

Aprendizaje de nivel III en Portugal: notas sobre un estudio de caso ⁽¹⁾

Ana Rute Saboga

Profesora de historia de la enseñanza básica y secundaria.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre la concepción que los jóvenes en prácticas dentro del sistema de aprendizaje (nivel III) tienen de sus propios planes educativos y profesionales, sus expectativas de adquirir cualificaciones social y profesionalmente reconocidas, así como de hasta qué punto las empresas interpretan esta formación como vector estratégico de cualificación de los recursos humanos.

El análisis empírico se llevó a cabo en dos contextos (centro de formación profesional y empresas) y se materializó en dos cuestionarios: uno dirigido a los alumnos que cursan este módulo formativo y el otro a los responsables de aquellas empresas que acogen a los jóvenes que cursan un período de prácticas en el centro de trabajo.

Los resultados obtenidos revelan que este tipo de formación representa una oportunidad para el sistema educativo portugués, enfrentado a unas elevadas y persistentes tasas de fracaso y abandono escolar. Ahora bien, también revelan que la formación dentro del ámbito laboral está pedagógicamente desaprovechada, remitiéndonos al predominio de la alternancia yuxtapuesta, así como a la promoción de actividades más características del modelo taylorista.

Palabras clave

Portugal, equal opportunities, vocational education, dual system, motivation, human resources

Portugal, igualdad de oportunidades, formación profesional, sistema dual, motivación, recursos humanos

⁽¹⁾ El presente artículo se inspira en la tesis para un máster en *Educación y sociedad* presentada en el Instituto Superior de Ciencias del Trabajo y la Empresa (Lisboa).

Introducción

Teniendo en cuenta que la articulación de los sistemas de educación y de formación dentro de la estructura económica es especialmente acuciante en el caso de Portugal, uno de cuyos desafíos consiste en recuperarse de un gran retraso (bajo nivel de cualificación de una parte considerable de la población activa y adulta y enseñanza secundaria marcada por un bajo índice de matriculación y un alto índice de fracaso escolar), se torna imperioso contemplar “el refuerzo de las estrategias de formación en alternancia, combinando la educación en las aulas con la formación en el contexto laboral” (Carneiro, 2000, p. 96). Esta idea fue defendida ya explícitamente en la Decisión del Consejo ⁽²⁾, relativa a la promoción de itinerarios europeos de formación en alternancia.

En Portugal, los diferentes cursos de enseñanza secundaria ⁽³⁾ se organizan en torno a las siguientes áreas: i) ciencias y humanidades, organizada y concebida para el tránsito a la enseñanza superior; ii) tecnología, orientada desde una doble perspectiva, a saber, el tránsito a la enseñanza superior y a los cursos postsecundarios de especialización tecnológica, así como a la inserción en el mercado laboral, especialmente en el sector de las nuevas tecnologías; iii) enseñanza artística especializada, concebida para promover el desarrollo de las diferentes formas de expresión plástica, en escuelas profesionales y especialmente equipadas y pertrechadas para la consolidación de su proyecto educativo; iv) enseñanza profesional, con especial acento en el desarrollo de competencias orientadas a una buena inserción en el mercado de trabajo; y v) formación profesional, que concretiza el principio de alternancia y que estructura una vía específica, normalmente identificada con el “aprendizaje”.

⁽²⁾ Decisión 51/99/CE del Consejo, de 21 de diciembre de 1998, relativa a la promoción de itinerarios europeos de formación en alternancia.

⁽³⁾ Para una visión global de los sistemas de educación y formación profesional en Portugal, véase: http://portal.iefp.pt/portal/page?_pageid=177,160114&_dad=gov_portal_iefp&_schema=GOV_PORTAL_IEFP&id=2

El aprendizaje de nivel III en Portugal

En los países en los que predominan los modelos de tipo académico, como es el caso de Portugal, las modalidades de formación como el aprendizaje suponen una alternativa para quienes abandonan prematuramente el sistema educativo y se hallan potencialmente expuestos al posible riesgo de desempleo o exclusión (Azevedo, 2001a; Guerreiro y Abrantes, 2004). Las ofertas formativas de índole profesional pueden, de esta forma, inducir a itinerarios educativos y profesionales menos valorados, invalidando “la consolidación y el desarrollo racionales de un nivel secundario de enseñanza y formación diversificado, articulado y de calidad, capaz de atraer la diversidad de la demanda, sin crear itinerarios estigmatizados desde el punto de vista social y escolar” (Azevedo, 2002, p. 48). En los países en los que se encuentra marcadamente implantado el modelo dual, como Alemania, la demanda social de esta modalidad formativa se encuentra más acentuada y diversificada (Heinz, 2000) y está mucho menos estigmatizada.

Durante la segunda mitad de los años noventa, los cursos de aprendizaje de nivel III experimentaron un rápido auge, pasando de 7028 alumnos en 1994 a 17 534 en 2000. A esta situación no fue ajeno el conjunto de reformas que se introdujeron en el sistema ⁽⁴⁾, de modo que no sólo se reinsertó este tipo de aprendizaje en el sistema educativo/formativo, sino que también se mejoró la calidad de la formación impartida, especialmente en aquella dimensión que contribuye en mayor medida a su especificidad, a saber, la formación en el ámbito laboral. Por otro lado, el aprendizaje se benefició de una serie de condiciones favorables de financiación ofrecidas por los Marcos Comunitarios de Apoyo II y III, en los que se definió la valorización de los recursos humanos y la modernización del tejido productivo como estrategias prioritarias. En este contexto, el *Programa operativo de empleo, formación y desarrollo social* destaca que, entre los principales obstáculos que deben solventar los jóvenes en la búsqueda de un puesto de trabajo se encuentran la falta de experiencia profesional y la carencia de mecanismos eficaces que faciliten la transición desde la escuela hacia el mundo laboral. Para colmar este vacío, según este Programa, es necesario reforzar todas las vías de formación, así como la formación profesional incluida en el sistema educativo y en el mercado de trabajo, poniendo especial acento en la formación en alternancia.

(4) Decreto Ley nº 205/96 de 25 de octubre de 1996.

En la actualidad, y a la luz de las estadísticas más recientes, se observa que la población a la que se imparte este tipo de formación representa aproximadamente un 6 % de los jóvenes matriculados en la enseñanza de nivel secundario, como se desprende de los datos recogidos en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución de alumnos matriculados en el nivel secundario según las diversas modalidades de enseñanza

	Ens. general/ Científica humanística	Área tecnológica	Enseñanza artística	Enseñanza profesional	Enseñanza para adultos	Cursos de educación y formación	Aprendizaje de nivel III *
2003/2004	199 880	50 837	1 566	31 346	75 489	–	18 737
2004/2005	189 567	55 337	2 317	33 131	64 842	520	20 811

Fuente: Datos preliminares – Gabinete de información y evaluación del sistema educativo

* Estos datos corresponden a años naturales (2003 y 2004).

Fuente: Sistema de gestión de la formación (SGFOR a través de BO – Business Objects).

El aprendizaje de nivel III, actualmente responsabilidad del Ministerio de Trabajo y Solidaridad Social, se presenta como una modalidad de formación alternativa a la escolarización de nivel secundario esencialmente orientada a aproximar a los jóvenes a los contextos laborales y los entornos productivos tanto a nivel local como sectorial.

