

Nº 36 setiembre - diciembre 2005/III

ISSN 0258-7483

FORMACIÓN

Revista Europea

PROFESIONAL





Cedefop
Centro Europeo
para el Desarrollo de la
Formación Profesional
Europe 123
GR-570 01 THESSALONIKI
(Pylea)
Dirección postal:
PO Box 22427
GR-551 02 THESSALONIKI
Tel. (30) 23 10 49 01 11
Fax (30) 23 10 49 01 17
E-mail:
info@cedefop.eu.int
Espacio internet de
información:
www.cedefop.eu.int
Espacio internet
interactivo:
www.trainingvillage.gr

El Cedefop asiste a la Comisión Europea para fomentar, a escala comunitaria, la promoción y el desarrollo de la formación profesional, mediante intercambios de información y la comparación de experiencias sobre temas de interés común para los Estados Miembros.

El Cedefop es un organismo vínculo entre la investigación, la política y la práctica, que ayuda a decisores políticos y a profesionales de la práctica de la formación profesional en la Unión Europea a comprender mejor las evoluciones de ésta y extraer así conclusiones para sus futuras actividades. Estimula a científicos e investigadores a reconocer las tendencias actuales y los temas futuros.

El artículo 3 del reglamento fundacional del Cedefop, de 10 de febrero de 1975, define la Revista Europea "Formación Profesional" como parte de las tareas de este organismo.

No obstante, la Revista es un órgano independiente, dotado de un Consejo de Redacción que evalúa los artículos conforme a un procedimiento de doble anonimato: los integrantes del Consejo de Redacción y los seleccionadores ignoran a quién están evaluando, y los autores ignoran a su vez quién los evalúa. El Consejo de Redacción, presidido por un investigador académico reconocido, está integrado por investigadores científicos, junto a dos especialistas del Cedefop, uno de la Fundación Europea de la Formación (FEF) y un representante del Consejo de Administración del Cedefop.

La Revista Europea "Formación Profesional" dispone asimismo de una Secretaría de Redacción compuesta por prestigiosos investigadores científicos.

La Revista se encuentra incluida en el catálogo de revistas científicas reconocidas por el ICO (*Interuniversitair Centrum voor Onderwijsonderzoek*) de Países Bajos, y en el índice IBSS (*International Bibliography of the Social Sciences*).

Comité de redacción:

Presidente:

Martin Mulder

Universidad de Wageningen, Países Bajos

Steve Bainbridge
Ireneusz Bialecki
Juan José Castillo
Eamonn Darcy

Cedefop, Grecia
 Universidad de Varsovia, Polonia
 Universidad Complutense de Madrid, España
 Training and Employment Authority - FÁS, Irlanda,
 Representante del Consejo de administración del Cedefop

Jean-Raymond Masson
Teresa Oliveira
Kestutis Pukelis
Hilary Steedman

Fundación Europea de Formación (ETF), Turín, Italia
 Universidad de Lisboa, Portugal
 Universidad Vytautas Magnus de Kaunas, Lituania
 London School of Economics and Political Science,
 Centre for Economic Performance, Reino Unido

Gerald Straka

Grupo de investigación LOS de la Universidad de Bremen, Alemania

Ivan Svetlik
Manfred Tessaring
Éric Verdier

Universidad de Ljubljana, Eslovenia
 Cedefop, Grecia
 Centre National de la Recherche Scientifique,
 LEST/CNRS, Aix en Provence, Francia

Secretaría de redacción:

Erika Ekström
Ana Luísa Oliveira de Pires

Ministerio de Industria, Empleo y Comunicación, Estocolmo, Suecia
 Grupo de investigación Educación y Desarrollo - FCT, Universidad Nova de Lisboa, Portugal

Tomas Sabaliauskas

Centro de investigación en educación y formación profesional Kaunas, Lituania

Eveline Wuttke

Universidad Johannes Gutenberg, Maguncia (Mainz), Alemania

Redactor jefe:

Éric Fries Guggenheim

Cedefop, Grecia

Secretaría de la revista:

Catherine Wintrebert

Cedefop, Grecia

Publicado bajo la responsabilidad de:

Aviana Bulgarelli, Directora
 Christian Lettmayr, Subdirector

Traductor responsable: Felipe Orobo

Maquetación y diseño: Zühlke Scholz & Partner GmbH, Berlín

Portada: M. Diamantidi S.A., Salónica

Producción técnica DTP: M. Diamantidi S.A., Salónica

Los textos originales se recibieron antes de junio 2005

Reproducción autorizada, excepto para fines comerciales, con indicación de la fuente bibliográfica
 N° de catálogo: TI-AA-05-036-ES-C

Printed in Belgium, 2006

Esta publicación se edita tres veces al año en español, alemán, inglés, francés y portugués.

Las opiniones de los autores no reflejan necesariamente la postura del Cedefop. La Revista Europea de la Formación Profesional, al dar la palabra a los protagonistas, presenta análisis y puntos de vista diversificados y en ocasiones contradictorios, contribuyendo así intencionadamente a un debate crítico, fundamental para el futuro de la formación profesional a escala europea.

Las personas interesadas en presentar un artículo pueden consultar la página 92.



10-20-30

Parece una canción de Jacques Brel: 10 años, 20 años, 30 años. Los años que la vida va reuniendo. Los años que suma ahora el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, el Cedefop.

El Cedefop cumple 30 años, y en buen estado de salud. Como recordaba Maria Eleonora Guasconi en su artículo "Los sindicatos y el renacimiento de la política social europea", publicado en el número 32 de la *Revista Europea Formación Profesional*, el Cedefop fue creado en 1975 gracias al impulso de los agentes sociales -en particular sindicales- y la perseverancia de Maria Weber, miembro de la DGB (*Deutscher Gewerkschaftsbund* o Confederación Alemana de Sindicatos). Ya en 1971, la CSL (Confederación Europea de Sindicatos Libres), precursora de la Confederación Europea de Sindicatos (CES), asumía la necesidad de "crear un instituto europeo de estudios científicos sobre formación profesional" con el objetivo de "mejorar la información recíproca sobre experiencias prácticas, métodos y programas utilizados". Cediendo a dicho impulso, la cumbre de París de 1972 admitió que para desarrollar una política social europea era conveniente "instaurar un política común de formación profesional que permita alcanzar progresivamente dichos objetivos, y sobre todo armonizar los niveles de formación profesional, para lo que se creará en particular un centro europeo de la formación profesional". Transcurridos 30 años desde su nacimiento, el actual Cedefop, centro de referencia para la formación profesional en Europa, continúa trabajando con esos fines: ofrecer información sobre la FP en Europa; poner en contacto a los diversos agentes y asociados; realizar visitas de estudio; organizar foros como la célebre -ya imprescindible- Ágora de Salónica, y apoyar la investigación sobre formación profesional.

Las visitas de estudio acaban de cumplir 20 años, también en perfecto estado de salud. Integradas en el programa Leonardo da Vinci desde la decisión del Consejo Europeo de 26 de abril de 1999, el Programa comunitario de visitas de estudio que gestiona y dirige el Cedefop existe de facto desde 1985, como recuerda Marie-Jeanne Mauge en el editorial del número 34 de la *Re-*

vista Europea: "desde sus mismos orígenes, este programa permite a los responsables de políticas de formación profesional intercambiar y debatir temas de interés común a escala europea", conforme al principio de "viajar para entender". "Una visita de estudios permite a los asistentes reflexionar y debatir no a distancia, sino integrados en la plena realidad de los países que abarca el programa Leonardo da Vinci. Los visitantes pueden reunirse -en los propios centros formativos- con protagonistas importantes del sistema de FP y con especialistas nacionales del tema estudiado, agrupados en un colectivo multinacional y multifuncional de 10 a 15 personas, todas ellas con funciones clave para la FP: funcionarios de la administración pública nacional o regional, cargos electos locales, representantes de organizaciones empresariales o sindicales, investigadores, responsables de centros formativos. Esta diversidad de funciones, cargos y por tanto también de visiones se añade a la diversidad de orígenes nacionales para enriquecer aún más todos los debates."

Por su parte, la *Revista Europea Formación Profesional* cumple 10 años, asimismo en estado saludable. Para ser absolutamente precisos, durante 2005 podrá celebrar su undécimo aniversario, ya que en realidad nació en Berlín y en este año se cumple exactamente un decenio desde el traslado del Cedefop a su sede de Salónica en Grecia. Si bien la publicación de una revista periódica constituía un obligación prevista por el reglamento fundacional del Cedefop, a partir de enero de 1994 la revista asumió un carácter científico independiente del Cedefop y de la Comisión Europea. Los artículos publicados en ella se someten a una crítica estricta y se seleccionan por un Comité de redacción compuesto por investigadores académicos universitarios de renombre, con un criterio de doble evaluación anónima: los evaluadores no conocen a los autores de los artículos que juzgan, y tampoco los autores pueden saber quién evalúa su artículo.

La *Revista*, cuyo objetivo es contribuir al debate sobre formación profesional en toda Europa, se destina fundamentalmente a investigadores, responsables políticos, profesionales de la práctica y agentes sociales.



Publica por ello artículos de investigación, pero también análisis de políticas de FP aplicadas, realidades en el campo formativo y estudios de caso concretos.

Todo artículo relacionado con la formación profesional o con los problemas de la relación formación-empleo o trabajo-formación es susceptible de interesar a nuestra *Revista*. Evidentemente, damos prioridad a los artículos centrados en estados o regiones de la Unión Europea, el Espacio Económico Europeo y países candidatos, aunque el Comité de redacción también puede tomar en cuenta, en función de su interés, aquellos artículos que planteen problemas de carácter universal sobre la Formación profesional inicial y continua (FPIC), aunque partan de experiencias prácticas extraeuropeas.

Por encima de todo, la *Revista* se enorgullece de verse publicada en cinco idiomas europeos distintos: alemán, español, francés,

inglés y portugués, y también de aceptar los manuscritos que se le remitan en cualquiera de los idiomas oficiales de la Unión Europea, del Espacio Económico Europeo y de los países candidatos. Porque también en esto consiste el servicio europeo que ofrece nuestra *Revista Europea Formación Profesional*: la libertad de poder escribir en el propio idioma y la certidumbre de ser leído en toda Europa.

30 años de experiencias desarrolladas y compartidas sin cesar; 20 años de reuniones en toda Europa; 10 años de rigor científico en la publicación de artículos; 3 aniversarios coincidentes que deseamos celebrar con Uds., y que es un honor dedicar al colectivo de lectores y autores de la *Revista Europea Formación Profesional*, socios indispensables de una labor cotidiana que, con el fomento de la formación profesional, aspira a dar a cada ciudadano europeo un mayor control sobre su propio destino.



Índice

10 - 20 - 30 **1**

Artículos de investigación

¿Hacia el modelo “producción neoartesanal de servicios a medida digitalizados”? **5**

Alain d'Iribarne

El artículo analiza el modelo productivo emergente provocado por el desarrollo de Internet, y describe las tendencias y retos a escala nacional que conlleva la reordenación actual del trabajo, junto a sus correspondientes necesidades formativas.

La formación expansiva: oportunidades y límites de la didáctica científica del sujeto **16**

Anke Grotlüschen

Una de las teorías didácticas difundidas en Alemania requiere que el formado perciba el sentido de la formación para su entorno vital, lo que le permite aprender de manera “expansiva”. La teoría científica del sujeto, en su momento polémica, experimenta ahora un renacimiento entre la segunda generación de investigaciones sobre la formación continua.

Reformar la FP hacia la formación permanente: retos para la docencia **23**

Bernhard Buck

Para que la FP logre desempeñar una función clave dentro de la formación permanente individual será necesario que sus docentes se hallen preparados para incorporar reformas complejas a su labor cotidiana, y que los centros de FP sean capaces de responder a esta evolución.

El bachillerato profesional francés: un espacio de transición múltiple para los jóvenes **36**

Bénédicte Gendron

Los resultados de nuestra investigación revelan que el alumnado asume el bachillerato profesional francés como espacio, tiempo y período adecuados para una transición múltiple: del fracaso al éxito, de la escasa autoestima a la autoconfianza, de la dependencia a la autonomía, de la niñez a la vida adulta, y de la escuela al trabajo.

Ampliar la participación en la formación técnica y profesional: la experiencia rumana **51**

Lucian Ciolan, Madlen Șerban

Para mejorar la calidad de la formación técnica y profesional en países en transición como Rumania, se requiere incrementar la participación de varios protagonistas (agentes sociales). Además, hay que respaldar la acción concertada de estos con las medidas políticas adecuadas, tanto en el ámbito de la gestión como en los procesos didácticos y formativos.

Estadísticas internacionales comparativas sobre educación, formación y capacidades profesionales: situación actual y perspectivas **64**

Pascaline Descy, Katja Nestler, Manfred Tessaring

Artículo y anexo presentan un panorama global de las estadísticas comparativas a escala europea e internacional sobre educación, formación y capacidades profesionales, con el objetivo de revelar datos esenciales que aún faltan por recoger, y de hacer más visibles las fuentes de datos ya disponibles, sus potenciales y sus límites.

**Vincular investigación, política y práctica de la formación profesional:
una visión personal****75**

George Psacharopoulos

La investigación revela que las inversiones en enseñanza primaria y secundaria general rinden más que las destinadas a carreras profesionales o superiores más costosas. La inversión en FP debe decidirse más en la esfera individual, partiendo de una mayor oferta del sector privado.

Lecturas**Selección de lecturas**.....**81**

Anne Waniart

Sección realizada por Anne Wanniar, del servicio de documentación del Cedefop, con apoyo de los miembros de la Red europea de referencias y consultas (ReferNet)



¿Hacia el modelo “producción neoartesanal de servicios a medida digitalizados”?

Introducción

Los analistas especializados en el ámbito del trabajo y la formación profesional observan en permanencia la evolución del trabajo que tiene lugar con el transcurrir del tiempo en diversos países, e intentan describir de la mejor manera posible, explicar e interpretar razonablemente las tendencias registradas. Las investigaciones en la materia son abundantes y particularmente ricas por su diversidad, como lo demuestran por ejemplo los numerosos artículos publicados en Francia en las revistas *Sociologie du travail* y *Formation-Emploi*, o los publicados con repercusión en toda la UE por la *Revista Europea Formación Profesional*, del Cedefop. Conocemos ya las preguntas y análisis surgidos con los años en torno a la tecnología como factor determinante de la evolución del trabajo y las cualificaciones. Con variantes de un país a otro, en función de las situaciones empíricas observadas y los supuestos teóricos prevalecientes, estas preguntas y análisis no dejaron durante toda la década de 1970 de aplicarse a la organización taylorista del trabajo y a la mecanización, resurgiendo posteriormente incluso con más brío en las décadas de 1980 y 1990 en torno a la evolución del trabajo y las cualificaciones para la empresa “posttaylorista” que se informatiza.

A finales del decenio de 1990 y comienzo del de 2000 vuelven una vez más, coincidiendo con la llegada de las nuevas generaciones de “tecnologías de la información y de la comunicación” -las célebres TIC o NTIC-, en un contexto de globalización y desarrollo de las actividades de servicios (Iribarne, 2001). Las cuestiones planteadas son recurrentes: ¿qué evoluciones actuales del trabajo y la actividad profesional se observan en realidad?

¿a qué deben atribuirse estas evoluciones?, ¿hasta qué punto cuestionan las capacidades profesionales requeridas hasta ahora?, ¿son favorables estas evoluciones o, al contrario, implican nuevos “desastres del progreso”, para quién y bajo qué condiciones?, ¿qué políticas pueden aplicarse para remediar, o mejor, evitar estos desastres?

He aquí huesos bastantes duros de roer para teóricos y profesionales de la práctica, ya que exigen predecir la forma en que se estructurará la organización productiva en la futura “sociedad de la información”, o incluso en la llamada “sociedad del conocimiento”, la cual se ha convertido, como sabemos, en artículo de fe para la Unión Europea desde la publicación en 1993 del Libro Blanco “Crecimiento, competitividad y empleo”, que tuvo su consagración política en la Cumbre de Lisboa de 2000 (CEE, 1993).

Frente a tendencias que se manifiestan en un solo país o en varios a la vez, no intentaremos proponer aquí una nueva “teoría del capitalismo” (Boyer, 2004), sino simplemente un marco analítico e interpretativo que nos permita definir mejor lo que constituye una nueva etapa de la interacción dinámica entre las tecnologías y la organización productiva de nuestras sociedades. Partiremos de la idea de que esta etapa se enmarca más en la continuidad que en la ruptura con etapas previas, ya que la evolución se efectúa mediante procesos continuos de de- y reconstrucción de normas, ya sean de mercado, de empleo, de trabajo o de capacidades.

Para definir esta etapa, basaremos nuestro razonamiento en la doble perspectiva: “regulativa” y “social”. Ambas perspectivas se utilizan para relacionar entre sí los factores “universales” que constituyen los paradig-

Alain d’Iribarne

Director de Investigaciones en el CNRS, Laboratoire d’Économie et de Sociologie du Travail (LEST), Aix-en-Provence

El análisis de los reordenamientos actuales que provoca la difusión de Internet y que afectan tanto al contenido del trabajo como a las capacidades profesionales que piden los empresarios, y de manera más global a las relaciones formación-empleo, hace pensar que nuestras sociedades contemporáneas viven en estos momentos el surgimiento de un nuevo paradigma productivo. Para describir estos reordenamientos y prestarles un sentido, proponemos definir este paradigma como modelo “neoartesanal” de producción de servicios a medida digitalizados. Este nuevo modelo, cuyo principal factor motor es más económico que tecnológico, se enmarca en la dinámica de desmontaje y reconstrucción a largo plazo del modelo taylorista/fordista y del estado de bienestar, iniciada ya a finales del decenio de 1970.



mas y los modelos, con las “singularidades”, que equivalen a las sociedades en las que dichos modelos asumen su forma concreta de realización. Siguiendo las conclusiones de investigaciones anteriores -en particular, las basadas en comparaciones internacionales-, hemos elegido como modelos universales los económicos, tecnológicos, organizativos y de gestión que confluyen en la creación de paradigmas productivos, y como singularidades aquellas construcciones “sociales” de alcance nacional (1).

El conjunto se encuentra construido sobre bases sistemáticas (2), considerando con todo que en la situación actual es sobre todo la esfera “económica” el motor que impulsa el conjunto del sistema, que lo “social se apodera de la técnica en la misma medida que la técnica se apodera de lo social” y que la técnica constituye una “herramienta configurada” por los dos otros componentes del sistema, principalmente el económico.

Partiendo de estas asunciones, consideramos que los movimientos y evoluciones actuales que afectan al trabajo, al empleo y a las capacidades profesionales que se solicitan de los sistemas educativos y formativos se comprenden mejor si las situamos en el marco interpretativo de la “@-producción”. Este marco propone un paradigma productivo basado en un nuevo modelo, la “producción neoartesanal de servicios a medida digitalizados”, que consideramos actualmente emergente. El modelo se encuentra vinculado a la irrupción de Internet en las organizaciones productivas a mediados del decenio de 1990 (3), y procede directamente de un modelo previo con el que se halla estrechamente unido: el denominado “modelo postindustrial de singularidad tipo”, que comenzó a surgir a comienzos del decenio de 1980, y del que el primero es su evolución directa. De esta manera han surgido la “empresa autoformativa”, la “empresa ligera”, y simultáneamente se observa la coexistencia de la “gestión del conocimiento” con la “gestión participativa”, mientras se generaliza y especifica la lógica de red basada en la alegoría de la “empresa en red”.

Organización productiva y normas de mercado

Una vez bautizado este nuevo modelo productivo bajo el calificativo “producción neoartesanal de servicios a medida digitalizados”, es necesario como mínimo definir las ca-

racterísticas utilizadas para tal designación, sabiendo que dichas características se encuentran ante todo vinculadas a normas de mercado.

El calificativo de “servicios a medida” se refiere a aquellas actividades productivas que usan la producción de “relaciones de servicios” como base de su actividad (De Bandt y Gadrey, 1994). Estas relaciones pueden intervenir como complemento a la producción de bienes industriales o bien englobar ésta: los bienes industriales quedarían así integrados de alguna manera en los “servicios”. Confrontada a la clientela que puede escapársele, el problema principal de una empresa consiste en obtener una ventaja competitiva estable para conquistarla y fidelizarla. Con este fin, la empresa declara su voluntad de ofrecer servicios a medida, para imbuir en el cliente el sentimiento de una situación de múltiple opción: la empresa intenta vender sentimientos de libertad. Así se explica la afirmación de que estamos pasando de una economía de la diversidad a una economía de la singularidad. Simultáneamente, se mantienen la presión ejercida sobre los costes de producción y a favor de una “neoindustrialización” masiva de estos servicios.

El calificativo de neoartesanal se propone debido al hecho de que las relaciones de servicios singularizada, incluso si se encuentran muy codificadas y mediatizadas por “artefactos” técnicos, requieren para funcionar correctamente que el cliente tenga la impresión de que se le escucha y se puede responder directamente a sus problemas integrales, aún cuando haya que recurrir para ello a una asistencia externa. Se vuelve de esta manera a las bases del artesanado tradicional: las empresas intentan vender a sus clientes el sentimiento de que existen, y la lógica del “oficio” reaparece (Capdevielle, 2001).

El calificativo de “digitalizado” refleja que las nuevas generaciones de las tecnologías de la información y la comunicación están destinadas a convertirse en base privilegiada para estos servicios, ya sea directamente, al integrarse en el servicio ofrecido, o indirectamente, al apoyar su producción. En efecto, las nuevas tecnologías se encuentran totalmente funcionalizadas en un modelo que evoluciona hacia una “fluidez” a partir de características de flexibilidad/adaptabilidad/creatividad.

(1) Las comparaciones internacionales revelan que cada sociedad adopta su forma particular de construir instituciones y organizaciones que le son propias y que caracterizan su modelo de producción y trabajo (Maurice y Sorge, 2000). Además, estas construcciones sociales no pueden comprenderse si no se analizan características especiales que pueden calificarse de “culturales”. En efecto, las características culturales son lo suficientemente estables para estructurar representaciones y comportamientos de sus miembros en sus relaciones sociales, y en particular su forma de “trabajar colectivamente” (Iribarne, 1989).

(2) Conforme a las propuestas de B. Gilles (Gilles, 1978).

(3) Existen grandes diferencias entre lo que afirman las fuentes más entusiastas sobre la “e-empresa”, a la que presentan prácticamente como hecho consumado, y la realidad, que nos muestra una lenta cristalización del nivel informático previo al surgimiento de la “e-empresa” (DARES, 2001).



Dentro de este modelo, las estructuras productivas más potentes intentan sistemáticamente desembarazarse de todo activo material. A continuación, utilizan dichos activos bajo la forma de “entradas”, a ser posible arrendadas cuando se trata de capital fijo, o adquiridas a plazo cuando se trata de capital circulante. Las funciones que sistemáticamente se reservan como propias y no se comparten son aquellas que permiten generar valor y controlarlo: esto es, las funciones de diseño/creación y de control de los derechos de propiedad. Las funciones de comercialización y de I+D son ya más cesibles o compartibles. Para aquellas empresas que trabajan en el ámbito material, la ambición consiste en ir asumiendo modelos de funcionamiento de la empresa comercial, o aún mejor, de la empresa financiera intermediaria. En efecto, esta última sólo posee prácticamente activos circulantes o activos inmateriales, lo que le ha valido el calificativo de “*hollow enterprise*” o “empresa virtual” (Ettighoffer, 2001).

De cierta manera, el modelo de la empresa productiva de rendimiento se convierte en el de una empresa de producción cinematográfica, cuya existencia concreta queda vinculada a proyectos sucesivos en el tiempo. El proyecto prima sobre la estructura permanente, y la empresa tan sólo mantiene como activos inmóviles los recursos necesarios para garantizar la “gobernanza” de sus proyectos: los que se requieren para controlar el diseño y la realización en respuesta a un pedido concreto, y para el valor de los propios recursos comprometidos. De esta manera, prosigue la lógica de desagregación o desmantelamiento de la empresa estable y triunfa otra lógica de control de organizaciones efímeras, que reúnen recursos de múltiples orígenes y propiedades, corroborando la noción de “empresa en red” ⁽⁴⁾.

Este modelo explica que las PYMEs continúan incrementando su importancia paralelamente a la gran empresa: no solamente su proporción numérica aumenta, sino que ante todo tienden a convertirse en los principales empleadores. En este “magma” de pequeñas empresas se juega cada vez más el futuro de las normas de empleo y de trabajo. En la bibliografía habitual, las PYMEs suelen clasificarse en dos modelos de redes, que compiten entre sí en muchos frentes:

□ El modelo de la “empresa en red”: describe la evolución o término de la desagregación de la gran empresa, que “al concen-

trarse en su especialidad” reduce aún más el perímetro de su “actividad esencial” y de los recursos asignados a ella. La gran empresa asume más bien un puesto de control de la red, que hace funcionar sobre bases “verticalizadas” y de la que espera un rendimiento en forma de valorización máxima de sus propios activos, a través de una flexibilidad o adaptabilidad que le faltaba. Sus ventajas competitivas radican en la potencia que le permite irrumpir en grandes mercados y en las economías de escala que la red genera para la I+D, junto a una capacidad estratégica para posicionar correctamente el conjunto de la red operativa en cadenas de valor y para encontrar buenos “modelos comerciales” asociados, algo no siempre fácil.

□ El modelo de la “red de empresas”: esta red intenta cobrar más importancia para competir con las redes previas. Para ello procede a efectuar agregaciones de conjuntos de empresas, generalmente de tamaño pequeño o medio, sobre bases más bien igualitarias. Estas redes de empresas extraen sus ventajas comparativas de la flexibilidad, adaptabilidad y creatividad en su prestación de servicios, de la mutualización de recursos, lo que les permite realizar economías de escala y les asegura, gracias a su singularidad, la capacidad de prestar servicios a proximidad. Es frecuente que estas redes se constituyan sobre una base territorial, adoptando la lógica subyacente a los “distritos industriales” de la Italia del Norte (Bagnasco, Sabel, 1994).

Tanto en un caso como en el otro, los clientes se integran en estas redes no sólo como consumidores sino también como coproductores de servicios conforme al concepto de la “servicción” (Eigliet y Langeard, 1987), ya que los servicios ofrecidos son integralmente “servicios electrónicos” como sucede con las “E-compras” y el “E-comercio”. Estos servicios se consideran el núcleo de la empresa “reordenada”, en relación con la doble lógica de centralización estratégica y descentralización operativa, siempre atenta y al servicio de las expectativas y necesidades del cliente ⁽⁵⁾. En ambos casos, el apoyo tecnológico y técnico es el mismo y se dispone de los mismos canales, protocolos, equipamientos, apoyos y aplicaciones. Igualmente, en ambos casos resulta determinante la disponibilidad y el control de redes logísticas de distribución -las *supply chains*- de nivel correspondiente al de los

⁽⁴⁾ Es de observar que una característica importante de la empresa en red es que su espacio jurídico y su espacio técnico-económico operan disociadamente, de suerte que se hace muy difícil saber dónde comienza y acaba la empresa, y la determinación de estos contornos depende más que nunca de la convención que se elija.

⁽⁵⁾ Utilizamos aquí el término “reordenada” para traducir el vocablo inglés “*re-engineering*”.



servicios esperados. En cuanto a puntos de divergencia, los dos tipos de redes difieren en las modalidades de agregación de sus componentes, la organización de sus estructuras de gobierno y la distribución del valor producido entre los conjuntos agregados.

Técnicas y tecnologías aplicadas

Se ha afirmado que el sistema técnico de referencia es el de la "galaxia Internet" (Castells, 2000), es decir, el conjunto de aquellas técnicas y dispositivos "multimedia" que funcionan en red con "protocolo Internet" y hacen posible la confluencia de palabras, datos e imágenes sobre base digital. Así, con respecto a la fase informática precedente, aparecen dos detalles que lo cambian todo: el protocolo "IP", que permite crear la "red de redes", y el "hipervínculo" que permite técnicamente navegar por estas redes ayudado por "motores de búsqueda", para encontrar informaciones situadas en "sitios" o espacios web.

Sin embargo, todas las instalaciones y elementos básicos -canales, conexiones, apoyo de *interfaces*, programas- corresponden a "tecnologías genéricas" y "tecnologías secuenciales o de racimo" derivadas de la electrónica, la óptica y la informática, calificándose al conjunto de NTIC para distinguirlo de las anteriores generaciones tecnológicas (Caron, 1997). Este tipo de tecnología puede servir para múltiples aplicaciones de información, comunicación o transacción. También puede usarse para apoyar los *work-flow* destinados a automatizar procesos de tratamiento de datos, espacios *web*, foros y diversos apoyos al trabajo cooperativo. Permiten igualmente apoyar flujos de correo electrónico e intercambio de datos (EDI - *Electronic Data Interchange*), que ya funcionaban dentro de las redes predominantes en la generación anterior.

Quizás lo más significativo consiste en la estructura de estas redes y de los sistemas de información que apoyan: en efecto, en contraposición con la época anterior, en la que eran propiedad de cada una de las empresas, cuanto más se adaptan a los ejes esenciales de la empresa y se centran en sus funciones técnicas y de gestión relacionadas con la producción, estos nuevos sistemas y aplicaciones asociadas se hacen mucho más "transversales", aunque sigan nombrándoseles por sus ámbitos funcionales de

aplicación: e-commerce, e-procurement, e-learning (comercio electrónico, compra electrónica, formación electrónica) ⁽⁶⁾. La vocación principal de las "transversalidades integradoras" que la informática ordena en "Intranet" y "Extranet" asociadas en torno a "bancos de datos" consiste en organizar los sistemas de información de la empresa para que constituyan la espina dorsal de las "redes de empresas" o las "empresas en red" sobre la base de coordinaciones transversales. De esta manera, además de las aplicaciones concretas, los grandes suministradores de programación venden sistemas informáticos integrados conforme a dos orientaciones complementarias y convergentes: los "ERP" (*Enterprise Resources Provider*), consagrados a la gestión de la "back office"; y los "CRM" (*Consumer Relationship Management*) centrados en el ámbito comercial por medio de las "relaciones de clientes": gestión de campaña de marketing, ayuda a las ventas, gestión de centros de llamadas...

Por último, la interfaz de apoyo -principalmente el ordenador personal y el teléfono- pasan de fijos a móviles y permiten a través de la "conexión itinerante" ampliar el perímetro de movilización de la empresa, con un personal nomadizado.

Las normas de trabajo y de empleo

Mientras el modelo anterior tendía a incrementar la diversificación en las normas de trabajo y de empleo, este último, por tendencia inversa y complementaria, las unifica por el contrario en torno a puestos de trabajo concebidos como apoyo técnico al "nudo de redes" económicas y sociales (Benghozi et al., 2000). El puesto técnico de trabajo así definido se convierte efectivamente en un apoyo universal a las actividades profesionales, sea cual sea su estatuto jurídico, su función y el nivel jerárquico ejercido. Esta tendencia a la homogeneización se efectúa en dos sentidos, con respecto a las relaciones de tiempo y espacio.

Desde el punto de vista de las normas de empleo, la "empresa en red amplia" que busca una rentabilidad basada en la "fluidez", tiende a vincular su integración técnica y económica con una desintegración organizativa y jurídica. Las posibilidades de cooperar con otros desde espacios distintos por medio del trabajo "a distancia", la reducción o abolición de la obligación "pre-

⁽⁶⁾ En la industria, esta transformación se efectúa en beneficio del diseño por medio de modelizaciones y "diseños virtuales" que permiten una "ingeniería cooperativa" en red, en torno a una base común para todos los participantes interesados.



sencial”, la organización por proyectos “interprofesionales” y la operatividad “itinerante” favorecen el surgimiento de formas diversificadas de “teletrabajo”. Se encuentran además asociadas a la agregación de “profesionales autónomos, responsables y emprendedores” (7), y esta autonomía-responsabilidad, empresarial o profesional aproxima la norma de empleo salarial a la norma del empleo autónomo/independiente. De aquí se deriva que apenas hay impedimentos para que esta tendencia se traduzca en la intención de abandonar el estatuto salarial y favorecer el del trabajador autónomo, de lo que procede el sentimiento del posible retorno a una “precariedad para todos” (8).

Desde el punto de vista de las normas de trabajo, el puesto técnico de trabajo como apoyo mediáticamente equipado de la coordinación-cooperación-mutualización, que es la base de la organización colectiva en red y de su eficacia, se transforma en el eje central de las nuevas condiciones de trabajo por medio de su fiabilidad, la ergonomía de sus *interfaces* hombre-máquina y las modalidades funcionales de sus múltiples conexiones en red. El “ratón” del ordenador y el “doble clic” se han definido como la fuente de una nueva generación de enfermedades profesionales (9). Además, al estar el trabajo cada vez más organizado por proyectos independientes, ese puesto técnico de trabajo se convierte en el lugar privilegiado de conflicto de prioridades, cada vez más difíciles de gestionar porque se hallan sometidos a imperativos de tiempo en razón de la interactividad y de los menores plazos de realización. Así, a la angustia de la precarización se superpone la de la urgencia: sus efectos conjuntos se manifiestan masivamente bajo forma de “estrés” (Lasfargue, 2000) (10). Por último, el sistema técnico acaba siendo el instrumento privilegiado para controlar la actividad, ya que permite en todo momento conocer “en línea” no sólo el tiempo de trabajo de una persona, sino el avance del pedido confiado, y los métodos seguidos para realizarlo. Se generaliza así el miedo al control. En términos más globales, la cuestión que planteada universalmente es la de la “transparencia” del trabajo y su significado (11).

De cierta manera, la figura emblemática del “E-trabajo” o trabajo electrónico es la de los empleos técnicos en los “centros de llamadas” de nivel medio o superior, como los

“servicios de asistencia al cliente”. El trabajo de estos técnicos consiste en responder con la mayor brevedad y precisión a las cuestiones que les llegan, ya sean solicitudes de información o de reparación y solución de problemas. Disponen para ello de sus propios conocimientos y de una asistencia por el sistema de información al que acceden a través de su ordenador; eventualmente pueden recurrir a otros conocimientos como apoyo (Institut des métiers, 2001). Estos técnicos funcionan por tanto conforme a un “modelo neoartesanal”, ya que deben ser capaces de responder a la petición de un cliente de manera autónoma, y movilizar para ello todos los “conocimientos del oficio”. En todo caso, se encuentran a la vez bajo un control integral de su sistema técnico, que les guía y registra su actividad en tiempo real, tanto la duración como el procedimiento seguido para responder al cliente.

Hablando con propiedad, estas técnicas permiten modificar a fondo las fronteras de referencia del trabajo taylorista construidas en torno a la relación espacio-tiempo y sus características correspondientes (trabajo, ocio, formación), y tienden a cancelar el significado que tenían las “normas” compuestas

La “E-empresa”: posibilidades de unión de elementos contrarios

- Competencia - colaboración;
- centralización estratégica - descentralización operativa;
- autonomía de funcionamiento - control en línea;
- estabilidad de los procedimientos - inestabilidad de los procesos;
- previsibilidad de la víspera - imprevisibilidad por inestabilidad y movilidad estratégica;
- plazo corto - plazo largo (control de los costes con informes cotidianos - orientaciones estratégicas);
- intensificación del tiempo - ampliación del tiempo (trabajo sincrónico - asincrónico);
- intensificación del lugar - ampliación del lugar (en este lugar, en otro o en todas partes).

(7) Utilizamos el término en su acepción más amplia, es decir, no limitada al trabajo “en casa”. La definición corresponde pues a la posibilidad de “no localización” específica de la actividad profesional.

(8) Esta sensación se acentúa cuando la empresa intenta ser cada vez más estratégica y transforma enormemente su contorno de actividad, comprando, cerrando o vendiendo filiales, centros o departamentos empresariales. De aquí se deriva un sentimiento difundido de inseguridad, asociado al de una recristalización de la actividad profesional.

(9) El “doble clic” parece capaz de provocar lesiones en la mano, la muñeca, el codo, el hombro, la nuca y las vértebras cervicales; según B.Valdires, osteópata especializada en problemas óseos de actividades profesionales: “*Dans l’histoire du travail, l’homme n’a jamais été exposé à de tels mouvements légers mais répétitifs*”, citado en P. Gilly, Double clic, danger public ? France TGV n°44 mayo 2002, p. 12.

(10) Más generalmente, los progresos de la investigación médica muestran cada vez mejor las interdependencias existentes entre las enfermedades denominadas “psicosomáticas”, y las enfermedades “funcionales” como el cáncer. Es por tanto legítimo pensar que las nuevas normas de empleo y trabajo generarán, con un desfase temporal importante, nuevas enfermedades de origen profesional (Iribarne, 2004).

(11) Ya es conocida la importancia de los problemas jurídicos asociados a estas cuestiones (Ray, 2001).

(12) Este conjunto constituye la base del planteamiento jurídico del trabajo, ya que permite definir lugares y periodos de la actividad laboral, con los derechos y obligaciones correspondientes. He aquí la mayor desestabilización potencial de las normas de empleo y de trabajo que conllevan las NTIC.



por los periodos de trabajo legislados y contractuales (Institut Chronopost, 2005)⁽¹²⁾. Pero quizás la mayor novedad de las NTIC es que, en lugar de enfrentar entre sí a las alternativas contrarias y excluyentes -centralización o descentralización, autonomía o control, trabajo extensivo o intensivo, etc.-, estas tecnologías permiten conjugar posibles elementos opuestos, y pueden resultar por tanto tan incluyentes como excluyentes.

Las capacidades profesionales requeridas: hibridación de conocimientos

Al discurrir paralela a este reordenamiento de las referencias económicas y sociales de la producción, y de los instrumentos que apoyan la actividad productiva, también la jerarquía y el contenido de los conocimientos profesionales sufren fuertes cambios: los conocimientos antiguamente exigibles se recombinan en buena parte por un proceso de hibridación (Zune, 2003; Orgogozo, 2004). Aparecen como consecuencia nuevos requisitos genéricos que se manifiestan en términos de “capacidades exigibles”. Entre estas nuevas exigencias o requisitos figuran ya tradicionalmente el uso de técnicas y la facultad de relacionar la capacidad de uso de técnicas con la capacidad profesional. Pero también aparecen de forma explícita o nueva requisitos “de comportamiento” relacionados con aspectos “culturales” y, por encima de las normas sociales, con las características psicofisiológicas de una persona. Estos nuevos requisitos no se deben tanto a la difusión de nuevas generaciones de TIC como a las exigencias que plantean los imperativos de la producción antes citados. En conjunto, estos nuevos requisitos de capacidades constituyen un principio unificador del nuevo modelo de trabajo, ya que se formulan para todas las actividades profesionales, sea cual sea su nivel, su naturaleza o el lugar en que se ejercen.

Conocer las técnicas y su uso. La difusión masiva y generalizada de las nuevas tecnologías en todos los tipos de actividad profesional hace imprescindible aprenderlas. La necesidad de conocer estas técnicas y controlar su uso a un nivel relativamente alto se debe, por una parte, a su fiabilidad relativamente limitada y, por otra, al endurecimiento de las condiciones productivas (13). Pero al estar estas tecnologías integradas con las antiguas ya existentes, no puede apren-

derse su uso sin una reinterpretación sistemática. Y esto implica en concreto que el conocimiento de la conveniencia de uso de las diferentes tecnologías disponibles, en función de los trabajos realizables, se convierte en la base de las capacidades profesionales en una materia, en lugar de la simple competencia tradicional de manipulación de una técnica.

Las capacidades profesionales. Desde un punto de vista profesional, las capacidades de uso de las nuevas técnicas son, con todo, menos esenciales que las capacidades profesionales. En efecto, en la práctica, la relación entre las técnicas genéricas y los oficios o profesiones es doble: por un lado el uso de determinadas técnicas se ofrece para contextos que pueden ser muy variables, al estar constituidos por los diferentes oficios de referencia en los que se integran. Por otro lado, se encuentran integradas dinámicamente en contenidos profesionales que evolucionan de por sí en función de las transformaciones de los productos o servicios en el mercado y de las herramientas y modelos de organización utilizados para producirlos. En este caso, su difusión colabora por interacción a la dinámica profesional. Pero, contrariamente a lo que suele decirse, en esta dinámica interactiva los conocimientos de base profesionales se mantienen sorprendentemente estables, y las evoluciones tienen lugar mucho más por recomposición e hibridación de actividades profesionales existentes que por creación *ex nihilo* de “nuevas profesiones” que exigirían nuevos conocimientos y dejarían “obsoletas” a las “antiguas” (Dauzin et al., 2000; Iribarne y Tchobanian, 2003). Lo fundamental en este caso es que la relación que mantienen las capacidades de uso de técnicas con las capacidades profesionales, con la perspectiva de una nueva etapa de recomposición de las antiguas profesiones, contribuyen también decisivamente a diluir las referencias tradicionales de la formación y la orientación. En efecto, tanto los contenidos de la actividad como su denominación pierden significado, dada la flexibilización que se observa en sus definiciones.

