HEA: Dublín.

Clancy, P and J Wall (2000) *Social Background of Higher Education Entrants* HEA: Dublín.

Comisión de las Comunidades Europeas (1989), *Europe in Figures*, Bruselas.

Coolahan, John ed. (1994), *Report on the National Education Convention*, Dublín: Secretaría de la Convención Nacional sobre Educación.

CORI (1998) *Inequality in Education – The Role of Assessment and Certification* Dublín: Comisión de Educación, Conferencia de Religiosos en Irlanda

Cornbleth, C (1990) *Curriculum in Context*. Londres: Falmer.

Crooks, Tony (1990), 'The Dublin Inner City Education Project', en McNamara, G, K. Williams y D. Herron ed., *Achievement and Aspiration: Curricular Initiatives in Irish Post-Primary Education in the 1980's*, Dublín: Centro docente de Drumcondra, páginas 87-100.

Ministerio de Educación (1984), *The Ages of Learning*, Stationery Office, Dublín.

Comisión Europea (1994), *Crecimiento, competitividad y empleo*, Libro Blanco, Bruselas.

DES/NCCA (2000) *Leaving Certificate Applied, Programme Statement and Outline of Student Tasks* Dublín: Stationery Office.

European Community (1988), *Transition Education for the '90' - The Experience of the European Community Action Programme*, IFAPLAN, Bruselas.

Fuller, Louise, (1990), *An Ideological Critique of the Irish Post-Primary School Curriculum*, tesis no publicada, Universidad NUI de Maynooth.

Gleeson, D y P Hodkinson (1999), 'Ideology and curriculum policy: GNVQ and mass post-compulsory education in England and Wales' en Flude, M y Siemenski, S ed. *Education, Training and the Future of Work II* Londres: Routledge, páginas 158-176.

Gleeson, Jim (2000) *Post-primary curriculum policy and practice in the Republic of Ireland: fragmentation, implementation and partnership*, tesis no publicada, University of East Anglia.

Gleeson, Jim (1990), 'SPIRAL 2, the Shannon Initiatives' en McNamara, G, K. Williams y D. Herron ed., *Achievement and Aspiration: Curricular Initiatives in Irish Post-Primary Education in the 1980's*, Centro docente de Drumcondra, Dublín, páginas 63-86.

Gleeson, Jim (1996), 'Emerald Green paper tiger: generic skills in education policy', documento no publicado, leído en la Conferencia de Estudios Educativos de Irlanda, Galway.

Gleeson, Jim (1998), 'A consensus approach to policy making: the case of the Republic of Ireland' in Finlay, Ian, S. Niven and S. Young eds., *Changing Vocational Education and Training*, Routledge, Londres, páginas 41-69.

Gleeson, Jim y Gary Granville, (1996), *Curriculum Reform, Educational Planning and National Policy, The Case of the Leaving Certificate Applied*, Estudios sobre Educación en Irlanda, ESAI, páginas 113-132.

Gleeson, Jim y John McCarthy (1996), 'The recognition and certification of Transnational Training and Work Experience Placements under PETRA - an Irish Perspective', *International Journal of Vocational Education and Training*, Volume 4, Número 2, páginas 60-80.

Granville, Gary (1982), 'The work of the Early School Leavers Project', *Compass*, Volumen 11, No. 1.

Grundy, S (1987) *Curriculum: Product or Praxis* Londres: Falmer.

Hannan, D. y otros, (1995), 'Early Leavers from Education and Training in Ireland, the Netherlands and the United Kingdom', *Diario Europeo de Educación*, Vol 30, No. 3, páginas 325-346.

Hannan D y otros (1998) *Trading Qualifications for Jobs* Dublín: ESRI.

Hantrais, Linda (1995), *Social Policy in the European Union*, Macmillan.

Hord, S (1995) *From Policy to Classroom Mandates: Beyond the Mandates*. En Carter, D and O'Neill, M eds. *International Perspectives on Educational Reform and Policy Implementation*. Londres: Falmer, páginas 86-100.