Mediante la compaginación de empleo y educación en tanto que metodología formativa, el aprendizaje asume como objetivos principales la lucha contra el fracaso escolar y el desempleo juvenil, al tiempo que aspira a contribuir a la preparación de mano de obra cualificada para el proceso de modernización e innovación tan reclamado por el mundo empresarial.

Todos los itinerarios del aprendizaje ⁽⁵⁾ incluyen tres componentes formativos: sociocultural, científico-tecnológico y práctico. El primero de estos componentes implica ámbitos cuyo objeto es dotar a los alumnos de competencias transversales, tanto en términos de conocimientos académicos como de actitudes que potencian el desarrollo de la persona y su comportamiento, con vistas a aumentar la empleabilidad y habilitar la capacidad para el ejercicio profesional y el desempeño de diversos papeles sociales en diferentes contextos, especialmente el empleo. El componente de formación científico-tecnológica implica áreas orientadas a la adqui-

⁽⁵⁾ A este respecto, véase: [http://portal.iefp.pt/portal/page?_pageid=117,104253&_dad=gov_portal_iefp&_schema=GOV_PORTAL_IEFP.\[26.4.2007\]](http://portal.iefp.pt/portal/page?_pageid=117,104253&_dad=gov_portal_iefp&_schema=GOV_PORTAL_IEFP.[26.4.2007]).

sición de los conocimientos necesarios para el dominio de técnicas específicas y tecnologías de la información, así como al desarrollo de actividades prácticas y la adquisición de experiencia en el contexto de la formación y la resolución de problemas inherentes al ejercicio profesional. El componente de formación práctica, que se materializa en el contexto del trabajo y bajo la supervisión de un tutor, tiene por objeto consolidar las competencias y conocimientos adquiridos en el contexto de la formación ⁽⁶⁾, mediante la realización de las actividades inherentes al ejercicio profesional, así como a facilitar la inserción profesional de los jóvenes. La formación práctica no deberá superar, sin embargo, el 50 % del tiempo total de formación, tanto en lo que respecta a la formación en supuestos de trabajo real (30 %) como a la formación en situación de trabajo simulado o prácticas simuladas (20 %).

Este tipo de formación da derecho, simultáneamente, a la expedición de una titulación académica y un certificado de aptitud profesional. La articulación en el interior del sistema de formación general configura una oferta formativa que no excluye la participación en itinerarios educativos futuros, especialmente el acceso a la enseñanza superior. En este sentido, es posible crear las condiciones necesarias para revalorizar socialmente la elección por los jóvenes de la vía educativa de índole profesional, contribuyendo de ese modo a la formación de los técnicos intermedios cuya necesidad se hace tan acusada en el país (Azevedo, p. 2002). Mientras tanto, es preciso que cambie la mentalidad de los diferentes actores sociales implicados, a fin de superar una concepción de la educación que tiende a confirmar y fijar las desigualdades entre los individuos y los grupos, sobre la base de las representaciones sociales de las trayectorias y los ámbitos de formación.

Natália Alves (1996) llama la atención sobre el hecho de que la formación en alternancia, pese a sus fuertes connotaciones con el sistema dual alemán, no agota un único mecanismo específico, sino que, por el contrario, se presenta como un itinerario transversal entre diversas modalidades de formación. Dicha transversalidad es la que contribuye precisamente a que la alternancia no pueda caracterizarse ni como un mecanismo dotado de identidad propia, ni como

⁽⁶⁾ El objetivo es articular de forma efectiva los contextos formativo y laboral. Así, es necesario crear las condiciones idóneas para el desarrollo de los alumnos y se obliga a la elaboración de algunos puntos de referencia sobre el objeto de aprendizaje en cada contexto de formación, así como a la articulación entre cada componente en lo que respecta a los plazos y las modalidades formativas. Por otra parte, lo anterior exige que la empresa se informe sobre la articulación prevista y cree una serie de situaciones que permitan la formación (Imaginário, 1999, p. 30; Pedroso, 1996, p. 272-273).

una modalidad específica de ningún sistema de educación/formación. Sin embargo, las definiciones que tratan de acotar el concepto de alternancia ⁽⁷⁾, así como sus posibilidades pedagógicas, delimitan el ámbito de referencia en el que se sitúa.

El sistema dual alemán presenta varios contrafortes por lo que se refiere a la formación en el ámbito empresarial. Mientras que el componente formativo escolar se adscribe a un funcionamiento público, el funcionamiento del componente empresarial es privado e incluso llega a presentar un componente importante de cofinanciación privada de la formación, lo que lleva a las empresas a asumir una relación de inversión. Según Neves (1993), este sistema presenta dos puntos fuertes, a saber, i) la financiación que ofrecen las empresas implica que intenten sacar el máximo partido a la inversión realizada y, por consiguiente, tiendan a contratar a los jóvenes en cuya formación han invertido; ii) las empresas, que soportan los costes de la formación, se convierten necesariamente en partes interesadas en la calidad de la misma. Estos aspectos indujeron a que el sistema dual alemán fuese percibido como un modelo a seguir. Pese a que intentó aplicarse dicho modelo a otros contextos, lo cierto es que las condiciones no eran similares a las que habían impulsado la inversión de las empresas alemanas, por lo que no fue fácil reproducir el modelo en toda su dimensión

En el caso portugués, pese a la declaración de intenciones recogida en la Ley del Aprendizaje ⁽⁸⁾, que apuntaba hacia una participación significativa del sector empresarial en este programa de formación, surgieron resistencias y se aplicaron límites en lo relativo al nivel de inversión que obligaron a una cierta alteración de la filosofía del sistema dual: “En Portugal, la puesta en práctica del aprendizaje pasó incluso [...], gracias a la fuerte voluntad de las autoridades públicas en la promoción del sistema, a compensar financieramente a las empresas por los gastos en los que incurrían (pérdidas de productividad, materiales consumidos, tiempo de trabajo de los tutores), que apenas participaban económicamente en la bolsa de formación de los jóvenes” (Neves, 1993, p. 55). En tales circunstancias, la responsabilidad de las empresas y su consiguiente participación tendió a disminuir, lo que puso en peligro la calidad del componente de formación en la empresa. El resultado fue una

⁽⁷⁾ El concepto de alternancia ha adquirido el carácter de palabra clave en el contexto de la educación y la formación profesionales. Sin embargo, tal concepto encierra en sí mismo una serie de ambigüedades importantes y una razonable imprecisión conceptual, ya que a menudo se refiere a modelos diferentes (Pedroso, 1996).

⁽⁸⁾ Decreto Ley nº 102/84 – creación del Sistema de Aprendizaje para poner en marcha un programa de ámbito nacional.

frecuente infrautilización pedagógica del tiempo de formación empleado en la empresa, así como una reducción progresiva del grado de articulación entre los dos ámbitos formativos de referencia: “la raíz del problema reside en el tipo de relación que se establece entre contexto formativo y situación de trabajo, en el nivel de concertación pedagógica entre los actores de la formación, en el modelo de alternancia subyacente a las prácticas de los agentes afectados, así como en las experiencias concretas de los alumnos que incluyen, en sus experiencias personales, ambas dimensiones” (Pedroso, 1996, p. 278). Aceptar el escaso potencial formativo de la situación laboral implicaría “la mutilación de la formación en alternancia y una relativa falta de interés como método de formación en Portugal” (Neves e Pedroso, 1994, p. 33).