Las competencias de comportamiento. Estas constituyen un nuevo componente de las capacidades requeridas en total. En efecto, se solapan con las precedentes debido a los problemas específicos que comportan las NTIC aplicadas al servicio de una voluntad de gestión de la cooperación o mu-

⁽¹³⁾ Las capacidades técnicas a que nos referimos no se corresponden a los conocimientos ya tradicionales de electrónica “hardware” ni a los conocimientos informáticos de tipo programación; se trata de disponer de un conocimiento de los “sistemas” y su funcionamiento que permita comprender los “parámetros”, pudiendo estar el sistema constituido por el ordenador y su conjunto de programas, o más difícil aún, por el ordenador y sus redes de conexión. La necesidad de disponer de estas capacidades se revela periódicamente en el momento de instalar y “configurar” un sistema. Estas capacidades revelan también toda su importancia cada vez que se modifica un elemento u otro de la configuración inicial, o cada vez que aparece un problema de trabajo: ¿cuál es la naturaleza del problema? ¿se debe simplemente a una falsa maniobra? ¿es una avería? ¿dónde está? ¿cómo arreglarla? Son cuestiones todas ellas que angustian al usuario, tanto más cuanto que no dispone de un entorno próximo a él con las capacidades informáticas requeridas para solventar el problema.



tualización integrada a través de redes amplias que rebasan las fronteras tradicionales de los servicios, las empresas y los estados. En efecto, la comunicación es en efecto un elemento ante todo antropológico, y las herramientas de comunicación topan con la incompreensión cultural, ya se deba ésta a universos profesionales divergentes o, en general, a características distintas entre países o civilizaciones (Iribarne, 1998). El conocimiento o al menos la facultad para comprender el universo de otra persona se convierte por ello en un componente esencial de las capacidades profesionales. Pero esta facultad no bastará, ya que la cooperación requerida se encuentra inmersa en un contexto de competencia generalizada y reforzada. Se requiere por ello, en un contexto competitivo, la capacidad de “cooperar con lealtad” y a la vez de aceptar el permanente “desafío de la diferencia” ⁽¹⁴⁾.

Debemos analizar algo más los requisitos de comportamiento y relacionarlos con lo

Capacidades requeridas de comportamiento individual

- Capacidad para buscar, seleccionar y analizar informaciones, para decidir en condiciones urgentes;
- capacidad para jerarquizar informaciones e imperativos;
- capacidad para clasificar informaciones accesibles en todo momento;
- capacidad para trabajar con eficacia, secuencial y paralelamente sobre diversos temas,
- interiorización de las relaciones entre plazos asumidos y medios disponibles, que condicionan la definición del trabajo.

Capacidades requeridas de comportamiento colectivo

- Capacidad para cooperar con diversas personas sin necesidad de intermediarios;
- capacidad para asumir el puesto justo en una organización colectiva;
- capacidad para informar de palabra o por escrito con buen juicio;
- capacidad para difundir a los demás los propios conocimientos, de manera útil.

ya dicho sobre el estrés. En la medida en que la actividad profesional asume la característica estructural de ser inestable e imprevisible, de integrarse en universos de relaciones difuminados y generar conflictos permanentes de prioridad e intereses, las capacidades que permiten afrontar este tipo de situaciones también se convierten, por supuesto, en competencias genéricas, exigibles a todos los aspirantes a un empleo.

Educación, formación y titulaciones

Al igual que para las restantes actividades productivas, las evoluciones paradigmáticas que hemos esbozado no sólo repercuten sobre las instituciones educativas y formativas en cuanto al servicio prestado -la producción de las capacidades exigibles- sino también sobre su organización, a través al menos de tres de sus dimensiones constitutivas: la cooperación-competencia, que se generaliza a todos los centros formativos y se traduce en la creación de alianzas o consorcios nacionales o incluso supranacionales (Iribarne, 2002); la “fluidez” que se traduce en la insistencia en una “formación permanente” (Iribarne, 1996); la “virtualidad” de la formación permanente y la formación a distancia (Kreher, 2001, Formation professionnelle, 2002; Pollman, 2004).

La empresa autoformativa. Con respecto a las NTIC y sus usos, la voluntad declarada por los empresarios de desmontar el modelo taylorista/fordista y acelerar el surgimiento de una nueva organización productiva dotada de las propiedades antes descritas, les conduce a insistir en la “gestión del conocimiento” y la “formación electrónica” (“e-learning”), con el objetivo último de favorecer el nacimiento de una “empresa autoformativa”, esto es, una empresa capaz de generar de manera continua y simultánea “salidas” de servicios prestados al cliente y “entradas” de capacidades productivas a través del aprendizaje individual y colectivo (Centre for Educational Research and Innovation, 2000; Dierkes et al., 2001). Se trata por tanto para la empresa de redefinirse y especificar, en el contexto de una producción de “E-servicios”, las capacidades productivas que considera necesarias para la obtención y renovación permanente de sus ventajas competitivas.

La certificación de los conocimientos y capacidades profesionales obtenidas. De acuerdo a esta perspectiva, también resul-

⁽¹⁴⁾ No por azar se observa en todos los ámbitos de la GRH el surgimiento de una retórica de la competición deportiva similar a la de la guerra para el mundo “empresarial”. Se trata de crear una especie de mediación “soft”, a fin de cuentas bastante cínica entre quienes deben estar interesados por cooperar para incrementar su rendimiento colectivo, y a través de éste su rendimiento individual.



ta lógico que se cuestione la certificación de los conocimientos obtenidos en cursos formativos con cualificaciones reconocidas por el estado. El cuestionamiento se expresa a través de las reclamaciones de renovación de procesos y agentes evaluadores, y el reconocimiento de las capacidades obtenidas por experiencia. Por una parte, se observan ya demandas en materia de reconocimiento y solicitudes de certificación de capacidades profesionales por “terceros acreditadores”: en efecto, se considera al acreditador privado más riguroso en la evaluación de instituciones formadoras, de contenidos formativos o de los conocimientos y capacidades realmente adquiridas ⁽¹⁵⁾. Por otra parte, ello refleja el interés de la empresa por hallarse presente en el proceso de evaluación de capacidades.

En términos más globales, este cuestionamiento se realiza al cambiar el sistema de referencia “mundo de la cualificación” por el de la “competencia”; efectivamente, la certificación de las capacidades expresadas como competencias se lleva a cabo a través de una vía de doble sentido: de la escuela a los centros de trabajo y de los docentes a los responsables jerárquicos de la actividad profesional, ya que las empresas declaran su escepticismo ante “conocimientos” demasiado fijos para la movilidad del mundo, y desean garantizar una “recuperación práctica” de los resultados de la inversión formativa. De hecho, las empresas se consideran dentro de esta tendencia mejor capacitadas para evaluar la pertinencia y validez de los conocimientos obtenidos por el trabajador, en el propio contexto de su actividad productiva, mientras que las organizaciones sindicales tienden a cuestionar estas pretensiones, o reivindicar su propia presencia, para impugnar todo elemento arbitrario ⁽¹⁶⁾.

Categoría y remuneración del conocimiento: A este respecto, surgen a nuestro juicio tres elementos esenciales:

- la voluntad de reclasificar la categoría de aquellos conocimientos que se consideran “fossilizados” y continuamente superados, en beneficio de otros conocimientos más operativos, es decir, continuamente movilizables en el proceso productivo inmediato;
- la voluntad de no remunerar conocimientos más que si se movilizan realmen-

te en procesos productivos apreciables, y con resultados individuales y evaluables;

- la voluntad de pagar un trabajo únicamente cuando pueda extraerse de él un valor en los mercados de productos o de servicios.

De esta manera, conforme a la lógica ya conocida de los análisis del “capital humano”, el “índice de rendimiento educativo” -lo que los anglosajones denominan el “*pay-back*” de una formación- se convierte en un elemento clave para su evaluación, lo que trae como consecuencia la tendencia a favorecer una individualización de las remuneraciones.

Los compromisos sociales y la “E-regulación”

Por último, y en términos aún más globales, las evoluciones observadas en reglas, normas y procedimientos también concurren a desestabilizar los compromisos sociales que, a lo largo de las grandes luchas del siglo XX, han permitido el surgimiento y la conformación del asalariado moderno. Esta desestabilización afecta a la soberanía pública, pues llega a cuestionar la función del “estado benefactor”. Este cuestionamiento se traduce a escala internacional en una reducción del alcance y la legitimidad de la intervención estatal, con acuerdos de libre comercio engullidores de aquellas legislaciones nacionales que garantizan protección social frente a la libre competencia (Arnaud, 2004). A escala nacional, se traduce en una voluntad de dejar mayor margen a las relaciones profesionales, consideradas como eje central de la negociación colectiva dentro de la regulación salarial fordista, y concederles una función en el arbitraje de reglas y normas (Le Goff, 2004). Tanto en un caso como en otro, el papel reservado a la ley y la reglamentación tiende a reducirse, en beneficio de acuerdos y contratos de otro orden.

Las relaciones profesionales, por su parte, vienen cuestionadas en cuanto a la estructura de sus niveles de regulación, las modalidades y contenidos de las negociaciones correspondientes, y los agentes invitados a participar en la elaboración de reglas. Dentro de la Unión Europea asistimos en este ámbito a una doble tendencia, que tiene lugar a través de negociaciones centrales que van limitando la legitimidad de intervención.

⁽¹⁵⁾ Se trata por tanto de una prolongación en la esfera educativa/formativa del fenómeno más global de las acreditaciones empresariales, iniciado en el ámbito de la calidad con las normas ISO 9000 y ampliado al del medio ambiente con las normas ISO 14000.

⁽¹⁶⁾ En esta evolución encontramos otro elemento del retorno hacia un modelo artesanal: en efecto, dicho modelo hacia prevalecer la unidad de tiempo y espacio para la formación y el trabajo, ya que la validación y certificación de las competencias obtenidas por un trabajador se efectuaban estrictamente en el entorno profesional, bien es cierto que organizado corporativamente.



Por un lado, en aras de mayor flexibilidad y mejor ajuste a las realidades del “terreno”, la primera tendencia consiste en la presión de los empresarios sobre las empresas y centros de trabajo, y, por influencia del modelo de los estados federales alemanes, sobre las colectividades territoriales de diferentes niveles (Jobert, 2000; Tallard, 2000) ⁽¹⁷⁾. Y a la inversa, los imperativos de la construcción europea condicionan una tendencia hacia la escala supranacional.

El ciber sindicalismo, cuya aparición es testimonio de la irrupción de Internet en el ámbito de las relaciones profesionales, constituye también una novedad para la regulación colectiva, y contribuye a la evolución en diferentes planos. Por un lado, el correo electrónico y el espacio *web* permiten superar el nivel sindical tradicional en el ámbito clásico de la “representación”, gracias a las nuevas técnicas de información y comunicación. Por otro lado, con el surgimiento de los denominados “ciberconflictos”, se transforma el nivel de la “movilización” en el caso de confrontaciones. Aparecen nuevos agentes autoinvitados a los procesos de regulación, que cuestionan no sólo los lugares y las modalidades de un conflicto, sino también el monopolio de los agentes tradicionales de negociación, es decir, los representantes sindicales elegidos. Más en general, se observa que la ampliación de las “coordinaciones” tradicionales genera un tipo de representación autoproclamada que se apoya cada vez más en Internet y en la “red mundial” para intervenir como portavoz de “la base”. Estos nuevos agentes intentan desplazar el lugar de intervención y extraerlo de la empresa hacia el “ágora virtual”, e intentan interesar por la negociación a nuevos protagonistas, como los consumidores o los clientes, con el objetivo de modificar en su favor las relaciones de fuerza. Internet y la asociación virtual se convierten así en útiles para la reivindicación de otra democracia, una democracia participativa considerada más auténtica ⁽¹⁸⁾.

Como vemos, la “@-empresa” y el nuevo paradigma productivo que se le asocia con el nombre de globalización comportan transformaciones radicales de las sociedades “post-industriales” que nos ha legado el pasado siglo. Estas transformaciones radicales dieron comienzo al finalizar el decenio de 1970, con un primer cambio en la relación de fuerzas a favor del cliente y en detrimento del proveedor. Prosiguieron en las décadas de

1980 y 1990, al profundizarse una tendencia que favorecía al inversor en perjuicio de la mano de obra. Y ahora, en los albores del siglo XXI, estamos asistiendo a la generalización de una economía de mercado que intenta consolidar un modelo smithiano modernizado por el de Schumpeter: la destrucción creadora (Smith, 1991; Schumpeter, 1965). A escala más básica aún, se nos propone como referencia universal el modelo de democracia liberal de corte anglosajón (Weber, 1987), protagonizado por las TIC y por los valores emblemáticos “burgueses” como ideal social de acumulación y distribución de riquezas (Sombart, 1966; Ponteil, 1968; Granou, 1977) ⁽¹⁹⁾.

Conclusiones

El objetivo del presente texto ha sido proponer una construcción de paradigma equivalente a las hechas anteriormente para los casos del taylorismo y el toyotismo, el primero como “producción industrial estandarizada en serie” y el segundo como “producción postindustrial de singularidad tipo”. A nuestro juicio, el rasgo predominante del nuevo paradigma consiste en que se basa en general tanto sobre la competición como sobre el riesgo y la incertidumbre (Beck, 1992). En este mundo de competición desenfrenada, todo el mundo puede cooperar con todos, pero también puede verse obligado a competir contra todos. Simultáneamente, en este mundo de riesgo e incertidumbre generalizados, nadie puede prometerle algo a alguien, y todo el mundo debe aceptar la desestabilización en razón de la precariedad de los vínculos sociales, una desestabilización que mediatiza el conjunto de la vida familiar en función de las transformaciones del trabajo (Sennett, 1998; Supiot, 2004). En efecto, sólo los “mejores” conseguirán acceder a una riqueza de desigual distribución, y de todas formas la presión de las innovaciones pondrá continuamente en cuestión los primeros puestos. En buena lógica, ningún ciudadano ni institución puede escapar a este modelo de rendimiento, ni siquiera los agentes e instituciones educativas y formativas (Iribarne, 2002), ya que el tipo emblemático del individuo que rinde derivado de este modelo se aproxima al de un artista (Menger, 2002) o al de un deportista situado entre los “diez primeros”.

La elaboración de este marco analítico e interpretativo nos parece indispensable para

⁽¹⁷⁾ Algo probablemente más específico de Francia, dada la importancia que asume en ella el estado central.

⁽¹⁸⁾ Pueden observarse estas tendencias hacia la macroescala de una regulación “mundial” bajo el aspecto de las manifestaciones “antiglobalización” en las diversas reuniones de la OMC, el G7, G8... en Seattle, Génova, etc., o de la “cumbre alternativa” a Davos organizada en Porto Alegre. También aparecen con ocasión de los conflictos de Danone, con la activación de un espacio pirata que parodiaba el de la empresa e invitaba a los consumidores/clientes a boicotear los productos de ésta. Véase J.-E Ray, op. cit., págs. 177 a 239.

⁽¹⁹⁾ Se trata, en concreto, del modelo liberal que vio la luz en la Inglaterra calvinista y que se transformó en doctrina de vocación universal. Históricamente, Francia ha intentado en diversos momentos apropiárselo y aplicarlo en mayor o menor grado, sin llegar a conseguirlo nunca (Jaume, 1997).



llegar a comprender lo que sucede actualmente en los diferentes países de la Unión Europea, con sus tensiones y sus desafíos. Esta labor es necesaria tanto para analizar la evolución de la "calidad" del trabajo, el paso de la Cualificación a la Competencia, la transformación de las capacidades profesionales reclamadas por el empresario (Oiry, 2004) o incluso los contenidos formativos y su ajuste a las relaciones formación-empleo.

Pues sólo la interrelación de la dinámica de modelos y paradigmas con las construcciones sociales nos permitirá comprender los mecanismos evolutivos en curso hoy en los diferentes países, y las dificultades que afrontan o que suscitan. Y ello puede hacerse extensible tanto al micronivel industrial de las prácticas de gestión como al macronivel social de la política pública.

Bibliografía

Arnaud, A.-J. *Entre modernité et mondialisation. Leçons d'histoire de la philosophie du droit et de l'État*, París, L.G.D.J, Maison des sciences de l'homme, Col. Droit et société (2^{ème} édition), 2004.

Bagnasco, A.; Sabel, C. F. *PME et développement économique en Europe*, París, La Découverte, Col. Recherches, 1994.

Beck, U. *The Risk Society*, Sage Publications, Londres, 1992.

Benghozi, P.-J.; Flichy, P.; d'Iribarne, A. Le développement des NTIC dans les entreprises françaises: premiers constats, in Benghozi P.-J., Flichy P., Iribarne A. d', (dossier coordinado por) Internet en la empresa, *Réseaux*, vol. 18 - n° 104/2000 pp 33 a 57

Boyer, R. *Une théorie du capitalisme est-elle possible?* Odile Jacob, París, 2004.

Capdevielle, J. *Modernité du corporatisme*, París, Presses de Sciences Po, París, 2001

Caron, F. *Les deux révolutions industrielles du XXème siècle*, Albin Michel, Col. L'évolution de l'humanité, París, 1997

Castells, M. *La galaxie Internet*, Fayard, París, 2001 (traducción francesa)

Centre for Educational Research and Innovation. *Knowledge management in the learning society: education and skills*, París, OCDE, 2000.

CEE. *Crecimiento, competitividad y empleo*. Libro Blanco, Diario Oficial de las Comunidades Europeas, Suplemento 6/93 Luxemburgo, 1993.

DARES, L'utilisation de l'informatique et des nouvelles technologies par les salariés, Ministère de l'emploi et de la solidarité, *Les Dossiers de la DARES*, número 1/2001, La documentation française, París.

Danzin, A.; Quignaux, J.-P.; Toporkoff, S. *Net Tr@vail: Création, destruction de métiers*, Economica, París, 2001.

De Bandt, J.; Gadrey, J. *Relations de service, marchés de services*, CNRS Editions, París, 1994.

Dierkes, M.; Berthoin, Antal, A.; Child, J.; Nonaka Ikujiro. *Handbook of organizational learning & knowledge*, Oxford University Press, Oxford, 2001

Eiglier, P.; Langeard, E. *Servuction*, Mc Graw Hill, París, 1987

Ettighoffer, D. *L'entreprise virtuelle*, Les Editions d'Organisation, Col. Tendances, Nouvelle édition, París, 2001.

Granou, A. *La bourgeoisie financière au pouvoir*, François Maspero, Col. Cahiers libres 321/322, París, 1977.

Gilles, B. (éd.). *Histoire des techniques*, Gallimard, Col. La Pléiade, París, 1978.

Institut Chronopost, Temps sociaux - Les TIC changent-elles la donne?, *Tempos*, n° 03, enero, 2005.

Institut des métiers, *Centres d'appels et nouveaux modes de travail*, France Télécom, París, 2001.

d'Iribarne, A. Una lectura de los paradigmas del Libro blanco sobre la educación y la formación: elementos para un debate. *Revista Europea Formación Profesional*, N° 8-9, 1996, p. 24-32.

d'Iribarne, A. 30 ans du CEREC. Des qualifications aux compétences: chronique d'un oubli accepté?, en: 30 ans d'analyse. *Formation Emploi*, n° 76, octubre-diciembre 2001, pp. 71-97

d'Iribarne, A. Quelles stratégies pour les formateurs et les orienteurs dans une économie de la compétition et de la performance?, *Revue Education Permanente*, n° 151, 2002, pp. 127-140

d'Iribarne, A. Santé au travail et @-entreprise, in Poltier H. et alii, *Travail et fragilisation*, Editions Payot, Col. Economie, organisation et humanités, Lausana, 2004.

d'Iribarne, A. Tchobanian Robert, Technologies multimédia en réseaux et dynamiques des activités professionnelles: le cas de France Télécom, in, Les enjeux des technologies de l'information et de la communication. *Formation Emploi*, n°82, abril-junio 2003, pp. 91-105

d'Iribarne, Ph. *La logique de l'honneur*, Seuil, París, 1989.

d'Iribarne, Ph. Coopérer à la belge: la mise en œuvre d'une problématique d'un agenda électronique, en: Iribarne Philippe d', Henry Alain, Ségal Jean-Pierre, Chevrier Sylvie, Globokar Tatjana, *Cultures et mondialisation*, Seuil, Col. La couleur des idées, París, 1998, pp. 41-61.

Jaume, L. *L'individu effacé ou le paradoxe du libéralisme français*, Fayard, París, 1997.

Jobert, A. *Les espaces de la négociation collective, branches et territoires*, Octares, Toulouse, 2000.

Palabras clave

Internet,
enterprise,
network,
work,
competencies,
vocational training.



Lasfargue, Y. *Technomordus, technoexclus? Vivre et travailler à l'ère numérique*, Les Editions d'Organisation, Col. Tendances, Paris, 2000.

Le Goff, J. *Du silence à la parole. Une histoire du droit du travail des années 1830 à nos jours*, Presses universitaires de Rennes, Col. L'univers des normes, Rennes, 2004.

Maurice, M.; Sorge, A. *Embedding Organizations, Societal analysis of actors, organizations and socio-economic context*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, 2000.

Menger, P.-M. *Portrait de l'artiste en travailleur. Métamorphose du capitalisme*, Le Seuil Col. La république des idées, Paris, 2002.

Oiry, E. *De la Qualification à la Compétence, rupture ou continuité?*, l'Harmattan, Col. Psychologie du travail et ressources humaines, Paris, 2004.

Orgogozo, I. Postmodernisme et action dans un monde incertain, *Thérapie familiale*, Ginebra, vol. 25, n° 4 2004, pp. 433-451.

Ponteil, F. *Les classes bourgeoises et l'avènement de la démocratie*, Albin Michel, Col. L'évolution de l'humanité, Paris 1968.

Ray, J.-E. *Le droit du Travail à l'épreuve des NTIC*, Editions Liaison, Col. Droit Vivant, Paris, 2001.

Sennett, R. *Le travail sans qualité*, Albin Michel, Col. 10-18, Paris, 2000, (traducción francesa).

Smith, A. *La richesse des nations*, GF-Flammarion, Paris, 1991, (traducción francesa) [publicada en 1776]

Schumpeter, J. *Capitalisme, socialisme et démocratie*, Payot, Col. La petite bibliothèque, Paris, 1965, (traducción francesa) [publicada en 1942]

Sombart, W. *Le Bourgeois. Contribution à l'histoire morale et intellectuelle de l'homme économique moderne*, Payot, Col. Petite Bibliothèque, Paris, 1966, (traducción francesa) [publicada en 1913]

Supiot, A. (coordinador del texto). *Tisser le lien social*, Editions de la Maison des Sciences de l'homme, Paris, 2004.

Tallard, M. L'action publique en matière de formation professionnelle continue: équité sociale ou extension de gouvernance? in Tallard Michèle, Théret Bruno et Uri Didier (coordinadores de texto), *Innovations institutionnelles et territoires*, L'Harmattan, Paris, 2000, pp. 129-156.

Weber, E. *Une histoire de l'Europe. Hommes, cultures et sociétés de la Renaissance à nos jours*, Fayard, Paris, 1987, 2 tomos., (traducción francesa). [publicada en 1971]

Zune Marc, Technologies de l'information et de la communication: quelles logiques professionnelles?, *Formation Emploi*, n° 82 abril-junio 2003, pp. 11-21



Anke

Grotlüschen

Profesora adjunta de
Formación
Permanente en el
Instituto de
Educación de Adultos
de la Universidad de
Bremen



Una teoría didáctica crítica ha conseguido sobrevivir y cosechar nuevos laureles: la teoría científica del sujeto, que presta atención a la persona que aprende y exige descubrir sus motivos y resistencias personales. Para la escuela esta reivindicación resulta demasiado radical, pues le impide elaborar un plan de estudios firme. Pero esta didáctica produce sus frutos en el ámbito de la formación continua.

El presente artículo esboza algunos de sus conceptos básicos, como la formación expansiva y defensiva y el discurso de la motivación. Incluye algunas críticas conocidas, por ejemplo el empleo de los análisis del poder de Foucault y la ausencia absoluta de aprendizaje informal. Los debates extraídos de conferencias sobre sus relaciones con el constructivismo, la teoría del hábito y de la gobernanza permiten comprobar el alcance de esta teoría didáctica.

La psicología crítica ha sido mucho tiempo una gran desconocida. Durante la Guerra Fría, su posición era demasiado radical para ser asumida por su generación. Pero actualmente una segunda generación de investigaciones didácticas explota sus perspicaces conceptos para desarrollar trabajos empíricos e ir precisando la teoría. Aumentan los casos de aplicaciones prácticas, mientras las traducciones en el extranjero dan aún sus primeros pasos.

La formación expansiva: oportunidades y límites de la didáctica científica del sujeto

La Unión Europea se ha impuesto el objetivo de convertirse hasta la fecha de 2010 en la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del planeta, y presta por tanto la correspondiente prioridad a la formación permanente o "formación a lo largo de la vida", a la que según el último Eurobarómetro un 90% de la ciudadanía de la UE también concede una relativa importancia (Cedefop, 2003, p. 5). Esta situación da lugar asimismo a la realización de foros centrales de carácter científico. Por ejemplo, el Congreso de centros alemanes, suizos y austriacos de investigación educativa celebrado en Zurich en 2004 (1) bajo el título "Educación a lo largo de la vida", que ha reconocido explícitamente la importancia de la formación continua junto a la enseñanza escolar o universitaria. Entre otras cosas, se debaten las definiciones de "formación/aprendizaje", y en particular de "formación expansiva". Existe un grupo de trabajo con este nombre que se ocupa desde hace tiempo de analizar el potencial y los límites de la denominada "ciencia del sujeto" (publicado en Faulstich, Ludwig, 2004). ¿En qué consiste esta ciencia? ¿Por qué interesa precisamente ahora? Son preguntas que inauguran la polémica europea sobre una teoría, que ha sido hasta hoy quizás demasiado alemana. Mi artículo prestará por ello una atención particular a las contribuciones críticas que analizan las oportunidades y limitaciones de una didáctica científica del sujeto. Mi tesis será que en el siglo XXI está surgiendo una segunda generación de interesados por la Formación Expansiva y por la didáctica científica del sujeto, que constituyen su fundamento (2).

Nociones básicas: formación expansiva y lógica de la motivación

¿Qué es la formación expansiva? La mejor definición nos la ofrece el propio creador del concepto, Klaus Holzkamp (véase el Recuadro 1). Una explicación particularmen-

te sencilla sobre la ciencia del sujeto es la esbozada en una entrevista con Rolf Arnold, que acaba de reeditarse (Faulstich/Ludwig, 2004).

Preguntado por su definición del *Lernen* (formación/aprendizaje), Holzkamp contestó lo siguiente: "El modelo habitual de la formación o aprendizaje mantiene que los procesos formativos...se deben siempre al impulso de un tercero". Holzkamp describe a continuación lo que él mismo denominó "la falsa igualdad enseñar = aprender" que atraviesa toda la didáctica y afirma que donde se enseña parece que también se aprende. Pero ¿es así? Holzkamp continúa afirmando: "Por el contrario, yo mantengo que un aprendizaje intencional, es decir, voluntario y premeditado, tan sólo tiene lugar cuando el sujeto de una formación encuentra los correspondientes motivos personales para ésta" (Holzkamp, 2004, p. 29). Este es precisamente el cambio de paradigma que hace al modelo de Holzkamp tan atractivo: la formación no se enfoca por el lado del docente. La formación/aprendizaje no es mejor cuando mejora la enseñanza. Hasta el mejor de los maestros tiene que admitir que hay alumnos inaccesibles: no podemos generar o prever el impulso de aprendizaje, siempre será prerrogativa del alumno la decisión de modificar o enriquecer sus ideas, o de cerrarse ante la contribución formativa. Por ello, la formación queda definida también desde una perspectiva científica o investigadora como una materia propia del sujeto, que asume la visión de dicho sujeto. Pero ¿cómo puede aprender un ser humano algo si no le impulsan a ello un docente o un educador? En aquella entrevista, Klaus Holzkamp afirma: "el aprendizaje se produce cuando el sujeto, en el curso de su actuación normal, topa con obstáculos o impedimentos" (Holzkamp, 2004, p. 29). Se aprecia con ello que el interés práctico contribuye a la motivación para formarse/aprender. Jean Lave y Etienne Wenger estarían de



acuerdo: su aclamado concepto de la participación en una comunidad de prácticas (*Community of Practice*) recoge uno de estos intereses formativos concretos: en efecto, la participación constituye un motivo para aprender; a fin de cuentas, “yo” aprendo porque “yo” quiero formar parte de una comunidad de prácticas (véase Lave, Wenger, 1991 y Wenger, 1998). Esta idea está muy emparentada con la del impedimento a la acción (*Handlungsproblem*) en Holzkamp, lo que no resulta sorprendente, dado que Lave y Holzkamp mantuvieron una comunicación creativa entre ellos (véase Forum Kritische Psychologie, nº 38). Pero si existe ya una teoría didáctica conocida y muy aceptada para el ámbito de la formación abierta y a distancia, que sitúa a quien se forma en el foco principal de atención⁽³⁾, ¿por qué ocuparnos con lecturas que requieren más de 1.500 páginas?; ¿qué tiene de particular el concepto de formación expansiva y qué nos dice sobre ese sujeto que se forma la ciencia del sujeto?

Definiciones clave y paradigmas

La formación expansiva significa que “yo” aprendo -a partir de impedimentos- precisamente aquello que debo aprender para proseguir mis actividades y ampliar mis posibilidades de acción. Para precisar esta categoría basta con examinar el polo contrario, que se define como formación defensiva: cuando aprendo algo “defensivamente”, lo hago simplemente porque considero amenazado mi entorno habitual y sólo puedo responder a dicha amenaza aprendiendo algo. ¿Es esto problemático? Naturalmente, y cualquiera de nosotros lo sabe: todos aceptamos que la formación defensiva no es eficaz. Todos hemos recibido durante años muchos cursos de idiomas en la escuela, sin apenas retener algo de tanto ruso, francés o español como nos enseñaban. Sin embargo, podemos aprender con increíble rapidez un idioma, cuando verdaderamente lo necesitamos. ¿Por qué es tan ineficaz la formación defensiva? La teoría científica del sujeto continúa siendo hasta hoy la única teoría didáctica que permite analizar esta realidad: la formación defensiva incluye todos los diversos tipos de trucos del alumno: engañar al maestro, copiar, memorizar y olvidar inmediatamente... Dicho de manera más abstracta: todo lo que sirve “para evitar que el enseñante no sancione, o para demostrar o simular una formación” (Holzkamp, 2004, p. 30). Así pues, podemos

delimitar y definir la formación expansiva por contraposición con la formación defensiva.

La didáctica científica del sujeto supone además una ruptura teórica: comporta un rechazo a los modelos causa-efecto asumidos con predilección por el conductismo (Skinner, Watson), el cognitivismo (Bandura, Bruner) e incluso por la escuela histórico-cultural (Vygotsky, Leontjew, Galperin) y que aparecen en elaboraciones cada vez más sofisticadas también dentro de las teorías constructivistas (Maturana, Varela). ¿Cuál es la nueva aportación? La teoría del sujeto afirma que las explicaciones científicas deben repensarse a partir del propio sujeto. Es decir, en la investigación el investigador debe ponerse en la situación del sujeto formativo. Sólo así podemos comprender la perspectiva del alumno⁽⁴⁾, y los motivos por los que éste aprende o no aprende. Ello permite investigar las motivaciones sin caer en el estudio de las simples condiciones, de las que puede esperarse o predecirse un comportamiento formativo. Pero ¿son motivación y condiciones algo tan distinto? Un ejemplo nos permite ver la diferencia: es razonable que una persona lea el periódico si quiere saber algo sobre el mundo que le rodea. Esa situación tiene su lógica motivadora y puede generalizarse, pero únicamente podemos referirla a seres vivos dotados de intenciones y capaces de previsión. Si hablamos de vegetales o materias esta gramática deja de funcionar: no podemos decir que la caída de una manzana al suelo sea razonable, si la dejamos caer. La frase constituye un absurdo gramatical. Vemos que la naturaleza funciona con modelos de causa-efecto, no por razonamientos sino por imperativos físicos, mientras que las estructuras de las ciencias sociales se explican mejor si les aplicamos la razón y el sentimiento (por desgracia, a cambio se pierden los imperativos físicos).

Este tipo de visión no es nueva en la historia de las ciencias. Se dio a conocer ya con Wilhelm Dilthey, aunque Holzkamp rechaza explícitamente a éste como referencia teórica (Holzkamp, 1997, p. 260 y p. 350). En la actualidad, es Peter Faulstich el autor que ha establecido un nexo, superando en sus textos el dilema entre la comprensión de las ciencias sociales y la explicación de las ciencias naturales: “si afinamos el análisis, la hermenéutica de Wilhelm Dilthey tampoco es (...) un método interpretativo, sino que se refiere básicamente al problema

⁽¹⁾ Invitaron al Congreso “Educación a lo largo de la vida”, celebrado en Zurich en 2004, los institutos de investigación educativa *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, *Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung*, *Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, y la *Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen* (<http://www.paed-kongress04.unizh.ch/home.html>).

⁽²⁾ Véase un artículo con traducción de definiciones teóricas al inglés, junto a su correspondiente síntesis (*abstract*) y una presentación *Powerpoint* realizada a partir del denominado “Libro del Aprender”, de 1993, en www.lernsite.net o www.anke-grothueschen.de

⁽³⁾ A este debate sobre la formación se le ha unido últimamente un cambio similar de paradigma en el ámbito de la calidad, como testimonio por ejemplo el artículo de Ulf Ehlers “La calidad de la formación electrónica desde la perspectiva del usuario”, publicado en la *Revista Europea Formación Profesional* nº 29. Una institución que acepta la didáctica científica del sujeto es ArtSet de Hannover (artset.de). Este centro está elaborando en estos momentos un instrumento de medida de la calidad educativa desde el punto de vista del alumno (artset-lqw.de).

⁽⁴⁾ Por ejemplo, una obra recientemente publicada de Joachim Ludwig sobre teoría didáctica y organizativa lleva por título “Entender al alumno”.



constitucional de las ciencias sociales en comparación con las ciencias naturales, hegemónicas en la segunda mitad del siglo XIX” (Faulstich, en preparación). En breve, ello equivale a afirmar que Dilthey y la ciencia del sujeto coinciden en su definición del mundo y en una teoría modificable e histórica. Este nexo teórico abre margen para la polémica, que sin lugar a dudas no dejará de acudir a la cita.

En resumidas cuentas, podemos extraer de la didáctica científica del sujeto dos pares conceptuales básicos: la formación expansiva y la formación defensiva centran su perspectiva en el impedimento a la acción y en los intereses formativos de un alumno y se oponen a la falsa igualdad enseñar = aprender. El segundo par conceptual, la lógica de la condición y la lógica de la motivación, nos remite al sujeto de la formación, esto es, a la persona que se forma o que aprende, con todos sus motivos declarados u ocultos, conscientes o inconscientes, grotescos, absurdos, nobles o ambiciosos, con sus esperanzas, sus miedos y sus limitaciones.

La psicología crítica

Ya antes de su primera publicación de importancia, *Grundlegung der Psychologie* (Fundamentos de psicología, Holzkamp, 1983), surgieron toda una serie de trabajos basados en la ciencia del sujeto. Puede consultarse una bibliografía sobre ellos en el espacio web.kritische-psychologie.de, que también documenta los textos sobre ciencia del sujeto traducidos actualmente al inglés. Esta primera generación de teorías y praxis correspondientes a la ciencia del sujeto ya ha experimentado en su propia carne, a lo largo de numerosas confrontaciones, la dificultad que supone cambiar de paradigmas. La segunda obra principal, *Lernen* (Aprender, Holzkamp, 1993), tuvo mejor suerte: aunque sigue ignorándose mayoritariamente dentro de la psicología alemana, ha conseguido poner en cuestión el núcleo básico de la pedagogía.

En realidad, el denominado coloquialmente “*Lernenbuch*” o Libro del Aprender ya ha tenido su acogida dentro de los manuales generales del pedagogía (Gudjons, 2001, p. 230). Pero la crítica radical que conlleva contra la escuela dificulta también aquí entre algunos autores la recepción. Por este motivo, es sobre todo en el ámbito de la formación profesional y la formación continua

donde se ha acogido, criticado y desarrollado la teoría científica del sujeto. Por ejemplo, Rolf Arnold (1996) ha intentado definir un doble nexo con su modelo de una Didáctica del posibilismo. Asume tanto un constructivismo moderado como la teoría científica del sujeto, y critica en su teoría la falsa equivalencia enseñar = aprender. También la obra elaborada por Rolf Arnold y Horst Siebert sobre educación de adultos constructivista (1999, p. 5) asume la teoría didáctica científica del sujeto, y Siebert (2003, p. 317) ha definido ya nexos entre estos sistemas teóricos hasta hoy polémicos (Grotlüschen, 2003, p. 35 y sig.).

Con otro concepto más, el de la didáctica de la mediación, Peter Faulstich redefine la función del enseñante: éste cumple el papel de mediar entre los contenidos formativos y el alumno, es decir, de formular motivos para aprender (Faulstich, Zeuner, 1999, p.52). Paralelamente a esta labor teórica, ha surgido una aplicación de las categorías que genera la ciencia del sujeto en diversos estudios sobre formación electrónica (Patricia Arnold, 2001 y 2003; Grotlüschen, 2003). Un nuevo debate teórico sobre formación electrónica, impulsado por Gerhard Zimmer, también utiliza los paradigmas de la ciencia del sujeto (Zimmer, 2001).

Christine Zeuner y Peter Faulstich trabajan en la actualidad sobre un esquema general y en la integración dentro del campo superior “investigaciones sobre educación de adultos centrada en el sujeto”. Hasta la fecha han logrado sobre todo establecer un nexo con la investigación de itinerarios personales y su larga tradición histórica (Faulstich, Zeuner, en preparación).

A modo de resumen podemos afirmar que se esboza una segunda generación de investigaciones que recurren a la teoría científica del sujeto desde la visión pedagógica, en particular desde la formación de adultos, la formación profesional y la formación electrónica.

La teoría, a la sombra del Muro de Berlín

Como indiqué al principio, el debate de la teoría científica del sujeto se encuentra muy ceñido a los contextos nacionales. Los acontecimientos históricos específicos que le afectan lo hacen sólo de forma implícita, pero duradera. Para transferir la conceptualiza-



ción realmente a una segunda generación de investigaciones que prosigan por ejemplo los debates de Zurich, me parece oportuno deshacerse de algunos lastres nacionales. En realidad, la práctica de la formación continua de Francia, Bélgica o Noruega ya se aproxima hoy a modelos formativos que remiten a las ideas de *Bedeutung* (significado), *Sinn* (sentido), *Meaning*, *Sens* e *Interesse* (interés) como momentos reiterativos de éxito para una formación. A mi juicio, es hora ya de ofrecer a todas estas aproximaciones una teoría común que conciba la formación a partir del sujeto que aprende y que explique la relación que el sentido de la formación tiene con el éxito en la misma. Pero volvamos a la historia.

La psicología crítica -así llamada como rama teórica desde 1971 tras la subdivisión en "institutos" o departamentos de la Facultad de Psicología de la Universidad Libre de Berlín- surgió en contacto directo con el movimiento estudiantil, la lectura de Marx, la Guerra Fría y el Muro de Berlín. En un auténtico enclave geográfico rodeado por la Alemania comunista, surgió un grupo de trabajo en el que recalaron Frigga y Wolfgang F. Haug, a partir de lo cual las publicaciones se hicieron conjuntas con el "Proyecto Automatización y Cualificación (PAQ)". Entre los compañeros de debate a escala nacional se contaba la redacción completa de la revista *Forum Kritische Psychologie* (en 1997, para la monografía "Aprender. Coloquio sobre Holzkamp", componían la redacción Ole Dreier, Frigga Haug, Wolfgang Maiers, Morus Markard, Christof Ohm, Ute Osterkamp y Gisela Ulmann).

La psicología crítica hubo de disputarle a las tendencias marxistas la justificación de una teoría particular del sujeto, y a la psicología empírico-analítica la justificación de un método de investigación comprensivo-hermenéutico. Estas polémicas dieron lugar a numerosas líneas de demarcación, que en la situación histórica actual nos parecen superadas, sobre todo si consideramos las condiciones actuales a escala internacional. En el curso de un constructivo debate a lo largo de los años, este grupo de trabajo berlinés fue incorporando las aportaciones de Jean Lave (Universidad de Berkeley), Ole Dreier (Universidad de Copenhague) y Charles W. Tolman (Universidad de Victoria, Canadá).

La apertura de la RDA y el hundimiento del socialismo dictatorial ha situado en la

Alemania de hoy a la psicología crítica bajo una latente sospecha ideológica, aunque quizás sea algo prematuro todavía pretender tirar al niño junto con la tina de baño. Es hoy la tarea de la segunda generación de investigadores desnudar a los conceptos teóricos aún utilizables de las disputas de métodos y de la Guerra Fría, para obtener un destilado de la ciencia del sujeto y en particular de su teoría didáctica que permita enriquecer realmente el debate a escala europea.