- Ireland** (1987), Programme for National Recovery, Dublin: Stationery Office (Publicaciones del Estado).
- Ireland** (1991), Programme for Social and Economic Progress, Dublin: Stationery Office,
- Ireland** (1993), Programme for Competitiveness and Work, Dublin: Stationery Office.
- Ireland** (1994), Programme for National Development (1994-99), Stationery Office: Dublin.
- Ireland** (1995a), Charting our Education Future, Libro Blanco sobre Educación, Dublin: Stationery Office.
- Ireland** (1995b), Making Knowledge Work for Us, Report of the Science, Technology and Innovation Council, Dublin: Stationery Office.
- Ireland** (1996b), Partnership 2000 for Inclusion, Employment and Competitiveness, Dublin: Stationery Office.
- Ireland** (1996a), Science, Technology and Innovation, The White Paper, Dublin: Stationery Office.
- Ireland** (1997), White Paper, Human Resource Development, Dublin: Ministerio de Empresas, Comercio y Empleo, Stationery Office.
- Leonard, D** (1990), 'The Vocational Preparation and Training Programme' in McNamara, G, K. Williams and D. Herron ed., (1990) Achievement and Aspiration: Curricular Initiatives in Irish Post-Primary Education in the 1980's, Dublin: Centro docente de Drumcondra, páginas 33-46.
- Lewis, Mary and Thomas Kellaghan** (1987), 'Vocationalism in Irish Second-Level Education', The Irish Journal of Education, Volumen xxi, páginas 5-35.
- Lynch, Kathleen**, (1989), The Hidden Curriculum: Reproduction in Education, An Appraisal, Londres: Falmer.
- McGlynn, M** (1995) 'A principal's perspective on implementation' in Coolahan, J ed. Issues and Strategies in the Implementation of Educational Policy, Maynooth: Ministerio de Educación, páginas 65-75.
- McNamara, Ger** (2000) The LCA in two settings Unpublished research report, University of Limerick.
- McNiff, J and U Collins** (1994) A New Approach to In-Career Development for Teachers in Ireland Bournemouth:Hyde.
- NCCA** (1998) Review of the Leaving Certificate Applied – Report on Programme Structure Dublin: NCCA
- NCCA/DES** (2000) Leaving Certificate Applied – Programme Statement and Outline of Student Tasks Dublin: DES
- NESC** (1993), Education and Training Policies for Economic and Social Development, Dublin.
- NESC** (1996), Strategy into the 21st Century, Conclusions and Recommendations, Dublin.
- O'Connor, Torlach** (1998), 'The Impact of the European Social Fund on the Development of Initial Vocational Education and Training in Ireland' in Trant A, Ó Donnabháin D y otros, The Future of the Curriculum Dublin:CDVEC, páginas 57-76.
- Ó Donnabháin, D** (1999) Reconciling Liberal and Vocational Education Dublin: Curriculum Development Unit
- O'Donnell, Rory and Damian Thomas** (1998), 'Partnership and Policy-Making', en Healy, Sean and Brigid Reynolds ed. Social Policy in Ireland, Principles, Practice and Problems, Dublin: Oak Tree Press, pp. 117-146.
- O'Sullivan, Denis** (1992) 'Cultural strangers and Educational Change: The OECD Report Investment in Education and Irish Education Policy' Journal of Education Policy Volumen 7, No. 5, 445-469.
- O'Sullivan, Denis** (1989), 'The Ideational Base of Irish Educational Policy', in Mulcahy, D y D O'Sullivan, Irish Education Policy, Dublin:IPA, pp. 219-269.
- OCDE** (1984), Improving Youth Employment Opportunities: Policies for Ireland and Portugal, París.
- OCDE** (1991), Review of National Policies: Ireland, París.
- OCDE** (1995), Economic Surveys - Ireland, París.
- Oficina de Publicaciones Oficiales de la UE** (1995), The Information Society, Bruselas.
- Paris, David C.**, (1995), Ideology and Educational Reform, Boulder, Colorado: Westview,
- Stokes, Dermot and Elizabeth Watters**, (1997), Ireland: Vocational Education and Training: A Guide, Leonardo Da Vinci, Dublin: Léargas.