Estadísticas recientes ponen de manifiesto que Portugal sigue presentando un déficit evidente de técnicos intermedios y cualificados por comparación con otros países de la Unión Europea (Costa, 2000; Azevedo, 2002), siendo éste el contexto en el que la formación en alternancia adquiere un doble valor: contribuir al aumento del nivel de cualificación de los jóvenes, desarrollando simultáneamente una serie de competencias y adquisición de conocimientos que promuevan la asimilación de una cultura de participación y potencien la libertad y el desarrollo de los educandos en tanto que individuos y ciudadanos.

Por consiguiente, es importante conocer cómo conciben sus propios proyectos educativos y profesionales los alumnos del sistema de aprendizaje (nivel III), las expectativas que albergan en cuanto a la adquisición de cualificaciones social y profesionalmente reconocidas, así como hasta qué punto las empresas interpretan esta formación como un vector estratégico de cualificación de sus recursos humanos.

¿Cuál es el origen social de estos jóvenes? ¿Con qué recursos socioeducativos cuentan sus padres? ¿Qué motivos les llevaron a optar por el sistema de aprendizaje? ¿Cómo valoran esta modalidad de formación? ¿Cuáles son sus expectativas educativas y profesionales? ¿Hasta qué punto las competencias valoradas por las empresas coinciden con las competencias desarrolladas en el ámbito del programa de formación? ¿Influye la representación social de esta modalidad formativa sobre el modo en que las empresas invierten y establecen vínculos estratégicos con este sistema de formación? He aquí algunos de los interrogantes que sirvieron de punto de partida a este estudio.

El presente estudio se llevó a cabo en un centro de formación profesional de gestión directa ⁽⁹⁾ y con una amplia oferta formativa ⁽¹⁰⁾, tanto en términos cuantitativos como en términos de diversificación de los ámbitos de formación de nivel III, así como en un conjunto de empresas que ofrecían formación en el ámbito laboral. Por consiguiente recabó información sobre una muestra de 279 alumnos, distribuidos en 21 clases de 1º, 2º y 3º año, así como sobre 56 empresas que acogían la correspondiente formación en un entorno de trabajo real. Debido a la diversidad de las partes implicadas, se optó por emplear cuestionarios, uno dirigido a los alumnos ⁽¹¹⁾ (trasfondo social, trayectoria educativa, grado de satisfacción con el curso de formación, expectativas de movilidad social ascendente) y el otro a los responsables de las empresas participantes en la formación (tamaño de la empresa, sector de actividad, recursos humanos, grado de satisfacción con los cursos de formación, evaluación del funcionamiento del curso, participación en el proceso formativo y expectativas de los alumnos participantes en periodo de prácticas).

Motivaciones y expectativas de los alumnos

Perfiles sociodemográficos

En Portugal sigue escaseando la investigación orientada hacia los jóvenes a los que se imparte este tipo de formación. La necesidad de conocer mejor la base social que demanda esta oferta de formación nos condujo a prestar especial atención a la caracterización de los perfiles sociodemográficos.

En el estudio nos encontramos con jóvenes de edades comprendidas entre los 15 y los 24 años, de género mayoritariamente

⁽⁹⁾ Órganos ejecutivos locales, coordinados por las Delegaciones regionales, con representación de los interlocutores sociales en los correspondientes Consejos Consultivos. Estos Centros de formación profesional están facultados para programar, preparar, ejecutar, apoyar y evaluar acciones de formación profesional inicial o continua y garantizar, a escala local, el funcionamiento del Sistema de certificación profesional, promoviendo, de este modo, la valoración de los recursos humanos y la dinamización del desarrollo de la región en la que se incluyen.

⁽¹⁰⁾ Este centro de formación profesional, coordinado por la Delegación regional de Lisboa y Vale do Tejo, resulta de la reestructuración/fusión de dos centros de esa misma región. Tal centro desarrolla su actividad en una zona con una gran concentración de empresas, lo que le permite ofrecer una gran diversidad de cursos de formación profesional. Al centro acuden principalmente alumnos de los concejos de Amadora, Cascais, Oeiras y Sintra.

⁽¹¹⁾ Entre el 28 de abril y el 7 de junio de 2004 se distribuyeron los cuestionarios entre las 21 clases.

Tabla 2. Alumnos divididos por género y área de formación (%)

	Género	
	Masculino	Femenino
Técnico en informática	89,6	10,4
Técnico en fotocomposición	56,8	43,2
Técnico en impresión offset	85,7	14,3
Técnico en diseño gráfico	75,0	25,0
Técnico de apoyo a la gestión	46,7	53,3
Recepcionista de hotel	38,5	61,5
Técnico en secretariado	0,0	100,0
Técnico en contabilidad y gestión	30,8	69,2
Técnico en electricidad y mantenimiento	100,0	0,0
Técnico en refrigeración	100,0	0,0
Técnico administrativo	0,0	100,0
Total	68,8	31,2

masculino (M= 68,8 %; F= 31,2 %). Se comprueba también la existencia de una marcada diferencia, en función del género, en cada una de las áreas formativas. Como se puede apreciar, la preponderancia de un sexo u otro en determinados ámbitos de formación parece responder a una división sexista del trabajo, lo que vendría a atestiguar las tradicionales secuelas de los estereotipos ocupacionales atribuidos a ambos sexos sobre la elección de los jóvenes. Así, los chicos se inclinan por los ámbitos de formación orientados a los sectores industrial y tecnológico, en los que el contacto con el medio profesional es más masculino, mientras que las chicas tienden a gravitar hacia las trayectorias relacionadas con el sector servicios.

Las áreas formativas en las que encontramos una distribución más equilibrada entre chicos y chicas son las de fotocomposición y apoyo a la gestión que, por su perfil de formación integral, ofrecen un abanico de salidas profesionales bastante variado, frecuentemente vinculado a ámbitos profesionales surgidos en época más reciente y que, tal vez por ese motivo, logran escapar con mayor facilidad a los estereotipos de lo femenino y lo masculino, así como a la codificación de lo que tradicionalmente se espera de las chicas y de los chicos.

Ubicación en el espacio social

Dada la existencia de una relación estrecha y dinámica entre la condición de la familia de origen y la condición social de los propios jóvenes, la investigación intentó determinar en este punto algunas características de la unidad familiar que nos permitiesen entender las trayectorias educativas de los jóvenes hasta el día de hoy, así como las que ellos mismos proyectan para su porvenir.

El objetivo, por tanto, era entender la posición de los jóvenes en el medio social de origen, tomando como indicadores el trasfondo educativo (nivel de escolarización de los padres) y los recursos socio-profesionales (ocupación y grado alcanzado dentro de dicha ocupación por los padres, dato empleado para habilitar la clasificación de las unidades familiares de los alumnos en periodo de aprendizaje en clases sociales de origen) que, como afirma António Firmino da Costa (1999, p. 224), “están sustantivamente conectadas con la índole central de la esfera profesional y el sistema educativo a la hora de estructurar las relaciones sociales contemporáneas y la distribución diferenciada de recursos y capacidades, disposiciones y oportunidades entre individuos, familias y grupos”.

El análisis de los niveles de escolarización de los padres y los alumnos se hizo eco de las conclusiones ya avanzadas en otras investigaciones, a saber, que la mayoría de los jóvenes procede de grupos familiares poco escolarizados; por otra parte, más de la mitad de los componentes de tales grupos no pasó del segundo ciclo de enseñanza básica. Cabe destacar, además, el reducido porcentaje que llegó a la enseñanza secundaria (nivel en el que se encontraban los jóvenes encuestados) y a la enseñanza superior.