Renovación actual, crítica, nexos con otras teorías

La interrelación con otros modelos, las renovaciones y las ampliaciones de una teoría son siempre ingredientes de la nueva acogida crítica y modernizada de una teoría convertida ya en escuela. Para sortear el riesgo de la calcificación, las ideas viejas tienen que exponerse siempre a los descubrimientos de los nuevos tiempos, si no desean convertirse en un dogma aprendido de memoria (Dewey, 1989, p. 80, original 1920). En este sentido, presentaremos a continuación algunos de los nexos y de las críticas surgidas.

Ya con motivo de la aparición del Libro del Aprender se cuestionó la integración que hacía Holzkamp del análisis de poder realizado por Michel Foucault. Efectivamente, parece problemático situar "Vigilar y castigar" de Foucault (1975, edición alemana 1977), dentro de la tradición marxista (Holzkamp, 1997, p. 273). Además, hubiera sido conveniente incluir asimismo las obras sucesivas de Michel Foucault escritas hasta mediados del decenio de 1980. La relación entre individuo y sociedad también ha sufrido frecuentes críticas: Hermann J. Forneck explica partiendo de la reelaboración de la teoría de Foucault (1984) -es decir, los *Governmentality Studies* (Lemke, 2000)- que Holzkamp parece proponer un sujeto que actúa al menos en parte independientemente de la sociedad (véase Forneck, 2004, p. 258). Una crítica similar es la de Frigga Haug, quien reclama una mayor incorporación del concepto de sujeto a los ámbitos de la cultura, la comunidad y la historia (Haug, 2003, p. 28 y sig.). Una segunda línea de críticas de Frigga Haug se refiere a la exclusión que efectúa la teoría didáctica de Holzkamp respecto al aprendizaje inconsciente y no deseado (Holzkamp, 1993, p. 184 y Haug, 2003, p.27). Mientras que Haug, de conformidad con Lave (1997), se declara partidario de ampliar la definición de "aprendizaje",



Klaus Holzkamp nació el 30 de noviembre de 1927 y falleció el 1 de noviembre de 1995. Se doctoró en 1963, pronunció su primera lección magistral en el mismo año y fue nombrado en 1967 catedrático de psicología por la universidad Libre de Berlín. Simultáneamente comenzaba el movimiento estudiantil, al que acompañó la reivindicación de una ciencia comprometida socialmente. A Holzkamp no le avergonzaba el hecho de aprender de sus alumnos que leían a Marx. Surgió así el proyecto “Colectivo Libertad Roja”: reclamado por los propios alumnos y bajo responsabilidad científica del Klaus Holzkamp, este colectivo comenzó su andadura en 1969. Un informe televisivo de 1970 puso punto final al trabajo. A juicio de Ute Osterkamp, compañera científica del proyecto, el fracaso puso en evidencia que no basta con la simple “buena voluntad”, y que se precisan otros fundamentos teóricos aparte de ella. Una concepción de la psicología renovada, democrática y comprometida con una sociedad más humana condujo a Holzkamp a recusar la psicología tradicional e iniciar la vía de la “ciencia del sujeto”. Su obra principal aparece en 1983 con el título de *Grundlegung der Psychologie* [Fundamentos de psicología], seguida de *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung* [Aprender. Fundamentos según la ciencia del sujeto], en 1993.

Este ejercicio sobre teoría didáctica asume, junto a los postulados del movimiento estudiantil, los teoremas postestructuralistas de la sociología francesa contemporánea (Michel Foucault). La psicología crítica cumple hoy una labor activa como Institut (Departamento de facultad) de la universidad Libre de Berlín, con su propia *Gesellschaft* (“Sociedad” o Unidad de proyecto), la denominada Sociedad para la investigación y la práctica en ciencia del sujeto (GSFP), que cuenta con un amplio Archivo informático, que incluye bibliografía de comentarios (*kritische-psychologie.de*), una Lista de envío (*crit-psych@yahoogroups.de*) con varias centenas de destinatarios internacionales, y la Revista impresa “Forum Kritische Psychologie / FKP” editada por *Argument*. Los últimos desarrollos teóricos utilizan como base sobre todo la obra de Holzkamp “Aprender. Fundamentos según la ciencia del sujeto”, de 1993.

lo que abre posibilidades de crear un nexo con el llamado “aprendizaje informal” y el “conocimiento implícito” (Polanyi, 1985), mi tendencia personal marcha en dirección opuesta: considero deseable y conforme con la mejor tradición de la Ilustración dar al alumno mayor conciencia sobre sus propios procesos formativos (implícitos e informales), y conferirle además con ello mayores competencias autodidácticas (Grotlischen, 2003, p. 310 y sig., y 2004, p. 14 y sig.).

En general, puede decirse que en una época que degrada al individualismo a una ideología neoliberal, la focalización en “el sujeto” resulta difícil. Puede responderse a esto que precisamente la psicología crítica ha remitido siempre a la integración social del sujeto y a la trasmisibilidad de significados a través de procesos históricos, tomando incluso una referencia tan básica como la undécima tesis de Feuerbach. Con todo, todas las escuelas teóricas parecen al-

bergar en su seno un resto de incertidumbre. Jürgen Wittpoth ha analizado otra teoría francesa en cuanto a sus interrelaciones e incompatibilidades con la ciencia del sujeto: se trata del modelo del “hábito”, basado en Pierre Bourdieu (1997). Si se presupone que el hábito consiste por lo esencial en algo inconsciente que influye claramente sobre la acción subjetiva, es obligatorio preguntarse de qué manera el sujeto puede reconocer sus propios intereses. ¿No es posible que la costumbre, el entorno o el hábito desvíen la visión del sujeto? En dicho caso, la persona que aprende puede hacerse falsas ilusiones sobre sus propios intereses, o simplemente no sabe qué hacer (Wittpoth, 2004, p.266). Una vez más, es necesario plantearse la relación entre el alumno que aprende y la sociedad que le rodea.

En total, la acogida dispensada y la renovación de la teoría científica del sujeto están conduciendo también en segunda generación hacia un debate constructivo sobre una



formación autónoma (Otto Peters, 2004), autodirigida (Faulstich, Gnahs, 2002) o incluso expansiva. Pero seguirá siendo esencial concebir a la sociedad y al individuo dentro de una relación de intercambio mutuo, de suerte que por ejemplo el alumno pue-

da influir sobre los contenidos de su propia formación electrónica, mientras por otro lado el formador le indica los requisitos organizativos y sociales, por ejemplo los relativos a su empleabilidad personal.

Bibliografía

Arnold, P.: *Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens. Lernräume, Lernszenarien, Lernmedien; state of the art und Handreichung.* Con la colaboración de Larissa Rogner y Anne Thillosen. Con indicaciones para el desarrollo de la cultura formativa telemática por Gerhard Zimmer. Münster, Nueva York, Munich y otras, 2001.

Arnold, R. Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Erwachsenenbildungsbegriff. En: *Zeitschrift für Pädagogik*, año 42 (1996), Cuaderno 5, p. 719-730.

Arnold, R.; Siebert, H. *Konstruktivistische Erwachsenenbildung: von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit.* 3ª ed. Hohengehren, 1999.

Bourdieu, P. *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft.* Frankfurt a.M., 1982.

Cedefop. *Lebenslanges Lernen: Die Einstellungen der Bürger.* Luxemburgo, 2003.

Dewey, J. *Die Erneuerung der Philosophie.* (Título de la edición original: Reconstructions in philosophy, 1946 y 1920) Hamburgo, 1989.

Ehlers, U. La calidad de la formación electrónica. En: *Revista Europea Formación Profesional*, Nº 29, año 2003, p. 3-17.

Faulstich, P. *Lernen begreifen.* En preparación.

Faulstich, P.; Gnahs, D.; Seidel, S. (eds.). *Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung.* Weinheim, Munich, 2002.

Faulstich, P.; Ludwig, J. (Hrsg.). *Expansives Lernen.* Baltmannsweiler, 2004.

Faulstich, P.; Zeuner, Ch. *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten.* Weinheim y Munich, 1999.

Faulstich, P.; Zeuner, Ch. *Situation und Perspektiven „subjektorientierter Erwachsenenbildungsforschung“.* En preparación.

Forneck, H. J. Randgänge des Lernens - Eine Lerntheorie jenseits des Subjekts? Extraído de: Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Eds.): *Expansives Lernen.* Baltmannsweiler, 2004. p. 246-255.

Foucault, M. *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses.* Frankfurt a. M., 1977.

Foucault, M. *Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit 3.* Frankfurt a.M., 1984.

Grotlüschen, A. *Widerständiges Lernen im Web - virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung.* Münster u.a., 2003.

Grotlüschen, A. Lernen lernen - E-Learning lernen. En: *EWI-Report*, año 2004, cuaderno 28, p. 14-16.

Gudjons, H. *Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch.* 7 edición corregida y actualizada. Bad Heilbrunn / Obb. 2001.

Haug, F. *Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen.* Hamburgo, 2003.

Holzcamp, K. *Grundlegung der Psychologie.* Frankfurt a. M., Nueva York, 1983.

Holzcamp, K. *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung.* Frankfurt a. M., Nueva York, 1993.

Holzcamp, K. *Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand.* Hamburgo, Berlín, 1997.

Holzcamp, K. Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Entrevista sobre el tema „aprender“. Aparecida por primera vez en: Rolf Arnold (Eds.) *Lebendiges Lernen.* Hohengehren, 1996. Extraída de: Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Eds.): *Expansives Lernen.* Baltmannsweiler, 2004. p. 29-38.

Lave, J. On Learning. En: *Forum Kritische Psychologie. Lernen.* Holzcamp-Colloquium, año 1997, cuaderno 38, p. 120-135.

Lave, J.; Wenger, E. *Situated Learning. Legitimate peripheral participation.* Cambridge, 1991.

Lemke, T. *Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Governmentalität.* Hamburgo, 1997.

Ludwig, J. *Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungssprojekten.* Bielefeld, 2000.

Peters, O. *Visions of autonomous learning.* Discurso pronunciado y repartido en el tercer seminario EDEN de investigación “El apoyo al alumno en la enseñanza a distancia y la formación electrónica”. Oldenburg, 2004.

Palabras clave

Learning theory, expansive learning, motivation, subject-scientific approach, communities of practice, logical reconstruction of reasons.



Polanyi, M. *Implizites Wissen*. Frankfurt a.M., 1985.

Siebert, H. *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung*. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 4. Edition Munich/Unterschleißheim, 2003.

Wenger, E. *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, 1998.

Wittpoth, J. Gerahmte Subjektivität - Über einige ungeklärte Voraussetzungen der „subjektwissenschaftlichen Grundlegung des Lernens“. Extraído de: Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Eds.): *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler, 2004. p. 256-262.

Zimmer, G. M. Ausblick: Perspektiven der Entwicklung der telematischen Lernkultur. Extraído de: Arnold, Patricia (Eds.): *Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens. Lernräume, Lernszenarien, Lernmedien. State-of-the-Art und Handreichung*. Münster, Nueva York, Munich y otras, 2001. p. 126-146.



Reformar la FP hacia la formación permanente: retos para la docencia

Introducción

Las sociedades industrializadas están transformando progresivamente su economía de base industrial en una economía del conocimiento, lo que modifica la naturaleza del trabajo, apartándolo de las profesiones centradas en la producción industrial y llevándolo hacia otras asociadas con el conocimiento y la información. Esta evolución ha transformado el tipo de conocimiento necesario: el conocimiento específico, que sustenta la capacidad de actuación, cobra más importancia que los conocimientos científicos clásicos. Como consecuencia, no sólo la UE sino también algunos países concretos y organizaciones internacionales como la OCDE, el Banco Mundial y la UNESCO han aceptado la necesidad de invertir cada vez más en enseñanza y formación. Dos documentos concretos resaltan este fenómeno: el Memorandum sobre el aprendizaje permanente de la UE ha expuesto claramente a todos los Estados Miembros la importancia a largo plazo de la enseñanza y la formación, como recurso humano que permitirá aumentar la competitividad de Europa dentro del planeta. Pero el texto que presta realmente categoría de prioridad política a la educación es sin duda el Programa de evaluación internacional de alumnos de la OCDE (*Programme for International Student Assessment*), más conocido por estudio PISA. Tras la conmoción generada por este análisis, particularmente en aquellos estados de la OCDE con resultados relativamente malos, han visto la luz innumerables propuestas de reforma. Con todo, la mayoría de éstas no va lo suficientemente lejos, ya que no asumen el cambio de paradigma que ya se ha iniciado en los países con altos índices PISA (como Canadá o Nueva Zelanda), y que comienza a dar sus primeros frutos positivos. Este cambio de paradigma puede resumirse en la fórmula "formación perma-

nente" (la formación permanente recibe en diversos textos UE los nombres de "aprendizaje permanente", "educación permanente", "formación a lo largo de toda la vida" etc., N.d.T.). A este respecto, puede afirmarse que el Memorandum de la UE apareció en el momento correcto.

Puede admitirse que nos encontramos en una fase temprana que va descubriendo las implicaciones de la formación permanente para la reforma del FP, aún cuando esta fase parece implicar una ruptura con las antiguas ideas de formación continua en momentos de cambio. Por un lado existen presiones socioeconómicas para que los diversos países inviertan en infraestructura educativa y formativa a fin de no perder comba con la mayor competición internacional, y para que el ciudadano aprenda cada vez más rápidamente nuevas enseñanzas orientadas a adaptarse funcionalmente y mantener sus propios ingresos. Por otra parte, la evolución hacia una sociedad del conocimiento abre oportunidades de desarrollo personal que permiten al ciudadano participar activamente en el proceso de cambio y en la configuración de nuevas perspectivas de vida económica y laboral.

El papel que desempeña la docencia en este proceso formativo se considera esencial, con la consecuencia de que tanto países concretos como organizaciones internacionales se muestran conscientes de la necesidad de modificar la percepción y el perfil de la profesión docente⁽¹⁾. La función docente se hace más compleja y reclama mayor autoconfianza, capacidades de diálogo y facultades creativas en su trabajo. Las tareas de un docente ya no se limitan al trabajo en el aula, sino que comprenden actividades de desarrollo escolar y cooperaciones con agentes regionales.



Bernhard Buck
Especialista principal
de la FEF, Turín

Este artículo analiza algunos retos esenciales para docentes y centros formativos, como elementos principales en una reforma de la FP centrada en la perspectiva de la formación permanente. Estos retos serán válidos también para los estados de la UE, si bien se encuentran basados en los estudios del autor sobre países en transición. El texto expone las dificultades con que topa la FP para asumir la formación permanente como línea inspiradora central. A continuación, describe los fragmentarios métodos de formación de formadores para las nuevas tareas docentes, que ya no se limitan al trabajo en el aula, sino que abarcan actividades de desarrollo escolar y cooperación con agentes regionales. Analiza el nuevo cometido de las escuelas profesionales en el contexto de la formación permanente, y debate por último las complejas interacciones entre la política y la práctica en el ámbito de la reforma de la FP.

(1) Bajo "profesión docente" o "docencia" de FP entenderemos básicamente aquellas personas (maestros, formadores de maestros, formadores en empresa, instructores prácticos, adjuntos, tutores, supervisores) que desempeñan una función de instrucción, tutoría, docencia, formación o supervisión en un proceso formativo. La formación de docentes equivale al proceso de formación permanente de la profesión docente. Puede ser formal, no formal o informal. Abarca la educación (previa al servicio/inicial) y la formación/reconversión/actualización (en el servicio/continua) de la profesión docente en instituciones públicas o privadas. La formación se centra en todo tipo de temas que influyen sobre el proceso formativo de la persona, tales como disciplinas, métodos docentes, sistemas pedagógicos/psicológicos/organizativos, teorías o prácticas.



Estas nuevas funciones y tareas docentes exigen cambios en las facultades de un formador de FP. Es característico de estos cambios que no pueden considerarse transformaciones estáticas: requieren una formación a lo largo de toda la carrera profesional de un docente. Pero no solamente se requiere siempre una formación de tipo regular, ni son otros los que siempre deben decidir lo que debe aprenderse. Así pues, ya no basta para un docente con que sus superiores le envíen a realizar cursos externos en algún centro formativo; los docentes deben ser expertos en su propia carrera formativa, y tienen que “aprender a aprender”.

La nueva perspectiva

El mensaje central de la formación permanente para todo sistema educativo es que el alumno individual es un protagonista al que debe tomarse en serio. Hasta hoy, la formación profesional se encuentra orientada de forma bastante divergente: intenta que el alumno olvide su propia individualidad y aprenda a funcionar de manera clara y fiable dentro de un contexto a menudo jerárquico. Esto explica que la FP encuentre tantas dificultades para asumir la formación permanente como eje inspirador. Con todo, durante algún tiempo se han observado serios intentos de desarrollar métodos distintos para la FP, basados en el alumno “emprendedor”: alguien que tiene una idea, la persigue autónomamente e intenta tener éxito. En contraste con el concepto tradicional de la FP, la formación permanente se sustenta en el potencial individual del alumno. El objetivo central de la formación permanente consiste en liberar este potencial y transformarlo de suerte que el alumno sea capaz de realizar sus propias ideas. El individuo, al actuar con espíritu emprendedor, no sigue simplemente las instrucciones que le imparte el docente. Lo principal son las propias ideas del alumno o del colectivo formado, que éste intenta llevar a la práctica. Los alumnos deben ser capaces de evaluar las consecuencias de sus propios actos y, cuando surjan diferencias de opinión, defenderlas y corregir sus propios puntos de vista con seguridad. La formación permanente sólo puede desarrollarse en condiciones de gran libertad de contexto y situaciones. Ya no se trata de desempeñar simplemente una función prescrita o de ejecutar una tarea dada, sino de planificar la propia actividad en un contexto de nuevos retos.

Esta es la razón por la que la formación centrada en proyectos autoorganizados (creación de una idea, elaboración, planificación, realización y evaluación) se convierte en un principio didáctico básico: los alumnos trabajan una idea o problema de interés y relevancia inmediatos para ellos. Esta formación rompe con el trabajo sobre una materia tradicional o disciplina, ya que permite reflejar una realidad mayor y más esencial. El alumnado consigue de esta manera generalizar sus visiones y utilizarlas en contextos nuevos y distintos.

El trabajo por proyectos no sólo sirve para la formación de alumnos: todo miembro de una organización va experimentando procesos formativos que resultan esenciales para el desarrollo de la organización y de la persona.

Paréntesis sobre la competencia

El término “competencia” está cobrando popularidad dentro de las nuevas orientaciones para la FP. Los alumnos tienen que desarrollar capacidades en sus propios contextos y tener la oportunidad de dirigir activamente su propio desarrollo. Concretamente, la “competencia” consiste en la capacidad general individual de actuar en situaciones inciertas y complejas dentro de un contexto dado. La competencia debe manifestarse como rendimiento, resultado de la práctica profesional. Y esta práctica sólo puede tener lugar en el marco en que se realiza una actividad profesional. En el mundo del trabajo dependiente, este marco equivale habitualmente a una empresa o una entidad pública. Así pues, la competencia de una persona equivale a su respuesta a diferentes situaciones laborales, en un contexto organizativo concreto. Esta definición de la competencia pone de relieve tanto la función del alumno individual como la de la empresa o entidad para desarrollar la capacidad profesional de un ciudadano. Desde esta perspectiva, la entidad pública o privada asume un papel importante para socializar la profesionalidad y construir la identidad profesional de una persona.

No debe confundirse esta definición de la competencia con un concepto reductivo y estrecho conducente a desglosar la competencia global en elementos de competencias individuales, que una persona moviliza en situaciones definidas y recurrentes. Se tomarían con ello las competencias por mi-



cronidades de capacidades aisladas, y se reduciría la profesionalidad de una persona a un conjunto de rasgos a menudo de tipo taylorístico (Homs, 1997).

Una formación de docentes centrada en la práctica

Si examinamos las carreras y los puestos de los docentes profesionales de formación tradicional, tendremos la impresión de que se encuentran permanentemente "con los pies en el aire". Salen de la escuela y de la formación universitaria sin apenas contacto con el sistema de FP para el que trabajan. Y cuando comienzan a trabajar realmente como docentes en una escuela profesional, forman a alumnos de quienes desconocen sus futuras circunstancias laborales (modelo organizativo, métodos de trabajo de la empresa). Una situación inaceptable.

En términos generales, la formación de los candidatos a la docencia profesional (cuando existe) es bastante fragmentaria y no se encuentra centrada en la práctica. Estudian durante años conocimientos especializados en disciplinas como ingeniería mecánica, ingeniería eléctrica o administración de empresas, pero la atención prestada a la tarea central de un docente -enseñar- es claramente insuficiente. Por ejemplo, ningún centro formativo imparte materias básicas como didáctica por grupos o por proyectos, evaluación de alumnos, informes de progreso formativo o análisis del comportamiento cotidiano del docente. Los docentes no están cualificados para ser expertos en enseñanza y formación. Se observa una flagrante discrepancia entre los contenidos de la formación de un docente y los auténticos requisitos de un formador en un centro profesional. No existen combinaciones idóneas de formación teórica especializada y de prácticas formativas, que apoyen decisivamente la formación práctica en la escuela y desarrollen una cooperación entre la universidad y el centro profesional. Uno de los motivos es el hecho de que la formación de docentes se organiza en facultades orientadas a disciplinas tradicionalmente específicas, y se encuentra dispersa en una serie de especialidades. Otro motivo es que los docentes universitarios que forman a los futuros docentes profesionales por lo general ni han sido docentes profesionales ni han tenido nada que ver con el trabajo al que aspiran los futuros docentes de un centro profesional. Por esta razón, una formación

de docentes para centros profesionales conforme con el espíritu actual requiere la creación de nuevos centros, con una reorganización formativa y con una nueva perspectiva entre los docentes universitarios que forman a docentes profesionales: consolidar las competencias que mejoran en la práctica la calidad de los centros profesionales, de sus docentes y de sus directivos (Jansen, 2002).

Para el caso de la formación permanente, la universidad o escuela superior supone simplemente una de las muchas posibilidades que puede incluir el currículo de un docente de FP. Así pues, universidades y escuelas superiores necesitan redefinir sus propias funciones y asumir que:

- La formación inicial de un futuro docente ya no equivale a su formación total, sino que es una simple entrada a un proceso formativo de múltiples etapas; esto reduce en buena parte la carga formativa sobre el alumno, pues éste acudirá posteriormente a centros de formación continua mejor equipados para algunas materias;
- Los alumnos y futuros docentes no son ya capaces de obtener las competencias necesarias por el simple contacto con los contenidos y métodos formativos que les imparten universidades y escuelas superiores. Cuanto más exigentes sean los requisitos -sean del alumno para desarrollar su capacidad individual o de la escuela profesional convertida en organización autoformativa y abierta al mundo del trabajo- en cuanto a competencias docentes aprendidas básicamente por situaciones prácticas en un aula, escuela o entorno regional, más insuficiente será la simple formación inicial del futuro docente.

Una primera conclusión extraíble es que los futuros docentes de formación profesional deben implicarse mucho más con el mundo real del trabajo, tanto el suyo propio como el de sus futuros alumnos. La formación del futuro docente en universidades y escuelas superiores debe comenzar por tanto por cursos prácticos que reproduzcan las condiciones en la escuela profesional y en el trabajo. En segundo lugar, el currículo de los futuros formadores debe orientarse más directamente a los problemas, prácticas y perspectivas de una escuela o centro de FP eficaz. Esto es una primera contribución de importancia para superar la incómoda di-



cotomía teoría-práctica, presente en los centros profesionales. En cuanto a la perspectiva de la formación permanente, el modelo tradicional que sigue aplicándose (un docente que enseña la teoría, un instructor que forma en la práctica, y el alumno que debe establecer la conexión entre ambos) es ya anacrónico, tanto para el presente como para el futuro.

Para dotar con seguridad de orientación práctica a la formación de docentes, parece útil aplicar un programa en dos elementos: las escuelas profesionales deben impartir a algunos de sus docentes ya experimentados aptitudes personales correctas de tutoría, y asignar a continuación a cada uno de estos tutores un grupo de uno a tres futuros docentes durante un período de varios meses, con el objetivo general de desarrollar en estos últimos capacidades didácticas. Los futuros formadores, a escala individual, deben plantearse a sí mismos objetivos formativos muy personalizados, y perseguirlos coherentemente en el curso de su formación práctica. No será por tanto el tutor aislado quien verifique si el alumnado consigue sus objetivos; el mismo alumno debe controlar sus propios progresos.

El segundo elemento consiste en que la universidad o escuela superior inicie colaboraciones con empresas de su región de suerte que cada futuro formador tenga la oportunidad de pasar varios meses realizando trabajos prácticos en una empresa. Este tipo de colaboración no sólo ayuda al alumno a comprender en la práctica los mecanismos organizativos de una empresa, sino que permite a ésta beneficiarse de los conocimientos pedagógicos obtenidos por un alumno para mejorar sus propias actividades formativas.

Centros profesionales de responsabilidad independiente

La capacidad de la FP para desempeñar un papel esencial dentro de la formación permanente del ciudadano dependerá de si los centros de FP son capaces de reaccionar a las evoluciones y afianzarse como protagonistas en su región y como organizaciones "abiertas", al servicio de todo un abanico de intereses y clientes. Básicamente depende ante todo de si los docentes se hallan preparados para incorporar reformas de orden complejo a su labor cotidiana. Un reto principal para reformar la FP será por tan-

to elegir un sistema que permita complementar entre sí la reforma de la FP y el desarrollo de los docentes como recursos humanos. Los responsables políticos deben garantizar que la inversión en el docente sea suficiente y proporcional a las esperanzas colocadas en ellos. No sólo las cualificaciones docentes deben ser correctas; también los salarios y condiciones laborales deben ser lo bastante competitivos para motivarles a coronar el proceso de reforma con éxito.

Una segunda premisa para adaptar la reforma de la FP al paradigma de la formación permanente es que la política fomente una mayor responsabilidad propia y autoorganización entre los centros de FP. Ello sólo podrá lograrse a largo plazo si la responsabilidad básica de los procesos de FP deja de limitarse a la administración central y se transfiere progresivamente a las escuelas o centros profesionales directamente implicados, y a sus directores, docentes e incluso alumnos. Es necesario instaurar el principio gestor de la "responsabilidad asumida" para que puedan adoptarse las respuestas necesarias a nuevos problemas y desafíos, sin necesidad de atravesar procedimientos administrativos complejos. La administración central tiene que olvidar su práctica actual de planificar vías educativas por adelantado y a la perfección, y también la de organizar la financiación de centros de FP hasta en su más mínimos detalles. En lugar de ello, en lo que respecta a los currículos, debe limitarse a proporcionar el marco general de un plan de estudios, y a ofrecer una financiación basada en una suma global de acuerdos, conforme a un baremo preestablecido. La estructura del plan de estudios y la utilización real de la financiación debe dejarse en buena medida en manos de las propias escuelas o centros. Estos estarán obligados a actuar con mayor independencia, tanto en sus relaciones internas como externas.

Independencia de relaciones exteriores

El desarrollo exterior de los centros de FP cuestionará la tradicional separación de funciones entre éstos y el mundo del trabajo. En los países UE están surgiendo rápidamente modelos que no sólo proponen una colaboración formativa entre centros y empresas individuales, sino que toman en cuenta también el fomento de una cultura empresarial en la región, para lo que reúnen



en una red operativa a centros de FP con universidades, PYMEs, oficinas de empleo, cámaras, etc. Para integrar este sistema en la formación profesional, los centros de FP deberán olvidar su antiguo modo operativo como entidades de pura formación inicial, y evolucionar hacia "centros profesionales de competencias" (véase p.e. la nueva ley de la FP en Países Bajos, que menciona explícitamente los "centros regionales de formación", y también los intentos del Ministerio de Educación del *Land* alemán de Schleswig-Holstein para crear estos centros) que acogen a diferentes tipos de alumnos en cualquier momento de su vida. Aparte de la formación profesional obligatoria para jóvenes, estos centros tendrán una presencia en el mercado como suministradores privados. Deben proporcionar a ciudadanos y empresas de su región servicios de asesoría, desarrollo y formación. Así, estos centros serían un híbrido entre un suministrador público y privado, entre la formación formal y no formal, entre la formación de jóvenes y de adultos y entre la oferta para alumnos individuales y para PYMEs u otras empresas, y para empresarios y trabajadores. La mejor forma de afianzar este modelo consiste en hacer participar más a los centros formativos en proyectos de cooperación que supongan una fuente de conocimiento global (universidades, centros de investigación) y también de conocimiento empresarial detallado, práctico y empírico (pequeñas empresas, agencias de desarrollo), gracias a lo cual podrán emprender actividades innovadoras. Una estrategia de innovación de este tipo incorporaría además una formación de docentes integrada, ya que estos últimos tendrán que adaptarse continuamente a los nuevos requisitos de sus clientes. Todo ello ejercería simultáneamente un efecto de "contagio" sobre la FP inicial.

Dirección y equipos para el cambio

Las estructuras organizativas tradicionalmente burocráticas y jerárquicas de los centros de FP contradicen las necesidades de innovación descritas. Una posible vía de cambio consiste en reducir prudentemente estas estructuras y simultáneamente reorientar a todo el personal de un centro. Los objetivos de esta transformación son: hacer más razonablemente emprendedora a la dirección escolar, instaurar una mayor responsabilidad autónoma, trabajo en equipo y contacto con el público para el personal docente.

Estos cambios comportan, sin ninguna duda, nuevas condiciones para la dirección. La dirección tradicional tiende sobre todo al control: sus tareas principales consisten en decidir en general asuntos de personal, financiación, presupuestos, información legal y pública, horarios, informes, relaciones con la administración, y superar crisis y situaciones especiales en los centros. En ocasiones, los directores también se consideran a sí mismos rectores didácticos, y amplían su poder para poder influir directamente sobre currículos y procesos didácticos y de aprendizaje.

En un centro moderno de FP, el director también tendrá funciones gestoras, pero con cambios de importancia: el alcance de sus funciones corresponde mucho más al rendimiento general de todo el centro. Una primera consecuencia es que, para poder destituir a directores incompetentes, el contrato de estos no será de por vida, sino inicialmente sólo de 5 a 7 años, tras de los cuales han de merecer un segundo nombramiento. Además, el director pasa a tener mayores responsabilidades y más derechos: es responsable del presupuesto del centro en su conjunto, influye sobre la contratación y decide promociones y pluses, para recompensar el rendimiento excepcional de sus docentes. También puede destituir a docentes inadecuados, siempre que utilice un procedimiento transparente para ello (Rolff, 2002a).

Todo modelo de dirección tiene su propia historia; cada uno de ellos se ha desarrollado en un contexto general de objetivos, necesidades, normas, ideas y esperanzas organizativas y sociales. La dirección modelo control corresponde a la organización formativa orientada a la simple oferta. En ésta, el director cumple los requisitos que impone el estado, en lugar de responder a la demanda individual de sus clientes o de los agentes sociales. En consecuencia, una entidad formativa ceñida a la simple oferta gestiona y dirige su trabajo de acuerdo con principios de rutina y estandarización, lo que da seguridad al centro escolar.

Pero ni el estilo ni el modelo de dirección descritos se adaptan ya al nuevo contexto de una entidad formativa orientada a la demanda, que reclama ya estrategias más de "compromiso" que de "control". El personal escolar tiene que recibir apoyo para comprender los motivos de este cambio; debe



estimularse su compromiso con el desarrollo, ensayo y redefinición de nuevas prácticas. Ello implica que los directores deben ampliar sus perspectivas estratégicas y ceñirse progresivamente a objetivos organizativos que impulsen al cambio y consideren a éste uno de los resultados esenciales del centro. Este nuevo tipo de dirección, que podría denominarse “transformativa”, debe ser particularmente sensible a la influencia de la estructura y cultura organizativas sobre el significado que las personas asocian a su trabajo y sobre su voluntad para enfrentar el riesgo de un cambio (Leithwood et al., 2002).

Se observa ya una estrategia emergente, utilizada en proyectos recientes de la FEF para apoyar el proceso de reorientación en centros de FP a través de un denominado “equipo de cambios” o *change agent team* (EC), compuesto por docentes seleccionados en una organización formativa. Una función importante de este EC es llamar la atención sobre la importancia de los recursos sociales en el centro, y crear un clima que estimule a directores y personal escolar a trabajar de forma emprendedora. Así pues, los docentes dejan de limitarse exclusivamente a sus propias materias y clases, y colaboran estrechamente con sus compañeros y con las empresas de su región. Así mismo, los docentes evalúan permanentemente (análisis e interpretación) su contexto en el mercado de trabajo regional, y ajustan su práctica a dicho análisis. Dedicar tiempo a las empresas participantes en los programas y asisten como oyentes a clases de otros docentes, intercambian automáticamente ideas y comentarios sobre su trabajo, se fijan objetivos semestrales, desarrollan indicadores para el éxito de la formación, etc., convirtiendo en conjunto su trabajo en materia de dominio público.

La organización autoformativa

Como hemos visto, el paradigma de la formación permanente confronta a un centro de FP con desafíos de dos dimensiones: exteriores e interiores. En el ámbito exterior, fuerza al centro de FP a desinstitucionalizar su propia organización y servir a una clientela mucho más amplia, con un vasto abanico de intereses. A escala interna, el centro de FP debe reorganizarse dentro del nuevo contexto de manera que el cambio o evolución se considere una actividad ordinaria, y no extraordinaria. Estos diferentes cam-

bios requieren continuamente una nueva formación individual y colectiva de directores, docentes y administradores, para lo cual el centro de FP debe reconvertirse en una “organización autoformativa”. Lo señalado sobre la autoorganización del alumnado también es válido para el centro de FP como organización autoformativa: un centro de FP autoorganizado equivale a un proyecto en el que todo su personal colabora en crear las condiciones organizativas que le permitan aprovechar las capacidades de generar ideas y resolver problemas presentes en cada uno de sus miembros.

Dicho esto, debemos ser conscientes de que el término “organización autoformativa” se compone de dos palabras aparentemente contradictorias, en una primera aproximación. Su colusión tiene que modificar su significado tradicional: lo “autoformativo” implica renunciar a una estructura formal y asumir todo aspecto de la formación: no formal, informal, conocimientos tácitos o cotidianos, actitudes, experiencias... Se convierte en un proceso inevitablemente difuso y largo que estudia diferencias, conflictos, emociones, etc. para cambiar percepciones y perfeccionar el propio repertorio de prácticas. Pero esto sólo puede tener lugar si el director y el EC -junto a todo el personal del centro- son capaces de crear una estructura que genere una cultura eficaz de colaboración, donde los docentes intercambien complacidos sus ideas individuales, donde la experimentación no sólo esté tolerada sino que sea deseable, y donde los errores se asuman como parte de una auténtica interacción.

Dentro de un contexto como el de un centro de FP, el término “organización” adolece de “sobredeterminación” conforme a la teoría organizativa: por un lado se manejan objetivos ambiguos y polémicos, y por otro técnicas o procedimientos de naturaleza incierta para cumplir dichos objetivos. Además, los miembros de una organización deben tomar en cuenta a numerosos agentes con interés legítimo a la hora de fijar estos objetivos y procedimientos. En el caso de un centro de FP, entre los interesados se cuentan por ejemplo los agentes sociales y otros protagonistas del mundo laboral a escala regional, administraciones políticas y educativas, universidades, grupos de interés especial y por supuesto alumnos y docentes. Los centros de FP tienen que negociar sus objetivos, y forjar acuer-



dos sobre la evolución de éstos. Se trata de un proceso fuertemente político e interpretativo.

Evaluación

Para ser capaces de mejorar continuamente su rendimiento, los centros de FP precisan un sistema de realimentación que pueda aplicarse empíricamente y sobre cuyos resultados pueda afianzarse su futura evolución. En el caso de la formación permanente, será importante que este sistema realimentador de evaluación promueva el propio desarrollo del centro de FP de una manera profesional y segura, y que el objetivo de un centro sea realizar siempre una evaluación abierta y eficaz.

Todo sistema evaluador debe tomar en cuenta tanto la mejora en la organización interna del centro de FP como en su ámbito exterior, lo que significa mejorar su respuesta a necesidades locales o regionales. También es importante que este sistema de evaluación recoja no sólo la opinión de los implicados directos en el centro de FP, sino también de quienes apoyan profesionalmente al centro y de quienes examinan sus resultados. El centro de FP, los agentes sociales, las entidades formadoras de docentes y la administración educativa deben cooperar en la evaluación de un centro.

La evaluación es un componente de la gestión de la calidad para un centro de FP, y si se efectúa correctamente introduce a éste en una espiral de mejoras. La planificación, aplicación, evaluación, análisis y medidas correctoras se suceden en la enseñanza continuamente, y no siempre resulta fácil distinguir entre ellas. Pero la piedra de toque en cualquier desarrollo de la calidad es el programa del propio centro de FP: éste contiene una lista de valores, desafíos y objetivos comunes, junto con un plan de actuación y medidas de evaluación, convenidos para un determinado lapso de tiempo. A fin de cuentas, dicho programa equivale a un baremo frente al que tiene que evaluarse la evolución de un centro de FP.

Un modelo de evaluación que parece cobrar cada vez más aceptación en Europa se basa en indicadores de calidad, y se compone de una evaluación interna (autoevaluación) y otra externa. Es importante que la evaluación externa utilice los mismos principios, indicadores de la calidad y defini-

ciones que la autoevaluación del centro. En este modelo, la autoevaluación del centro es misión del equipo de cambios, mientras la evaluación externa corresponde generalmente a la administración educativa competente para el centro de FP.

Dado que toda evaluación es consumidora de tiempo, resulta imposible que un centro de FP realice anualmente una autoevaluación integral. Tendrá que limitarse por tanto a los puntos esenciales, que difieren de un año a otro. En principio, los resultados de la autoevaluación son para el propio centro, y no siempre es obligatorio publicarlos. Un centro de FP requiere un campo de pruebas protegido, que le permita asumir responsabilidades.

La evaluación externa puede realizarse a intervalos de varios años, por ejemplo quinquenal. El objetivo básico de la evaluación externa consiste en remarcar los efectos positivos de la autoevaluación. Las misiones del grupo de evaluación externa son: verificar contenidos del informe de autoevaluación, elaborar recomendaciones sobre ámbitos que puedan mejorarse y abrir una oportunidad de diálogo entre evaluadores y "evaluados" que permita consolidar los resultados autocríticos que arroja un proceso de autoevaluación. Los resultados de la evaluación externa sí se publican (Schratz et al., 2000; Rolff, 2002b).

Función de la Entidad Formadora de Docentes (EFD)

De conformidad con la nueva definición de un centro de FP como organización autoformativa, una función esencial de una EFD debe ser contribuir a desarrollar la capacidad de un centro escolar mediante un proceso de apoyo permanente que estimule y capacite a los centros escolares (directores y docentes) para alcanzar las competencias necesarias a partir de sus propios análisis, experiencias, valores y definiciones. La capacitación de los centros de FP incluye el desarrollo profesional del docente individual, centrado no sólo en conocimientos y técnicas pedagógicas, sino más y más en la comprensión de la tecnología como un nuevo elemento constitutivo de la profesionalidad docente. Ello requiere comprender el potencial pedagógico de la tecnología, y la capacidad de integrar éste en una estrategia docente.



Pero la profesionalidad de un docente no puede considerarse como exclusiva competencia individual, abstraída de las condiciones del trabajo formativo. La EFD debe ser consciente de que una formación de docentes desarrollará probablemente mejor al formador si asume el objetivo de hacerle operar como parte de una organización autoformativa. La capacidad para colaborar dentro de un equipo será un elemento esencial para ello, pero los equipos de docentes aún son raros en los centros. Los grupos homogéneos por temas sólo suelen crearse informalmente, ya que por lo general un centro escolar no exige colaboración entre docentes. La calidad de una escuela, por tanto, se define hoy de manera aditiva, como suma del trabajo individual de los docentes, y no por sinergia de todo el centro. Para superar esta situación, una EFD debe poner en marcha y facilitar proyectos de trabajo en equipo específicos y a iniciativa propia, centrados p.e. en las circunstancias específicas de un centro formativo individual y de su personal docente.

Otra tarea fundamental para una EFD será la creación de redes. Una EFD tiene que asumir un papel semejante al de un EC, pero a un nivel superior: lo que un EC es para un centro formativo individual, es la EFD para el conjunto de ECs. La asociación entre diversos ECs no es sólo una cuestión de interacción, sino de aprendizaje común: los límites de cada centro escolar excluyen normalmente todo lo que no se corresponda o apoye a su propio sistema y actividad. Para lograr una situación que haga posible el trabajo y la creación conjuntos entre los diversos ECs es necesario modificar su interacción. La colaboración entre los ECs de varios centros de FP, que la entidad formadora de docentes debe implantar y apoyar, será una útil herramienta para garantizar que estos ECs aprendan mutuamente a desarrollar actividades conjuntas sobre temas comunes.

La EFD también debe buscar la cooperación entre los centros de FP y las empresas, y apoyar la creación de asociaciones regionales entre estos. Una EFD puede organizar seminarios sobre temas de interés común como:

□ Diseño y realización de formaciones apoyadas por TIC;

□ Problemas estructurales para crear asociaciones a escala local entre centros de FP y empresas;

□ Vías y pasarelas para el docente individual en el contexto de la formación permanente.

Apoyo y responsabilidad de la administración educativa

Aún cuando tanto el Ministerio de Educación como la administración regional crean las condiciones básicas para desarrollar centros de FP, el número determinante de elementos decisivos que configuran el centro suele proceder de la administración educativa. Tradicionalmente este organismo de supervisión tiene facultad para prescribir medidas necesarias de desarrollo y garantía de la calidad en "sus" escuelas o centros. Pero una organización autoformativa tiene que decidir por sí misma la forma de asimilar esta intervención externa. La administración educativa tiene que aprender por tanto que un centro escolar, con sus directores, docentes y personal administrativo es clave para la calidad, y que ella sólo puede iniciar y apoyar el desarrollo del centro. Esta nueva visión transformará sin duda su papel dirigente relativo a los centros.

En general, los nuevos modelos de dirección para centros de FP también pueden aplicarse a la administración educativa: sus responsables tienen que abandonar las funciones de "control" y asumir progresivamente funciones que amplíen su visión estratégica y estrategias de "compromiso" para estimular el aprendizaje organizativo en los centros de FP. Son de mencionar los siguientes elementos:

□ la visión y la misión de la administración educativa debe engendrar un espíritu de compromiso;

□ la participación en sus decisiones y la delegación de competencias decisorias a los centros de FP será un *sine qua non* para el aprendizaje organizativo en estos;

□ la administración educativa tiene que estimular una cultura de la cooperación y un ambiente de aprendizaje interactivo entre los centros de FP.

Pero un ambiente de apoyo y responsabilidad de centros y de la profesión docen-



te sólo será un lado de la medalla: el otro tiene que ver con la transparencia en los centros formativos, la información a los interesados sobre lo que sucede en ellos y la autoconfianza en la profesión docente, que no debe temer a una evaluación comparativa de sus propios logros formativos con indicadores de nivel regional, nacional o internacional. Es importante que la administración educativa se esfuerce en todo lo posible por cualificar a directores y docentes en el desarrollo y aplicación de programas escolares y su evaluación interna y externa. Sólo cuando la profesión docente reconozca que la evaluación es un componente indisoluble de la autonomía individual, y un elemento clave para la formación permanente, habrá comprendido plenamente lo que podemos denominar la "profesionalidad docente".

En resumen, dos medidas básicas deben sustentar el modo de funcionamiento de la administración educativa: el compromiso de ésta de apoyar a los centros, y un fuerte nivel de delegación de responsabilidades y competencias, para que los centros de FP asuman niveles autoformativos cualitativamente superiores en beneficio de su personal docente, sus usuarios y otros agentes interesados (Fink y Resnick, 2001).

Reformas políticas y prácticas formativas

Una vez enumerados los retos fundamentales para la profesión docente y sus centros correspondientes, en el contexto de una reforma básica de la FP para adaptar ésta a la formación permanente, no podemos dejar de mencionar los desafíos que conlleva aplicar el propio proceso de reformas. El caso de las reformas concretas formuladas en respuesta al mensaje central de la formación permanente (véase el punto 2) resulta útil para ilustrar las complejas interacciones entre política y práctica de reformas en la FP.

En numerosos países, la formulación de políticas de FP se considera una actividad de prestigio, reservada para responsables de alta categoría, lo que contrasta con su aplicación práctica, que confiere muchos menos laureles. A ello se suma la convicción de que existen inercias y reticencias al cambio inherentes a la profesión docente, y que por lo tanto éste sólo tendrá lugar si es la clase política quien toma las decisiones. De esta manera, los docentes tienden a consi-

derar que las reformas son algo "impuesto" en lo que no pueden colaborar, lo que por supuesto no apoya precisamente el espíritu comprometido de un formador.

Las reformas de FP de inspiración política suelen tender a modernizar el marco organizativo de un sistema de FP y a adaptarlo a las necesidades del mercado de trabajo. La cuestión básica para un responsable político es cómo lograr dicha adaptación, y la respuesta mayoritaria consiste en implantar políticas más coherentes y ambiciosas. Consideran que las decisiones estatales son su vehículo principal, y se centran así en dos esferas: creación de nuevos instrumentos políticos aparentemente necesarios para implantar la reforma, y reducción de los heredados galimatías de reglamentación, burocracia y gobernanza incoherente que puedan obstaculizar a los instrumentos anteriores. Cuando una reforma de la FP incluye el objetivo de transformar la docencia, los instrumentos políticos suelen incluir medidas tales como normas definitorias de resultados formativos claros y útiles para todos los alumnos, una formación de docentes que mejore la aplicación de las nuevas normas, y procedimientos correspondientes de evaluación.

La reforma política tiende a considerar que los centros formativos son una "máquina" de conseguir resultados, y no una organización humana, con sus propias normas estructurales y culturales. Asume en consecuencia que los centros de formación se componen de actividades relativamente homogéneas, que pueden "alimentarse" con unos pocos instrumentos políticos fácilmente accesibles. Pero este supuesto sigue siendo imperfecto, ya que nada demuestra una relación directa y fuerte entre la política estatal y la práctica institucional de un centro escolar. Por el contrario, la experiencia muestra que toda escuela es una institución muy compleja, impulsada por una combinación de normas, valores y creencias interrelacionadas específica para cada contexto. La cultura formativa, la organización escolar, la dirección, el conocimiento académico, los valores profesionales y las relaciones entre docentes, la colaboración y las consultas con el entorno regional, etc. son todos ellos ingredientes de un centro y de la práctica docente. Y la práctica es una categoría que, por definición, se encuentra llena de situaciones inesperadas, provocadas tanto por la continuidad del pasado como por la incer-



tidumbre del futuro. Las transformaciones tienen lugar por sendas bastante caóticas, a través de la interacción de personas en su contexto y de conflictos de la tradición con la creatividad. La modificación de un elemento práctico crea reacciones impredecibles en otros elementos, y en todo un centro formativo. Y, si el proceso de cambio abarca a diversos centros, los resultados pueden ser distintos entre uno y otro.

Las reformas de inspiración política tienen que aceptar que la pregunta "¿Cuál es el elemento básico de la reforma?" puede ser correcta políticamente, pero insuficiente desde el punto de vista de la práctica escolar. Son las personas las que generan la práctica, y por tanto la pregunta debiera ser "¿Quién es elemento básico de la reforma?". En el caso de un centro formativo, esto depende fundamentalmente de si su director y sus docentes se comprometen a gestionar los cambios necesarios dentro y fuera del centro de FP, y a incorporar medidas complejas de reforma a sus prácticas cotidianas. En buena parte, depende de si reciben apoyo para asumir estas medidas de cambio, que afectan directamente a su vida profesional y también personal. La simple reforma política tiende a olvidar esta circunstancia; favorece un sentido jerárquico de la reforma, describiendo por ejemplo diferentes niveles de intervención (aula, centro formativo, región, estado) o suponiendo que los hechos de orden político superior son más importantes para el contexto de la reforma que los realizados en la esfera local. Además, una reforma de inspiración política tiende a primar la gestión de arriba a abajo, y a asumir una frecuencia ordenada de actividades. Es de notar que tiende a separar actividades y ordenarlas de manera jerárquica: los responsables políticos en lo alto de la cadena son los competentes para hacer planes, mientras que las personas de categoría inferior quedan más o menos relegadas a llevar estos a cabo y a cumplir las metas y objetivos preestablecidos por los protagonistas de la reforma de un sistema. Si se evalúan los resultados, el método de reforma política de los sistemas tiende a considerar que las diferencias locales en la aplicación son problemáticas, pues suponen una interrupción desfavorable del proceso de reforma diseñado centralmente (Cohen, 1995).

El último motivo al que puede achacarse la desatención a la profesión docente en una

reforma clásica de la FP es el tradicional modelo político de gestionar la reforma (como conjunto de condiciones técnicas: promulgación de una ley nacional de la FP, regulaciones curriculares, programas de financiación, etc.). La tradición de la clase política consiste en depositar la gestión de la reforma sobre todo en manos de especialistas políticos a escala nacional, y en centrar aquélla en procedimientos consistentes. Se intenta garantizar una correspondencia con las normas y regulaciones definidas a escala central. Otro método de gestión participativa de una reforma de la FP, el denominado método de los recursos humanos, considera la reforma desde el punto de vista de las capacidades sociales requeridas para crear y mantener un conjunto operativo de relaciones dentro de la comunidad involucrada en la reforma. El equilibrio entre estos dos métodos de gestión, el político y el de recursos humanos, forma el núcleo del debate sobre la naturaleza de los procesos de reforma. La gestión por recursos humanos se asocia a un sistema más sensible, que coloca la responsabilidad y la autoridad del cambio en la esfera necesaria: la organización individual. Este método resalta la necesidad de un compromiso, más que la de un mero cumplimiento de las normas, y asume además que para conseguirlo es necesario hacer participar en la reforma a todos sus protagonistas, y no sólo a especialistas políticos. La gestión humana se convierte entonces en un elemento de importancia estratégica central, y el acento básico se desplaza del cumplimiento de normas políticas a la inclusión y capacitación de todos los implicados en el proceso de cambio, motivándoles para convertirse en motores del cambio y facultándoles para realizarlo. Para ello, los responsables políticos deben convertirse en simple parte de una "comunidad formativa" que lleva a cabo un proyecto, cuyos objetivos y métodos específicos son definidos con el tiempo por los propios participantes implicados. La negociación, flexibilidad y capacidad de adaptación por parte de profesionales y responsables políticos son esenciales para el éxito y la sostenibilidad de cualquier reforma práctica en los centros formativos.

Resumen

La perspectiva de la formación permanente hace necesario repensar la función y las tareas de los docentes en una reforma de la FP. Nuestro texto ha descrito los principales



retos que probablemente surgirán de ello, pero aún falta mucho por aprender sobre la aplicación real. Es importante comprender los componentes de las futuras reformas de la FP si se desea desarrollar medidas que ayuden a nuestros países asociados a encontrar vías para implantar sistemas modernos de FP. Podemos sintetizar nuestros resultados de la manera siguiente:

1. La capacidad de un sistema de FP para desempeñar un papel esencial en la formación permanente del ciudadano depende de dos factores:

□ de si los docentes se hallan preparados para incorporar a su labor cotidiana medidas complejas de reforma; para ello no sólo es necesaria una cualificación correcta del docente, sino también unas condiciones laborales y unos salarios suficientemente competitivos para motivarles a realizar las reformas con éxito;

□ y de si las instituciones y centros de FP responden al cambio: si son capaces de asumir una posición central en su región, como organizaciones más “abiertas”, al servicio de todo un abanico de intereses y usuarios.

2. El mensaje central de la formación permanente es que el alumno individual es el protagonista que merece atención. Dentro de esta nueva orientación de la FP, gana terreno la noción de competencia: docentes y alumnos tienen que desarrollar capacidades en su propio contexto y disponer de oportunidades para dirigir activamente su propio desarrollo.

3. Las universidades y escuelas superiores que forman a futuros docentes tienen que asumir que estos no podrán obtener suficientes competencias mediante la simple exposición a los contenidos y métodos formativos impartidos. Cuanto mayor sea la demanda -tanto por parte del alumno, para desarrollar su capacidad individual, como por el centro de FP transformado en organización autoformativa- de una competencia didáctica aprendida principalmente a partir de situaciones prácticas (en el aula, el centro o el entorno regional), más insuficiente resultará la simple formación inicial.

4. Entre las premisas básicas del modelo de la formación permanente se cuentan el fomento de la iniciativa autónoma, la au-

torresponsabilidad y la autoorganización de los centros de FP. Ello sólo podrá suceder a largo plazo si deja de limitarse la responsabilidad principal de los procesos de FP a la administración central, y se transfiere progresivamente a los propios centros de FP. La administración central tiene que olvidar su práctica actual de planificar vías educativas con precisión por adelantado, y de determinar la financiación de los centros de FP hasta el más mínimo detalle. En su lugar, en lo referente al currículo, debe limitarse a proporcionar un marco inicial para el plan de estudios, y en cuanto a la financiación, debe organizarla como importe global conforme a un baremo preestablecido.

Los centros de FP, por su parte, deben abandonar su papel anterior de simples suministradores de formación inicial, y evolucionar hacia “centros regionales de competencia” que admitan a diferentes tipos de alumnos durante toda su vida. Aparte de la formación profesional obligatoria para jóvenes, estos centros entrarán a competir en el mercado como proveedores privados, y proporcionarán a ciudadanos y empresas de su región servicios de asesoría, desarrollo y formación. Los centros serán así un híbrido entre la oferta pública y la privada, entre la formación formal y no formal, entre la formación de jóvenes y la de adultos, entre la oferta para alumnos individuales y para PYMEs u otras empresas, y entre la oferta a trabajadores y a empresarios.

Para realizar la reestructuración innovadora que hemos descrito, será necesario en los centros de FP un nuevo tipo de dirección, que puede denominarse “transformativa” y que debe tratar especialmente de que la estructura y cultura organizativas de la formación promuevan el significado que las personas asocian a su trabajo docente y la voluntad para arriesgar cambios.

Una estrategia emergente que permite apoyar la creación de una cultura en centros de FP es el denominado “equipo de cambios” o EC. Una función importante de este EC consiste en resaltar la importancia de los recursos sociales en el centro formativo y en crear un clima que estimule a directores y personal a actuar de manera emprendedora.

Los centros de FP precisan de un sistema de evaluación empíricamente viable y sobre cuyos resultados el centro pueda sustentar



su futuro desarrollo. Para la formación permanente será importante que esta evaluación estimule el propio desarrollo del centro de manera profesional y segura, y que el centro asuma el objetivo de realizar una evaluación abierta y eficaz. Un tipo de evaluación que parece cobrar cada vez más aceptación en Europa es la basada en indicadores de calidad, y consiste en una doble evaluación, interna (autoevaluación) y externa.

5. De conformidad con la nueva definición del centro de FP como organización autoformativa, la función moderna de una entidad formadora de docentes debe consistir en desarrollar la capacidad de un centro formativo a través de un proceso de apoyo continuo que estimule y capacite a los centros (dirección, docentes) para obtener las competencias necesarias a partir de sus propios análisis, experiencias, valores y conceptos.

6. Los principios de nueva dirección válidos para centros de FP también son apli-

cables a la administración educativa. Ésta debe abandonar sus funciones de "control", y asumir progresivamente otras que amplíen sus perspectivas de actuación, centradas en estrategias de "compromiso" para fomentar el aprendizaje organizativo en los centros de FP.

7. Conforme a los principios de la formación permanente, la reforma de centros de FP debe entenderse como un hecho formativo retador, realizado por todos los involucrados en un proceso dinámico. Los participantes constituyen una comunidad formativa que desarrolla un proyecto, en el que ellos mismos se imponen objetivos y métodos específicos y concretos con el tiempo. La negociación, la flexibilidad y la capacidad de adaptación por parte de los responsables políticos y de los profesionales de la práctica serán la clave para el éxito y la sostenibilidad de todo sistema formativo escolar.

Bibliografía

Buck, Bernhard. For a modern organisation of training institutions and a corresponding professionalism of teachers and trainers. *Actas del III Taller sobre innovaciones curriculares, bajo el título "Formación de formadores"*, Turín: Fundación Europea de la Formación, 1998. Disponible en Internet: [http://www.etf.eu.int/website.nsf/Pages/B293AFB9CE082F0DC1256CF4003B2B31/\\$FILE/thirdrdworkshop_EN.pdf](http://www.etf.eu.int/website.nsf/Pages/B293AFB9CE082F0DC1256CF4003B2B31/$FILE/thirdrdworkshop_EN.pdf) [última consulta el 07/04/2005].

Buck, Bernhard. Towards entrepreneurship in education and training. *Actas del IV Taller sobre innovaciones curriculares, bajo el título "Espíritu empresarial en enseñanza y formación"*. Turín: Fundación Europea de la Formación, 2000. Disponible en Internet: [http://www.etf.eu.int/website.nsf/Pages/18062228F829EB89C1256BA600379506/\\$FILE/Entrepreneurship-4th-workshop_EN.pdf](http://www.etf.eu.int/website.nsf/Pages/18062228F829EB89C1256BA600379506/$FILE/Entrepreneurship-4th-workshop_EN.pdf) [última consulta el 07/04/2005].

Cohen, David K. What is the system in systemic reform? *Educational Researcher*, 1995, vol. 24, nº 9, p.11-17, 31.

Comisión de las Comunidades Europeas. *Changes in teacher and trainer competences: synthesis report of the first homework of the expert group on objective 1.1: improving the education of teachers and trainers*, Comisión de las Comunidades Europeas, Dirección General de Educación y Cultura. Bruselas: Comisión Europea, 2002.

Datnow, Amanda; Hubbard, Lea; Mehan, Hugh. *Extending educational reform: from one school to many*. Londres: Routledge Falmer, 2002.

Deutsches PISA-Konsortium. PISA 2000: *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern*

im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich, 2001.

Eurydice. *The teaching profession in Europe: profile, occupational content and key issues: general and methodological framework of the study*. Bruselas: Eurydice, 2002.

Fink, Elaine; Resnick, Lauren B. *Developing principals as instructional leaders*. Bloomington: Phi Delta Kappan, 2001.

Foskett, Nick; Lumby, Jacky. *Leading and managing education: international dimensions*. Londres: Sage Publications, 2003.

Fullan, Michael. *Change forces: the sequel*. Londres: Routledge Falmer, 1999.

Fullan, Michael. *The new meaning of educational change*. 3ª ed. Nueva York: Teachers College Press, 2001.

Homs, Oriol. Learning skills or problem-solving: new approaches in curriculum development. In *Actas del II Taller sobre innovaciones curriculares, bajo el título "Integración del trabajo y la formación"*. Turín: Fundación Europea de la Formación, 1997.

Hövels, Ben. Integration of work and learning: changing perspectives on human resources. In *Integration of work and learning in transition countries: the experience of Hungary and Slovenia*. Turín: Fundación Europea de la Formación, 2001. Disponible en Internet: [http://www.etf.eu.int/WebSite.nsf/Pages/B5177CD0A5867451C1256CF7005A486E/\\$FILE/ESEE_ETF01_IntegWk_EN.pdf](http://www.etf.eu.int/WebSite.nsf/Pages/B5177CD0A5867451C1256CF7005A486E/$FILE/ESEE_ETF01_IntegWk_EN.pdf) [última consulta el 07/04/2005].

Jansen, Bernd. Raus aus der Uni!: die Lehre-

Palabras clave

Lifelong learning (LLL), enterprise learning, school development, teacher education and training, learning organisation, institutional reform.



rausbildung darf keine Nebensache sein - ein Plädoyer für wissenschaftliche Pädagogische Hochschulen. *Die Zeit*, mayo 2002, nº 22, 23.

Leithwood, Kenneth; Jantzi, Doris; Steinbach, Rosin. *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press, 2002.

McLaughlin, Milbrey W. Listening and learning from the field: tales of policy implementation and situated practice. In Hargreaves, Andy et al. *International handbook of educational change*. Dordrecht: Springer, 1998, p. 70-84.

Memorandum sobre el aprendizaje permanente / Comisión de las Comunidades Europeas, Dirección General de Educación y Cultura. Bruselas: Comisión Europea, 2000. (SEC (2000) 1832).

OCDE. *Attracting, developing and retaining effective teachers: design and implementation plan for the activity*. Paris: OCDE, 2002. Disponible en Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/20/36/1839878.pdf> [última consulta el 07/04/2005].

Rolff, Hans-Günter. Ein Traum von einer Lehranstalt. *Die Zeit*, enero 2002, nº 6.

Rolff, Hans-Günter. Was bringt die vergleichende Leistungsmessung für die pädagogische Arbeit an Schulen? In Weinert, Franz E. (ed). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, 2002.

Rosario, Pascale. Self-assessment practices in VET institutions: draft final report. In *European forum on quality in VET*. Salónica: Cedefop, 2002. Disponible en Internet: http://www2.trainingvillage.gr/etv/quality/conf_docs/en/report_self_assessment_draftforum_en.doc [última consulta el 07/04/2005].

Schratz, Michael; Iby Manfred; Radnitzky Edwin. *Qualitätsentwicklung: Verfahren, Methoden, Instrumente*. Weinheim: Beltz, 2000.

Stern, Cornelia; Döbrich, Peter (ed). *Wie gut ist unsere Schule? - Selbstevaluation mit Hilfe von Qualitätsindikatoren*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung, 1999.

Teachers for tomorrow's schools. Paris: Unesco-UIS/OCDE, 2001.



Bénédicte Gendron

Profesora adjunta,
habilitada en
dirección de
investigaciones,
Universidad de
Montpellier III



El bachillerato profesional francés: un espacio de transición múltiple para los jóvenes

El jerárquico sistema francés de la enseñanza secundaria, erigido en torno a dualismos claramente excluyentes, se modificó en 1985 con la creación del bachillerato profesional, cuyo objetivo era ofrecer al alumnado que fracasaba en la enseñanza general una vía para proseguir estudios o reintegrarse en carreras de más prestigio social. Transcurridos los primeros veinte años desde su implantación, ¿juzgan los estudiantes este título como una oportunidad de crear su propia carrera?; ¿ha modificado este bachillerato la percepción social de la formación profesional? Según indican los resultados de nuestra investigación, los alumnos parecen considerar que esta vía les ofrece un espacio, tiempo y período adecuado para una transición múltiple: del fracaso al éxito, de la escasa autoestima a la autoconfianza, de la dependencia a la autonomía, de la niñez a la vida adulta, y de la escuela al trabajo. A partir de varios estudios de caso, este artículo analizará las diversas evoluciones que ocurren, sobre todo en el período escolar, en la dinámica de la percepción social de la FP en Francia.

Introducción

Hasta la creación del título de bachillerato profesional, el jerárquico sistema educativo francés se basaba en dualismos sumamente excluyentes: por un lado, la contraposición entre la enseñanza general o tecnológica y la formación profesional; por otro, la contraposición entre las carreras breves y las largas. En la enseñanza secundaria, el bachillerato general disfrutaba del prestigio de acoger a los alumnos orientados hacia la enseñanza superior. En el polo opuesto, el Certificado de Aptitud Profesional (CAP) y el Diploma (Brevet) de Estudios Profesionales (BEP) estaban considerados como vías de relegación y de exclusión, lo que reforzaba las características negativas en aquellos alumnos con dificultades para aprender. Pero la creación del bachillerato profesional transformó radicalmente esta estructura (véase el Apéndice). El bachillerato profesional asume el objetivo de ofrecer al alumnado que fracasa en la enseñanza general una vía para proseguir estudios, o para formarse en opciones de más prestigio social. En consecuencia, esta vía podría llegar a desempeñar una función importante, incluso decisiva, en la escolarización de jóvenes excluidos y en la batalla contra el fracaso educativo. Pero los jóvenes excluidos de la elite, cual Alicia extraviada en el país de las maravillas, ¿aceptan esta opción como una oportunidad para construir su propia carrera? Transcurridos veinte años desde su creación en 1985, ¿podemos preguntarnos si el bachillerato profesional ha alcanzado sus objetivos? El presente artículo no intenta responder directamente a esta pregunta, sino que analiza un aspecto colateral importante: ¿ha contribuido este bachillerato profesional a innovar y producir un nuevo juicio de va-

lor sobre la enseñanza secundaria inicial en Francia? Más concretamente, ¿se ha transformado la percepción social de la formación profesional desde la creación de este bachillerato? El proyecto Leonardo da Vinci titulado Análisis y comparación de las representaciones sociales de la FP en diversos países europeos (Culturas de la FP) sugiere ya que el alumnado acepta este programa de formación profesional como un espacio, tiempo y período idóneos para una transición múltiple: del fracaso al éxito, de la escasa autoestima a la autoconfianza, de la dependencia a la autonomía, de la niñez a la vida adulta, y de la escuela al trabajo. En el texto siguiente analizaremos algunas de estas evoluciones, que básicamente tienen lugar durante el período formativo, por medio de estudios de caso que examinan la dinámica de la percepción social de la FP.

Víctima de su propia función que desempeña institucionalmente, la formación profesional francesa siempre ha tenido el aura de modelo negativo y excluyente a ojos del ciudadano medio (Pelpel y Troger, 1993), quizás hasta la irrupción de un nuevo título profesional: el del bachillerato profesional. Creada en 1985, esta nueva titulación obtenible en dos años tras un período inicial de formación profesional y que confiere acceso inmediato a la vida laboral tenía por objetivo no sólo cualificar capacidades adaptadas a los nuevos requisitos y cambios tecnológicos en la organización del trabajo, sino también renovar el interés por la FP. Hoy, transcurridos veinte años desde su creación, podemos preguntarnos legítimamente si esta titulación ha cumplido sus objetivos originales. El objetivo del presente artículo es más modesto: nos plantearemos si el bachillerato profesional ha contribuido a



la innovación y a generar un nuevo juicio de valor dentro de la enseñanza secundaria inicial en Francia. Más en concreto: ¿se ha modificado, desde la creación del bachillerato profesional, la percepción social de la formación profesional?

Diversos análisis (Marquette, Mériot y Kirsch, 1994) revelan que el bachillerato profesional ha cosechado un éxito considerable: aún cuando no conduzca a un reconocimiento consolidado en el ámbito profesional respectivo, y aunque el uso que hacen las empresas de esta titulación no coincida exactamente con los objetivos que motivaron su creación, los bachilleres profesionales logran encontrar empleo y están satisfechos con la formación.

Ya que este alumnado pertenece a “los niños de la democratización educativa” en definición de Beaud (2002), el presente artículo se centrará en ellos, complementando un análisis realizado por el Observatorio Regional de la Enseñanza Superior (ORFS) en 1999 en la región de la Baja Normandía. Así pues, ¿qué significa la nueva titulación para sus alumnos y cómo ha contribuido a modificar la percepción social de la formación profesional inicial?

Para responder a la pregunta, organizamos la exposición de esta manera: la primera sección describe el marco general de la formación profesional inicial en Francia y los objetivos originales del bachillerato profesional; la segunda parte intentará analizar a partir de estudios de caso la múltiple transición que durante el período escolar supone el bachillerato profesional para su alumnado, para lo que estudiaremos la percepción social de la FP y su dinámica.

Formación profesional inicial de nivel secundario y función del bachillerato profesional

Instituciones de formación profesional en la enseñanza secundaria inicial

Existen tres vías profesionales de enseñanza secundaria inicial (véase el Apéndice): una que prepara al alumno para un CAP⁽¹⁾, otra que le prepara para el BEP⁽²⁾, y por último la que le prepara para el bachillerato profesional⁽³⁾. Estos títulos profesionales se imparten básicamente⁽⁴⁾ en los liceos profesionales⁽⁵⁾.

Las diferentes funciones de las vías

Las vías CAP y BEP capacitan a sus alumnos durante dos años para un mismo nivel de cualificación -el equivalente a operario cualificado-, si bien con diferencias de objetivos y contenidos. El CAP imparte capacidades prácticas en campos particulares (restauración, peluquería, carpintería) que habilitan para una integración profesional inmediata. Por su parte, el BEP capacita en campos tecnológicos más exigentes, en los que una integración profesional requiere cualificaciones superiores (auxiliar contable, auxiliar de enfermería) y puede por ello conducir a la continuación de estudios mediante un bachillerato profesional o tecnológico.

Diferentes currículos formativos en las vías

También las especializaciones de cada vía divergen entre un título y otro: hay más de doscientos CAPs que preparan a los alumnos para un empleo específico del sector industrial (por ejemplo electricidad, fontanería, mecánica de automóviles), terciario (por ejemplo peluquería, cocina, ventas) o agrario (por ejemplo, cultivo, jardinería o viticultura); y hay 39 BEPs que preparan al alumno para los mismos sectores, como especialista en trabajos de carrocería, comunicación administrativa y secretariado, ventas y contabilidad, transporte, enología y viticultura, horticultura, fruticultura, etc. La vía del bachillerato profesional, accesible tras un CAP o un BEP, imparte cursos adaptados a las necesidades del mundo de la empresa con nivel intermedio entre la cualificación de operario cualificado y la de técnico superior. Creados en 1985, existen unos 30 bachilleratos profesionales distintos en diversas especialidades. Por ejemplo, el sector industrial tiene la especialidad de instalador eléctrico, definición de productos industriales, o mantenimiento de vehículos. En el sector terciario hay especialidades como restauración, ventas y representación o carreras artísticas; el sector agrario forma en mantenimiento y operación de máquinas agrícolas, industria maderera, etc.

Diferencias entre los centros de formación de aprendices (CFA) y los liceos profesionales

Un centro de formación de aprendices es la institución donde los alumnos que siguen la vía del aprendizaje aprenden un oficio.

(1) Certificado de Aptitud Profesional (CAP, *Certificat d'aptitude professionnelle*).

(2) Este Diploma de Estudios Profesionales (BEP, *Brevet d'études professionnelles*) es un título de difusión nacional que se utiliza como plataforma para acceder a los cursos del bachillerato profesional o tecnológico.

(3) El bachillerato (*baccalauréat*) es un título de enseñanza secundaria y difusión nacional organizado por centros a escala regional. El bachillerato es la primera fase de la educación terciaria, ya que da acceso a la enseñanza superior. Existen tres tipos de bachillerato: general, tecnológico y profesional; este último, creado en 1985.

(4) También puede obtenerse el bachillerato profesional realizando el correspondiente aprendizaje en un Centro de Formación de Aprendices (CFA). La formación de aprendices (*apprentissage*) es un tipo de formación profesional que permite a los jóvenes de 16 a 25 años aprender una profesión bajo un contrato privado de trabajo de 1 a 3 años de duración, alternando el trabajo práctico con la formación en una institución denominada Centro de Formación de Aprendices (CFA, *Centre de formation des apprentis*).

(5) Liceos, institutos o Lycée: escuelas secundarias superiores, estatales o privadas. Hay dos categorías de liceos: los de educación general o tecnológica (LEGT, *Lycée d'enseignement général et technique*), y los de formación profesional (LP, *Lycée d'enseignement professionnelle*).



Cursos generales o técnicos (horas semanales) y formación práctica en las diferentes titulaciones Cuadro 1

	Cursos generales	Cursos técnicos	Prácticas de formación en la industria
CAP	De 14:30 a 16:00	De 12:00 a 17:00	12 semanas
BEP	De 14:00 a 22:00	De 16:00 a 20:00	8 semanas
Bachillerato profesional	De 12:00 a 14:00	De 16:00 a 18:00	De 16 a 20 semanas

Fuente: Ministerio Francés de Educación

El aprendizaje es un tipo de formación profesional que permite a los jóvenes de 16 a 25 años cualificarse para un oficio mientras cumplen un contrato de trabajo privado con una duración de 1 a 3 años. Los aprendices están supervisados por un maestro, y siguen cursos teóricos que alternan con el trabajo práctico.

Existen dos categorías de Liceo: el Liceo de estudios generales o tecnológicos (LEGT) y el centrado en la formación profesional o Liceo profesional (LP). Sin embargo, la ley general de 1989 estipula que en ellos pueden estudiarse todos los títulos tecnológicos y profesionales de conformidad con el sistema de formación de aprendices. Es decir, aunque el objetivo fundamental de los cursos impartidos en un Liceo profesional sea la formación inicial de tipo escolar, el Ministerio de Educación Nacional intenta mantener la escuela estatal abierta a la formación de aprendices. El artículo 57 de la ley quinquenal sobre el empleo y la formación profesional de 20 de diciembre de 1993 prevé la posibilidad de abrir secciones o departamentos de formación de aprendices en todos los Liceos, en estrecha colaboración con la comunidad empresarial de la zona y con el acuerdo y apoyo de la región. El director del centro será responsable del contenido de ambos tipos de cursos.

Diferencias en el currículo y la organización

Sea cual sea la vía formativa, un programa de formación profesional consiste en cursos de enseñanza general ⁽⁶⁾ más cursos tecnológicos y períodos de prácticas en el mundo profesional. Sus horarios pueden variar en función de la especialidad elegida por el alumno en las diferentes vías (Cuadro 1).

Los cursos profesionales divergen según la especialidad y cualificaciones requeridas, pero están siempre organizados de la misma manera:

□ Materias técnicas básicas para diversas especialidades similares o para un mismo sector profesional, por ejemplo todos los cursos para profesiones de oficina, como derecho, economía, contabilidad, etc.;

□ cursos especializados o prácticos relacionados particularmente con el futuro trabajo;

□ períodos de prácticas formativas en la industria, implantados en 1992.

Estas dos ramas (Liceos y CFA) son también dos tipos formativos distintos para la titulación profesional: la característica de la primera es que los cursos se realizan por lo esencial en el entorno escolar (Liceos), ya que aunque se prevé un período obligatorio de prácticas en la industria, la proporción entre la formación teórica y las prácticas realizadas en un taller o laboratorio del Liceo es muy favorable a la primera; en contraste, la formación profesional realizada con un contrato de aprendizaje y dentro de un CFA sigue exactamente el método opuesto, es decir, la formación tiene lugar en su mayoría en la industria, y a esta se añade la parte educativa obligatoria. El aprendiz no reside ya en la escuela: tiene un contrato laboral remunerado con una empresa, y acude a ella.

Diferencias en los estudios postobligatorios

Al término de una formación CAP o BEP, un alumno puede proseguir estudios por una vía profesional o técnica que le conduzcan a la titulación de bachillerato. Pero esta decisión corresponde sobre todo al equipo docente y al consejo de la clase, ya que es muy importante conocer el perfil de cada alumno antes de elegir el tipo de estudios correcto. A diferencia del bachillerato profesional, la opción tecnológica no prepara al alumno directamente para un acceso inmediato a la vida laboral, sino para proseguir estudios de enseñanza superior, y particularmente estudios técnicos superiores. Así pues, el acceso a la vía tecnológica se recomienda para alumnos que hayan demostrado "una considerable motivación, fuerza de voluntad, autonomía y capacidad para rendir en estudios que les confieran una titulación técnica superior o incluso de ingeniería", durante los dos años iniciales de estudio general CAP o BEP. Además, para garantizar toda oportunidad de éxito para

(6) La enseñanza general comprende francés, un idioma moderno, historia y geografía, arte, educación cívica, matemáticas, física y vida social y profesional en las tres vías. Para los departamentos que preparan al CAP o al BEP hay clases adicionales de matemáticas y economía familiar y social, cuyo objetivo es impartir al alumno una cultura básica para el mundo moderno, de inspiración profesional.



el alumno que elija el bachillerato tecnológico, se le destina inicialmente a una primera clase de adaptación ⁽⁷⁾ (*premières d'adaptation*), que efectúa una revisión general antes de confluir en las clases tecnológicas finales, comunes a todo el alumnado sea cual sea su origen. A continuación, en función de los deseos de los aspirantes y de las plazas disponibles, las comisiones deciden si se envía a un alumno a la primera clase profesional o si continúa en la clase de adaptación.

El bachillerato profesional: un nuevo nivel

Un espacio nuevo y original

La historia del bachillerato profesional comenzó en 1983-84 con un debate en el seno de la comisión profesional consultiva (CPC) y con un informe redactado por la Unión de Industrias Metalúrgicas y Minas (UIMM); este último planteaba la urgente necesidad cualitativa y cuantitativa de crear capacidades y cualificaciones profesionales de nivel educativo IV según el sistema francés, mediante un nuevo título de "bachillerato profesional". Su reivindicación correspondía a un descenso en el número de titulados del bachillerato técnico (los alumnos de éste decidían cada vez en mayor número seguir estudios superiores). Los directores de Liceos profesionales también habían tratado el tema desde 1984. Así, el Ministerio de Educación sugirió la creación del nuevo título de nivel IV (véase el Apéndice) denominado bachillerato profesional. La respectiva ley aprobada en diciembre se promulgó en junio de 1985.

El objetivo consistía en promover y revalorizar la formación profesional en centros escolares, denominados ahora Liceos profesionales, abriendo con ello al alumnado de estos centros un reconocimiento como "bachilleres", un título dignificado que hasta entonces sólo se concedía a los alumnos de la enseñanza general o técnica. El deseo de democratizar el sistema educativo quedó expuesto en los objetivos que el Ministerio de Educación inscribió en su Ley General de 1989 al señalar que "nuestra nación desea llevar al 80% de cada promoción de alumnos hasta el nivel del bachillerato". Este objetivo conllevaba que la formación técnica y profesional tomase parte del esfuerzo nacional: la proporción de titulados de CAP y BEP que deseaban prose-

guir estudios en lugar de acceder directamente a la vida laboral era de tan sólo un 20%. Así, la reforma de la formación profesional se realizó al nivel V, por medio de la creación de clases técnicas de cuarto y quinto grado. Se decidió además reformar el BEP, que hoy en día prepara hasta el nivel de bachillerato profesional.

El objetivo múltiple del bachillerato en FP

La crisis del empleo juvenil y las importantes evoluciones estructurales en la producción y la organización del trabajo comportaban una necesidad de nuevas vías formativas y de cualificación. Por este motivo, el Ministerio de Educación Nacional recogió en su ley general de julio de 1989 la intención de reformar el sistema de orientación y estudios con el fin de lograr dos objetivos principales: conducir al 80% de cada promoción hasta el nivel del bachillerato, y a los restantes al menos hasta una titulación de nivel V. En este contexto se decidió crear el título de bachillerato profesional. Su existencia permitiría también homogeneizar y reducir el número de ramas profesionales. Se esperaba que este título pasaría a ser el certificado profesional mínimo necesario, y acabaría invalidando otras titulaciones profesionales inferiores, como el CAP y el BEP.

Como vemos, los objetivos eran múltiples: el primero consistía en responder a la creciente demanda sentida por las empresas de producción y mantenimiento de disponer de trabajadores con cualificaciones situadas entre las de un técnico superior o el título universitario tecnológico (BTS/DUT) y los simples trabajadores cualificados con un CAP o un BEP. Este último nivel parecía cada vez más insuficiente para afrontar la evolución de las nuevas tecnologías productivas de mercancías y servicios (diseño y fabricación asistida por ordenador, robótica, ofimática, técnicas de producción automatizadas, informática para aplicaciones industriales y administrativas); un segundo objetivo era reaccionar al surgimiento de las nuevas técnicas de mantenimiento de instalaciones electrónicas e informáticas personales (videograbadoras, ordenadores personales, videodiscos, reproductores). Además, la nueva vía debía también promover la formación profesional e incrementar la cooperación y las relaciones entre la empresa y la escuela, por medio del período de prácticas obligatorias. Los bachilleratos pro-

⁽⁷⁾ La primera clase de adaptación o *premières d'adaptation* ofrece a todo alumno que haya obtenido buenas notas el año anterior en el BEP la oportunidad de proseguir estudios de bachillerato tecnológico o de titulación como técnico.



fesionales se crearon en estrecha colaboración con los empresarios, tomando en cuenta requisitos específicos profesionales para obtener un empleo directo. Difieren de los bachilleratos tecnológicos en su orientación selectiva hacia profesiones específicas, ya que el bachillerato tecnológico francés asume unos objetivos más amplios (electrónica en general, mecánica en general, etc.).

Los principios del bachillerato profesional

El bachillerato profesional tiene una duración de dos años y constituye el ciclo final de la vía profesional (clases profesionales primera y terminal). A diferencia del bachillerato tecnológico, el profesional equivale fundamentalmente a un certificado que conduce directamente a una profesión; aún cuando esta certificación capacite también al titular para emprender estudios universitarios, menos de un 15% de su alumnado optó por ellos en 1995. El bachillerato profesional imparte una formación que cualifica para una profesión particular y admite a alumnos titulados con un BEP (o un CAP preparado en dos años tras la tercera clase) que se corresponda con la respectiva formación. Aún cuando la tendencia de pasar de la educación secundaria a la terciaria fuera hace 10 años menos habitual entre los titulados del bachillerato tecnológico, hoy en día más de una tercera parte de los alumnos deciden proseguir estudios. El bachillerato profesional mantiene sus objetivos y su función como titulación final: sólo un 15% de los titulados en él deciden hoy en día proseguir estudios.

Objetivos del texto, metodología, recogida de datos

Orígenes de la investigación

El presente texto es parte de un proyecto europeo denominado Análisis y comparación de la percepción social de la FP en diversos países europeos, con un campo de estudios extendido a cinco países distintos. Esta investigación comparativa intenta clarificar las diferencias y similitudes de los significados y percepciones compartidas socialmente en los diversos países, que influyen la nueva vía decidida para las políticas europeas comunes de empleo y formación. Su objetivo principal consiste en describir la percepción de la FP entre di-

ferentes interesados (los implicados directamente en la formación como alumnos, los pertenecientes al mundo de la empresa y los que desempeñan funciones docentes), así como explorar las posibles dinámicas de comprensión y aprendizaje mutuo entre ellos. Nuestro texto presenta y analiza los datos relativos al grupo de alumnos ^(*).

Metodología y datos

Los datos se recogieron fundamentalmente a través de entrevistas a grupos seleccionados. Se investigaron seis liceos profesionales de la Baja Normandía y cinco grupos distintos de personas (alumnos, docentes, directores, titulares de bachilleratos, empresarios y trabajadores), entrevistando en total a un conjunto de 60 personas.