Tabla 3. Niveles de escolarización de los padres (%)

	Padre	Madre
No completó el 1 ^{er} ciclo	11,1	10,8
Enseñanza básica – 1 ^{er} ciclo	33,7	31,2
Enseñanza básica – 2 ^o ciclo	11,8	15,1
Enseñanza básica – 3 ^{er} ciclo	18,3	22,6
Enseñanza secundaria	10,4	11,8
Enseñanza media o superior	8,2	5,7
No sabe/no responde	6,5	2,9
Total	100,0	100,0

De este análisis parece deducirse que la gran mayoría de estos jóvenes se enmarcan dentro de una tendencia a la movilidad ascen-

dente con respecto a sus progenitores. No obstante, cabe señalar que la movilidad educativa intergeneracional ascendente no implica necesariamente una movilidad social ascendente. El aumento de las tasas de escolarización, ligado a la devaluación de las cualificaciones y a un incremento del número de años de escolarización obligatoria, que evidentemente reproduce las posiciones relativas entre generaciones, implica un aumento del capital educativo si a lo que se aspira es a preservar la posición relativa en la estructura social (Bourdieu, 1979; Bourdieu y Passeron, s.d.).

A continuación analizamos la unidad familiar, tomando en consideración el indicador socioprofesional de la familia ⁽¹²⁾, así como las interdependencias que se establecen entre sí y con las diversas dimensiones examinadas, con vistas a una caracterización aproximada de las clases sociales de origen de los educandos.

Tabla 4. **Clase social (indicador socioprofesional familiar) (%)**

Empresarios, directivos y profesionales liberales (EDL)	13,6
Profesionales técnicos y mandos intermedios (PTM)	9,3
Trabajadores autónomos (TI)	5,0
Trabajadores autónomos pluriempleados (TIpl)	7,2
Agricultores autónomos pluriempleados (AIpl)	0,4
Empleados no especializados (E)	28,0
Trabajadores manuales (TM)	11,1
Trabajadores agrícolas (AA)	0,4
Trabajadores pluriempleados no especializados (ApI)	22,2
Sin clasificar	2,9
Total	100,0

Analizando la tabla 4, podemos constatar que la composición social de esta población, evaluada en función del indicador familiar socio-profesional mencionado, presenta un peso considerable de las familias pluriempleadas, implicadas en múltiples ámbitos socio-profesionales, verificándose una mayor incidencia de trabajadores pluriempleados no especializados, lo que incluye tanto a trabajadores manuales como no especializados (22,2 %), o dicho en otras

⁽¹²⁾ Para la elaboración del indicador socioprofesional familiar de la determinación de la clase social de los grupos familiares se han seguido las orientaciones de António Firmin da Costa (1999).

palabras, situaciones que reflejan baja cualificación en el empleo.

En relación con los trabajadores independientes pluriempleados, que corresponden al 7,2 % de las familias, encontramos combinadas situaciones en que los comerciantes coexisten con los empleados o los trabajadores manuales.

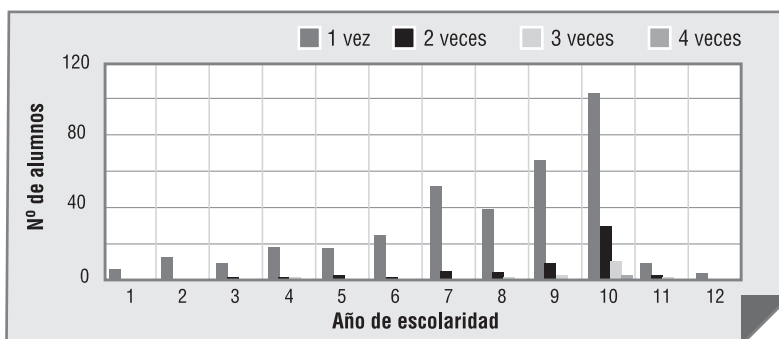
Más de la mitad de las familias de los alumnos (61,7 %) desempeñan puestos de trabajo con baja cualificación y subalternos (empleados, trabajadores manuales, asalariados agrícolas y asalariados pluriempleados), lo que viene a refrendar la tesis de que la elección de esta modalidad formativa es propia sobre todo de los hijos de familias de estratos populares, muñidos de un capital educativo más escaso.

Trayectoria educativa

Para entender la evolución de los procesos de escolarización de estos alumnos, se analizaron sus trayectorias educativas teniendo en cuenta la importancia del fracaso escolar y de la interrupción de los itinerarios educativos, así como de las correspondientes motivaciones, con vistas a estudiar la disposición de estos jóvenes en relación con su futuro educativo y profesional.

El fracaso escolar se presenta como una experiencia dominante de los itinerarios educativos de estos alumnos; de hecho, el 90,7 % se ha enfrentado, al menos una vez, a la necesidad de repetir curso. Se ha observado también que si bien se trata de una situación repetida a lo largo de toda la trayectoria educativa de los alumnos, es sobre todo a partir del final del primer ciclo cuando el fracaso es más notorio y, en algunos casos, recurrente.

Figura 1. **Alumnos repetidores por año de escolaridad**



A la luz de estos resultados, se aprecian lagunas en la escolarización desde el primer ciclo de la enseñanza básica, a pesar de que en este nivel de enseñanza tales lagunas no se traducen en

unas tasas demasiado elevadas de alumnos repetidores. Estas deficiencias, que comienzan en el primer ciclo, se acentúan en el segundo y tercer ciclos y culminan en una situación muy preocupante en la enseñanza secundaria ⁽¹³⁾ (Azevedo, 2002).

Dado que el origen familiar de estos alumnos está marcado por una mayor escasez de recursos y por un bajo capital educativo, estos jóvenes no parecen contar con la disposición necesaria para lograr una fácil adaptación a los conocimientos que la escuela exige. Si bien la educación heredada no determina por sí sola el progreso de las estrategias sociales en el desarrollo de las trayectorias educativas, la influencia que puede ejercer en que sea éste el caso no puede minusvalorarse.

Además del fracaso escolar, consideramos la interrupción de los estudios como otro de los indicadores que ayudan a comprender las dificultades que experimentan algunos jóvenes para adaptarse a las exigencias escolares y, simultáneamente, las dificultades de la escuela para responder a la demanda de un público cada vez más heterogéneo.

A la luz de los análisis efectuados, más de una cuarta parte de los encuestados (27,2 %) decidió, en un momento determinado de su trayectoria educativa, interrumpir sus estudios. Esta situación es común en chicos (29,2 %) y chicas (23 %).

Atendiendo a las razones apuntadas y al grado de importancia atribuido, podemos concluir que el hecho de haber tenido una oportunidad de empleo fue el factor que terminó pesando más en su decisión, seguido de la falta de reconocimiento de la utilidad del aprendizaje y de la falta de gusto por el estudio.

La influencia que el proceso de escolarización ejerce sobre las razones a las que recurren los jóvenes para legitimar su decisión de volver a estudiar no puede dejar de interpretarse como el resultado del efecto selectivo que la institución escolar ejerce sobre los alumnos. Los jóvenes construyen y reconstruyen activamente sus biografías y se esfuerzan por influir sobre sus resultados. Se trata de la denominada “generación yoyó” (Pais, 2001), que se enfrenta a las más variadas situaciones sin rumbo fijo: algunos jóvenes abandonan la escuela con la esperanza de iniciar una carrera profesional y terminan volviendo a la escuela, dadas las dificultades de obtención de un empleo.