En lugar de utilizar las categorías profesionales existentes, decidimos dividir a los encuestados en tres categorías principales, de la siguiente manera: alumnos que se forman para un empleo básicamente administrativo, básicamente de servicio al público, o básicamente centrado en productos u objetos.

Nuestra investigación procedió a entrevistar a alumnos formados respectivamente para profesiones de contabilidad y secretariado, administración de empresas, comercio y ventas, mantenimiento de instalaciones mecánicas automáticas e ingeniería climática. Los alumnos tenían entre 18 y 22 años, se hallaban matriculados en el último año del bachillerato profesional bienal que imparten los Liceos profesionales, y ninguno de ellos estudiaba en centros de formación de aprendices o CFA. Todos habían pasado por periodos de prácticas de 16 semanas en empresas, tal y como prevé el bachillerato profesional bienal.

Se recogieron los datos a través de entrevistas a grupos seleccionados compuestos cada uno de ellos por 6 u 8 alumnos, con un total de 26 alumnos. Las entrevistas al grupo seleccionado duraban unas dos horas y comprendían los siguientes temas y cuestiones:

- la FP y el mercado de trabajo: ¿por qué decidiste matricularte en este curso? ¿piensas que el curso te ayudará a conseguir un empleo una vez que lo apruebes?
- la FP y la educación: ¿cuál es tu opinión sobre el curso que sigues? ¿qué te parece en

(*) Véanse los resultados completos de la investigación en Gendron B., Social representations of vocational education and training in France through the French vocational *Baccalauréat Case-study*, ITB-*Arbeitspapiere*, Universidad de Bremen, Bremen: Institut Technik und Bildung Press, 2004b.



comparación con tu experiencia educativa previa?

la FP y la exclusión/inclusión sociales: ¿piensas que los alumnos que siguen tu curso logran el respeto y categoría social que se merecen? ¿piensas que disfrutarán del respeto y la categoría social correspondientes en el empleo que consigan en el futuro?

la FP y la identidad corporativa: ¿piensas que el curso que estudias te dará el respeto y la categoría social que te mereces en la entidad o empresa en que puedas trabajar en un futuro?

la FP y la formación permanente: ¿piensas que lo que estás aprendiendo supone una base sólida para lo que puedas desear aprender en el futuro?

la FP y el proyecto vital: ¿qué papel cumple el curso actual en tu carrera educativa total? ¿qué papel cumple en tus planes de futuro y tus proyectos vitales?

la FP y la preparación para el trabajo y la nueva economía: ¿piensas que tu curso te prepara para la nueva economía y la futura evolución del trabajo que has elegido? ¿te ayuda a contribuir a la innovación en el trabajo?

Percepción del bachillerato profesional en el alumnado

El bachillerato profesional: ¿un nuevo significado?

Los titulares del bachillerato profesional, entre una situación laboral mediana...

A comienzos del año académico 1985-86, tan sólo 1300 jóvenes decidieron pasar tras un BEP a un bachillerato profesional; hoy en día, los matriculados en el bachillerato profesional son casi 170.000 alumnos. Este incremento, muy veloz en los primeros años tras la creación del nuevo título, se ha desacelerado progresivamente desde entonces, aún cuando ha seguido aumentando en más del 2% anual.

Con todo, esta tendencia general oculta grandes diferencias entre una especialización formativa y otra: mientras que el sector industrial acoge una cifra menor de alumnos y presenta un gran abanico de especializaciones formativas, el sector de servicios arroja cifras mayores y un abanico me-

Número de especializaciones y de alumnos en el primer año del bachillerato profesional (únicamente escuelas estatales) Cuadro 2

Sector	Campos temáticos	Alumnos/ varones	Alumnos/ hembras	Alumnos/total
Industrial	31	22 915	1 779	24 694
Servicios	16	9 679	22 959	32 638
Total	47	32 594	24 738	57 332

Fuente: Ministerio de Educación Francés, 1994

nor de especialidades, como puede observarse en los datos del bachillerato profesional para 1994 (Cuadro 2).

Los estudios efectuados por el Centro de análisis sobre el empleo y las cualificaciones (CEREQ) y por el Observatorio regional de la enseñanza superior (ORFS) sobre los jóvenes salidos de estas nuevas formaciones, a escala nacional y regional respectivamente, permiten evaluar el acceso al empleo de quienes entran directamente en la vida laboral. Los análisis muestran que, a pesar de una situación favorable en el mercado de trabajo y un veloz acceso al empleo para estos alumnos (mejor que el de aquellos con nivel inferior de cualificación profesional, como BEP o CAP), su actividad laboral y su movilidad no se corresponden con las expectativas. Por ejemplo, transcurridos dos años tras el fin de estudios de la promoción de 1990, más de dos terceras partes de los varones con especialización en actividades productivas seguían ocupando un empleo de "operario cualificado", y más del 85% de las mujeres con actividades de servicios continuaban siendo "administrativas" o empleadas de empresa. Ninguno de los bachilleres con especialización productiva encontró empleo como "técnico de planta", el empleo de referencia previsto cuando se creó el bachillerato profesional. Incluso el trabajo de los titulares de este bachillerato empleados como agentes operativos en unidades de mantenimiento de empresas se aparta mucho de las esperanzas iniciales asumidas como empleos de referencia para la nueva titulación.

...y una imagen positiva de la formación por bachillerato profesional

Aún cuando la demanda de las empresas que contratan a bachilleres profesionales no coincide exactamente con los objetivos previstos para esta titulación, tanto el ORFS como el presente estudio revelan a un alumnado satisfecho con su formación de bachillerato profesional, y que volvería a repetir su decisión. Partiendo de los cuestionarios dirigi-



dos a los titulares de este bachillerato (promociones de 1994, 1995 y 1996) en la Baja Normandía, se encuestó a 2500 bachilleres de la promoción de 1996 (ORFS, 1999) pocos meses después de obtener su título, con preguntas relativas a la formación bienal y a sus correspondientes empleos.

La encuesta arrojó una imagen positiva de los dos años pasados en el Liceo profesional, independientemente del empleo final, por diversos motivos. En primer lugar, la mayoría señaló la calidad de la formación impartida, y más de un 60% (tanto varones como hembras) declaró que el programa formativo suponía “una oportunidad real” para su carrera educativa; con respecto a su empleo actual, 7 de cada 10 mujeres afirmaron que se encontraban bien preparadas para su respectiva labor, aún cuando sólo 4 de cada 10 admitían una correspondencia directa entre su empleo y la formación recibida. Todos los encuestados señalaron que sus empresarios valoraban la titulación y que el bachillerato profesional había sido -para la mayoría de los hombres- útil a la hora de conseguir un empleo. A pesar de ocupar un empleo distinto al previsto, los alumnos consideraban que el bachillerato profesional es un éxito. Como vemos, este resultado requiere explicación: ¿está cambiando la imagen de la FP en la percepción del alumnado?

Una percepción positiva del bachillerato profesional

Los titulares del bachillerato profesional parecen agradecer el período más prolongado de escolarización, y recordar la calidad de la formación recibida. ¿En qué se diferencia el nuevo título de los restantes cursos formativos o de formación profesional?, y ¿cómo juzga el alumno la nueva formación, el nuevo título? Pueden deducirse ya algunas respuestas de la estructura jerárquica del sistema educativo francés y de las opiniones de alumnos recogidas en las monografías francesas de investigación sobre cultura de la FP, antes mencionadas.

Fomentar la formación profesional dentro de un sistema educativo jerarquizado

Este cambio de percepción parece relacionarse con los aspectos institucionales, económicos, ambientales y pedagógicos del nuevo programa formativo, que el alumno considera transformaciones importantes.

Antes de la creación del bachillerato profesional, la FP francesa emitía la imagen negativa de aparcamiento de los alumnos con malos resultados en la enseñanza general. El bachillerato profesional ha modificado esta imagen, si bien muy lentamente: ofrece a los alumnos que fracasan en la educación general una vía para proseguir estudios o para recuperar nivel con una formación de mayor prestigio social. Los titulares de un bachillerato profesional parecen agradecer el período de escolarización más largo:

“Todos somos casos especiales, no casos sociales pero... todos hemos tenido problemas...o algún pequeño obstáculo...del que tenemos que ocuparnos nosotros mismos...” (alumna, especialidad documentos) ⁽⁹⁾

“Al final del primer ciclo mis resultados no eran buenos, pero cuando comencé el BEP mis notas fueron aumentando, y yo empecé a sentirme más satisfecho” (alumno, especialidad producción)

“Yo no elegí por mí mismo esta vía, pero al final de mi bachillerato profesional me dije: por fin he encontrado algo de lo que puedo estar plenamente satisfecho” (alumno, especialidad producción)

“Yo quería seguir una formación profesional, pero mi madre insistió para matricularme en un programa de educación general; tras dos años, me encontraba a disgusto con la escuela...descorazonado y con idea de abandonar...entonces mamá me matriculó en un BEP, que funciona mejor y me hace sentir más a gusto...” (alumno, especialidad contacto con el público)

Además, ha contribuido a la difusión de los nuevos conocimientos generados por la revolución tecnológica a partir de finales de la década de 1960 y por la correspondiente transformación de las herramientas de trabajo.

La validación que el mercado de trabajo realiza permitió durante un tiempo compensar las tendencias diferenciadoras del sistema educativo y encontrar una especie de equilibrio. Se acusaba de hecho al sistema de funcionar de manera discriminatoria, pero una situación favorable del empleo en aquellos momentos permitía compensar las desigualdades de capital cultural y corresponder con el igualitarismo profundamente en-

⁽⁹⁾ La selección de especialidades de los programas de FP se efectuó conforme a tres categorías; en lugar de usar las categorías profesionales existentes, decidimos distinguir entre tres tipos laborales amplios, que coinciden con las categorías utilizadas por diversos sociólogos y por el Grupo Europeo sobre Cultura de la FP: actividad profesional básicamente de contacto con el público (comercio y ventas, empresas, gastronomía), actividad profesional básicamente con productos (mantenimiento en instalaciones mecánicas automatizadas, ingeniería climática, artes gráficas), actividad profesional básicamente administrativa (contabilidad, secretariado).



raizado en la cultura nacional. La crisis del empleo dio al traste con este frágil equilibrio. Dicha ruptura asumió dos formas:

□ La educación se reorientó hacia una aguda competición por el empleo disponible, cada vez más escaso para jóvenes. Esta situación intensificó por un lado la competencia entre los jóvenes en los diversos niveles formativos, y también entre los jóvenes y los adultos ya presentes en el mercado de trabajo.

“Con un título BEP no se puede encontrar fácilmente empleo... el bachillerato profesional constituye hoy en día el mínimo...y las familias son conscientes de que la época ha cambiado, que ya no vivimos en el contexto que ellas conocían...” “Sin un título de bachillerato, la vida puede resultar muy dura...” (director de un Liceo).

Los alumnos y sus familias reaccionaron a este ambiente de competición generalizada prolongando la duración de estudios, al asumir mayoritariamente que cuanto mayor sea el nivel de un título mejores son las oportunidades de acceder al mercado de trabajo. Esta reacción dio lugar a una jerarquía de vías formativas y campos de especialización que, al acentuar la tendencia de la FP a estimular la continuación de estudios, tendían a “desprofesionalizarla”.

“Ahora tienes que conseguir el bachillerato, me dijeron una vez más mis padres al terminar el BEP, y me pidieron que volviese a las primeras clases de adaptación” ⁽¹⁰⁾ (alumno, especialidad contacto con el público).

“Mi madre quería que me matriculase en un programa de enseñanza general” (alumno, especialidad contacto con el público)

□ Un creciente predominio de la enseñanza general sobre la enseñanza técnica y profesional. Al disminuir las oportunidades de empleo, el desvío de alumnos a la formación profesional, particularmente en las primeras fases de elección, comenzó a basarse progresivamente en criterios implícitamente paliativos. Esto condujo a un distanciamiento cada vez mayor entre la enseñanza general normal y la enseñanza profesional, de menor prestigio y considerada una forma de salvar a los alumnos con problemas académicos.

Como consecuencia, el Ministerio de Educación Nacional decidió emprender una reorganización de las vías de formación profesional inicial en los liceos profesionales, para impulsar su modernización y mejorar el sistema. El deseo de ampliar estudios en los liceos profesionales era unánime. El gobierno declaró su firme intención de desarrollar la enseñanza técnica y profesional y de crear un nivel de formación hasta el bachillerato en los liceos. Esta nueva titulación profesional en el segundo ciclo de la formación inicial, el bachillerato profesional, debía asumir los mismos valores y criterios de evaluación que la enseñanza general, para alcanzar una categoría semejante a ésta.

El objetivo consistía en conferir al bachillerato profesional esa categoría y su forma definitiva: un programa formativo bienal tras la formación profesional inicial, dotado además de herramientas pedagógicas innovadoras, como la experiencia en empresas. La implantación de este título profesional con nivel de bachillerato contribuyó a innovar positivamente el sistema educativo francés y tuvo una buena acogida entre el alumnado y sus familias.

“Ahora tienes que sacar el bachillerato, repitieron mis padres al terminar el BEP, y pretendían que volviese a las primeras clases de adaptación; pero yo les dije: “no, si he de continuar me matriculo en el bachillerato profesional” y, como estaban de acuerdo, así fue como pasé al Liceo profesional” (alumno, especialidad contacto con el público).

“Primero preparé y aprobé un BEP, y después, como tenía muy buenas notas, decidí continuar con el bachillerato profesional” (alumna, especialidad contacto con el público).

“Inicialmente quería seguir en la enseñanza general, pero no conseguí el nivel necesario, por lo que no me dieron otra opción que asistir a una vía profesional; de esta manera, preparé un BEP en dos años y al gustarme pasé a continuación al bachillerato profesional” (alumno, especialidad producción).

“Tenía buenos resultados en el BEP, así es que me dije ¿por qué no seguir?...la familia, los maestros y todos nos incitan a llegar al bachillerato” (alumno, especialidad contacto con el público).

⁽¹⁰⁾ Véase nota 7.



Además, se asumía la prioridad de “llevar al máximo porcentaje posible de alumnos (el 80% de cada promoción) hasta el nivel de bachillerato, y a la vez de apoyar a los mejores alumnos” (Solaux, 1990). La medida reforzó la institución del título de bachillerato como centro particular de gravedad dentro del sistema francés de formación inicial, reduciendo simultáneamente el valor de los niveles formativos inferiores. Este nivel IV ayuda a resituar a la formación profesional, al abrir la oportunidad de pasar a estudios de enseñanza superior. De hecho, el “bachillerato profesional” tiene la misma categoría académica que los restantes bachilleratos, y da por tanto acceso a una continuación de estudios. Obtener este nivel y esta titulación era todo un desafío, de gran importancia para el alumnado. Así lo revelan con frecuencia las respuestas de los formados:

“La proporción actual es del 80% (de alumnos que obtienen el bachillerato profesional). Y yo quiero contarme entre ellos; eso es todo. Hemos crecido con esta idea y mis padres también la han asumido” (alumna, especialidad producción).

Por su categoría, el bachillerato profesional creó una situación sin precedentes en el sistema educativo francés, y no dejó de provocar algunas ambigüedades (Leroux, 1998). Al incluir prácticas en la empresa, esta formación no solamente aspira a cualificar al alumno:

“Aprobar el bachillerato significa a la vez cualificarse” (alumno, especialidad producción)

sino que también aspira a concederle un título que sigue utilizándose como filtro y constituye la referencia académica para conseguir un empleo:

“Acceder a un bachillerato profesional es como atravesar una red...paso a paso, la gente va quedando eliminada, pero...aún quedan algunos, y aquí estamos, aquí seguimos” (alumna, especialidad contacto con el público).

“Titularse de bachiller es importante para tener más responsabilidades. Por eso es necesario continuar estudiando tras el BEP, y además en un sector profesional. Un título BEP es lo más inferior, pero conforme vas subiendo con el bachillerato profesional y

finalmente con un BTS, mejor es tu posición” (alumno, especialidad producción).

“Por la cualificación impartida, son muchos los empresarios que buscan a gente titulada con el bachillerato profesional. Por ejemplo, este año recibimos numerosas ofertas de empleo, incluso antes de terminar el curso” (director de un Liceo).

Así pues, tras unos comienzos caóticos en el sistema educativo para algunos de ellos, los alumnos parecen considerar que esta titulación ofrece una posibilidad de transición que les permite recuperar su dignidad, autoestima y confianza.

“Yo pensaba que los matriculados en un curso BEP no eran normales, que tenían algún tipo de problemas, pero la razón era que yo ni trabajaba en la escuela ni me preocupaba por ella...pero ahora me encuentro bien, y todo marcha estupendamente” (alumno, especialidad contacto con el público).

“Este bachillerato profesional da una segunda oportunidad a las personas como yo, que no lograron alcanzar el nivel exigido por la enseñanza general para continuar estudios” (alumna, especialidad administrativa).

“En el Liceo académico éramos demasiados, los profesores no se preocupaban, y por eso cuando llegué aquí me gustó inmediatamente, y cuanto más mejores notas consigo, mejor me siento” (alumna, especialidad administrativa).

“No quiero terminar mis estudios con un bachillerato profesional, quiero seguir después en un BTS; así es que voy a intentar encontrar un patrón para hacerlo por aprendizaje” (alumna, especialidad administrativa).

El nuevo contexto concede más autonomía y responsabilidades al alumno, y esto les ayuda a recuperar la autoconfianza perdida tras un fracaso en la enseñanza general o en el colegio (educación primaria).

Además, el bachillerato profesional introdujo herramientas pedagógicas innovadoras y una nueva lógica formativa que combina conocimientos teóricos fundamentales -que deben justificar la titulación de bachiller- y experiencia profesional en una empresa.



Con el bachillerato profesional se intentaba responder a profundas evoluciones en la organización del trabajo, como son los equipos descentralizados, la descompartimentación o la integración de diferentes funciones en el caso de las industrias de procesamiento. Estas transformaciones intentan dar mayor autonomía al operador para afrontar los problemas que surjan en el curso de su actividad. Con este fin, se desarrollaron más clases y cursos sobre autonomía personal, destinados a que el alumno prepare sus deberes por su propia cuenta o en colaboración con otros compañeros. En esta vía, un alumno tiene que saber gestionar su tiempo libre y aprender de los demás. Además, las competencias del operario cualificado se han desarrollado partiendo del tipo de trabajo y la forma que éste asume para las diferentes actividades, en lugar de ampliar simples conocimientos profesionales.

“Es completamente distinto... los profesores nos toman en cuenta... porque antes, cuando no comprendíamos o suspendíamos, nos ponían al final de la clase; en vez de eso, aquí nos explican algo hasta que lo hemos entendido” (alumna, especialidad administrativa).

“Somos más libres, y a la vez estamos siempre bien asesorados” (alumno, especialidad contacto con el público).

“Hasta los profesores nos miran de otra manera, distinta al BEP... ya no somos alumnos de BEP que tienen que subrayar en rojo tal o cual frase. En el bachillerato profesional nos piden que tomemos notas, que seamos autónomos en el trabajo. Si nos dan un plazo para una tarea en casa, tenemos que ocuparnos de ello por nuestros propios medios; si tienes dificultades o precisas ayuda, siempre hay maestros a tu disposición... a comienzos del año escolar te explican lo que esperan de ti... ¡y allá vosotros! Tenemos que arreglárnoslas” (alumna, especialidad contacto con el público).

“Ya no estás en una clase del BEP... tienes documentos, cuadros... que hay que debatir y analizar juntos, hay que saber cómo tomar apuntes... es más relajado... hasta los docentes están más relajados... en una clase del BEP el profesor te dicta una lección desde su pupitre, y en cuanto termina se marcha... aquí el docente puede estar sentado en el pupitre, pero “vive” sus lecciones... tiene que ver con la selección de entra-

da... porque los alumnos que deciden seguir con el bachillerato profesional están más motivados que los del BEP: a estos se les matricula en la formación sin preguntarles si están de acuerdo o no... ¿a quién le importa?” (alumna, especialidad contacto con el público).

Las relaciones entre docentes y alumnos en el bachillerato profesional parecen exclusivas o particulares, por diversos motivos: número de alumnos por curso, edad de estos, y proceso de selección. Estos diversos factores abren la posibilidad de nuevas experiencias didácticas y obligan a un cambio de actitud. El docente está más disponible, y experimenta nuevos métodos de enseñanza en la clase.

“Al ser la clase pequeña (se separan las clases en dos), el profesor puede tratarte con deferencia y explicártelo más veces” (alumna, especialidad administrativa).

“Cuando alguien no entiende algo se para la clase, el profesor se lo explica y los demás mientras tanto aprendemos otra cosa o atendemos a la explicación” (alumna, especialidad administrativa).

“Sabemos que no estamos solos, te ofrecen su apoyo... cuando tengo problemas con los deberes, puedo intentar resolverlos por mí misma y, si no lo consigo, preguntar a la profesora al día siguiente, y así, espero comprender. Sea como sea, pienso que siempre están a tu disposición” (alumna, especialidad administrativa).

“Si hay algún problema, te enfrentan a él directamente, y te ofrecen discutirlo... se interesan por nosotros” (alumna, especialidad contacto con el público).

“La selección de entrada influye sobre la actitud del profesor: tienen delante a alumnos que quieren con todas sus fuerzas entrar al bachillerato profesional, aprobar y prepararse para un empleo, aprender a rendir al máximo... si lo olvidamos, el profesor nos recuerda amablemente “habéis elegido estar aquí, y si no os gusta podéis marcharos”... puedes enojarte, pero ellos no son responsables... es la realidad, y hay que aceptarla... (alumna, especialidad administrativa).

Esta autonomía parece juzgarse bien entre el alumnado; se considera prueba de confianza mutua entre el centro formativo y el alum-



no, y forma parte de la enseñanza y el conocimiento profesional que el alumno desea obtener. El hecho de que ya no se les trate anónimamente sino como personas plenas o adultas les ayuda a recuperar autoconfianza. La autoestima se desarrolla también con la ayuda mutua y el aprendizaje en grupo.

“Pertenece al conocimiento profesional, tenemos muchas horas de clases de “autonomía”, muchas tareas personales, y los profesores esperan de nosotros algo distinto (al BEP)... eso crea lazos entre el equipo pedagógico y el centro... si necesitamos un descanso de diez minutos para hablar con el profesor lo hacemos, si nos encontramos con él en la cafetería, podemos saludarle y hablarle con toda naturalidad... hemos dejado de ser anónimos, ya no existe la barrera profesor-alumno, es un frente a frente, persona adulta y persona adulta que se respetan” (alumna, especialidad administrativa).

“La autonomía en nuestra labor... es muy agradable... nos dan una tarea para acabar antes de un plazo y nos repiten “arregláros-la por vuestra cuenta, tenéis a vuestra disposición una sala de ordenadores, podéis utilizar el material que queráis, pero el trabajo hay que acabarlo a tiempo”, y eso es para mí la autonomía” (alumna, especialidad administrativa).

“Durante las horas de autonomía podemos utilizar ordenadores, trabajar con archivos que se almacenan durante todo el año, si quieres en un cuarto aislado, y siempre hay profesores si necesitas ayuda por ejemplo de tipo informático, o puedes trabajar con un compañero que te ayuda y al que ayudas en una tarea... es interesante y crea un excelente ambiente, los alumnos del bachillerato profesional colaboramos mucho, y mejor que otros; cuando alguien tiene un problema hablamos colectivamente e intentamos resolverlo” (alumna, especialidad administrativa).

“El bachillerato profesional te da más autonomía, más capacidad de autogestión y te enseña a romper el aislamiento, lo encuentro más gratificador... Los docentes ponen a resolver tareas a alumnos de notas excelentes con otros que tienen dificultades, lo que permite a los primeros explicar a los segundos lo que han entendido” (alumna, especialidad contacto con el público).

Por otra parte, la tendencia pedagógicamente innovadora se consolidó con cambios en la composición del profesorado, acogiendo cada vez a menos personas procedentes de la producción y a más del campo didáctico. Más importante aún fue la implantación de períodos de prácticas en la empresa. Un promedio de 16 semanas repartidas en todo el bachillerato bienal. Estas prácticas de formación alterna desempeñan una función importante para estos alumnos, pues contribuyen a la formación de su personalidad y de su identidad profesional. Parecen darles también la oportunidad de definir por sí mismos su futuro papel posible en una empresa y en la sociedad: se sienten útiles.

“Tenemos además 16 semanas de prácticas que te permiten obtener una cierta experiencia profesional” (alumna, especialidad administrativa).

“Llegamos motivados a las prácticas, lo aprendido en el centro formativo se puede aplicar durante ellas, y esto motiva a su vez para aprender” (alumno, especialidad producción).

“Estamos convencidos de que podemos realizar el trabajo; y eso ya te estimula. En la empresa intentamos aplicar y utilizar los conocimientos aprendidos en el centro de formación; eso es fantástico, y la empresa te da una cierta responsabilidad... haces cosas prácticas, lo que te satisface... los empresarios te dan una cierta responsabilidad... no somos simples alumnos de prácticas para ellos... nos consideran sus empleados” (alumno, especialidad producción).

“Después de seis semanas de prácticas, con tiempo para aprender y formarnos al final de cada período en la empresa, mi patrón me dijo “me voy de vacaciones, ¿podrías sustituirme?”; me sentí halagado, es muy agradable porque significa que me confía toda su responsabilidad, y si algo sucede hay que aceptarlo, pero lo importante es que confíe en mí. Es diferente de las prácticas del BEP, donde se nos considera niños... en las prácticas en empresa del bachillerato profesional te sientes más adulto y además tenemos ya alguna experiencia por las prácticas previas. Sabemos lo que hacemos, y también es cierto que a veces somos nosotros los que les enseñamos algo” (alumna, especialidad administrativa).



“Las prácticas del BEP no te daban responsabilidad alguna, pero en el nivel de bachillerato la empresa te trata ya de adulto y persona responsable...te confían tareas muy importantes, se fían de ti” (alumno, especialidad producción).

“En este tipo de formación te sientes integrado en cualquiera de las empresas... te forman para saber adaptarte fácilmente a todo lugar y trabajo y ser inmediatamente operativo. Saber presentarse... saber venderse... saber buscar unas prácticas... el correo electrónico, las llamadas de teléfono... quiero decir, el primer mes cuando buscas una práctica tienes algunos obstáculos, pero después aterrizas en una empresa de prácticas que te da la bienvenida... lo que te ayuda un montón para el futuro...” (alumna, especialidad producción).

“Al principio llegas con las normas que has aprendido en la escuela, como son sonreír al teléfono, mecanografiar... la capacidad de adaptarse... y después, por el contacto con el público y otros compañeros reaccionas de otra manera, aprendes de la organización, de la empresa en la que trabajas... olvidas las normas escolares, se convierten en un reflejo... natural y muy espontáneo... aportas tu propio toque personal, y aprendes más” (alumna, especialidad contacto con el público).

Una situación nueva y confusa

El período de transición de la escuela a la vida activa tiende a prolongarse y a hacerse más y complejo. Los jóvenes de bajo nivel escolar o de vías profesionales inferiores se ven particularmente afectados por evoluciones que les obligan a “darse cuenta del carácter infernal de la espiral que genera la crisis en la socialización profesional” (Kirsch, 1994). Este problema trae a un primer plano dos dimensiones de la socialización juvenil: la transición de la escuela al trabajo, y la construcción de su identidad profesional.

La transición profesional es la vía que lleva de la escuela a la vida activa. Es el período en el que se pierden los códigos sociales previos correspondientes a la época escolar, sin que aún se hayan adquirido los de un futuro trabajo colectivo. Durante la fase económica previa, esta transición se realizaba gracias a las redes de apoyo inmediata, a las empresas y/o a los orientadores

profesionales. El matrimonio, el vecindario y las redes de contacto sociales eran los vehículos que permitían encontrar un empleo. Al irrumpir la crisis del paro, este proceso natural de regulación dejó de ofrecer seguridad. La tendencia a la contratación de jóvenes bachilleres profesionales para empleos ocupados tradicionalmente por titulares del CAP o del BEP puede conducir a la degradación del nuevo título, un riesgo que se acentúa por la disminución del número de titulares del CAP/BEP, debido precisamente al incremento de alumnos que obtienen el bachillerato profesional (efectos descritos por Beaud, 2002), y a la tendencia a prolongar estudios. Por tanto, el éxito o el fracaso de los bachilleratos profesionales depende en primer lugar de la empresa, de la organización del trabajo y de las opciones de contratación, en un contexto de crisis del empleo juvenil. El alza demográfica, con sus respectivas repercusiones económicas y sobre el empleo, tiende a desacelerarse; será interesante observar la correspondiente reacción de contratación entre las empresas.

La construcción de la identidad profesional entre los jóvenes plantea para Kirsch (1994) el mismo tipo de cuestiones. En fase de pleno empleo, el proceso tiene lugar de manera natural, a partir de modelos extraídos del entorno familiar o cercano, y de los diferentes grupos de socialización para jóvenes, y también gracias a la combinación de generaciones que se experimenta dentro de una empresa. Pero en un contexto de crisis económica, este proceso natural se interrumpe cuando las empresas abandonaron su función de facilitar a los jóvenes el acceso a la vida laboral, y decidieron elegir en su lugar a trabajadores cualificados más operativos y experimentados. Además, en una situación de masificación de títulos y de mayor competición por el empleo, los empresarios se han hecho más exigentes y como consecuencia surge una jerarquía de vías y especializaciones que, al estimular la continuación de estudios, tiende a “desprofesionalizar” la FP. En este contexto, los alumnos del bachillerato profesional siguen escindidos entre la opinión negativa y la positiva sobre la FP:

“Todos saben que si no consigues pasar a la vía general estás en el callejón sin salida y te matriculan en la formación profesional” (alumno, especialidad producción).



“El bachillerato profesional tiene cosas buenas, pero es una lástima que las personas lo juzguen distinto a las vías de enseñanza general. La general es una vía abierta para las personas que no saben lo que quieren hacer. En contraste, la vía profesional está diseñada para los que sabemos exactamente dónde queremos llegar y ya tenemos alguna información sobre nuestra futura vida profesional” (alumna, especialidad producción).

“Para mí elegir la vía profesional fue un retroceso...es evidente que la gente piensa que la FP es inferior a la general; así es la situación, y antes de pasar a la FP yo incluso compartía esta opinión, pero desde que me matriculé en este programa, admito que el nivel es menor pero que el saber profesional es otra categoría, otro campo, tan interesante y fructífero como el general” (alumna, especialidad producción).

“Cuando me matriculé en la vida profesional lo hice con miedo, por su “mala” reputación... los adultos hablan de ella de esta manera... no especialmente mi familia o mis amigos, pero en mi época del Liceo de educación general, al hablar de los diferentes bachilleratos siempre se decía que “las vías profesionales, el BEP o el CAP son como una cesta de restos que recoge a los marginales”...se afirmaba que estas vías tenían un nivel educativo muy inferior a las nuestras. Teníamos la misma opinión del bachillerato profesional, y peor aún los profesores, que piensan lo mismo y lo dicen igual; conozco a varias personas de diferentes ámbitos que difunden esta idea falsa; es falsa porque ahora que estoy aquí he cambiado completamente mi opinión, y puedo decir que los jóvenes de mi generación tienen una imagen equivocada, recibida de los adultos o de los profesores” (alumno, especialidad producción).

Si bien los titulares del bachillerato profesional parecen agradecer un mayor período de escolarización, y aún cuando su actividad o movilidad laboral no se corresponda con las expectativas teóricas, su forma de considerar y percibir la FP desde luego sí se ha transformado; estas transformaciones operan sin embargo en contextos organizativos y sociales que generan una situación confusa, posiblemente dependiente del objetivo que se plantea el alumno: obtener un título, acceder a una cualificación reconocida por los empresarios, o al mercado de

trabajo. Si la formación profesional se halla aún a la búsqueda de su identidad, el bachillerato profesional bienal está asumido por sus alumnos como un período de múltiples transiciones.

Conclusión

Antes de la creación del bachillerato profesional, el sistema educativo francés por debajo del nivel terciario basaba su estructura en dualismos excluyentes. Particularmente al nivel secundario, la vía profesional se consideraba una alternativa de “relegación y exclusión”, y se destinaba a aquellos alumnos que fracasaban en los cursos académicos. Pero el bachillerato profesional ha transformado esta estructura, y por tanto dicho título constituye una innovación esencial para la enseñanza secundaria inicial en Francia. El bachillerato profesional ofrece a los alumnos que fracasan en la enseñanza general una vía de educación compensatoria que les permite proseguir -o recuperar- estudios y acceder a cursos de mayor prestigio social. Como resultado, esta vía profesional desempeña una función importante o incluso decisiva para desarrollar la escolarización de jóvenes excluidos de la vía general, y para combatir el fracaso educativo. En este contexto, los titulares del bachillerato profesional parecen agradecer las múltiples características nuevas del mismo (mayor período de escolarización, maduración, nuevos métodos pedagógicos, es decir, otras formas de aprender y enseñar). Si bien algunos trabajadores jóvenes entrevistados manifestaron no haber conseguido el empleo que esperaban -como resalta la investigación de Beaud (2002)-, todos ellos señalaron que si tuvieran que volver a elegir una enseñanza secundaria, optarían por la FP. El bachillerato profesional parece constituir, en opinión de los jóvenes excluidos de la elite formativa, una oportunidad real para construirse una carrera al estilo de Alicia en el País de las maravillas, utilizando esta vía para recuperar su autoestima, su confianza y su afán de formación. Estos resultados son ya muy importantes desde una perspectiva de desarrollo individual y personal: inciden sobre competencias emocionales que la enseñanza tradicional ignora demasiado a menudo, aún cuando son esenciales para el trabajo y, sobre todo, para permitir un incremento del capital humano (Gendron, 2004a). ¿No es el desarrollo de la persona integral el objetivo principal de la enseñanza y la formación?; ¿no hemos



olvidado a Aristóteles, cuando afirmaba que la educación debe permitir a una persona realizarse y descubrir su verdadero ser? El bachillerato profesional francés parece ofrecer un espacio, un tiempo y un periodo que

permiten una transición múltiple: del fracaso al éxito, de la escasa autoestima a la autoconfianza, de la dependencia a la autonomía, de la niñez a la vida adulta, y de la escuela al trabajo.

Bibliografía

Agulhon, C.; Gonin-bolo, A.; Guillaume, F.-R.; Kokosowski, A. *Constitution de nouvelles identités spécifiques dans les filières professionnelles: le rôle de l'établissement*. París: Ministère de l'Education Nationale, 1997.

Baccalauréat Professionnel. *Formation Emploi*, 1995, nº spécial 49.

Beaud, S. *80 % au bac ... et après? Les enfants de la démocratisation scolaire, la découverte*. París: La Découverte, 2002.

Dubar, C. Socialisation et construction identitaire. In Ruano-Borbalan, J.C. (ed.). *L'identité, l'individu, le groupe, la société*. París: Editions Sciences Humaines, 1999, p. 135-141.

Dubar, C. *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. París: Armand Colin, 1993.

Gendron, B. Social representations of vocational education and training in France through the French vocational baccalauréat case-study. Bremen: Institut Technik und Bildung Press, 2004. (ITB-Arbeitspapiere, nº 52). Disponible en Internet: <http://www.itb.uni-bremen.de/downloads/Forschung/AP-52.pdf> [última consulta el 7.4.2005].

Gendron, B. Emotions, learning, and success: which links? The emotional capital: a case study on students at the vocational school leaving certificate level in France. In *European Conference on Educational Research, EERA, Crete, 2004*. Glasgow: EERA, 2004.

Gendron, B. Social representations of VET in France through the French vocational baccalauréat case-study. In Informe de investigación Leonardo: *VET-culture - analysis and comparison of social representations of VET in different European countries*, junio 2001.

Gendron, B. Learning in another way through vocational education and training (VET) in France: the case of the French vocational 'baccalau-

réat' diploma. *Seminario internacional "Objetivo Escandinavia" sobre "Formación en centros escolares y lugares de trabajo"*, Colegio universitario Akershus, Centro de investigaciones sobre la educación en el trabajo, Oslo, Noruega, abril 2001.

Gendron, B. *The French vocational 'baccalauréat' and its impact on the change of VET representations*. Documento de trabajo, Foro europeo sobre la formación profesional, Gales del Norte, UK, julio 2000.

Gérard, F. et al. *Profils professionnels, formation et pratiques des tuteurs en entreprise en Allemagne, Autriche, Espagne et France: rapport de synthèse*. París: Centre Inffo, 1999. Disponible en Internet: <http://www.centre-inffo.fr/maq100901/pdf/rapportleonardo.pdf> [última consulta el 29.3.2005].

Kirsch, J. L. New directions for vocational education in France? *Training & Employment*, 1994, nº 15, p. 1-4.

Leroux, J. Y. Le bac professionnel: des objectifs ambitieux, des résultats mitigés. *Education & Formation*, diciembre 1998, nº 54, p. 109-117.

Liaroutzos, O. Le métier de secrétaire en reformation. *Cahiers du Mage*, 1996, nº 2.

Marquette, C.; Mériot, S.A.; Kirsch, E. Création d'un baccalauréat professionnel productique pour les industries de process. In *CPC-Documents*. París: Ministère de l'Education nationale, 1994, nº 94-3.

Moscovici, S. *Psychologie sociale*. París: Presses Universitaires de France, 1984.

Bacheliers professionnels, parcours scolaires et devenir professionnel des diplômés bas-normands / O.R.F.S. Caen: Documento ORFS, 1999.

Pelpel, P.; Troger, V. *Histoire de l'enseignement technique*. París: Hachette, 1993.

Solaux, G. Le baccalauréat professionnel et son curriculum. *Formation Emploi*, 1995, nº 49, p. 31-45.

Palabras clave

Vocational training, training evaluation, learning, pedagogy, individual development, sciences of education.



Diagrama simplificado del sistema francés de la enseñanza secundaria y terciaria (incluye la formación de aprendices)

Gráfico 1

		Currículos principales de tipo general <i>(estatus de alumno de la enseñanza regular)</i>			Currículos en Centros de Formación de Aprendices o CFA <i>(estatus de aprendiz en un CFA)</i>		
Enseñanza superior	Edad: a partir de 18	Nivel II-I	Doctorado	<i>(Esta es la nueva estructura conforme al Proceso de Bolonia)</i> Doctorado		Titulación de ingeniería	
			Titulación avanzada <i>(DEA - Título de estudios avanzados)</i> <i>(DESS - Título de estudios superiores especializado)</i> <i>(Título de ingeniería)</i>	Titulación de Master <i>(licenciatura previa + DEA o DESS)</i>			
			Master <i>(Licenciatura)</i>				
		Nivel III	Titulación <i>Bachelor of Arts (Primer ciclo)</i>	Titulación <i>Bachelor of Arts (Primer ciclo)</i>			
		Nivel III	Titulación de primer ciclo y titulaciones técnicas superiores <i>(DEUG - Título de estudios universitarios generales)</i> <i>(DUT- Título universitario de tecnología),</i> <i>(BTS- Certificado de técnico superior)</i>			DUT, BTS	
Liceo	De 15 a 18 años	Duración: 3 a 4 años	Nivel IV	Acreditación de la escuela general <i>(bachillerato general)</i>	Acreditación de la escuela técnica <i>(bachillerato técnico)</i>	Acreditación de la escuela profesional <i>(bachillerato profesional)</i>	Acreditación de la escuela profesional <i>(bachillerato profesional)</i>
			Nivel V	Formación general	Formación técnica	BEP CAP <i>(títulos profesionales de categoría inferior)</i> Formación profesional	BEP CAP <i>(títulos profesionales de categoría inferior)</i> Formación profesional



Ampliar la participación en la formación técnica y profesional: la experiencia rumana

Entre los numerosos desafíos que ha debido afrontar el sistema educativo rumano en los años recientes, denominados "de transición", se cuenta la obligación de abandonar un sistema centralizado y jerarquizado en favor de otro flexible y orientado a la demanda, con el principio básico de ampliar la participación de diversos protagonistas en todas las fases de la formación profesional. El presente texto investiga algunos ejemplos de prácticas que han conseguido acortar la distancia anteriormente existente entre los centros de formación técnica y profesional (FTP) y los usuarios de sus servicios. En estos momentos, se aplican en diversos grados medidas de diversificación de funciones, participación de interesados y creación de capacidades y estructuras institucionales dentro de centros de FTP, objetivos a los que contribuyen significativamente los programas Phare financiados por la UE.

El contexto general de la reforma educativa

Las obras de referencia ofrecen ya diferentes modelos y visiones sobre los momentos clave o los hitos de la reforma educativa en Rumania. Con el fin de describir las evoluciones y transformaciones sucedidas en años recientes, ofrecemos a continuación una retrospectiva que permita comprender el contexto general de dicha reforma y la transformación de la gobernanza educativa rumana. Birzea y Badescu (1998) han subdividido la reforma en diferentes fases, que precisan actualización. Las tres etapas principales que detectan son:

□ la desestructuración (1990); se eliminan los principales elementos del sistema educativo comunista (p.e. indoctrinamiento político, hipercentralización, control injustificado

de personas y centros). Se replantean los objetivos generales de la educación y la estructura del propio sistema educativo;

□ la estabilización (1991-92); se confiere prioridad a definir un marco legal que permita recrear un sistema educativo coherente y conforme con los nuevos valores sociales, políticos y culturales. La nueva Constitución estipula en el país el derecho a la educación para todos, el libre acceso a ésta, la diversificación de la oferta educativa, la igualdad de oportunidades, la oferta adicional de educación privada y el surgimiento de escuelas alternativas;

□ la reestructuración (1993-95); en este período se ponen en marcha programas importantes de reforma en diferentes sectores educativos, con el apoyo económico y técnico de organizaciones internacionales como el Banco Mundial y la Comisión Europea. En 1995 se aprueba la Ley sobre educación.

Tras las evoluciones ocurridas posteriormente a 1995, se hace necesario añadir al menos otras dos etapas:

□ la reforma global (1996-2000); se planifican reordenamientos esenciales con objetivos armonizados (currículos, dirección, evaluación, formación de docentes), con la intención básica de pasar de una reforma por sectores o ámbitos o una reforma de todo el sistema;

□ la "reforma de la reforma" (2001-...); surgen dos tendencias o direcciones en política educativa tras el cambio de gobierno que tiene lugar en 2002: una consiste en reforzar la labor del antiguo gobierno y partir de su experiencia, mientras la segunda intenta



Madlen Şerban
Directora del Centro Nacional para el Desarrollo de la Formación Profesional y Técnica (Ministerio de Educación e Investigación), Rumania



Lucian Ciolan
Profesor adjunto, Facultad de Ciencias Educativas (Universidad de Bucarest) y coordinador de programas formativos del Centro Nacional para el Desarrollo de la Formación Profesional y Técnica, Rumania.

El debate sobre participación y asociaciones para garantizar la calidad de la formación técnica y profesional (FTP) no es nuevo, pero la capacidad de los responsables educativos para hacer realidad una cooperación eficaz y sostenible con los interesados, especialmente dentro de economías en transición caracterizadas por su inestabilidad e imprevisibilidad, continúa siendo un reto. Intentamos presentar en el texto que sigue un modelo de planificación participativa para la FTP que comenzó a utilizarse en Rumania y que, acompañado por las medidas de apoyo adecuadas, debe permitir interconectar a las escuelas de FTP con la comunidad local y los agentes sociales. Este modelo asume una estructura regional y se apoya con medidas destinadas a reorientar culturalmente a los directivos de centros FTP (nueva visión sobre asociaciones, garantía de la calidad, responsabilidad social, etc.), a transformar las prácticas didácticas y formativas (integración de trabajo y formación, metodologías centradas en el alumno, inclusión de alumnos con necesidades especiales, etc.), y a crear una red institucional que dirija el conjunto (los denominados "centros de recursos").



cuestionar algunas de las medidas importantes ya en vigor. Algunos de estos cambios pueden considerarse lógicos o incluso normales, mientras que otros aspiran simplemente a modificar cambios anteriores, básicamente por motivos políticos y no por evaluación de las políticas aplicadas.

Por suerte, esta última situación no afecta tanto a la formación profesional, en la que las transformaciones significativas se han incrementado tras el 2000, y se mantienen coherentes con las reformas previas. Se ha previsto últimamente aplicar un método sistemático para una reforma global de la FTP, con el fin de armonizar la formación profesional inicial y continua, racionalizar el sistema y prestarle más flexibilidad y capacidad de reacción ante las demandas del mercado de trabajo.

Una de las transformaciones más importantes de este último periodo, que también afecta a la formación profesional, fue la ampliación de la enseñanza obligatoria, desde los 8 hasta los 10 años de edad. La escuela obligatoria comienza a los 6-7 años y abarca la educación primaria (cursos 1-4, correspondiente al nivel CINE 1) y la educación secundaria inferior (cursos 5-10, correspondientes al nivel CINE 2), organizada en dos ciclos sucesivos: el "gymnasium" (cursos 5-8) y los cursos 9 y 10. Estos dos últimos se organizan ya por vías educativas: una vía profesional, la escuela de artes y oficios, que conduce a una cualificación de nivel I, y el ciclo inferior de la escuela secundaria superior (véase también el Anexo 1).

De una FTP basada en la planificación y la oferta a una FTP basada en la demanda

El sistema de FTP planificada, en vigor hasta 1990, puede calificarse de hecho real que no precisa mayor debate ni descripción. La realidad es que los principios rectores de la organización y funcionamiento de la formación profesional no se transformaron en Rumania con la rapidez que podía esperarse y que sugería la nueva evolución hacia la economía libre de mercado. Aunque el sistema de planificación central se disolviera progresivamente tras el colapso del comunismo, la formación profesional continuó -y en parte continúa aún- siendo un subsistema productor de alumnos titulados, desde el punto de vista de la oferta educativa. Este problema atraviesa todo el sistema edu-

cativo, pero las consecuencias son más directas y visibles en el caso de la FTP, debido a que se espera la inmediata inserción de sus titulados en el mercado de trabajo.

El cambio de perspectiva de una producción en serie a la producción flexible requiere capacidades y conocimientos profesionales más amplios que los que impartía la antigua especialización profesional. Algunos países del espacio EAC ⁽¹⁾ procedieron a eliminar la especialización temprana tras la educación básica, mientras otros no lo hicieron o incluso adelantaron ésta. (Hidden challenges to education systems in transition economies, 2001).

Las características principales del sistema de la FTP en Rumania a comienzos del decenio de 1990 eran las siguientes:

- ❑ especialización temprana y fragmentación de la estructura de cualificaciones en una cifra muy elevada de especializaciones específicas, lo que generaba una oferta educativa de FTP rígida y poco adaptable;
- ❑ un sistema centralizado de decisión política y, en consecuencia, una escasa participación de los interesados;
- ❑ un currículo reglamentario y anacrónico, basado frecuentemente en la relación directa entre las escuelas de FTP y la empresa principal de la región;
- ❑ una deficiente estructura de asociación con los empresarios y una mínima capacidad escolar para diversificar la oferta educativa y reaccionar con ella a nuevas necesidades del mercado de trabajo.

En 1995 se puso en marcha un primer proyecto Phare para reformar la FP rumana. Como todos los proyectos con financiación Phare, éste adoptaba el objetivo de apoyar las reformas nacionales, y ofrecía para ello dos aportaciones importantes:

- ❑ financiación de instalaciones y materiales formativos modernos para las escuelas, y reestructuración de éstas;
- ❑ asistencia técnica de la UE a la evolución conceptual y metodológica necesaria para implantar un sistema moderno de FTP.

La transferencia de conocimientos técnicos para la promoción de la FTP era entonces

(1) EAC = Europa y Asia central



y sigue siendo importante para países en transición, como Rumania. El compromiso con la economía de mercado y el nuevo modelo de relación entre los “productos” de una escuela profesional y el mundo del empleo precisan de la dilatada experiencia de las naciones occidentales para garantizar una consistencia y sostenibilidad. La rápida transición de lo postcomunista a lo postmoderno, de la economía centralizada a la economía basada en el conocimiento/ formación sería más dificultosa aún sin la asistencia y el consejo de naciones más avanzadas.

También en 1995 se creó un proyecto global de reforma de la FTP (por medio del proyecto Phare RO 9405) cuyos objetivos principales eran:

- adaptar la estructura de la oferta de FTP a las necesidades de la economía de mercado emergente;
- reorientar la planificación educativa centralizada hacia la demanda existente real;
- diseñar un nuevo currículo correspondiente a la demanda de nuevas cualificaciones por el mercado de trabajo;
- reforzar la colaboración social en FP, creando en particular organismos consultivos tripartitos a escala de los condados rumanos (Comisiones de Desarrollo Local).

Este primer proyecto de reforma global pudo implantarse en 75 escuelas piloto de todo el país, que representaban a todos los principales sectores profesionales. La nueva estructura de centros y cualificaciones y el currículo elaborado en el marco de este proyecto se juzgaron positivas y se ampliaron desde estas escuelas piloto a todo el sistema educativo profesional.

El diseño de los mecanismos de transición desde una FTP sometida a la planificación central a otra orientada a la demanda no ha sido un proceso sencillo; aún continúa la labor al respecto, con principios rectores como los de:

- dar preferencia a políticas funcionales (desarrollo y mejoras) y a metodologías para todo el sistema;

- asumir el aprendizaje como eje pedagógico central, y situar al formado en el centro de la política educativa;

- orientar los desarrollos políticos y el proceso de cambio al análisis y las consultas;

- conceder prioridad a la demanda individual y local, articuladas a escala regional (véase también Rado, 2000).

Los visibles avances que este programa - concluido en 1998- permitió realizar prosiguen hoy bajo el nuevo proyecto Phare plurianual. Con el objetivo de lograr la cohesión económica y social, se opera en Rumania un nuevo proyecto Phare de múltiples componentes; uno de ellos (Phare RO 0108 FTP) se centra en la modernización de la formación técnica y profesional y comenzó su labor práctica en 2003, el mismo año en que se volvió a transformar la estructura de la FTP debido a nuevas decisiones y cambios políticos, en particular la ampliación de la obligatoriedad escolar desde los 8 hasta los 10 años.

Las últimas decisiones del Ministerio de Educación e Investigación intentan mejorar el acceso a la educación inicial, prestando más atractivo a la formación profesional inicial y ofreciendo también oportunidades iguales de acceso al alumnado procedente de regiones desfavorecidas, como las rurales. La dificultad principal para organizar una FTP en las zonas rurales se debe a la diferencia económica entre estas zonas y las urbanas, y a la escasa capacidad para realizar predicciones sobre estrategias de desarrollo económico en ellas.

La escasa colaboración entre escuelas y empresas y el equipamiento didáctico insuficiente (particularmente en zonas rurales y en ciudades de tamaño pequeño y medio) son los principales obstáculos para desarrollar la FTP.

Otro problema es la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en las vías educativas normales. Las intervenciones específicas realizadas en el marco del proyecto Phare 2001 intentan reforzar la capacidad institucional de los centros de formación profesional para ofrecer mejores oportunidades a estos alumnos.

Se ha previsto la aplicación del programa Phare 2001-02 en 100 escuelas, repartidas



por 11 áreas en reestructuración económica y con potencial de crecimiento, junto a 22 “centros de recursos” (escuelas participantes en el proyecto previo, con potencial de apoyo y coordinación conforme a una estructura regional, de sectores formativos o cualificaciones).

Los objetivos globales del nuevo proyecto incluyen:

- consolidar las reformas implantadas por medio del programa Phare FP RO 9405, y apoyar la racionalización y modernización del actual sistema de la FTP rumana;
- revisar responsabilidades, rendimientos y mecanismos de gobierno en la oferta de FTP inicial, de conformidad con el desarrollo social y económico con perspectiva regional;
- garantizar la igualdad de oportunidades a todos los jóvenes para obtener una buena cualificación profesional de nivel equivalente a las normas europeas, con una enseñanza profesional adaptable a las necesidades de cada alumno.

Tras un año de aplicación práctica, muy intenso y con numerosas actividades orientadas a la consecución de estos amplios objetivos, comienzan a aparecer ya los primeros resultados.

Se ha desarrollado un nuevo currículo para la cualificación del nivel 1. Lo importante de esta iniciativa es el hecho de haber creado una nueva metodología para el desarrollo curricular, a partir de normas de FP, con un mecanismo modular y un sistema basado en competencias y créditos. El nuevo sistema intenta garantizar la flexibilidad de la formación profesional, la movilidad y transferencia de competencias entre diversas cualificaciones, y la coherencia entre la formación profesional inicial (FPI) y la formación profesional continua (FPC).

Se ha creado asimismo un sistema de garantía de la calidad para la FTP, basado en el Marco Europeo de Garantía de la Calidad^(*), realizándose un control de los principales elementos del sistema en los 22 centros de recursos. Transcurrido este año se efectuarán las revisiones necesarias y se difundirá el sistema por las restantes escuelas de FTP.

Se ha puesto en marcha asimismo un programa integral de desarrollo de recursos humanos, basado en metodologías específicas y correspondiente a las necesidades formativas detectadas en diferentes campos: formación centrada en el alumno, inclusión de alumnos con necesidades especiales, desarrollo de asociaciones y trabajo con empresas, asesoramiento y orientación profesional, planificación educativa a petición, etc. Docentes, directores de escuela, inspectores y representantes de los agentes sociales participaron en cursillos formativos durante este primer año. También se diseñó y comenzó a aplicarse un nuevo modelo de planificación educativa en tres niveles: regional, local (condados) y escolar. Para racionalizar la oferta de FTP es necesaria una evaluación en detalle de las necesidades del mercado de trabajo, las necesidades individuales del alumnado y la capacidad de las escuelas para responder a todas estas demandas.

Algunas de las áreas en las que este proyecto no ha producido un resultado satisfactorio y que requieren por tanto otras mejoras son:

- la aún escasa participación de los agentes sociales (especialmente empresarios y organizaciones empresariales y sindicales) en la planificación y el desarrollo de cualificaciones profesionales. La difícil situación de la pequeña y mediana empresa rumana, comprometida en una “economía de supervivencia” inestable y a veces caótica, bajo altas tasas fiscales, no estimula a participar en la planificación formativa. Los debates sobre la creación de un sistema de incentivos para empresarios, que al menos haga participar en la organización de la formación en la empresa para alumnos de FTP, no han producido resultados hasta la fecha;
- la coherencia entre la formación profesional inicial (FPI) y la formación profesional continua (FPC): se espera al respecto un efecto importante del nuevo currículo organizado por normas, competencias y créditos y, sobre todo, de la creación de una agencia para las cualificaciones, organismo que se encargará de redactar un marco nacional de cualificaciones profesionales como referencia para la FPI y para la FPC;
- la baja cifra de centros/ escuelas de FP asistidas por el proyecto (122)^(*). El proyecto crea sin duda ejemplos de buenas prácti-

(*) Pueden consultarse los resultados del Grupo Técnico de Trabajo para la Garantía de la Calidad en FTP, Comisión Europea.

(*) Es decir, las 100 escuelas de FTP suplementarias integradas en el nuevo programa Phare 2001-02, y las 22 escuelas de FTP participantes ya en el primer proyecto de reforma Phare y que operan como “centros de recursos” por su potencial de asistencia y coordinación, en razón de su experiencia previa [Nota de la redacción]



cas, pero la difusión y generalización de sus resultados por todo el sistema de la FTP es difícil de asegurar, tanto por razones de recursos humanos como de financiación. Es necesario analizar detenidamente este hecho para evitar la creación de potenciales lagunas entre las escuelas asistidas y las no asistidas. El objetivo último del proyecto es contribuir a la cohesión social y económica, y no ahondar las diferencias existentes.

Incrementar la participación de los diferentes protagonistas

La transparencia, la responsabilidad del rendimiento y la participación en la FTP son los principios rectores de los intentos de reforma en Rumania. Describiremos a continuación algunos aspectos relacionados con la participación:

Participación de los agentes sociales

Se trata particularmente de que las empresas desarrollen una experiencia sólida y relevante de trabajo para los alumnos, sin olvidar su participación en el desarrollo curricular y la validación y planificación de la oferta educativa. La mejora en la calidad de la formación profesional no podrá conseguirse con el esfuerzo unilateral de escuelas y del sector educativo, aún apoyados por los conocimientos y la financiación que permiten los proyectos Phare. La inclusión de los agentes sociales en la planificación e impartición de la FTP era ya una prioridad para el primer proyecto de reforma. Los principales agentes sociales considerados básicos para un desarrollo sostenible de la FTP son:

- representantes de empresarios y organizaciones empresariales;
- sindicatos;
- organismos y agencias estatales;
- familias.

Hoy en día es una absoluta prioridad romper el círculo vicioso por el que los empresarios critican que la escuela no produce profesionales y las escuelas critican la falta de interés y la escasa participación educativa de las empresas. Una cooperación más estructurada, con funciones y responsabilidades bien definidas y un sistema eficaz de incentivos y penalizaciones podría impedir esta crítica mutua y crear una plataforma para avanzar hacia objetivos comunes. Los directores de escuela y los maestros han par-

ticipado en actividades formativas para aprender a trabajar con empresas y desarrollar planes de asociación con ellas. Las necesidades de los empresarios en cuanto a cualificaciones y competencias serán las principales herramientas para una planificación educativa ajustada a la demanda.

Por primera vez en Rumania, las normas de formación profesional para cada sector, desarrolladas principalmente por especialistas en educación, se han validado por comisiones en las que participan representantes del mundo del trabajo, lo que ha creado una plataforma de debate sobre las competencias que requieren las empresas y la estructura de cada una de las cualificaciones.

“La relación entre la escuela y la empresa es la piedra de toque para cualquier sistema de formación profesional. Si esta relación es débil, surge el riesgo de que un sistema produzca titulados de difícil colocación en el mercado de trabajo, con las consecuencias de paro juvenil y costosos programas de reconversión profesional. Pero si la relación se centra en las necesidades individuales del empresario, el sistema es difícil de modernizar y la movilidad en el mercado de trabajo (...) se dificulta” (Deij y Badescu, 2003, p.48).

Participación de los prestatarios de servicios de apoyo

Nos referimos en particular a los servicios de orientación y asesoramiento y a los centros de formación para maestros en servicio. La orientación es básica para desarrollar y mejorar la FTP rumana. La inadecuada percepción social de la FTP entre las familias, asociada en ocasiones a medidas políticas poco claras, genera problemas para el reparto efectivo de alumnos en el sistema y para su futura empleabilidad en el mercado de trabajo. Existe ya una red nacional de centros de orientación profesional individuales en cada condado, que presta sus servicios a todos los usuarios educativos de su región (docentes, alumnos, familia). Además de estos centros, prácticamente cada escuela profesional posee uno o varios orientadores y una unidad de orientación interna al servicio de alumnos y profesores. La red de centros en los condados está coordinada y financiada por el Ministerio de Educación e Investigación, con el objetivo de prestar servicios de orientación a las escuelas públicas preuniversitarias. Otra red importante de prestatarios



de servicios de apoyo son las denominadas Casas de Docentes: se trata de centros de formación de maestros en servicio a escala de los condados, financiados también por el Ministerio de Educación. Además, en los últimos años ha comenzado a aparecer un mercado libre de suministradores formativos, tanto para docentes como para la FPC. Esta área atrae ya a diferentes tipos de suministradores, como ONGs, empresas privadas, universidades, escuelas de FP, etc.

Participación de organismos regionales

Existe una estructura consultiva a escala regional de reciente creación, resultado del nuevo proyecto Phare: los llamados Consorcios Regionales, en los que colaboran representantes de la administración pública local territorial con otros de las agencias de desarrollo regional, la inspección escolar y las universidades, las empresas y los sindicatos. Están presididos por la Agencia de Desarrollo Regional y su misión principal consiste en elaborar planes de acción regional para la FTP, a partir de un análisis de las tendencias y la evolución del entorno social y económico de su región. El análisis del entorno social y económico de cada región debe permitir a estos Consorcios Regionales crear un plan de acción a largo plazo para desarrollar la formación profesional.

Una descripción general de las regiones y de su función en el desarrollo se hace necesaria para clarificar lo anterior: desde 1998, Rumania está dividida en 8 regiones de desarrollo, con sus respectivos objetivos sociales y económicos pero sin funciones administrativas. En cada una de estas regiones existe un Consejo de Desarrollo Regional, con función deliberativa para coordinar la política de desarrollo regional. Este organismo se compone en cada región de los presidentes del consejo de condados y los representantes de los diferentes tipos de estructuras administrativas: ciudades, villas de pequeño y medio tamaño y pueblos; la Agencia de Desarrollo Regional (ADR) coordina la actividad. Cada ADR se encarga de la elaboración y aplicación de documentos políticos en su región respectiva. Los proyectos que proponen estas ADRs, una vez aprobados, reciben una financiación del Fondo Nacional para el Desarrollo Regional y de otras fuentes definidas por cada una de las ADR.

Una de las características más evidentes del desarrollo económico de Rumania en los últimos años es la importancia que asume la Región de Bucarest. Esta tendencia común a todos los países en transición es más visible en Rumania debido a las dimensiones del país, tanto territoriales como demográficas: Bucarest posee un 5,4% del conjunto de población de todo el estado y genera el 21% del PIB; un 20% de las empresas de pequeño y mediano tamaño están registradas en la capital y un 51,1% de toda la inversión extranjera se recibe en esta región.

En contraste con lo anterior, la Región Nordeste, fronteriza con Moldavia y Ucrania, es muy dependiente de la producción agraria y presenta un alto porcentaje de población rural. La planificación y el desarrollo de la formación profesional con perspectiva regional se considera una de las herramientas que permitirán reducir las disparidades regionales y contribuir a la cohesión social y económica.

Participación de los alumnos

Se ha previsto impulsar ésta al menos en dos sentidos: como contribución a su propia formación, y para configurar sus propias carreras formativas de acuerdo con sus competencias y con las necesidades del mercado de trabajo local o regional. Para reforzar el propio interés del alumno con respecto a sus experiencias formativas, se ha formado a docentes en modernas metodologías didácticas y de aprendizaje, basadas en el principio de la formación centrada en el alumno. Se están desarrollando en la actualidad materiales didácticos individuales, orientados especialmente a adaptar la formación al alumnado con necesidades especiales. Se han ideado medidas específicas para crear entornos de formación inclusivos tanto dentro como fuera de las escuelas, para apoyar la integración del alumno con necesidades especiales. Más de 2500 docentes y directores de escuelas profesionales recibieron durante el primer año del proyecto Phare 2001 una formación sobre estas y otras cuestiones. Se han organizado más de 60 cursillos formativos a escala regional para facilitar la asociación y cooperación entre escuelas, con formación impartida conjuntamente por especialistas en asistencia técnica y formadores locales de docentes y directores, capacitados previamente por el programa.



“Por último, las nuevas técnicas de dirección y los modelos actuales de organización del trabajo llevan el proceso de individualización a la empresa, que busca un valor añadido real y por ello flexibiliza o incluso anula las jerarquías clásicas y la división formal de trabajo que tradicionalmente estructuraban sus operaciones.” (Brater, 2000, p. 46).

Participación de las familias

Es un campo aún muy deficitario, aún cuando existan ámbitos de la actividad escolar en las que las familias podrían sin duda desempeñar un mayor papel:

- decisiones de micropolítica escolar;
- orientación profesional;
- participación en la planificación del desarrollo escolar;
- organización y oferta de la experiencia laboral.

Objetivos generales

El incremento de la participación general en los diferentes procesos y sectores de la formación profesional se considera una herramienta clave para interconectar la oferta con la demanda, crear fuertes vínculos y una cooperación efectiva entre todos los interesados. Por otro lado, es necesario cuestionar la actual consideración social de la FTP en este país.

La FTP de Rumania adolece de una imagen problemática, causada por diversos factores:

- recuerdos del antiguo sistema comunista, como:
 - la experiencia social de las familias con títulos de FTP: aunque la ideología comunista declarase al “pueblo trabajador” propietario de todos los bienes, su categoría social era bastante baja, y recibían una remuneración económica poco gratificante;
 - la estructura del antiguo sistema (estricta especialización a edad temprana, capacidades profesionales anticuadas, etc.) generó un tipo de jóvenes cualificados de alto riesgo en el contexto de la nueva economía de mercado.

□ la inestable economía de la transición, en la que la rápida transformación de algunos sectores y las reducidas perspectivas a largo plazo crearon un miedo al paro (el miedo a cambiar de puesto de trabajo y el miedo al paro están particularmente difundidos entre los adultos con cualificaciones obtenidas bajo el antiguo régimen, en el que era habitual ejercer tan sólo uno o dos empleos fijos durante toda la vida activa);

□ la arraigada idea de que la FTP está reservada para los alumnos incapaces de asistir a las vías de secundaria superior general o académica. Se produce un proceso paradójico entre dos evoluciones de interés: por un lado, en los últimos años aumentan las esperanzas educativas formales de las familias para sus hijos, y éstas asumen que un mayor nivel educativo conlleva más oportunidades de alcanzar un estatus socioeconómico mejor; simultáneamente, surge una especie de tendencia elitista entre las familias con alumnos, que al término de la enseñanza obligatoria optan por la secundaria superior de tipo académico, considerada “mejor” y de imagen favorable. Pero dado el bajo número de plazas disponibles en esta vía educativa, los “excluidos” tienen que pasar a la escuela de FTP, contra su voluntad inicial y su primera opción.

Aún cuando las cifras del desempleo muestran que en Rumania los titulados de la secundaria superior general suman el mayor grupo de parados, la mayoría de las familias aún desea orientar a sus hijos hacia esta vía educativa, y llegan en muchos casos a imponérsela. Esta decisión puede ser una reacción a ciertos factores negativos, pero también refleja la convicción de que este tipo de escuela de “elite” supone más oportunidades para acceder a una formación de perfeccionamiento o a la enseñanza superior ⁽⁴⁾.

De hecho, la realidad actual de las escuelas de FTP existentes en el país contribuye en ocasiones a esta imagen deficitaria, si se consideran sus instalaciones y convenios anticuados de formación práctica, su personal escasamente cualificado y su incapacidad para responder al nuevo tipo de cualificaciones que requieren las empresas de un mercado libre.

⁽⁴⁾ Véase una perspectiva comparativa en los cuadros 1 a 3 del Anexo 2.



Planificación participativa de la FTP: un sistema regional

Uno de los logros e innovaciones más importantes de la planificación educativa rumana es la tendencia hacia un sistema articulado a escala regional. Como indica Davey (2003, p. 151),

“en la carrera del acceso a la UE, el debate sobre reformas y desarrollo en países candidatos cobra una marcada pero a menudo confusa dimensión regional, fomentada por la UE y que presenta tres planos interrelacionados:

- el gobierno regional: posible creación o reforma de un nivel superior de autogobierno, tanto para llevar a cabo las reformas de la administración pública comenzadas en 1990 como para estimular el desarrollo socioeconómico;

- la política regional: conveniencia de reorientar la inversión pública y fomentar la privada para reducir las crecientes desigualdades territoriales en rentas y empleo;

- la planificación del desarrollo regional: destinar mayores proporciones de la inversión pública a estrategias y prioridades de carácter regional, en lugar de a programas y objetivos sectoriales de alcance nacional.”

En cada una de las siete regiones de desarrollo que cuentan con escuelas integradas en el nuevo proyecto Phare (Phare RO 0108 FTP) de modernización de la formación profesional se ha creado un Consorcio Regional.

Las actividades de estos Consorcios Regionales consisten en:

- ayudar a las escuelas profesionales y los suministradores de formación profesional a desarrollar y ofrecer cualificaciones relevantes a escala nacional y regional;

- controlar el sistema de garantía de la calidad para la FTP, en cooperación con la inspección escolar local;

- garantizar la comunicación y el contacto entre regiones y los organismos nacionales responsables, para la detección temprana de las cualificaciones necesarias en el mercado de trabajo y los perfiles profesionales emergentes en las respectivas regiones;

- prestar asesoramiento para la racionalización y optimización de recursos destinados a la formación profesional en las regiones.

Una de las funciones principales de estos organismos consiste no obstante en desarrollar los planes regionales de intervención educativa (PRIEs) para la FTP, que deberán adaptarse a los principales campos de desarrollo para el período 2003-2010. Los PRIEs deben orientarse a la demanda existente y sustentarse en un sólido análisis del mercado de trabajo y de la capacidad de oferta educativa.

“Se propone para los PRIEs un sistema estándar de planificación, con una definición del contexto político, un análisis de la situación actual y las previsiones de empleo, capacidades y formación en una región, y un plan de desarrollo y mejora de la FTP que permita responder a las necesidades individuales y del mercado con la perspectiva 2010” (Swainger, 2003).

La contribución fundamental que se espera de los PRIEs consiste en detectar las prioridades regionales y diseñar actuaciones específicas que respondan a ellas. Estos planes de acción contienen objetivos y prioridades para toda una serie de temas relacionados con la formación profesional, en función de las especificidades regionales; no obstante, los planes de todas las regiones deben incluir propuestas de intervención relativas a:

- tipos y niveles de cualificación necesarios en la región para reaccionar a las transformaciones previstas en el mercado de trabajo hasta 2010;

- estructura y distribución de la red de escuelas profesionales en la región, para garantizar un sistema de FTP más eficaz y adaptable, de acceso igualitario para todos;

- medidas necesarias para reforzar la colaboración entre escuelas, alumnos y empresas.

Los PRIEs equivalen por tanto a un sistema de planificación a escala regional, que prosigue con el desarrollo de planes de intervención local para la FTP (a escala de los condados), y con planes de acción escolares (a escala de los centros de FTP).

Los planes locales de intervención educa-



tiva para la FTP (PLIEs) equivalen al segundo escalón de la planificación educativa.

Las “comisiones locales para la colaboración social en la FTP” son estructuras consultivas de la inspección de escuelas de un condado, cuya creación se decidió en el contexto del primer proyecto Phare RO 9405. Se trata de organismos tripartitos que apoyan la aplicación de estrategias nacionales en las escuelas de FTP y ayudan a la inspección escolar a diseñar planes y estructurar ofertas educativas de conformidad con las necesidades locales.

De acuerdo con los nuevos objetivos, estas comisiones se encargan de desarrollar planes de intervención educativa local de tipo FTP a partir de los PRIEs, completando y adaptando estos en función de las condiciones y necesidades locales. Se garantiza así una relación coherente entre la planificación regional y la local de la FTP.

Otro escalón del sistema son los Planes de Intervención Escolar (PIEs): cada escuela individual recibe una formación que la capacita teóricamente para desarrollar un plan de acción interno adaptado a las prioridades regionales y locales. Se estimula la asociación de escuelas para el análisis colectivo de necesidades locales y regionales de formación profesional; la colaboración entre escuelas y empresas asume ya una forma más estructurada. La asociación local de FTP aspira a crear comunidades formativas eficaces, capaces de planificar y realizar intervenciones de autodesarrollo y de mejora continua. Este proceso amplio de planificación se basa en una formación previa de los participantes y en directrices comunes, desarrolladas y acordadas en conjunto por todas las regiones. Estamos aún en la fase piloto, donde 122 escuelas pondrán en marcha el proceso y aprenderán de éste a mejorar instrumentos y condiciones para implantar el sistema a escala general. Los resultados de este proyecto deben contribuir decisivamente a resolver los retos esenciales de la FTP rumana:

- crear una nueva identidad para las escuelas de FTP, más abiertas y próximas a la empresa, más flexibles y adaptables a las transformaciones internas o externas. El objetivo consiste en crear auténticos “centros comunitarios de recursos”, que ofrezcan toda una serie de servicios y actividades destinadas a diversos usuarios;
- reformar la identidad profesional de los docentes de FTP, adaptándola a los nuevos currículos, la nueva función de las escuelas de FTP y los requisitos de un proceso educativo centrado en el aprendizaje;
- llevar a la planificación educativa los principios del desarrollo regional;
- establecer relaciones sostenibles y eficaces con el mundo del trabajo, en beneficio de ambas partes;
- incidir sobre la formación inicial de docentes de FTP en todos los sentidos que acaba de mencionarse.

La creación o consolidación de organismos regionales y locales que reúnen los intereses de los diversos protagonistas de la FTP intenta contribuir a institucionalizar la participación de estos agentes: “muchos países aceptan ya las ventajas que supone una institucionalización local de los intereses protagonistas (...) la administración local, los representantes empresariales y sindicales negocian convenios formativos locales y regulan la relación entre los centros educativos de financiación pública y la formación inicial con base en la empresa” (Drake, 1994, p.159).

La escuela de FTP como “centro de recursos comunitarios”

La nueva imagen de la FTP ambicionada no podrá generarse al margen de las tendencias globales de evolución organizativa: las nuevas condiciones que implica la economía del conocimiento -dirigida y regulada por relaciones laborales postfordistas de especialización flexible- se basan en la fiabilidad, las competencias y el valor añadido. La dinámica interna del entorno socioeconómico global adopta formas particulares en los países en transición, y da lugar a mercados de trabajo móviles y flexibles, que se caracterizan casi siempre por su inestabilidad e imprevisibilidad.



Las organizaciones autoformativas y el neo-institucionalismo, como nuevos productos de la teoría organizativa, continúan ejerciendo su influencia sobre la estructura escolar. La organización escolar está transformándose claramente en dos sentidos: estructural y funcional. En los países en transición, esto se traduce en un nuevo tipo de dirección y una nueva organización interna, más flexible y sensible a las demandas y desafíos de su entorno, junto con una amplia diversificación de funciones y servicios.

Una organización autoformativa sólo podrá surgir si las estructuras consultivas y decisorias en todas las esferas organizativas -incluyendo la teoría educativa, el personal, las finanzas y la organización escolar interna- asumen el principio de la autoorganización. Debe permitirse que los protagonistas desarrollen tipos de organización que reflejen los requisitos socioeconómicos predominantes y las prioridades básicas decididas de manera independiente (Formación de docentes. 3er seminario sobre innovación curricular, 1999, p.3).

Como primera etapa para crear estos "centros de recursos comunitarios", el programa de modernización de la FTP seleccionó a 22 escuelas de formación profesional, y comenzó a consolidar su capacidad institucional: esta capacidad permitirá a estos centros convertirse en líderes del proyecto y en fuente de apoyo metodológico para las restantes escuelas del sistema. Estas 22 escuelas de FTP han pasado ya por la experiencia del primer proyecto de reforma Phare, y han adquirido un cierto nivel de evolución institucional y personal. Se han seleccionado a partir de los sectores representativos de la FTP, y con criterios regionales.

Las funciones principales de los centros de recursos serán:

- transferir el conocimiento conceptual y metodológico y las buenas prácticas derivadas de la participación en el proyecto (Phare RO 9405) y de toda su actividad integral;
- ayudar a las transformaciones y actuaciones propuestas por las escuelas participantes en el nuevo proyecto Phare RO 0108 para la FTP;
- ofrecer apoyo metodológico y asesoramiento a otras escuelas y convertirse en "centros de recursos" que sirvan como ejemplo;

- servir de centros regionales de formación continua, en cooperación con las empresas;

- servir de apoyo "local" para la Unidad de Realización del Proyecto, y garantizar una plataforma de comunicación entre las escuelas del programa y la dirección de éste;

- organizar e impartir formaciones en el servicio para el personal docente de la FTP y sus directivos, conforme a sus capacidades y a las necesidades que manifiesta el sistema de la formación profesional rumana;

- reunir en redes formativas a la comunidad local, los recursos regionales y los protagonistas de la formación, para reforzar la colaboración social en la FTP;

- promover una gestión cooperativa y asociativa de la formación, centrada en la participación, la garantía de la calidad y la responsabilización de resultados.

Es evidente que la perspectiva de desarrollo organizativa pretendida con estos centros de recursos implica transformaciones de todo el entorno formativo, y especialmente en las prácticas de la dirección de la docencia y el aprendizaje.

"Este nuevo contexto formativo reclama una función diferente para los docentes/formadores. El docente debe incorporar nuevas capacidades que le permitan formarse permanentemente y mantenerse al día con nuevos conocimientos, ideas pedagógicas y tecnologías. Cuanto más cooperativa se hace la formación, más necesario es para el docente un desarrollo profesional que le permita impulsar las redes de contactos y los principios de la formación autoformativa dentro de sus escuelas e instituciones." (Lifelong learning in the global knowledge economy: challenges for developing countries, mayo de 2003).

El camino por recorrer

Hemos intentado esbozar en nuestro texto las principales orientaciones e intervenciones destinadas a incrementar la participación de los diferentes protagonistas formativos en la planificación, el desarrollo y el funcionamiento de la formación profesional rumana.

La experiencia y los esfuerzos de 13 años de reformas educativas, de diferente inten-



sidad y magnitud, revelan que son necesarias al menos dos reformas básicas en la esfera política:

□ desplazar el eje central desde los “grandes” cambios estructurales de todo el sistema hacia aquellos programas de desarrollo e intervenciones regionales y locales próximas a los usuarios de los servicios de formación profesional y al funcionamiento íntimo del proceso educativo de base;

□ los efectos esperados y la sostenibilidad de la reforma educativa a escala escolar (es decir, de base) no podrán alcanzarse si no se modifica también la cultura escolar. Ya las medidas estructurales adoptadas para todo el sistema educativo han producido implícita o explícitamente hasta hoy una cierta transformación cultural de la escuela; pero nos referimos al tipo de cambio generado en una organización, como necesidad intrínseca para su propia evolución. El cambio cultural, como decisión del personal escolar, asumido y aceptado por una masa crítica de docentes y realizada en colabora-

ción con la comunidad local, permitirá garantizar la sostenibilidad de las medidas de reforma. Este cambio debe ser resultado de la evolución interna de las escuelas e iniciarse y realizarse desde dentro de ellas.

Erigir una cultura de gestión asociativa y de cooperación en formación profesional podría bien ser la piedra de toque para ampliar la participación en la FTP, dentro del esfuerzo colectivo por garantizar servicios de alta calidad en el difícil entorno que caracteriza a Rumania en estos momentos. Estas ideas no son nuevas desde un punto de vista teórico (o incluso práctico, en países con larga tradición democrática); pero siguen constituyendo desafíos básicos al desarrollo futuro de la FTP para los países en transición como Rumania. La distancia entre lo que sabemos que debe hacerse y lo que hacemos en la práctica real es aún considerable, y en ocasiones hay soluciones archisabidas a problemas que ni reciben un apoyo político coherente ni se llevan a la práctica de una manera estable.

Estructura del sistema educativo en Rumania				Anexo 1	
Edad	Curso	CINE	Nivel educativo		
		5, 6	Enseñanza superior		
		4	Escuela postsecundaria (enseñanza técnica)		
18	XIII	3			Ciclo superior de <i>liceo</i> (enseñanza técnica)
17	XII		Ciclo superior de enseñanza secundaria superior, académica	Ciclo superior de enseñanza secundaria superior, tecnológica	Año final de la formación profesional
16	XI		Ciclo inferior del <i>liceo</i>		Formación profesional (escuela de artes y oficios)
15	X	ENSEÑANZA OBLIGATORIA	2	Gymnasium	
14	IX				
13	VIII				
12	VII				
11	VI				
10	V				
9	IV		1	Primaria	
8	III				
7	II				
6	I		0	Pre-primaria	
5	3				
4	2				
3	1				



Índices de participación en la educación inicial

Anexo 2
Cuadro 1

Año escolar	Formación técnica y profesional		Enseñanza secundaria superior			
	TOTAL	Formación profesional	Enseñanza secundaria superior - vía tecnológica	Secundaria superior para alumnos con capacidades específicas (arte, deporte) - vía profesional	General / teórica	Total secundaria superior
	Cifra total de alumnos matriculados (% en zonas rurales)	Cifra total de alumnos matriculados (% en zonas rurales)	Cifra total de alumnos matriculados (% en zonas rurales)	Cifra total de alumnos matriculados (% en zonas rurales)	Cifra total de alumnos matriculados (% en zonas rurales)	Cifra total de alumnos matriculados (% en zonas rurales)
2001/2002	565 665 (11,26 %)	252 347 (15,8 %)	313 318 (7,6 %)	51 042 (2,6 %)	346 303 (5,9 %)	710 663 (6,4 %)
2002/2003	596 531 (11,47 %)	270 215 (15,9 %)	326 316 (7,8 %)	53 951 (2,3 %)	360 137 (6,2 %)	740 404 (6,6 %)
2003/2004	618 951 (12,09 %)	279 124 (17,3 %)	339 827 (7,8 %)	53 756 (2,1 %)	365 334 (6,7 %)	759 917 (6,9 %)

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, 2004.