⁽¹³⁾ Las bajas tasas de fracaso observadas en el 11º y 12º años se asocian al escaso porcentaje de alumnos que llegan a estos niveles de escolarización, algo que puede ser confirmado por la recurrencia de repeticiones que se produce en el 10º año de escolarización, que hace de este año una etapa difícil de superar.

Las decisiones de los jóvenes

Por otra parte, la elección de los jóvenes en términos educativos, considerada parte integrante de un proyecto de futuro, surge de un abanico de posibilidades en el que elementos como la familia, las relaciones sociales y la escuela forman un marco dinámico y específico (Mateus, 2002). Conscientes de ello, intentamos analizar las razones sobre las que los alumnos creen basar sus decisiones.

Tabla 5. **Razones de la opción por el Sistema de Aprendizaje** ⁽¹⁴⁾ (%)

Para aprender una profesión	36,2
Para terminar más fácilmente el 12º curso	38,0
Para ganar algo de dinero al tiempo que se termina el 12º curso	12,9
Para lograr un puesto de trabajo más fácilmente	17,2
Para recibir una formación de carácter más práctico	19,4
Por haber repetido curso varias veces	2,5
Por recomendación de los servicios de orientación escolar	5,7
Por recomendación de los padres	4,3
Para estar mejor preparado para la enseñanza superior	6,8
Para estar mejor preparado para entrar en el mundo laboral	54,5

Además del aprendizaje de una profesión (36,2 %), los alumnos son conscientes de la importancia de la preparación para el ingreso en el mundo del trabajo (54,5 %), lo que parece revelar un concepto más integrador y adaptado a un periodo de incertidumbre y constantes cambios. Por consiguiente, es evidente que existe un significado de instrumentalización vinculado a esta elección que se extiende sobre todo hacia las vertientes de la asociación entre la escuela y el mundo de trabajo, a saber, el logro de una mejor preparación y una forma de inserción más fácil en el mercado de trabajo, así como la adquisición de una formación profesional. Además de esta preocupación, también encontramos subyacente la necesidad de obtener la titulación escolar correspondiente: el 38 % de los encuestados afirma haber escogido esta modalidad de formación para terminar más fácilmente el 12º curso y el 12,9 % afirma que eligió esta modalidad para poder ganar una cierta suma de dinero y terminar simultáneamente el 12º curso.

⁽¹⁴⁾ En el cuestionario, dos razones han sido preguntadas.

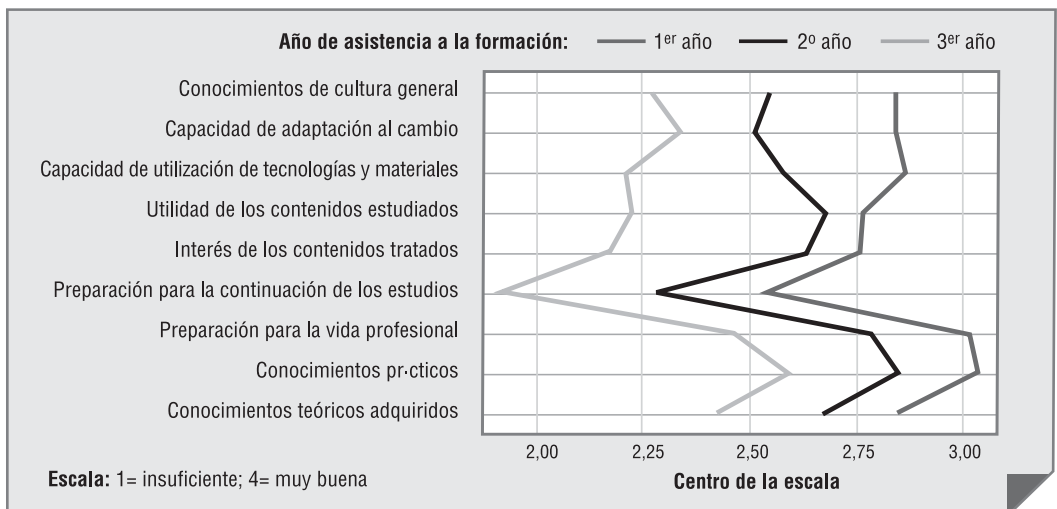
Opinión sobre la formación recibida

En general, los alumnos encuestados valoran muy positivamente los aspectos seleccionados en este estudio para caracterizar genéricamente esta modalidad de formación.

Los aspectos que los alumnos valoran como más positivos son los conocimientos prácticos y la preparación para la vida profesional. Otro aspecto valorado menos positivamente es la preparación para la continuación de los estudios.

Comprobamos, además, que, entre el primer y el tercer año el valor atribuido a todos los aspectos disminuye y que la diferencia más notable en el resultado medio se observa en la capacidad de utilización de tecnologías y materiales y la preparación para la continuación de los estudios.

Figura 2. Evaluación de la formación (*media*)



A la luz de los datos anteriores, parece existir una relación inversa entre la evaluación de la formación y el año de asistencia a la misma; en este sentido, los alumnos de tercer año son los más descontentos y críticos, lo que pone de manifiesto una cierta ruptura con las expectativas albergadas al inicio de la formación. Incluso en relación con los criterios que influyen en la elección de esta modalidad de formación, como es el caso de la preparación para la vida profesional, se observa un desánimo significativo.

Percepciones y expectativas de los alumnos de cara al futuro

Estos jóvenes planifican su futuro compaginando el acceso al mercado laboral con la prolongación de los estudios. Aunque la intención de la mayoría es buscar un empleo dentro de su ámbito de formación, un grupo muy numeroso desearía cursar la enseñanza superior, aunque ello signifique compaginar la educación con el trabajo.

Tabla 6. **Proyectos educativos y profesionales (%)**

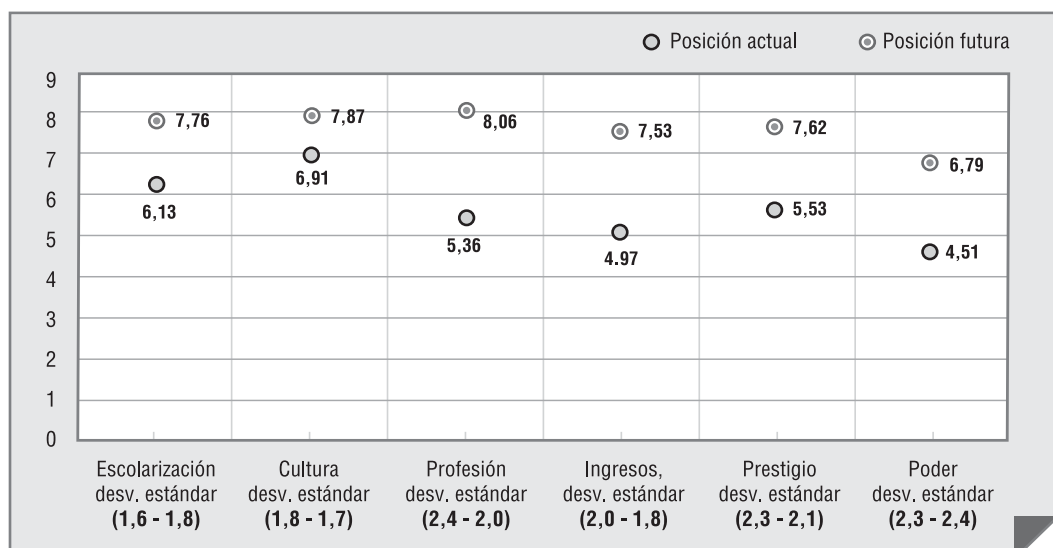
Acceder a la enseñanza superior como estudiantes a tiempo completo	5,7
Acceder a la enseñanza superior y trabajar simultáneamente	26,2
Obtener un empleo en su área de formación	55,2
Obtener un empleo en un área diferente	5,7
Formarse en un área diferente	4,7

Otro aspecto relevante para el análisis de las percepciones de estos jóvenes consistió en examinar cómo se representan los alumnos del sistema de aprendizaje de nivel III en ciertas dimensiones simbólicas de la posición social. A este fin se ha seguido el modelo presentado por Mauritti (2003) en un estudio efectuado con jóvenes universitarios.

Los jóvenes encuestados fueron invitados a evaluarse en función de dos bloques idénticos de indicadores (estratificados a partir de la escolarización, la cultura, la profesión, los ingresos, el prestigio y el poder), uno relativo a las posiciones sociales que creen ocupar en el contexto actual y el otro en relación con el porvenir (de aquí a veinte años). Se utilizaron escalas jerárquicas de importancia social, en las que el 1 corresponde al extremo inferior y el 10 al superior. A continuación, se calcularon las posiciones intermedias para cada indicador.

Los valores medios representados en el gráfico muestran que, en relación con las posiciones actuales, existe una diferenciación entre las diversas dimensiones, ya que la cultura y la educación juegan un papel crucial en la percepción que los alumnos se hacen de sí mismos dentro del entorno social. Sus expectativas de haber mejorado su situación al cabo de veinte años se expresa mediante posiciones más elevadas que las actuales, aunque mantienen el mismo perfil, entre las que destacan la profesión, la cultura y la escolarización.

Por lo que se refiere a la *profesión*, que es la dimensión en la que los jóvenes demuestran albergar mayores expectativas de mejorar su posición, parece confirmarse la eficacia instrumental que este

Figura 3. Representaciones de la posición social (*media*)

tipo de formación refleja de cara a sus expectativas profesionales. Bien mediante la obtención de la titulación que les permite continuar sus estudios, bien por las cualificaciones profesionales adquiridas por medio de la formación y que les brindan una posición más cualificada en el mundo laboral, lo cierto es que estos jóvenes proyectan un futuro profesional bastante elevado al cabo de veinte años.

Con arreglo a las posiciones en conjunto, cabe concluir que los recursos educativos y culturales (dimensiones en las que las posiciones medias son elevadas) parecen traducirse en oportunidades profesionales que, a su vez, llevan consigo otras dimensiones: ingresos, prestigio y poder.

Motivaciones y expectativas de las empresas

Tamaño, sector de actividad y mercado

En relación con el *tamaño*, la mayoría de las empresas comprendidas en este estudio (el 91 %) son pequeñas y medianas empresas (PYME) ⁽¹⁵⁾, la mayoría de las cuales (71,2 %) de menos de

⁽¹⁵⁾ Tomamos como referencia la definición de pequeñas y medianas empresas que recoge la Recomendación de la Comisión de 3 de abril de 1996 (DO L 107 de 30.4.1996, p. 4) que establece los criterios para su clasificación: número de empleados, volumen de negocio anual e independencia. En este estudio, sin embargo, sólo tomamos en consideración el número de empleados.

cincuenta empleados. Se trata de una pauta típica del tejido industrial portugués, integrado principalmente por PYME con estructuras organizativas básicas y normalmente dirigidas por el accionista mayoritario, cuyo bagaje educativo es escaso (Rodrigues, 1998).

Sólo el 16,1 % de las empresas estudiadas cuentan con un certificado de calidad ISO, y la práctica mayoría son medias o grandes empresas.

Esta constatación nos permite cuestionarnos si en el seno de las empresas existen estructuras adecuadas para llevar a cabo este tipo de formación. La necesidad de adaptar este modelo de formación al tejido empresarial portugués puede socavar ciertos principios orientadores de esta modalidad, especialmente la valoración de la cualificación derivada de la formación en el centro de trabajo. Dentro del universo empresarial portugués, como recoge el Informe del CIDE (1994), el número de empresas dotadas de recursos endógenos fieles al espíritu del modelo es muy limitado, es decir, que el sistema de aprendizaje no hubiera podido expandirse de no haber concurrido empresas de menor dimensión, peor equipadas para la formación y menos capacitadas para acogerla. Dicho proceso está ilustrado por el número de aprendices por empresa ⁽¹⁶⁾, que tiende a marginar la formación en las empresas.

Motivos de la participación en el Sistema de Aprendizaje

Las empresas justifican su participación como un modo de cumplir con lo que consideran su responsabilidad social y reconocen que también se trata de un procedimiento de contratación más eficaz.

Otro factor importante o muy importante es que habilita la puesta en práctica de una política de promoción del personal, aunque con variaciones significativas en función del tamaño de las empresas.

Por lo que se refiere al modo en que las empresas se mantienen al día sobre el funcionamiento de la formación, el 71,4 % encomienda esta misión al tutor y sólo el 57,1 % a contactos periódicos con el centro de formación profesional. Ha de tenerse en cuenta que el 5,4 % de los encuestados declara no mantenerse informado, atribuyendo exclusivamente esta responsabilidad al tutor. Idéntica situación se manifiesta cuando se le pregunta a los encuestados cómo se manifiesta la implicación en la formación. Las empresas consideran que la supervisión de la actividad desarrollada por los alumnos en la empresa, la planificación con el tutor y la evaluación de la formación revisten la mayor importancia. Menor es la importancia atribuida al contacto con el centro de formación profesional, lo que parece

⁽¹⁶⁾ En el presente estudio, la media de alumnos por empresa es de 2,1.

dar a entender que una considerable proporción de estas empresas opera sobre una base en gran parte autónoma, centrando los objetivos en sus propias necesidades y descuidando la coordinación necesaria para el funcionamiento del proceso.

Evaluación de la oferta formativa

Los representantes de las empresas coinciden en que la formación dispensada se adecua a las necesidades empresariales y del mercado de trabajo, así como en que se adapta a los cambios ocupacionales y laborales. Con todo, las empresas de mayores dimensiones se muestran menos optimistas y tienden a asociar más esta oferta de formación con trabajadores desfavorecidos, sin dejar de reconocer simultáneamente que el sistema, si bien eficaz en teoría, presenta deficiencias en la práctica.

Cuando se les pregunta qué aspecto consideran más positivo, los encuestados citan sin reservas de ningún tipo la formación en el centro de trabajo (80,4 %). En general se percibe a este componente formativo como la piedra angular para la viabilidad del sistema de aprendizaje y se da por descontado que es el indicador crucial de la calidad en virtud de la cual se garantiza su eficacia externa.

La falta de coordinación entre ambos componentes también se pone claramente de relieve. Aunque las empresas admiten no estar en condiciones de visitar el centro de formación profesional para supervisar el proceso formativo del alumno, algunas sugieren que sea el propio centro el que establezca un comité para la supervisión de los alumnos en la empresa.