Distribución de profesiones entre nuevos titulados, 1999-2003

Cuadro 2

Campos profesionales	Tipo de educación - nivel de cualificación	1998-99	1999-2000	2000-01	2001-02	2002-03
Industrial/ técnico	Formación profesional - niveles 1 y 2	53 063	49 423	52 598	44 681	55 464
	Secundaria superior - nivel 3	52 147	47 861	45 620	39 793	46 044
	Escuela postsecundaria - nivel 3	7 570	6 109	5 987	4 102	3 887
Agricultura	Formación profesional - niveles 1 y 2	3 892	3 556	3 455	2 698	4 243
	Secundaria superior- nivel 3	10 314	7 903	7 200	5 491	3 684
	Escuela postsecundaria - nivel 3	1 336	1 578	1 352	1 394	1 143
Servicios	Formación profesional - niveles 1 y 2	21 420	17 333	22 616	20 614	23 587
	Secundaria superior- nivel 3	15 286	15 277	14 070	13 733	18 228
	Escuela postsecundaria - nivel 3	26 052	31 479	26 130	22 960	20 307

Fuente: Instituto Nacional de Estadística

Estructura del empleo por nivel educativo y de cualificación (%)

Cuadro 3

Nivel educativo / nivel de cualificaciones	Rumania		
	2000	2001	2002
Enseñanza primaria o sin titulación escolar	14,2	13,5	8,5
Secundaria inferior	21,6	21,2	22,8
Formación profesional (niveles 1 y 2)	21,6	22,3	22,1
Secundaria superior (incluye la vía tecnológica, nivel 3)	29,1	29,1	29,3
Postsecundaria y capataces (nivel 3)	4,4	4,5	4,2
Enseñanza superior	9,1	9,4	12,9

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Anuario Eurostat 2002



Bibliografía

- Birzea, C. (ed.).** *Modernizarea sistemului de educatie si formare profesionala in tarile aflate in tranzitie. Raport National: Romania.* [La modernización de sistemas de FP en países en transición. Informe nacional. Rumania]. Bucarest: Observatorio Nacional, 1999.
- Birzea, C. et al.** *National report on VET system in Romania: recent changes, challenges and reform needs.* Bucarest: Observatorio Nacional, 1998.
- Birzea, C.; Badescu, M.** *Financing the public education in Romania. Policy issues and data availability.* Bucarest: Alternative, 1998.
- Brater, M.** Education and training in times of globalisation. In Sogaard, J.; Wollschläger, N. (eds). *Internationalising vocational education and training in Europe.* Salónica: Cedefop, 2000.
- Chinen, C.** *The use of ICTs in technical and vocational education and training.* Moscú: Instituto UNESCO para las Tecnologías de la Información en la Educación, 2003.
- Ciolan, I.** Leading institutional capacity building in TVET. The policy and practice of resource centres. In Ahonen, J. et al. (eds) *Leading schools with global perspective.* Actas de la Conferencia internacional. Riga: Enirdem, 2003.
- Davey, K.** *Investing in regional development. Policies and practices in EU candidate countries.* Budapest: OSI/LGI, 2003.
- Deij, A.; Badescu, M. (eds).** *Monografie privind educatia si formarea profesionala si serviciile de ocupare a fortei de munca in Romania* [Monografía sobre la formación profesional y el servicio de empleo en Rumania]. Bucarest: FEF y Observatorio Nacional Rumano, 2003.
- Drake, K.** Policy integration and cooperation: a persistent challenge. In *Vocational education and training for youth: towards coherent policy and practice.* París: OCDE, 1994.
- Hidden challenges to education systems in transition economies/* Banco Mundial, Región de Europa y Asia Central, sector de desarrollo humano. Washington, DC: Banco Mundial, 2001.
- Lifelong learning in the global knowledge economy: challenges for developing countries/* Banco Mundial. Washington, DC: Banco Mundial educación, mayo 2003.
- Rado, P.** *Transition in education.* Budapest: Open Society Institute, 2000.
- Șerban, M.; Rogojinaru, A. (eds).** *Preuniversity vocational and technical education - Romania.* Bucarest: Oscar Print, 1998.
- Sogaard, J.; Wollschläger, N. (eds).** *Internationalising vocational education and training in Europe.* Salónica: Cedefop, 2000.
- Swainger, J.** *Guidance on the production of the regional action plans for technical and vocational education and training.* Bucarest: Proyecto Phare FTP, 2003.
- Teacher and trainer training. 3rd workshop on curriculum innovation/* FEF: Fundación Europea de la Formación. Turín: FEF, 1999.
- Technical assistance for institution building for economic and social cohesion - technical and vocational education and training.* Informe inicial, sección complementaria. Bucarest: 2004.
- Vocational education and training reform programme.* Policy aspects and strategy. Ministerio de Educación Nacional, unidad de gestión de proyecto. Bucarest: Ministerio de Educación Nacional, 1997.

Palabras clave

Educational policy,
Phare,
regional planning,
social partners,
vocational school,
empowerment.



Pascaline Descy

Responsable del proyecto "Informes de la Investigación" Cedefop



Katja Nestler

Especialista en estadística Cedefop



Manfred Tessaring

Director del área "Desarrollo de investigaciones" Cedefop



Estadísticas internacionales comparativas sobre educación, formación y capacidades profesionales: situación actual y perspectivas

Las estadísticas comparativas sobre educación, formación y capacidades profesionales son instrumentos no sólo usados en la investigación y el análisis para explicar y demostrar el funcionamiento de los mercados de trabajo y los sistemas educativos y formativos en Europa, sino también para elaborar indicadores que permiten comparar entre sí a los Estados Miembros de la UE, cotejar a la UE con sus competidores globales, y también evaluar la consecución de objetivos y cotas de referencia. Si bien los progresos en este ámbito son innegables, se observan aún algunas lagunas esenciales de datos, como el gasto en formación profesional, los desajustes de capacidades, los resultados de los sistemas educativos y formativos o el nivel de capacidades y competencias en la población. Además, los datos ya disponibles presentan aún deficiencias que limitan la comparación entre países y periodos, y por otra parte las fuentes existentes no siempre se aprovechan lo suficiente. El artículo intenta revelar los datos fundamentales que aún faltan, y desvelar las fuentes de datos ya disponibles, sus potenciales y sus límites. Presentamos por ello en el Anexo un panorama general de las fuentes de datos existentes o en comparación.

Introducción

Los datos internacionales comparativos sobre educación, formación y capacidades profesionales han cobrado una importancia particular coincidiendo con la convergencia de los países europeos y la aplicación de políticas y estrategias comunes para toda la UE. Estos datos son además básicos para toda investigación comparativa que pretenda elaborar un panorama general de la enseñanza y la formación en los diversos países.

El interés de la política y la investigación por estos datos, y el reconocimiento de su importancia clave para la política (europea) económica y social, son relativamente nuevos: en su mayoría, las estadísticas internacionales comparativas sobre educación y formación se iniciaron en el decenio de 1990. Por tanto, las fuentes internacionales no siempre proporcionan (aún) la información necesaria, o datos para periodos largos. Con todo, la mayoría de las fuentes se están adaptando continuamente para responder a las nuevas necesidades. Se diseñan fuentes de información y encuestas de nuevo tipo, y se amplía incesantemente la cobertura geográfica de los datos internacionales. Por otra parte, una serie de proyectos de investigación ha generado además nuevos conceptos, métodos, datos e indi-

cadores que las organizaciones internacionales pueden utilizar para mejorar los datos disponibles o elaborar nuevas encuestas ⁽¹⁾.

A pesar de los progresos fundamentales alcanzados ya en cuanto al desarrollo de estadísticas e indicadores internacionales, la carencia o insuficiencia de datos y estadísticas disponibles continúa obstaculizando el diseño de políticas realistas, los análisis de investigación y una toma de decisiones bien informada a escala individual (p.e. opciones educativas o profesionales). De hecho, los datos comparativos sobre educación, formación y capacidades adolecen aún de algunas deficiencias:

- faltan bastantes datos básicos necesarios para responsables políticos e investigadores;
- aún no se aprovechan plenamente numerosos datos ya disponibles;
- numerosas limitaciones restringen la comparación de datos entre países y periodos.

Por ejemplo, los informes del Cedefop sobre la investigación y la política ⁽²⁾ han expuesto ya con detalle algunos de estos problemas. El Estudio de Maastricht (Leney et al., 2004) ⁽³⁾ también analiza de manera dife-



renciada los datos existentes y sus limitaciones para evaluar el progreso de los Estados Miembros para alcanzar los objetivos de Copenhague en la FP.

Los datos que reclama la coordinación política a escala europea

Los nuevos métodos de la coordinación política a escala europea reclaman un apoyo permanente y estructurado bajo forma de indicadores estadísticos y de cotas o niveles de referencia (*benchmarks*). Por tanto, se ha convertido en prioritario para la Unión Europea cerrar las lagunas de las estadísticas comparativas.

Las conclusiones de Lisboa eligen un método de coordinación abierta (MCA) como sistema para difundir el conocimiento sobre las mejores prácticas y lograr una mejor convergencia hacia los objetivos principales de la UE, sin perjuicio de la división de responsabilidades (subsidiariedad) que contemplan los diversos tratados UE. El MCA es una nueva forma de cooperación entre los Estados Miembros, un sistema plenamente descentralizado basado en diversas posibilidades de asociación y concebido para ayudar a los Estados a desarrollar progresivamente sus políticas nacionales propias. El MCA consiste básicamente en:

- determinar y definir conjuntamente los objetivos por alcanzar (niveles de referencia)⁽⁴⁾;
- criterios (estadísticas, indicadores) definidos en común que permiten a cada Estado Miembro conocer su situación y evaluar su progreso hacia los objetivos planteados;
- elementos de cooperación para alentar al intercambio y difusión de buenas prácticas⁽⁵⁾.

El MCA se aplica también en el ámbito de la educación y la formación, con el objetivo de estimular procesos de aprendizaje mutuo mediante el uso de indicadores y niveles de referencia, comparar las mejores prácticas y organizar controles periódicos, evaluaciones y revisiones entre iguales.

De conformidad con esta necesidad política, el Comunicado de Maastricht (2004) asume como prioridad "la mejora del alcance,

la precisión y la fiabilidad de las estadísticas sobre FP", señalando que "los datos e indicadores adecuados son clave para entender lo que sucede en el ámbito de la FP, y las intervenciones y decisiones adicionales requeridas de todas las partes implicadas". Paralelamente, la creación del Grupo permanente para indicadores y niveles de referencia (Standing group on indicators and benchmarks - SGIB) por la Comisión Europea⁽⁶⁾ supone un paso importante, no sólo para ampliar el uso de los datos y estadísticas disponibles sino también para iniciar mejoras en cuanto a su cobertura y calidad. También es alentador que la Comisión haya creado recientemente, en su Centro Común de Investigaciones de Ispra, un equipo de investigación sobre la formación permanente centrado en datos e indicadores.

Evaluación de la oferta actual de datos comparativos

El anexo presenta en forma de cuadro las diversas fuentes internacionales que ofrecen datos comparativos sobre educación, formación y capacidades profesionales. En esta sección procederemos a evaluar dichas fuentes, comparándolas con las necesidades actuales de la política y la investigación en cuanto a datos comparativos, y señalaremos algunas de sus deficiencias metodológicas, para inspirar futuras actividades de investigación y desarrollo.

Necesidades de la política y la investigación en cuanto a datos comparativos sobre FP, aprendizaje y capacidades profesionales

Si se cotejan un análisis de las necesidades de la política y la investigación con una revisión de las diversas fuentes disponibles, pueden detectarse algunas lagunas informativas y posibilidades de mejora en la oferta actual de datos comparativos⁽⁶⁾.

Deben perfeccionarse los datos sobre gasto e inversión en necesidades educativas y formativas de forma que permitan distinguir entre los tipos de gasto (FP inicial y FP continua; FP y enseñanza general), entre fuentes públicas y privadas de financiación (incluyendo la esfera individual), entre gasto en centros educativos y otros tipos de gastos (p.e. materiales formativos, costes de alojamiento, transporte). Según Leney et al. (2004) son muy escasas y nada satisfactorias

⁽⁴⁾ Por ejemplo, el espacio *Web Research on lifelong learning* se ofrece como canal estructurado de difusión entre investigadores y especialistas en estadísticas educativas y el Sistema Estadístico Europeo, en el que se debaten los resultados de proyectos de investigación comparativa que crean nuevos conceptos, métodos y/o datos estadísticos (www.researchonlifelonglearning.org/).

⁽⁵⁾ Pueden consultarse descripciones del informe de la política y los tres informes de la investigación publicados hasta hoy (1998, 2001, 2005) en el espacio web del Cedefop European Training Village (www.trainingvillage.gr), sección Proyectos y redes: Informe de la política / Laboratorio de la investigación.

⁽⁶⁾ Leney, T. et al. Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET: final report for the European Commission 15.10.2004. Disponible en Internet: http://www.refernet.org.uk/documents/Achieving_the_Lisbon_goal.pdf. (última consulta: 13.9.2005). El Cedefop ha publicado el correspondiente informe de síntesis: Tessaring, M.; Wannan, J. Vocational education and training - key to the future. Lisbon-Copenhagen-Maastricht. Mobilising for 2010. Luxemburgo: EUR-OP, 2004. (Existe traducción española: La formación profesional, una clave para el futuro. Lisboa-Copenhague-Maastricht: movilizar hacia los objetivos 2010; ndt)

⁽⁴⁾ http://europa.eu.int/comm/education/policies/pol/policy_en.html#methode; programa de trabajo detallado para el seguimiento de objetivos en los sistemas educativos y formativos de Europa (Consejo de la UE, 2002).

⁽⁵⁾ El SGIB se compone de especialistas propuestos por los Estados Miembros y otros nombrados por la Comisión.

⁽⁶⁾ El cuadro del Anexo recoge las principales características de las fuentes de datos aquí mencionadas.



las informaciones existentes sobre el gasto en FP inicial. Las administraciones nacionales y algunas fuentes internacionales ofrecen algunos datos, pero el gasto en FP inicial suele encontrarse habitualmente englobado dentro del gasto total en instituciones educativas. El indicador actual de gasto público en educación como porcentaje del PIB, que aparece en el cuestionario UNESCO-OCDE-Eurostat (UOE), no diferencia entre tipos distintos de educación (FP frente a la enseñanza general). El gasto en formación profesional continua (FPC) está actualmente restringido a empresas: puede obtenerse información sobre costes de los cursos FPC impartidos en las empresas participantes en la Encuesta sobre la formación profesional continua a empresas (CVTS), pero los datos están limitados a los sectores de actividad económica que ésta abarca, y no incluyen otros tipos de formación. Los gastos públicos en medidas activas de fomento del empleo -inclusive la formación- se encuentran incluidos en las recopilaciones de datos sobre políticas de empleo (Eurostat) y en el banco de datos sobre programas de empleo de la OCDE⁽⁷⁾. Por último, son escasas las informaciones disponibles sobre el gasto individual o familiar en educación y en particular para la FP inicial y continua.

Hay indicadores simples, como las tasas de matriculación y titulación en la FP, que no consiguen deducirse simplemente utilizando los datos del cuestionario UOE, aunque estos permiten comprender mejor los factores que contribuyen a reducir los índices de abandono y ayudar a más jóvenes a acabar la enseñanza secundaria superior. Además, los indicadores de finalización de programas educativos se repiten entre sí, y los resultados no son coherentes. Las dos fuentes principales sobre matriculación y nivel educativo alcanzado -el elenco de datos UOE y la Encuesta europea sobre la mano de obra (labor force survey - LFS)- no son comparables entre sí, lo que provoca discrepancias importantes, en particular si se compara la titulación de secundaria superior a la edad justa (UOE) y el nivel educativo de jóvenes (LFS), que suponen un 18% o incluso más para algunos países (Leney et al., 2004). Los datos sobre las transiciones de los titulados de la FP a la vida activa, la enseñanza postsecundaria o superior, en comparación con los titulados de otras vías educativas, tampoco están disponibles actualmente en una fuente estándar. Y los datos

del módulo específico sobre transiciones, incluidos dentro de la LFS en su edición de 2000, aún no se aprovechan plenamente. Son necesarios datos más detallados sobre la movilidad -no sólo geográfica sino también profesional, sectorial, social e intergeneracional- para comprender la dinámica del empleo y el paro dentro de los mercados de trabajo europeos. La LFS, por el reducido tamaño de sus muestras, no ofrece el nivel necesario de desagregación de datos para estudiarla con detalle. También sería útil para la investigación que la LFS definiese mejor las características del parado (en particular, el parado a largo plazo) y del "parado oculto"⁽⁸⁾. No existe una fuente específica de datos sobre déficit o desajustes de capacidades (p.e. normas de cualificación para ofertas de trabajo, análisis de necesidades de capacidades por sectores o profesiones).

Considerando la importancia que prestan a la profesión docente tanto la UE como las políticas nacionales, se requieren datos más detallados sobre maestros, formadores, tutores y demás docentes implicados en la FP: características individuales (edad, sexo, capacidades, etc.), ingresos, categoría, funciones, tareas... En la actualidad, sólo disponemos de los datos sobre personal de programas educativos extraíbles del cuestionario UOE.

También faltan cifras globales sobre los resultados de la FP, la enseñanza general y la formación permanente⁽⁹⁾ que permitan evaluar la eficacia y la rentabilidad de sistemas, programas y medidas educativas y formativas. No existe hasta hoy ninguna fuente adecuada de información a escala europea o internacional para analizar estos temas. El Programa de evaluación internacional del alumnado (Programme for International Student Assessment -PISA) de la OCDE constituye un paso en este sentido, ya que mide las capacidades del alumno -en algunos campos- y extrae conclusiones sobre los factores que condicionan el rendimiento de los diversos sistemas educativos y formativos. Sin embargo, en la actualidad no existe método alguno para evaluar los resultados específicos de la FP. La Encuesta internacional sobre lectoescritura en adultos (International Adult Literacy Survey -IALS) y la Encuesta de lectoescritura y capacidades vitales de adultos (Adult Literacy and Life skills survey - ALL), ambas de la OCDE, miden el rendimiento de adultos en algunos campos específicos de capacidades, relacionando és-

⁽⁷⁾ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

⁽⁸⁾ Quien, sin estar registrado como parado, trabajaría bajo determinadas condiciones (Tessaring, 2001, p.240).

⁽⁹⁾ Los resultados abarcan ventajas y elementos externos, no económicos.

⁽¹⁰⁾ La Secretaría de la OCDE debate actualmente con los países miembros la creación de un programa para la evaluación internacional de competencias de adultos (Programme for International Assessment of Adult Competences -PIAAC).



te con algunos criterios de éxito en el mercado de trabajo ⁽¹⁰⁾. Este tipo de análisis, que parte de niveles de capacidades, refleja mejor las ventajas de la educación y de las capacidades que el nivel educativo individual utilizado como indicador en la LFS. No obstante, como sucede en el caso de la encuesta PISA, la evaluación del rendimiento de adultos no permite comparar la FP con la educación general. Además, dicha evaluación se limita a determinados ámbitos de capacidades básicas, puesto que hasta hoy sólo existe una medición directa, fiable y válida para las áreas de lectonumeración y capacidad de razonamiento analítico.

También es necesario disponer de datos detallados sobre la formación permanente, que describan tipos, temas y duración de los cursos, suministradores formativos (incluyendo microempresas, servicios públicos, etc.), características de participantes y no participantes, consecuencias sobre la vida posterior, la carrera y la participación en actividades formativas. Estos datos debieran incluir también tipos de formación “no tradicional”, como la formación autodirigida, la formación a distancia, la formación electrónica, etc. El actual indicador estructural sobre formación permanente integrado en la encuesta LFS, que expone la participación o no del encuestado en un periodo de cuatro semanas previo a la encuesta, tiende a subestimar el nivel de participación de un adulto. La encuesta CVTS se restringe a la formación continua impartida por la empresa (en empresas de 10 o más trabajadores). Excluye además al sector público y a algunas industrias, por la dificultad de la recogida de datos. Los datos sobre participantes en la FPC no revelan las características individuales en éstos (excepto sexo). Excluyen además la formación de tipo informal o no formal en el trabajo, como la rotación en el empleo o los círculos de calidad, y se limita exclusivamente a los cursos específicos de FPC. Con todo, la futura encuesta sobre educación de adultos podría llegar a colmar una parte de esta laguna informativa sobre la formación permanente.

Educación y formación: entradas (inputs) y resultados

Las fuentes estadísticas actuales proporcionan principalmente informaciones sobre las entradas o inputs a los sistemas educativos y formativos (participación, gastos, impartición, tiempo, etc.). Sólo unas pocas

fuentes -principalmente, la LFS y la OCDE- incluyen datos sobre resultados (niveles educativos de la población, abandono escolar, niveles de capacidades profesionales, ingresos, etc.). Además, la mayoría de las fuentes no ofrece una imagen clara y analítica de la relación entre las entradas y los resultados, a menudo porque una sola fuente no consigue abarcar ambos elementos o centrarse en ellos ⁽¹¹⁾.

La elaboración de mejores fuentes de datos e indicadores de resultados de los diversos tipos educativos, formativos y de capacidades podría contribuir a generar datos esenciales sobre los grupos vulnerables y desfavorecidos y desvelar los campos prioritarios para la actuación política y la oferta formativa. La UE y otras instituciones internacionales debieran ampliar y apoyar más sistemáticamente las iniciativas actuales al respecto, financiando programas amplios de investigación sobre estos temas.

Imagen fragmentaria de la enseñanza, la formación y las capacidades profesionales

Las fuentes estadísticas internacionales existentes en la actualidad proporcionan una imagen más fragmentaria que global de la enseñanza y la formación. Sólo permiten el análisis de aspectos individuales, porque la información que contienen las diversas fuentes resulta difícil de combinar entre sí. Además, en muchos casos los resultados de fuentes distintas arrojan imágenes diferentes del mismo tema, lo que se debe a diversos motivos:

- las fuentes estadísticas se centran en diferentes materias (p.e. características de la mano de obra en el caso de la encuesta LFS, frente a oferta formativa para trabajadores en el caso de la CVTS);
- las fuentes utilizan diferentes definiciones de la enseñanza, la formación o las capacidades profesionales (dependiendo del grupo encuestado, el tema, etc.);
- las fuentes se refieren a diferentes unidades estadísticas (programas educativos en los cuestionarios UOE, empresas en la CVTS, hogares en la LFS, ciudadanos en la IALS);
- las fuentes tienen distinta periodicidad (algunos datos aparecen anualmente, otros a intervalos mayores);

⁽¹¹⁾ Completan la imagen actual los denominados Eurobarómetros, con informaciones relativas a la opinión ciudadana sobre la formación permanente y la formación profesional.



❑ las fuentes tienen diferentes coberturas nacionales;

❑ en la mayoría de los casos, la educación, la formación o las capacidades profesionales no constituyen el tema fundamental de la encuesta sino solo uno de sus aspectos, lo que provoca una cobertura limitada de los temas educativos y formativos;

❑ por último, tampoco puede garantizarse siempre la fiabilidad de una fuente, si los datos se extraen de una muestra pequeña o si la fuente combina diversas características (p.e. sexo + capacidades profesionales + edad + país +...).

Existen también limitaciones para obtener o interpretar series temporales, debido a cambios de conceptos y definiciones. Por ejemplo, los niveles de referencia "abandonos escolares prematuros" y "formación permanente" están muy afectados por fuertes modificaciones metodológicas realizadas por los Estados Miembros en los últimos años. Así, en 2003 Francia amplió el periodo de referencia para la participación en una formación permanente de una a cuatro semanas, lo que provocó una duplicación del índice de participación en comparación con años precedentes. Las comparaciones también se ven obstaculizadas por el hecho de que los diversos países efectúan sus reformas en diferentes momentos, lo que dificulta las comparaciones en un año concreto (Leney et al., 2004).

Evoluciones esperadas en la futura oferta de datos comparativos

Se ha previsto crear hasta 2010 diversas nuevas fuentes estadísticas y/o nuevas ediciones de encuestas, que darán lugar a datos nuevos:

❑ la tercera encuesta CVTS (2006) permitirá comparar con los datos recogidos en 1994 y 2000 y detectar las tendencias de la formación en la empresa;

❑ la Encuesta de educación de adultos (Adult Education Survey - AES, 2005-2007) producirá datos europeos comparativos sobre la participación de adultos en diversos tipos de formación, los obstáculos y las actitudes hacia la formación;

❑ la Encuesta UE sobre ingresos y condiciones de vida (EU Survey on Income and

Living Conditions - EU-SILC, a partir de 2004) es una encuesta longitudinal que incluye variables relacionadas con los ingresos, la pobreza, la exclusión social, las condiciones de vida, el empleo, la salud y la enseñanza y formación;

❑ la Encuesta sobre presupuestos domésticos (Household Budget Survey - HBS, 2006) que incluye los gastos destinados a la educación, proporcionará una imagen de los gastos de hogares y ciudadanos en educación;

❑ la 3ª edición de la encuesta PISA (2006) abarcará 58 países y permitirá así comprender mejor los factores condicionantes del rendimiento de sistemas educativos y formativos;

❑ el nuevo Programa para evaluación internacional de competencias de adultos (PIAAC, 2008-2009), de la OCDE, proseguirá su labor de medir el nivel de la población adulta en determinadas áreas de capacidades, y evaluará también el uso de capacidades específicas en el lugar de trabajo;

❑ la 4ª edición de Tendencias internacionales en matemáticas y ciencias (Trends in International Mathematics and Science Study - TIMSS 2007), continuará su ciclo de evaluaciones internacionales comparativas y producirá datos sobre la evolución de los niveles en matemáticas y ciencias a lo largo del tiempo;

❑ el Estudio sobre tecnologías de la información en el ámbito educativo (Second Information Technology in Education Study - SITES 2006) se centrará en los efectos de las inversiones de TIC en la enseñanza.

Mientras esperamos estos nuevos datos, podríamos utilizar o aprovechar mejor los resultados de las pocas fuentes disponibles a escala europea o internacional, cuyo potencial de análisis aún no se ha investigado a fondo. Es por ejemplo el caso de la segunda Encuesta sobre formación continua a empresas, de los módulos específicos sobre transición a la vida activa y formación permanente que incluye la LFS en 2000 y 2003, respectivamente, de la Encuesta sobre el coste de la mano de obra, de las encuestas sobre uso del tiempo, los datos sobre políticas de empleo y de la Encuesta ALL de la OCDE. Aún cuando estas fuentes no proporcionen la imagen global que se requiere ni respondan directamente a las lagunas antes definidas, este análisis podría



con todo generar nuevas visiones y percepciones.

Conclusiones

A pesar de importantes progresos en la oferta y utilización de datos comparativos sobre educación, formación y capacidades profesionales, el ámbito se encuentra lastrado a escala UE e internacional por la falta de un nivel alto de orientación y cooperación. Las funciones y responsabilidades concretas de los diversos protagonistas -Estados Miembros, las diversas Direcciones Generales de la Comisión Europea, Eurostat, Cedefop, la Fundación Europea de la Formación y otras agencias- no siempre son claras o están bien definidas. Así, las posibles duplicidades y los problemas de cooperación incluso con entes internacionales como la OCDE, la Unesco o la Organización Internacional del Trabajo, reducen la eficacia y la coherencia del proceso de mejora de los datos existentes.

El proceso de adaptar las fuentes de datos actuales y crear nuevas fuentes a escala europea e internacional no debe aspirar tan sólo a colmar las lagunas existentes y a responder a las futuras necesidades: también debe asumir el objetivo de mejorar los métodos y las definiciones de las diversas fuentes, hasta generar una imagen unitaria de la formación permanente, tanto en la UE como más allá de ésta.

Es necesario tener en cuenta que la elaboración de datos específicos sobre la FP no siempre constituye una opción asequible, considerando los elevados costes de en-

cuesta y análisis y el uso relativamente limitado de esta información. La recogida de datos sobre la FP debe integrarse dentro del proceso global de obtención de más informaciones fiables sobre la formación permanente, en lugar de realizarse como ejercicio separado.

Por último, el uso de datos comparativos europeos e internacionales no se encuentra todo lo difundido que podría estar en la comunidad de la investigación. Ello se debe en parte a que los datos comparativos pierden su precisión en el proceso de armonización; la elaboración de conceptos y definiciones universales permite a veces generar "mínimos comunes". Pero las dos causas principales de esta escasa difusión bien podrían ser la dificultad de acceder a datos unida al desconocimiento de las fuentes de datos existentes y de su potencial. A este respecto, será útil observar que Eurostat ha liberado recientemente el acceso al banco de datos New Cronos, que contiene una serie de cuadros e indicadores estadísticos fijos, entre los que se cuentan los indicadores estructurales utilizados para la agenda de Lisboa ⁽¹²⁾ ⁽¹³⁾. Los investigadores pueden solicitar además a Eurostat acceso a microdatos de subseries ⁽¹⁴⁾. También la OCDE concede a la comunidad investigadora acceso a algunas series de datos.

Esperamos que el presente artículo contribuya no sólo a divulgar y a fomentar el uso de las diversas fuentes de datos estadísticos, sino que estimule también al investigador a participar en la futura mejora y evolución de éstas.

⁽¹²⁾ http://epp.eurostat.ec.eu.int/portal/page?_pageid=1996,45323734&_dad=portal&schema=PORTAL&screen=welcomeref&open=/&product=EU_MAIN_TRE E&depth=1

⁽¹³⁾ La disponibilidad de metadatos (explicativos) facilita el uso e interpretación de las estadísticas.

⁽¹⁴⁾ http://epp.eurostat.ec.eu.int/portal/page?_pageid=1913,32879116,1913_32879144&_dad=portal&schema=PORTAL



Principales fuentes de datos europeas e internacionales sobre FP, educación y capacidades profesionales Anexo 1

Fuente de datos	Tema general	Unidad estadística Periodicidad Cobertura	Puntos esenciales relacionados con la FP o la formación permanente	Observaciones
Cuestionario UOE (UIS <i>Unesco Institute of Statistics</i> /OCDE/ Eurostat)	Educación y formación iniciales	Programas educativos Anual (desde 1992) Todos los países cubiertos por estas tres organizaciones (UE 25, EEE, países de la OCDE, países candidatos, países del sudeste asiático).	Matriculación, matriculados, titulados, personal educativo, gasto público en programas educativos (realizados al menos parcialmente en escuelas), tamaño de las clases. Indicador estructural 'Gasto en recursos humanos': Gasto público en educación, como porcentaje del PIB. Indicador estructural 'Titulados en carreras científicas y tecnológicas': Titulados de la enseñanza superior en carreras de ciencia y tecnología, por 1 000 personas de 20 a 29 años de edad. Indicador a largo plazo: Alumnos de la enseñanza secundaria superior matriculados en vías profesionales.	- datos secundarios extraídos de las administraciones nacionales; - asume los criterios de CINE 97 ⁽¹⁵⁾ (1998-2003) y CINE 76 (1992-97); - desgloses posibles por nivel educativo, sexo, edad, tipo de currículo (general o profesional), modalidad (jornada completa o parcial), tipo de centro de enseñanza (público o privado), campo de estudios, nacionalidad; - Eurostat recoge más informaciones para países de la UE a escala regional y sobre el aprendizaje de idiomas extranjeros (cuestionarios educativos Eurostat).
Encuesta sobre la formación profesional continua (CVTS) (Eurostat)	Formación profesional continua (FPC) y formación profesional inicial (FPI) en la empresa	Empresas con un mínimo de 10 trabajadores, sectores NACE C-K, O ⁽¹⁶⁾ Años de referencia: 1993, 1999; a partir de 2005, cada cinco años (regulaciones) 1999: UE 25 (excepto Chipre y Eslovaquia), Bulgaria, Noruega y Rumania 1993: UE 12.	FPC: Políticas formativas, organización y gestión de la FPC, tipos de FPC, otras modalidades de FPC distintas a cursos, participación, horas de formación, costes, campos y suministradores de FPC FPI: Participantes, costes.	- desglose de participantes/horas por sexo, de horas entre cursos externos e internos, y de costes entre costes directos e indirectos; - ampliación a la FPI a partir de 2005; - inclusión no obligatoria de los restantes sectores NACE y de las empresas con menos de 10 trabajadores; - puede conceder acceso a los microdatos.
Encuesta de educación de adultos (AES) (Eurostat)	Participación en la formación de adultos	Individual, edad: 25 a 64 años Primera ronda 2005-2007 Estados Miembros de la UE (21), Rumania y Suiza	Participación en programas educativos o formativos -formales o no formales- dentro o fuera de las horas de trabajo, métodos y temas del aprendizaje informal, acceso a la información, obstáculos a la participación, actitudes frente a la formación, uso de las TIC, capacidades lingüísticas autoevaluadas, participación en actividades culturales y sociales.	- distintas formas de aplicación de la encuesta en países (encuesta independiente (13), integración del núcleo de la AES en encuestas existentes (8), registros (2)); - asume las definiciones y clasificaciones de la CINE 97, la LFS y la OIT; - desglose por sexo, grupos de edades, niveles educativos y categorías del empleo; - se está creando una base jurídica para las estadísticas sobre la formación permanente.
Encuesta de la mano de obra (LFS) (Eurostat)	Características del mercado de trabajo (p.e. empleo, paro, inactividad, jornada laboral, profesiones) y características sociodemográficas (sexo, edad, educación) de la población.	Individual (edad mínima 15 años y a hogares) Datos anuales y trimestrales (desde 2003) Estados Miembros de la UE, la AELC, Bulgaria, Rumania (UE 10 desde 1983, UE 15 desde 1995, UE 25 desde 1999/2000)	Módulo central revisado sobre educación (2003): participación en cursos regulares de educación o formación, participación en cursos y otras actividades impartidas, nivel educativo. Indicador estructural 'LLL'(Formación permanente): Porcentaje de la población adulta entre 25 y 64 años que participa en algún tipo de enseñanza o formación (relevante o no para el empleo actual o futuro del encuestado) en las cuatro semanas que anteceden a la encuesta. Indicador estructural 'Abandonos escolares prematuros': Porcentaje de la población entre 18 y 24 años con un nivel máximo de enseñanza secundaria superior y que no participa en ninguna medida educativa o formativa. Indicadores a largo plazo: - población de 20 a 24 años que ha terminado al menos la enseñanza secundaria superior - índices de paro en la población de 25 a 59 años, por nivel educativo - población de 25 a 64 años con nivel de enseñanza superior o por encima.	- asume las definiciones y recomendaciones de la OIT; - los datos educativos siguen las normas CINE97; - desglose por edad, sexo, nacionalidad y categoría de la mano de obra; - algunos datos se recogen para personas de hasta 64 años; - puede conceder acceso a los microdatos.
Encuesta de la mano de obra - módulo específico sobre la formación permanente (Eurostat)	Formación de adultos	Individual (edad mínima 15 años) En 2003 Estados Miembros de la UE, Bulgaria, Islandia, Noruega, Rumania, Suiza	Nivel educativo, participación en actividades educativas o formativas formales o informales, campos de educación y formación.	- desglose por edad, sexo, nacionalidad y categoría de la mano de obra - puede conceder acceso a los microdatos.

⁽¹⁵⁾ (CINE: Clasificación internacional normalizada de la educación, ISCED en sus siglas en inglés, ndt) http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm

⁽¹⁶⁾ http://europa.eu.int/comm/eurostat/ramon/other_documents/intro_cpa1996/en.cfm



Fuente de datos	Tema general	Unidad estadística Periodicidad Cobertura	Puntos esenciales relacionados con la FP o la formación permanente	Observaciones
Encuesta de la mano de obra - módulo específico sobre la transición a la vida activa (Eurostat)	Transición de los jóvenes de la educación a la vida activa	Individual, para edades de 15 a 35 años En 2000 UE 15, Hungría, Lituania, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia	Empleo/paro, categoría profesional, origen social, nivel educativo, desajuste empleo-formación.	– desglose por edad, sexo, nacionalidad y categoría de la mano de obra; – en debate una posible repetición en 2006.
Estadística comunitaria sobre ingresos y condiciones de vida (UE-SILC) (Eurostat)	Ingresos, pobreza, exclusión social, condiciones de vida, información sobre la mano de obra, categoría profesional	Individual (edad mínima 16 años) y a hogares Anual a partir de 2003/2004 Estados Miembros de la UE, Islandia, Noruega, Turquía a partir de 2005	Nivel educativo, actual actividad educativa, año de consecución del nivel educativo logrado.	– creada para sustituir a la FHP (ver más abajo); – variables de entorno sociodemográfico; – datos transversales y longitudinales; – concede acceso a los microdatos (plazo mínimo: dos años tras el periodo de referencia).
Encuesta a hogares de la Comunidad Europea (ECHIP) (Eurostat)	Ingresos, pobreza, exclusión social, condiciones de vida, empleo, enseñanza y formación, salud	Individual (edad mínima 16 años) y a hogares Anual 1994-2001 Estados Miembros de la UE, Islandia, Noruega, Suiza, nuevos Estados Miembros, Bulgaria, Rumanía, Turquía	Participación en la enseñanza y formación, educación general (titulación, nivel), formación profesional (titulación, tipo, objetivos, nivel educativo/edad, capacidades lingüísticas).	– variables de entornos sociodemográficos; – datos longitudinales; – asume los criterios CINE 76; – concede acceso a microdatos.
Encuesta de costes de la mano de obra (LCS) (Eurostat)	Nivel, estructura y evolución a corto plazo de los costes de la mano de obra	Empresas o entidades locales con un mínimo de 10 trabajadores, sectores NACE C-K Cuadrienal (desde el año de referencia 1996, conforme a la norma) Estados Miembros de la UE, Bulgaria, Islandia, Noruega, Rumanía	Salarios de aprendices, contribuciones de la empresa a los aprendices, costes de la formación profesional (excluyendo costes de aprendices).	– algunos países incluyen los sectores NACE A, B, L, O; – la encuesta LCS forma parte del sistema de estadísticas sobre costes de mano de obra.
Encuesta de presupuestos domésticos (HBS) (Eurostat)	Gastos de consumo doméstico en mercancías y servicios	Hogares cada 5-6 años desde 1988, el próximo año de referencia será 2005 Estados Miembros de la UE, Bulgaria, Rumanía (1999)	Gastos de consumo en educación	– armonización de datos nacionales no armonizados sobre gastos de consumo en los hogares privados; – desglose por variables demográficas y socioeconómicas; – escasa comparabilidad entre años; – escasa comparabilidad entre países en cuanto a servicios educativos; la variable puede quedar excluida en 2005.
Encuesta europea armonizada sobre uso del tiempo (HETUS) (Eurostat)	Estructura de uso del tiempo, participación en actividades, ritmo cotidiano de la población	Individual (diferentes edades en los diversos países) Realizada una sola vez para diversas encuestas nacionales 1998-2002 Estados Miembros de la UE (cobertura actual: 18), Bulgaria, Noruega, Rumanía	Tiempo dedicado a la enseñanza y la formación (clases y lecciones, estudio en horas libres)	– la estadística se basa en encuestas nacionales no armonizadas sobre uso del tiempo; – desglose por grupos de edades, categoría del empleo, nivel educativo y sexo.
Encuesta a hogares sobre las TIC (Eurostat)	Uso de las TIC en hogares	Hogares Anual (primer semestre del año) desde 2002 Estados Miembros de la UE	Uso de Internet con objetivos formativos o educativos (actividades educativas formalizadas, actividades posteducativas, otras actividades educativas)	– con base jurídica desde 2004; – desglose por grupos de edades, tipos de hogares, regiones del Objetivo 1 y otras regiones, tipo de actividades educativas formalizadas.
Estadísticas de estructura empresarial (SBS) (Eurostat)	Demografía de empresas, factores de entrada (mano de obra y capital), facturación, valor añadido	Empresas Anual desde 1995 Estados Miembros de la UE, Bulgaria, Noruega, Rumanía, Suiza	Número de aprendices.	
Recogida de datos sobre políticas de empleo (LMP) (Eurostat)	Políticas de empleo	Medidas de empleo ("intervenciones públicas en el mercado de trabajo...distintas de otras medidas generales de política pública actúan selectivamente a favor de grupos particulares...") Anual (desde 1998) Estados Miembros de la UE, Noruega	Políticas selectivas de empleo de los países UE derivadas del acuerdo de 1997 por el que se creó la Estrategia Europea de Empleo. Cuadro resumen del gasto público y de participantes (reservas y flujos), por tipos de medidas y países, y sobre la participación, por tipos de medidas. Indicador a largo plazo: Gasto de la política de empleo en medidas activas, por tipos.	– vínculos con el banco de datos OCDE sobre políticas de empleo; – medidas activas: formación; rotación en el empleo y empleos compartidos; incentivos al empleo; integración de discapacitados; creación directa de empleos; incentivos a la creación de empresas; – medidas pasivas: subsidios de paro y de prejubilación; – información cualitativa adicional sobre cada medida de política de empleo; – gasto público diferenciado por perceptores directos (ciudadanos, empresarios o proveedores de servicios) y por las formas de transferencia del gasto (p.e. al contado, salarios percibidos).