Existe incluso un amplio grupo de interlocutores que reconoce su incapacidad para manifestarse en términos globales sobre el proceso de formación puesto que ignora en gran medida los objetivos y actividades relativas a la formación dispensada en el centro de formación. Este indicador, complementario de los ya mencionados, revela cierta fragmentación del equipo encargado de la formación. Aparte las posibles consecuencias sobre el trabajo pedagógico, el hecho es sintomático de una descoordinación preocupante entre los componentes de la formación cuando es precisamente el mutuo vínculo entre ellos la característica más positiva que suele atribuirse a este modelo de alternancia. Este hecho no es menos sintomático de una frágil imbricación en el sistema, lo que de hecho pone en cuestión los principales objetivos y posibilidades del aprendizaje en el centro de trabajo.

Se constató que los representantes de la patronal achacaban a la inestabilidad del mercado de trabajo las dificultades para la búsqueda de empleo. Se acusaba una vez más la escasa supervisión del impacto de un mercado del primer empleo en el que predomi-

nan las actividades sobre los trabajos (Azevedo, 1998). A la vista de este panorama marcado por la incertidumbre y la inestabilidad, Pais (2001) llega incluso a poner en duda el papel de la formación profesional, so pretexto de que no ha contribuido a eliminar o mitigar algunos de los aspectos más negativos del sistema de empleo, especialmente el hecho de que no responde adecuadamente al problema del desempleo juvenil.

La cuestión se hace aún más candente cuando apreciamos que la falta de una adecuada preparación escolar para el desempeño de una profesión, así como la falta de experiencia, son obstáculos añadidos a los que también hacen alusión los representantes empresariales. Por un lado predomina la idea de que los jóvenes deben alcanzar un nivel elevado de formación profesional antes de ejercer con desenvoltura un trabajo complejo, mientras que por otra se admite que dicha formación, pese a la alternancia, puede perder atractivo, poniendo claramente de relieve que la experiencia laboral puede predominar sobre las ventajas competitivas derivadas de dicha formación.

Curiosamente, apenas más de la mitad de las empresas encuestadas reconocen optar por un alumno de esta modalidad de formación cuando necesitan contratar un nuevo empleado.

Tabla 7. Selección de un nuevo trabajador para la empresa (%)

Un joven recién diplomado de nivel III del Sistema de Aprendizaje del IEFP	53,6
Un joven con el 12º curso de enseñanza secundaria	1,8
Un joven recién licenciado	8,9
Un trabajador con experiencia demostrable	35,7

Aunque de la encuesta sobre los efectos de la formación en el marco organizativo y productivo de las empresas se desprenden algunas notas positivas, el 35,7 % de las mismas contrataría, no obstante, a un trabajador con experiencia acreditada, pese a los aspectos positivos de la formación.

Consideramos que ello está relacionado con el hecho de que las empresas buscan respuestas urgentes a una serie de problemas multiformes y, por ello, los resultados a corto plazo prevalecen sobre la inversión a medio y largo plazo que sería necesaria para crear o desarrollar sistemas de aprendizaje. Por ahí va la justificación de las decisiones adoptadas por nuestros encuestados, que destacan la experiencia profesional como herramienta para lograr resultados operativos en un corto espacio de tiempo.

En lo que se refiere a las empresas que optarían por un joven recién diplomado del Sistema de Aprendizaje de nivel III, la justificación de esta elección se basa en la posibilidad de formar a un trabajador de conformidad con la propia filosofía de la empresa y en el conocimiento de las características y posibilidades del joven en cuestión. Una vez más, los discursos traducen una preocupación por la socialización laboral, en detrimento de los aspectos que potencian los diversos componentes de la formación. Las estrategias de selección de personal, una vez que el periodo de adaptación a la empresa se reduce al mínimo y las empresas tienen la oportunidad de comprobar las competencias del joven, encierran un riesgo bastante menor.

La extrema valoración de la experiencia profesional, el desconocimiento de los currículos y planes de estudio, así como la desconfianza relativa a la formación ofrecida en el centro de formación profesional, son algunos de los aspectos que señalan nuestros encuestados.

Percepciones y expectativas de los aprendices

Los representantes de las empresas consideran que las principales razones que llevan a los jóvenes a optar por esta modalidad de formación residen en la necesidad de obtener la titulación equivalente al 12º curso de enseñanza y en la importancia que la preparación reviste para el mundo del trabajo.

Tabla 8. **Expectativas en lo que se refiere a los planes educativos y profesionales de los alumnos (%)**

Acceder a la enseñanza superior como estudiantes a tiempo completo	0,0
Acceder a la enseñanza superior compaginándola con el trabajo	12,5
Obtener un empleo en su ámbito de formación	75,0
Obtener un empleo en otro ámbito de formación	8,9
Formarse en un ámbito diferente	0,0
Engrosar las filas del desempleo juvenil	3,6

Los encuestados consideran que los jóvenes escogieron esta modalidad de formación para aprender una profesión y mejorar su preparación para el mundo laboral, con el propósito a medio o largo plazo de obtener un empleo en su ámbito de formación. La convergencia de expectativas entre los encuestados demuestra hasta cierto punto el papel de este tipo de formación como promotora en potencia

de una homogeneización para el destino de los educandos: concluir la formación de nivel III y comenzar un itinerario profesional. Cabe subrayar que ninguno de los encuestados espera que estos jóvenes ingresen en la enseñanza superior a tiempo completo y apenas el 12,5 % lo admite compaginándolo con el ejercicio de una profesión.

Los encuestados concuerdan, en general, en que los jóvenes poseen las competencias básicas para el ingreso en el mercado laboral y satisfacer las exigencias de las empresas, pero son menos optimistas en relación con sus perspectivas de seguir una carrera profesional prometedora. La insatisfacción se acusa sobre todo en las grandes empresas, que tienen una visión menos positiva de los educandos.

Notas a modo de conclusión

Creemos que esta modalidad de formación supone una oportunidad para un sistema educativo que se resiente de unas elevadas y persistentes tasas de fracaso y abandono escolar. La predisposición constatada en los jóvenes a prolongar su educación constituye un indicio revelador de la capacidad de esta oferta educativa para atraer a muchos jóvenes al universo educativo, permitiendo así la (re)definición de proyectos y expectativas de cara al futuro. Por otro lado, esta predisposición puede considerarse, sin embargo, un gran desafío, ya que promueve el replanteamiento de la incompatibilidad tradicional entre la vía profesional y la académica.

En términos de empleo y a la luz del aumento de las tasas de desempleo juvenil y la falta de profesionales cualificados y muy cualificados de nivel intermedio (Azevedo, 2003), el aprendizaje puede considerarse también una oportunidad, puesto que incluye la alternancia como modalidad de formación.

Aunque se han recogido comentarios y opiniones favorables a la alternancia durante la realización del presente estudio, observamos que la formación en el entorno laboral está infraexplotada pedagógicamente, lo que conduce al ámbito de la alternancia yuxtapuesta⁽¹⁷⁾ y a la promoción de actividades más características del modelo taylorista.

(17) Según Imaginário (1999, p. 26-27), esta "tipología" de formación se limita a propiciar la coexistencia de dos periodos de actividades diferentes, uno en el contexto de la formación y el otro en el del trabajo, pero sin ningún vínculo entre ellos. El espacio y el tiempo de aprendizaje son independientes entre sí y no toman en consideración las estrategias de aprendizaje de los alumnos desde un punto de vista susceptible de favorecer la integración de lo aprendido.

Estos datos se hacen aún más comprensibles si se toman en consideración los resultados de estudios recogidos por Clara Correia (1999), que ponen de manifiesto la incoherencia del discurso de los empresarios portugueses, quienes, por una parte, apelan a las cualificaciones de los recursos humanos desde el punto de vista de la innovación y la competitividad y, por otra, siguen contratando a los menos escolarizados y afirman desconocer las modalidades de formación existentes y sus principales ventajas. Luís Imaginário (1999, 2000) llama también la atención sobre el hecho de que el mercado de trabajo del sector público y privado sigue contratando trabajadores con el coste más bajo, aunque ello implique contratar a jóvenes con una escolarización rudimentaria y con un bajo nivel de cualificación profesional, pasando por alto la cualificación de nivel medio que brinda el sistema de formación. En esta misma línea de pensamiento, Guerreiro y Abrantes (2004) señalan que el tejido empresarial portugués es poco permeable al cambio organizativo y, por consiguiente, a la contratación de trabajadores más cualificados. La clase empresarial, generalmente poco cualificada, ha apostado sobre todo por la innovación tecnológica y la reducción de costes, lo que paraliza el cambio organizativo y la apuesta por la formación. De forma paralela y consiguiente, el panorama portugués, a saber, el problema del desempleo que en Portugal afecta sobre todo a jóvenes con cualificaciones intermedias, se distancia del que se observa en el resto de los países europeos (Grácio, 2000; Pais, 2001; Guerreiro y Abrantes, 2004).

Esta situación necesariamente tiene efectos significativos en la capacidad del mercado de trabajo para atraer a los jóvenes. En este sentido, el desarrollo de toda una serie de funciones y la aparición de nuevas modalidades de organización empresarial en Portugal desembocará en una demanda cada vez mayor de técnicos intermedios (Azevedo, 2003).

Además de todas las situaciones mencionadas, cabe señalar la importancia del capital socioprofesional creado por este tipo de cursos de formación; como Guerreiro y Abrantes señalan, “su desarrollo generó nuevos problemas y desafíos, y hoy en día se reconoce que la clave de su éxito, en su doble papel de responder a las expectativas de los jóvenes y a las necesidades de las organizaciones de trabajo, depende también de una labor de colaboración más estrecha con las empresas y las instituciones de enseñanza secundaria y superior” (2004, p. 67).

A la luz de algunas de las líneas generales de este estudio, no podemos dejar de señalar ciertas preguntas que subyacen a todas estas complejas consideraciones e influyen sobre el futuro de estos

jóvenes. ¿Lograrán un puesto de trabajo en su área de formación? ¿Entrarán en el mercado de trabajo en el nivel profesional correspondiente a sus cualificaciones? ¿Continuarán sus estudios en la enseñanza superior? ¿Serán capaces de traducir el aprendizaje a otros contextos?

En el ámbito de las políticas educativas también surgen otros interrogantes a la luz de las conclusiones del presente estudio. Si el Aprendizaje se presenta como una oportunidad para el sistema educativo portugués, ¿cómo podrá superar las barreras señaladas y encontrar por sí mismo el camino para alcanzar los objetivos de su misión y enmarcarse de forma gradual en la dimensión social de los nuevos valores comunitarios?

Aparte de una enumeración exhaustiva, las consideraciones generales y las cuestiones que proponemos en el presente estudio pretenden constituir un intento de sistematización de algunas de las conclusiones que han ido surgiendo durante su elaboración y que, lejos de agotar la problemática, deseáramos que contribuyesen a la formulación de nuevos interrogantes y a la intervención en un debate que sigue abierto.

Bibliografía

- Alves, N. “Formação em Alternância: limites e potencialidades”, *Formação Saberes Profissionais e situações de Trabalho*, 1996, II, pp. 9-13.
- Alves, N. et al. *Educação e Formação: análise comparativa dos sub-sistemas de qualificação profissional de nível III*. Lisboa: OEFP, 2001.
- Azevedo, J. *As transições entre o sistema de educação e formação e a integração socioprofissional*, Comunicación presentada en el “Colóquio Sobre o Plano Nacional de Emprego”, Conselho Económico e Social, Lisboa, 23 y 24 de marzo (texto multicopiado), 1998.
- Azevedo, J. *O fim de um Ciclo? A Educação em Portugal no início do século XXI*. Oporto: Edições ASA, 2002.
- Azevedo, J. et al. *Evolução da Oferta e da procura no nível secundário: que estratégia para o ensino tecnológico e profissional em Portugal?*. Oporto: SEDES, 2003 (texto multicopiado).
- Bourdieu, P. *La Distinction, Critique Sociale du Jugement*. París: Éd. Minuit, 1979.
- Bourdieu, P. Passeron, J. A. *Reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Veja, s.d.
- Cabrito, B. “Universidade e Reprodução social”, *Revista de Educação*, 2001, X, 2, pp. 25-37.

- Carneiro, R. et al. *O Futuro da Educação em Portugal, tendências e oportunidades – um estudo de reflexão prospectiva*. Tomo II, Lisboa: ME, 2000.
- CIDEC. *Estudo de Base para o ajustamento dos diplomas legais do Sistema de Aprendizagem*, Relatório Síntese e Recomendações, mayo de 1994.
- Correia, C. (coord.) *Relações entre a Escola e o Mercado de Emprego Envolvente*. Lisboa: OEFP, 1999.
- Costa, A. F. *Sociedade de Bairro. Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural*. Oeiras: Celta Editora, 1999.
- Costa, A. F. et al. “Classes sociais na Europa”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 2000, nº 34, pp. 9-46.
- Grácio, S. “Educação e emprego: reflexões suscitadas pela semana da juventude”, *Educação, Formação e Trabalho: Debate promovido pela Presidência da República*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2000, pp. 129-138.
- Guerreiro, M. D.; Abrantes, P. *Transições Incertas: os jovens perante o trabalho e a família*. Lisboa: DGEEP, 2004.
- Imaginário, L. *A Valorização da Formação Profissional através da Alternância*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 1999.
- Imaginário, L. “Educação, formação e trabalho: partilha de responsabilidades sociais”, *Educação, Formação e Trabalho: Debate promovido pela Presidência da República*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2000, pp. 105-108.
- Mateus, S. “Futuros Prováveis – Um olhar sociológico sobre os projectos de futuro no 9º ano”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 2002, nº 39, pp. 117-149.
- Mauritti, R. “Representações de posição social”, en Almeida, J. F. et al. *Diversidade na Universidade*. Oeiras: Celta Editora, 2003, pp. 91-109.
- Neves, A. O. et al. *O Sistema de Aprendizagem em Portugal – experiência de avaliação crítica*. Lisboa: OEFP, 1993.
- Neves, A. O.; Pedroso, P. A “Formação em Alternância e a participação empresarial: algumas reflexões centradas no Sistema de Aprendizagem”, *Formar*, 1994, 10.
- Pais, J. M. *Ganchos, Tachos e Biscates: jovens, trabalho e futuro*. Oporto: Âmbar, 2001.
- Pedroso, P. “Alternância, modelos de formação e culturas pedagógicas”, *Inovação*, 1996, IX, 3, pp. 263-282.
- Prost, A. *L’enseignement s’est-il démocratisé?* Paris: PUF, 1992.
- Rodrigues, M. J. *Competitividade e Recursos Humanos*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1998.
- Silva, C. G. *Escolhas Escolares e Heranças Sociais*. Oeiras: Celta Editora, 1999.