Fuente de datos	Tema general	Unidad estadística Periodicidad Cobertura	Puntos esenciales relacionados con la FP o la formación permanente	Observaciones
Banco de datos sobre programas de empleo (OCDE)	Programas de empleo (LMP)	Medidas: activas o pasivas desde 1985 ----- Países miembros de la OCDE	Gasto público en programas de empleo	<ul style="list-style-type: none"> - todos los tipos de gasto público, ya sean a escala nacional, regional o local; - excluye el gasto del sector privado en formación de aprendices y otras formaciones. También excluye la formación financiada por tasas sobre la masa salarial; - medidas activas: servicios y administración pública del empleo; formación ocupacional; medidas para jóvenes; empleo incentivado; medidas para discapacitados; - medidas pasivas: subsidios de paro y prejubilaciones para crear empleo.
Programa de evaluación internacional de alumnos (PISA) (OCDE)	Rendimiento de alumnos	Jóvenes de 15 años matriculados en un centro educativo ----- Trienal ----- Países miembros de la OCDE y asociados, participación voluntaria: 43 en 2000, 41 en 2003, y mínimo de 58 países en 2006	Medición de la competencia de alumnos en ámbitos específicos de capacidades: lectura, matemáticas, ciencias, resolución de problemas.	<ul style="list-style-type: none"> - desglose por entornos sociodemográficos del alumnado, idioma en el hogar, entornos de migración; - variables de entorno sobre docentes y escuelas.
Encuesta internacional de lectoescritura de adultos (IALS) (Instituto de Estadísticas de Canadá, OCDE, Eurostat, UNESCO)	Capacidades de lectoescritura en adultos	Individual, personas de 15 a 65 años ----- 1994, 1996, 1998 ----- 20 países	Competencia en capacidades específicas (lectoescritura de prosa, lectoescritura de documentos y lectoescritura cuantitativa). Creación de perfiles comparables de lectoescritura entre diversos países, lenguas y culturas. Participación en la educación o formación de adultos.	<ul style="list-style-type: none"> - una de las encuestas más detalladas que permiten medir la alfabetización de adultos conforme a la capacidad de lectoescritura en prosa (comprender y utilizar información para textos), lectoescritura de documentos (localizar y utilizar información contenida en diversos formatos) y lectoescritura cuantitativa (aplicar operaciones aritméticas a cifras incluidas en materiales impresos); - desglose por variables demográficas, historia laboral, nivel educativo, ingresos, etc.
Encuesta de alfabetización y capacidades vitales de adultos (ALL) (OCDE)	Capacidades de lectoescritura y capacidades vitales de adultos	Individual personas de 16 a 65 años ----- 2003 ----- Bermudas, Canadá, Italia, México, Noruega, Suiza, y Estados Unidos	Competencia en determinadas capacidades seleccionadas (lectoescritura de prosa, lectoescritura de documentos, capacidades aritméticas, resolución analítica de problemas).	<ul style="list-style-type: none"> - ALL es una evaluación comparativa internacional a gran escala ideada para detectar y medir una serie de capacidades: lectoescritura de prosa y documentos, aritmética, razonamiento analítico y resolución de problemas; - desglose por variables demográficas, historia laboral, nivel educativo, etc.
Programa de evaluación internacional de competencias adultas (PIAAC) (OCDE)	Competencias y repercusiones sobre los resultados sociales y económicos, para ciudadanos y países	Individual ----- 3 ciclos de 5 años. Primeros resultados disponibles en 2010 ----- Países de participación voluntaria	Competencia en determinadas capacidades, aplicación de éstas en el lugar de trabajo.	<p>Actualmente en preparación.</p> <p>Objetivos de la PIAAC: (a) detectar y medir diferencias entre ciudadanos y países en cuanto a las competencias consideradas básicas para el éxito personal y social; (b) efectos de estas competencias sobre los resultados sociales y económicos de ciudadanos y países; (c) calibrar el rendimiento de los sistemas educativos y formativos como productores de las competencias requeridas; y (d) desvelar las medidas políticas que podrían impulsar estas competencias.</p> <p>La 1ª edición de la PIAAC evaluará el nivel de capacidades entre la población de los países participantes (lectoescritura, aritmética, resolución de problemas, etc.) y la aplicación de determinadas capacidades en el lugar de trabajo, por el método de informes de trabajo.</p>
Necesidades educativas especiales: alumnos con discapacidades, dificultades y desventajas formativas (SENDD) (OCDE)	Necesidades educativas especiales	Alumnos con necesidades educativas especiales ----- Bienal (desde 1999) ----- Todos los países de la OCDE (incluye a 19 países de la UE)	Oferta educativa y formativa, escuelas especiales, centros públicos y privados.	<ul style="list-style-type: none"> - elaborada con datos secundarios procedentes de fuentes administrativas nacionales; - desglose por nivel educativo, grupos de oferta formativa, sexo, edad, tamaño de las escuelas especiales, ratio docente-alumnos, centros públicos/privados, etc.



Fuente de datos	Tema general	Unidad estadística Periodicidad Cobertura	Puntos esenciales relacionados con la FP o la formación permanente	Observaciones
Estudio de educación cívica (CIVED 1999) (Organización Internacional de Evaluación Educativa - IEA)	Conocimiento por los alumnos de los principios básicos de la democracia, ciudadanía y confianza institucional y nacional.	Todos los alumnos matriculados a jornada completa en el curso mayoritario para alumnos de 14 años (en la mayoría de los países, el curso 8º) 1996-97 (estudios de caso cualitativos); 1999-2000 (recogida de datos) 24 países en la fase 1 (14 de la UE); 28 países en la fase 2 (17 de la UE)	Conocimientos cívicos y de la ciudadanía, actitudes y tendencias de comportamiento entre alumnos, currículo y prácticas en el aula, ambiente en la escuela, características de los docentes.	– datos contextuales recogidos entre alumnos y con cuestionarios a docentes y escuelas; – desglose por sexo, conocimientos cívicos, actitud cívica, tendencias de comportamiento cívico; – encuesta adicional en algunos países al alumnado de las escuelas secundarias superiores.
Tendencias en estudios internacionales de matemáticas y ciencias (TIMSS) (Organización Internacional de Evaluación Educativa - IEA)	Evaluación del nivel del alumnado en matemáticas y ciencias.	Todos los alumnos de diversos cursos (4 y 8 años de escolaridad + curso final de la enseñanza secundaria) 1995, 1999, 2003, 2007 46 países en 2003 (12 Estados Miembros de la UE + Bulgaria, Noruega y Rumania)	Competencia en matemáticas y ciencia; actitudes y autoconsideración, currículo y prácticas en el aula; características de docentes y escuelas.	– desglose por curso, sexo, conocimientos en matemáticas y ciencias, actitudes y autoconsideración, socioeconomía del hogar entre alumnos de los cursos 4º y 8º; – amplia información sobre enseñanza y aprendizaje de matemáticas y ciencias recogida entre alumnos, docentes y directores de escuela.
Estudio sobre tecnologías de la información en el ámbito educativo (SITES) (Organización Internacional de Evaluación Educativa - IEA)	SITES-M1: Uso educativo de las TIC SITES-M2: prácticas pedagógicas innovadoras con TIC	SITES-M1: directores y coordinadores de tecnología en centros escolares, que utilizan ordenadores en diverso grado (población obligatoria: 14 años); SITES-M2: docentes y alumnos en escuelas, curso 6, cursos 7 a 9 y cursos 10 a 12 SITES-M1: 1998-99; SITES-M2: 2000-01; próxima edición: 2006 SITES-M1: 26 países (13 de la UE, Bulgaria, Noruega.); SITES-M2: 28 países (13 de la UE, Noruega).	Las TIC y la política educativa, características de los docentes, prácticas pedagógicas que usan TIC.	– desglose por cursos; – la SITES 2006 se ocupará de los efectos de la inversión en TIC para la educación.
Encuesta mundial de valores (WVS)	Investigación de rango mundial sobre cambios socioculturales, valores y creencias personales en una sociedad particular	Individual, a personas de más de 15 años Irregular; última edición europea en 1999 1999-2001: 60 países en 6 continentes (casi el 60 % de la población mundial), 24 de la UE	Encuestas sobre una serie de temas sociales, políticos y de orden moral. Cuestiones sobre ciudadanía y democracia	Encuesta organizada por una red de universidades líderes de todo el planeta (cerca de 80 países)
Eurobarómetro de la FP (DG Prensa, DG EyC, Cedefop)	Opinión de los ciudadanos de la UE sobre la formación profesional inicial y continua	Individual, personas de 18 a 64 años En 2004 Estados Miembros de la UE	Origen de los conocimientos y capacidades obtenidos, tipos de FPC durante o fuera de la jornada laboral, formación reciente y sus motivos, política formativa en el lugar de trabajo, orientación y objetivos de la formación, futuras formaciones previstas.	Desglose por países y rasgos sociodemográficos (p.e. sexo, grupos de edad, categoría profesional, evaluación subjetiva del alojamiento).
Eurobarómetro de la formación permanente (DG Prensa, DG EyC, Cedefop)	Opinión de los ciudadanos de la UE sobre la formación permanente	Individual, edad mínima 15 años En 2003 (UE 15, Islandia, Noruega) En la UE 10 (los nuevos Estados Miembros)	Anteriores experiencias formativas, preferencias de formación, obstáculos e incentivos, opinión sobre la formación permanente, capacidades importantes, entornos favorables a la formación.	Desglose posible por países y características sociodemográficas (p.e. sexo, grupos de edad, categoría profesional, evaluación subjetiva del alojamiento).



Bibliografía

Bainbridge, S. et al. *Learning for employment: second report on vocational education and training policy in Europe*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2004 (Serie Referencias Cedefop, 51).

Bainbridge, S.; Murray, J. *An age of learning: vocational education and training policy at European level*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2000 (Serie Referencias Cedefop).

Descy, P.; Tessaring, M. *The value of learning: evaluation and impact of education and training: third report on vocational training research in Europe: synthesis report*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2005 (Serie Referencias Cedefop).

Descy, P.; Tessaring, M. Formarse y aprender para la competencia: segundo Informe de la investigación sobre formación profesional en Europa: Informe de Síntesis. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2001 (Serie Referencias Cedefop, 6).

Comisión Europea - Grupo permanente sobre indicadores y niveles de referencia. *Overview of international statistical surveys relevant for education and training*. Bruselas: Comisión Europea, 2005. [Documento interno de trabajo].

Leney, T. et al. Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET: final report for the European Commission. 15.10.2004. Disponible en Internet: http://www.refernet.org.uk/documents/Achieving_the_Lisbon_goal.pdf [última consulta el 13.9.2005].

Tessaring, M. *Training for a changing society: a report on current vocational education and training research in Europe*. 2ª ed. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1999 (Serie Referencias Cedefop)

Tessaring, M.; Wannan, J. La formación profesional, una clave para el futuro; Lisboa- Copenhague-Maastricht: Movilizar hacia los objetivos 2010; Síntesis Cedefop del Estudio de Maastricht; Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2004 (Síntesis Cedefop del *Estudio de Maastricht*). Disponible en Internet: http://www.trainingvillage.gr/etv/HomePages/Front_page_news/Cedefop-Synthesis-report-of-the-Maastricht-Study-Final_EN.pdf [última consulta el 13.9.2005].

Palabras clave

Vocational education and training, skills, statistics, data sources.



Vincular investigación, política y práctica de la formación profesional: una visión personal

Introducción

Los intentos de predecir futuras necesidades formativas tienen ya -como poco- medio siglo de historia. Este periodo ha ensayado diversos modelos, y ha contabilizado más fracasos que éxitos. Dividiremos el presente artículo en tres secciones: lecciones obtenidas con la previsión de necesidades formativas; resultados recientes de la investigación sobre economía de la formación; y análisis de posibles alternativas para la FP en la Europa ampliada. En su parte final, debatirá brevemente los vínculos actuales entre los sistemas escolares o formativos regulares y el mercado de trabajo. Incluye también una relación de referencias bibliográficas con categoría académica sobre el tema de la formación.

Lecciones extraídas de los ejercicios de previsión: la perspectiva histórica

El mundo posterior a la II Guerra Mundial se caracteriza por su intensa actividad de planificación económica. Tanto países desarrollados como en vías de desarrollo intentan incrementar la inversión en capital tangible, con la intención de garantizar sus índices de crecimiento económico. El nexo metodológico entre inversión y crecimiento económico fue la denominada "relación capital-producto", coeficiente que expresa la cantidad necesaria de capital por unidad producida. A comienzos del decenio de 1960, se amplió esta noción de la relación capital tangible-producto a fin de incluir en ella la mano de obra "cualificada" o "trabajadores de alto nivel", en la terminología de entonces. Se entendía por ello la cifra necesaria de científicos, ingenieros y otro personal de esta categoría para produ-

cir una unidad de producto en los diversos sectores económicos (ver Cuadro 1).

Este método de previsión de la mano de obra culminó en el Proyecto Mediterráneo, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), ejercicio a gran escala realizado en varios países y destinado a predecir, para varias décadas futuras, las capacidades profesionales que permitirían alcanzar los objetivos de crecimiento económico (Parnes, 1962; OECD, 1965). La Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el Banco Mundial utilizaron profusamente este modelo de previsión de la mano de obra para asesorar a diversos países sobre las capacidades profesionales que requería su desarrollo económico y para diseñar proyectos educativos que generaran el personal necesario (Psacharopoulos, 1991).

Mientras que casi todos los ministerios de educación y de trabajo del planeta operaban un departamento dedicado a la previsión de la mano de obra, sucedieron dos procesos paralelos: el proyecto "Post mortem de la previsión" (también conocido bajo las siglas POMF), realizado por el Departamento de Investigación sobre enseñanza superior de la London School of Economics (LSE) bajo la dirección del profesor Mark Blaug y creado para evaluar la exactitud de las previsiones de mano de obra, que procedió a comparar las numerosas predicciones existentes desde largo y dio el tiro de gracia a todo el método (Ahmad y Blaug, 1973) al revelar errores de miles de unidades porcentuales en los cálculos de previsión, incluso para profesiones como la de maestros; y en segundo lugar, el nacimiento de la teoría del capital humano y de la economía educativa en particular, creados por T.W. Schultz (1961) en la Universi-

George Psacharopoulos

Red de Expertos Europeos en Economía Educativa (European Expert Network on the Economics of Education - EENEE)

George Psacharopoulos es titulado en ciencias de la educación; ha sido docente de la London School of Economics y asesor de recursos humanos para el Banco Mundial.

Tras el fracaso del método de previsión de la mano de obra, la investigación revela que las inversiones en enseñanza primaria y secundaria general producen mejores resultados que las destinadas a estudios profesionales o superiores, más onerosos. Para ser más eficaz, la inversión en FP debe estar más condicionada por una decisión individual, a partir de una mayor oferta del sector privado. La política macroeconómica es la clave para reducir el paro, y puede afirmarse que la UE ha emprendido su política de formación permanente sin haber estudiado a fondo la investigación disponible en este ámbito.



El cuadro clásico de oferta y demanda de mano de obra Necesidades formativas en el país X Cuadro 1

Profesión	1988 mano de obra existente (oferta)	2003 mano de obra requerida (demanda)	1988-2003 necesidades formativas (demanda - oferta)
Ingeniero eléctrico	10 000	12 000	2 000
Ingeniero mecánico	15 000	18 000	3 000
Capataz	20 000	24 000	4 000
Supervisor	15 000	16 000	1 000
Técnico	50 000	60 000	10 000
Técnico de grado medio	30 000	35 000	5 000
Etc.

Rendimientos sociales de la educación, por nivel educativo y tipo de currículo Cuadro 2

Nivel educativo/tipo	Índice de rendimiento (%)
Primaria	18,9
Secundaria	13,1
- general	15,5
- profesional	10,6
Superior	10,8

Fuente: Psacharopoulos y Patrinos (2004); Psacharopoulos (1994).
Nota: las cifras reflejan promedios mundiales.

dad de Chicago y por Gary Becker (1964) en la de Columbia, y continuados por Mark Blaug (1970) y otros en la LSE y la Universidad de Dijon en Francia. La teoría del capital humano aplica análisis de costes y beneficios a la enseñanza y la formación, y sus primeros resultados empíricos revelaron para muchos países la prioridad de la enseñanza primaria, y no de las altas cualificaciones propuestas tradicionalmente por el método de previsión de la mano de obra (Psacharopoulos, 1994).

Numerosas razones explican el hecho de que ambos modelos arrojen resultados diametralmente opuestos para la política educativa. La principal consiste en que la previsión de la mano de obra no toma en consideración los costes relativos que implica generar diferentes niveles de mano de obra cualificada. Además, considera a título de beneficios o resultados el número de personas, y no la productividad relativa de cada una de ellas. Tampoco toma en cuenta las posibilidades de sustitución entre diferentes tipos de capacidades, por no hablar de la sustitución entre capital y mano de obra. Y, ante todo, la previsión de mano de obra constituye un modelo estático, que descuida completamente los cambios dinámicos de la economía, fuerza motora del crecimiento económico.

Debido más que nada a los resultados del proyecto POMF y a otras pruebas similares, a finales de la década de 1980 el Banco Mundial y la OIT dejaron de usar el modelo de previsión de la mano de obra como base para recomendar políticas educativas y formativas en países concretos. Consecuentemente, se modificaron los criterios de préstamo del Banco Mundial en favor de la enseñanza primaria, y en detrimento de la educación universitaria y especialmente la secundaria profesional (Banco Mundial, 1991).

Economía de la formación: resultados recientes de la investigación

Para alguien que no sea economista, las conclusiones de lo anterior pueden resultar extrañas. Cualquier país precisa médicos, maestros, fontaneros, carpinteros, religiosos o artistas (las dos últimas profesiones estaban realmente incluidas en el Proyecto Regional Mediterráneo). ¿Qué tiene de malo intentar predecir su cifra, de suerte que las universidades produzcan el número correcto de médicos, o las escuelas profesionales el de carpinteros? El problema de las previsiones consiste en que muchas investigaciones demuestran que universidades y escuelas profesionales no debieran ser prioritarias en varios países (Psacharopoulos, 1987). Las cifras del Cuadro 2, extraídas de la bibliografía sobre capital humano, revelan que el índice de rendimiento económico de una inversión educativa es inversamente proporcional al nivel educativo. Así pues, la enseñanza primaria debe constituir la prioridad en aquellos países de cobertura aún insuficiente en este nivel, a continuación la enseñanza secundaria y luego la universitaria. Es interesante observar que el modelo de previsión de la mano de obra recomendaría exactamente lo contrario.

Dentro del mismo nivel educativo, la secundaria general resulta más rentable que la secundaria profesional, ya que aunque los alumnos de las vías generales y profesionales obtengan tras su titulación ingresos más o menos similares, las vías profesionales de secundaria cuestan unas dos veces más que las de tipo general (Psacharopoulos y Loxley, 1985). Esta conclusión llevó al Banco Mundial a modificar recientemente -1991- sus criterios de préstamos, apartándose de las escuelas profesionales de secundaria,



sector con el que la institución se había comprometido a exclusividad desde su nacimiento (Banco Mundial, 1991).

Fuera ya del sistema educativo formal, un resultado muy consistente de las investigaciones realizadas es que los programas de reconversión para desempleados son ineficaces (Heckman et al, 1999). Los costes de dichos programas exceden con mucho a sus beneficios, medidos con el baremo del periodo de tiempo que requiere un formado en uno de estos programas para encontrar empleo, y con el diferencial de ingresos entre formados y no formados. Algunos análisis recientes revelan además que las empresas desean contratar trabajadores con capacidades de tipo muy general, y no específico (Cuadro 3), ya que resultan más fáciles de formar que otros. Las capacidades profesionales de tipo general como las definidas por Murnane y Levy (1996) permiten formar rápidamente al trabajador para nuevas actividades.

Otro resultado emparentado que arrojan los análisis es la importancia del entorno institucional. El paro puede deberse no a la falta de cualificaciones, sino sencillamente a los altos costes que supone contratar mano de obra. Se acepta por lo general que el estado tiene la función de mantener un entorno macroeconómico sano que estimule el crecimiento. Pero el estado también puede ser un inhibidor, en lugar de un catalizador del empleo, si hace que aumente para la empresa el coste de contratar trabajadores. En algunos países, el coste total de un trabajador equivale al doble de su salario, pues a éste hay que añadir costes no salariales bajo forma de impuestos al empleo (Cuadro 4). También una legislación estricta de protección contra despidos puede desincentivar la contratación.

Siempre que sea posible, debe separarse la financiación estatal de la formación profesional y la oferta de servicios formativos suministrables con mayor eficacia por el sector privado (Gráfico 1). El sistema de cheques formativos permite a una persona adquirir el tipo de formación que le parezca necesaria en el centro de FP de su elección, según lo que mejor concuerde con sus intereses. Para garantizar la transparencia y calidad del mercado formativo, y para apoyar la decisión bien informada en el "consumidor", puede ser necesario conceder al suministrador privado una licencia o acreditación.

Características buscadas por el empresario Cuadro 3

Capacidad de lectura básica	Capacidad de trabajar en grupo
Capacidad aritmética básica	Capacidad de comunicarse
Capacidad de resolución de problemas básica	Capacidad informática básica
Fuente: a partir de Murnane y Levy (1996)	

Medidas de protección al trabajador Cuadro 4

País	Proporción del salario frente al coste total (%)	Obstáculos al despido (índice)
Alemania	55	10
España	55	15
Irlanda	71	3
Reino Unido	71	2
Fuente: OCDE (1997), Cuadros 25 y 31.		

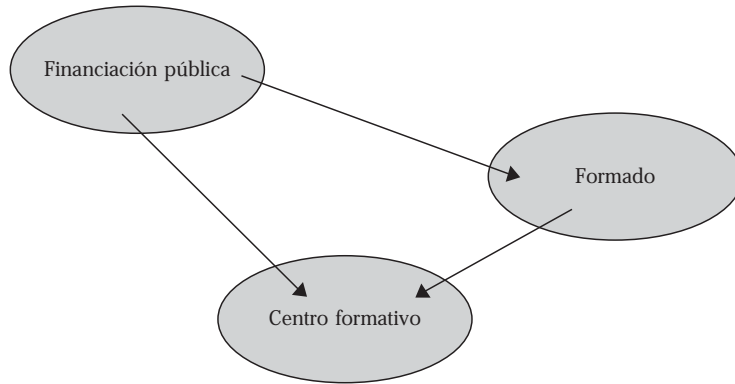
Con todo, bajo estas condiciones la mejor garantía de la calidad será la libre competición. Según sea su dependencia de los ingresos que suponen las matrículas de alumnos, las diversas academias privadas competirán entre sí. Las buenas prosperarán, y las malas tendrán que cerrar. La financiación indirecta también puede surtir efectos redistributivos de importancia, si concede cheques formativos más grandes al alumno de menos recursos.

La calidad es un tema al que cada vez se presta mayor importancia, en contraste con la época de la previsión de mano de obra, que sólo consideraba el número de personas necesario para alcanzar los objetivos productivos. Hay dos métodos para medir la calidad de una formación: uno es el método de las entradas, que mide el volumen de recursos gastados por alumno pero presenta el inconveniente de que una cifra alta de gasto puede ser síntoma de ineficacia y no de calidad (Hanushek, 1981); por ello, hoy se da prioridad al método de las salidas, que evalúa la calidad con el baremo del periodo necesario para encontrar un empleo tras la formación y de los ingresos entre formados en comparación con un grupo de control compuesto por no formados.

Para evaluar la calidad de una formación es sumamente importante crear grupos de control, un elemento que a menudo descuidan muchos profesionales. Hay también dos métodos para componer un grupo de control: el primero consiste en incluir en el análisis de regresión sobre resultados de empleo un núcleo de variables independientes, que permita observar las diferencias entre formados y no formados; el segundo requiere matricular al azar a un grupo de can-



Financiación directa e indirecta



didatos en la formación que se desea evaluar. Aunque la matriculación al azar resulta algo difícil de aplicar en la práctica (¿cómo rehusar que alguien se apunte a un programa si su vecino puede hacerlo?), sigue siendo aún la forma más válida para crear un grupo de control (Heckman y Hotz, 1989; Ashenfelter y Card, 1985; Ashenfelter, 1986, Ashenfelter y Lolonde, 1997).

Vías formativas para una Europa ampliada

Es de observar la gran distancia existente entre Europa y los EEUU con respecto a los análisis de investigación sobre temas formativos y al capital humano en general (Psacharopoulos, 1999, 2000). Un examen de la voluminosa bibliografía europea sobre la formación revela que está básicamente compuesta por materiales descriptivos. Apenas aparecen referencias a James Heckman, galardonado con el premio Nobel por sus trabajos para resolver el problema de selectividad que conlleva la composición de un grupo de control correcto para evaluar formaciones, ni a la labor de otro premio Nobel, Gary Becker, quien ha definido conceptualmente la diferencia entre formación general y específica, y las consecuencias de dicha distinción para la distribución de costes formativos entre el trabajador y el empresario. Ello revela quizás el doble fracaso de economistas y educacionalistas presentes en la política y la práctica formativa para comunicar y escucharse mutuamente en la medida necesaria. Los economistas parecen a veces despreciar los factores institucionales y culturales, y los responsables de la política y la práctica formativas no siempre están familiarizados con la labor de los economistas en este ámbito.

Esta situación ha llevado a que la UE abraze la idea de la formación permanente sin analizar ni la duración de la formación, ni quién suministrará ésta, ni -sobre todo- quién debe ser responsable de su financiación.

Los sistemas educativos y el mercado de trabajo

El Tratado de la UE define que la política educativa y formativa es responsabilidad nacional de cada uno de los Estados Miembros. A pesar de todo, la UE ha perdido la oportunidad de documentar de una manera rigurosa los auténticos déficit formativos de sus miembros. Podría pensarse que la enseñanza general se encuentra bien desarrollada en Europa, y que lo que se precisa es formación especializada. Sin embargo, diversos análisis sobre alfabetización, entre ellos la Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos (International Adult Literacy Survey - IALS, 2003) y el estudio PISA (OCDE, 2004) revelan un grado sorprendente de analfabetismo funcional en algunos países (OCDE, 1998). En el UK, por ejemplo, uno de cada cinco adultos era incapaz de encontrar un fontanero en las páginas amarillas de su ciudad (Moser, 1999). Un proyecto europeo de investigación, 'Las bajas capacidades, un problema para Europa' (Comisión Europea, análisis TSER) también deduce una alta cifra de personas con bajo nivel educativo dentro del mercado de trabajo europeo.

La solución al problema del paro debe consistir en crear un entorno macroeconómico que estimule el crecimiento, lo que significa implantar políticas monetarias y fiscales que abaraten el coste de la mano de obra y eliminen obstáculos a la libre competencia. Las escuelas, por su parte, deben formar y garantizar que un alumno tenga las suficientes capacidades lectionuméricas antes de aprender soldadura o carpintería. La escuela debe impartir en mayor medida comunicación y capacidades sociales que cursos conducentes a actividades específicas. La formación especializada podría a continuación impartirse en escuelas profesionales particulares, independientes de los ministerios de educación. Debe también incentivarse a la empresa para que ofrezca formación en el trabajo.

Allí donde existan grandes bolsas de analfabetismo funcional, debe concederse prioridad a los programas de alfabetización de



adultos, y no a la formación profesional especializada. Con todo, la labor de alfabetización puede combinarse favorablemente con la enseñanza de capacidades profesionales. Es frecuente que un adulto funcionalmente analfabeto requiera incentivos y motivación para aprender. A menudo, aprender una capacidad profesional aporta a la persona una motivación intrínseca (salida del propio alumno) para mejorar su lectonumeración, si percibe la importancia de ésta para el ámbito profesional estudiado. Una capacidad profesional permite muchas veces mejorar la lectonumeración en un grado impensable para un contexto de enseñanza académica en aula.

Conclusiones

A modo de conclusión: siempre que sea posible, debe intentar separarse la educación

financiada estatalmente y la oferta de aquellos servicios formativos que puede proporcionar con mayor eficacia una empresa privada. Es necesario evaluar todo programa formativo de cierto calibre. Debe darse más margen a la libre competición como elemento que regule la calidad formativa ofrecida por el sector privado. Los programas formativos estatales deben evaluarse con rigurosidad, creando grupos de control y como se ha señalado y sometiendo los resultados de empleo a un análisis de costes y beneficios.

Considerando la velocidad a la que la UE se está ocupando de cuestiones educativas y formativas, y la reciente ampliación comunitaria, no puede garantizarse que los temas formativos vayan a tratarse con el rigor analítico que merecen en un futuro próximo.

Bibliografía

Ahamad, B.; Blaug, M. *The practice of manpower forecasting*. Amsterdam: Elsevier, 1973.

Ashenfelter, O.; Card, D. Using the longitudinal structure of earnings to estimate the effect of training programs, *Review of Economics and Statistics*, vol. 67, octubre 1985, p. 648-660.

Ashenfelter, O. *The case for evaluating training programs with randomized trials*. IRRA [Industrial Relations Research Association] 40th Annual Proceedings, 1986. Champaign: IRRA, 1986.

Ashenfelter, O.; LaLonde, R. The economics of training. In *The human resource management handbook: part II*, ed. David Lewin, Daniel J.B. Mitchell, Mahmood A. Zaid. Londres: JAI Press, 1997.

Banco Mundial. *Vocational and technical education and training: a world bank policy paper*. Washington, DC: Banco Mundial, 1991.

Becker, G. S. *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. 3ª edición. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

Blaug, M. *Economics of education*. Londres: Penguin, 1970.

Hanushek, E. Throwing money at schools, *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 1 (1), 1981, p. 19-41.

Heckman, J.; Hotz, V. J. Choosing among alternative nonexperimental methods for estimating the impact of social programs: the case of manpower training, *Journal of the American Statistical Association*, vol. 84, (1989), p. 862-880.

Heckman, J.; LaLonde, R.; Smith, J. The economics and econometrics of active labor market programs. In Orley Ashenfelter and David Card. *Handbook of labor economics*, vol. 3A. Amsterdam: North-Holland, 1999.

Moser Group. *Improving literacy and numeracy*. www.lifelonglearning.co.uk/mosergroup. [última consulta 01.04.2005].

Murnane, R. J.; Levy, F. *Teaching the new basic skills: principles for educating children and thriving in a changing economy*. Londres: The Free Press, 1996.

Palabras clave

Illiteracy, general/specific skills, manpower forecasting, human capital, educational policy, financing of education.



OCDE. *Mediterranean regional project.* París: OCDE, 1965.

OCDE. *Economic surveys: Austria.* París: OCDE, 1997.

OCDE. *Education at a glance: OECD indicators, 1998.* París: OCDE, 1998.

Parnes, H. S. *Forecasting educational needs for economic and social development.* París: OCDE, 1962.

Psacharopoulos, G.; Loxley, W. *Secondary education and development.* Johns Hopkins, 1985.

Psacharopoulos, G.; Loxley, W. *Diversified secondary education and development: evidence from Colombia and Tanzania.* Baltimore: Johns Hopkins University Press para el Banco Mundial, 1985.

Psacharopoulos, G. To vocationalize or not to vocationalize? That is the curriculum question. *International Review of Education*, vol. 33 (2), 1987, p. 187-211.

Psacharopoulos, G. From manpower planning to labor market analysis. *International Labor Review*, vol. 130, nº 4, 1991, p. 459-474.

Psacharopoulos, G. Returns to investment in education: a global update. *World Development*, vol. 22 (9), septiembre 1994, p. 1325-1343.

Psacharopoulos, G. *Y2K for scientific training in Europe: problems and solutions. The IPTS [Institute for Prospective Technological Studies] Report*, vol. 37. Sevilla, 1999.

Psacharopoulos, G. Economics of education à la euro. *European Journal of Education*, vol. 35, nº1 (marzo 2000), p. 81-95.

Psacharopoulos, G.; Patrinos, H. Returns to investment in education: a further update. *Education Economics*, vol. 12, nº 2, 2004, p. 111-134.

Schultz, T. W. Investment in human capital. *American Economic Review*, vol. 51, 1961, p. 17.

Otras fuentes:

Human Resources and Skills Development Canada. International adult literacy survey (IALS). Ottawa: Human Resources Development Canada, 2003. www.hrsdc.gc.ca/en/hip/lld/nls/Surveys/indexsurv.shtml [última consulta: 01.04.2005].

The OECD programme for International student assessment (PISA). París: OCDE, 2004. www.pisa.oecd.org/ [última consulta: 01.04.2005].

McIntosh, Steven; Steedman, Hilary. *Low skills: a problem for Europe: final report on the Newskills programme of research education and training: new job skill needs and the low-skilled: research funded under the Fourth framework programme for targeted socio-economic research.* Londres: London School of Economics, 1995. http://improving-ser.sti.jrc.it/default/page.gx?_app.page=entity.html&_app.action=entity&_entity.object=TSER——00000000000005C5&_entity.name=Report [última consulta: 01.04.2005].

Europa / Internacional

Información y estudios comparativos

From education to work: a difficult transition for young adults with low levels of education.

[De la escuela al trabajo: una difícil transición para adultos jóvenes de bajo nivel educativo].

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

OCDE; Canadian Policy Research Networks. CRPN

París: OCDE, 2005. - 114 p.
ISBN 92-64-00918-3

Esta obra presenta los resultados del proyecto Adultos jóvenes de bajo nivel educativo, realizado conjuntamente por la OCDE y la Red canadiense de investigaciones políticas (Canadian Policy Research Networks). El texto analiza el grado de marginación que experimentan los jóvenes de bajo nivel educativo, el papel del contexto familiar para la consecución de un nivel educativo mínimo, y las formas en que los inmigrantes superan sus lagunas culturales y lingüísticas para encontrar empleo.

<http://new.sourceoecd.org/education/9264009183>

International handbook for cooperative education: international perspective of the theory, research, and practice of work-integrated learning / Richard Coll y Chris Eames (Eds.)

[Manual internacional de la educación cooperativa: perspectiva internacional de la teoría, investigación y práctica de la formación en el trabajo].

World Association for Cooperative Education - WACE

Hamilton: WACE, 2004. - 300 p.
ISBN 0-9753564-0-2

El Manual internacional de la educación cooperativa reúne a autores de todo el mundo para ofrecer una perspectiva multidimensional sobre la formación en el trabajo. Esta obra documenta, quizás por vez primera, la situación actual de aquellos programas educativos que integran períodos de prácticas complementarios a una formación en aula. La publicación será útil como texto básico, tanto para quien comience en este campo como para los profesionales ya experimentados en la educación cooperativa. El Manual se divide en cuatro partes: la Sección 1 describe la historia, los conceptos teóricos y las perspectivas de investigación y análisis; la Sección 2 se centra en la práctica y presenta una serie de capítulos sobre la formación en el trabajo dentro de sectores particulares, redactados por profesionales responsables; la Sección 3 examina las ventajas de la educación cooperativa para las tres partes implicadas, es decir los alumnos, los empresarios y los centros educativos; y la Sección 4 plantea posibles evoluciones futuras, para sugerir al lector las posibilidades potenciales de la educación cooperativa.



Esta sección ha sido preparada por

Anne Waniart,
bibliotecaria del
Cedefop, con la ayuda
de miembros de la Red
europea de referencias
y consultas (ReferNet).

Selección de lecturas

En la sección "Selección de lecturas" se ofrece una lista de las publicaciones recientes más importantes sobre la evolución de la formación y de las cualificaciones a escala internacional y europea. Se reseñan asimismo, dando preferencia a los trabajos comparativos, estudios nacionales realizados en el marco de programas internacionales y europeos, análisis del efecto de las intervenciones comunitarias sobre los Estados Miembros y estudios nacionales interpretados desde una perspectiva externa.

Unión Europea: políticas, programas, participantes

Lifelong development of competences and qualifications: roles and responsibilities.

[Desarrollo permanente de competencias y cualificaciones: funciones y responsabilidades]/ organizada conjuntamente por la Fundación Europea de la Formación, el Cedefop, la Federación de Industrias Griegas y la Confederación General del Trabajo Griega, con el patrocinio de la Presidencia griega de la UE.

Atenas: [s.n.], 2004. - 8 p.

El objetivo primordial de esta conferencia consistía en recordar y resaltar la importancia del desarrollo permanente de competencias y cualificaciones para la mano de obra de todos los Estados Miembros de la UE y los países candidatos, como elemento básico que permitirá hacer realidad los objetivos estratégicos del Consejo Europeo de Lisboa y transformar con ello a Europa en "la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, generadora de un crecimiento económico sostenible, más y mejores empleos y una mayor cohesión social".



http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/internal/2004_0011_en.pdf

Quality assurance in VET: building sustainable cooperation: discussion paper for the DGV meeting of 18-19 April 2005 [Garantía de la calidad en FP: para una cooperación sostenible - Documento de debate para la reunión de DGFP del 18 y 19 de abril de 2005].

Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura
Bruselas: Comisión Europea, 2005. - 7 p.

Este documento tiene el objetivo de poner de relieve la necesidad de crear una base coherente, estructurada y sostenible para incorporar sistemas de garantía de la calidad (GC) a la FP en cada uno de los Estados Miembros -y también entre ellos-, partiendo de los resultados que ha generado hasta hoy la cooperación europea en el ámbito. Se trata de una cuestión básica para incrementar incesantemente la transparencia y coherencia entre las diversas iniciativas GC de los Estados Miembros, tanto interiores como internacionales.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2005_0048_en.pdf

Career guidance: a handbook for policy makers.

[Orientación profesional: manual para responsables políticos]

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE
Comisión Europea
París: OCDE, 2004. - 78 p.

Esta publicación conjunta de la OCDE y la Comisión Europea recopila herramientas prácticas para que los responsables políticos afronten las deficiencias que presentan muchos de los sistemas nacionales de orientación profesional: acceso restringido -que margina particularmente a adultos-; incapacidad para crear en las personas aptitudes de gestión de su propia carrera; formación inadecuada, y escasa coordinación de servicios. En un lenguaje simple y nada técnico, este manual analiza toda una serie de temas políticos que resultan básicos para una oferta eficaz de servicios de orientación, entre los que se cuentan: posibles modos de ampliar el acceso a la orientación profesional; métodos para mejorar la calidad de la información sobre carreras; formas de garantizar que las cualificaciones del personal se correspondan con los objetivos

políticos, y vías para mejorar la dirección estratégica del proceso.

Forco-precaneet: Πανόραμα της net-οικονομίας στη νότια Ευρώπη [Panorama inédito sobre los cuadros de la economía virtual en la Europa Meridional]

Université de Toulouse-Le Mirail
Centre d'Etudes et de Recherche Techniques, Organisations, Pouvoirs; Certop.
Toulouse: Certop, 2005

Resultados de una encuesta realizada a 30 directivos de la economía virtual en Chipre, España, Francia, Grecia e Italia, sobre la categoría y objetivos de la formación complementaria para el personal cualificado de este sector económico.

<http://www.diakrisi.gr/EnWebPages/FORCOPRECANETRESULTS.html>

Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy [Movilizar el intelecto europeo: métodos para que la universidad contribuya plenamente a la Estrategia de Lisboa].

Comisión de las Comunidades Europeas
Luxemburgo: EUR-OP, 2005. - 12 p.
(Documentos COM ; (2005) 152 final de 20.04.2005)

Este informe propone métodos para reforzar los tres polos del triángulo cognitivo europeo: educación, investigación e innovación. Según el documento, ello podría llevarse a cabo invirtiendo en la modernización y en la calidad de la universidad, como contribución directa al futuro de Europa.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/eurodoc/2005/com_2005_0152_en.pdf

Conclusions by the Council of 21 February 2005 on Education and Training in the framework of the mid-term review of the Lisbon Strategy

[Conclusiones del Consejo de 21 de febrero de 2005 sobre Educación y formación en el contexto de la revisión intermedia de la Estrategia de Lisboa].

Consejo de la UE
In: Diario Oficial de la Unión Europea, C 85 of 07.04.2005, p. 1-4
Bruselas: Consejo de la Unión Europea, 2005

El Consejo de la Unión Europea recomienda, como preparación al próximo Informe común del Consejo y la Comisión al Con-



sejo Europeo de 2006, emprender a escala europea y nacional medidas adicionales correspondientes a la Revisión intermedia de la estrategia de Lisboa, conforme a las prioridades "Educación y formación 2010", tal y como estas se han formulado en el Informe conjunto provisional 2004 (reforma y crea-

ción de elementos básicos para la sociedad del conocimiento, hacer realidad la formación permanente, implantar un Espacio europeo de la enseñanza y la formación).

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/eurodoc/2005/0122_en.pdf

De los Estados Miembros

AT **Qualität durch Vorausschau: Antizipationsmechanismen und Qualitätssicherung in der österreichischen Berufsbildung / Lorenz Lassnigg, Jörg Markowitsch (Eds.)**

[Calidad por medio de la previsión: sistemas de anticipación y de garantía de la calidad en la FP austríaca]

Innsbruck: Studienverlag, 2004. - 238 p.
(IBB - Innovationen in der Berufsbildung; 4)
ISBN 3-7065-4052-5

Un criterio básico de calidad para el sistema austríaco de FP consiste en su adaptación a las evoluciones económicas y tecnológicas actuales, y en su orientación permanente a las necesidades del mercado de trabajo. Por tanto, resulta esencial un sistema de predicción de cualificaciones y de la evolución del mercado de trabajo. Pero ¿cómo garantizar una adaptación a estas futuras evoluciones en los diversos sectores formativos, es decir en la formación de aprendices, en la FP de las escuelas profesionales y en la enseñanza de ciencias aplicadas en la universidad? ¿cómo colaboran entre sí los subsistemas individuales y el sistema global respecto a este criterio de la calidad? ¿es innovador el sistema formativo austríaco? Esta publicación responde a estas y otras cuestiones semejantes

BG **Reviews of national policies for education: Bulgaria: science, research, technology [Análisis de las políticas nacionales de educación en Bulgaria: ciencia, investigación y tecnología].**

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE
París: OCDE, 2004. - 92 p.
ISBN 9264007008 (en)

Este análisis presenta un panorama del sector C+T en Bulgaria y sus vínculos con el sistema educativo. Los temas tratados incluyen: el contexto legislativo; las condiciones institucionales para la investigación y la docencia; los mecanismos presupues-

tarios; la cooperación regional e internacional, y las iniciativas políticas UE, los efectos de la fuga de cerebros y el envejecimiento de los recursos humanos. Se adjuntan estudios de casos sobre muestras y ejemplos de prácticas óptimas en cuanto a políticas de C+T para ilustrar el análisis. El capítulo final enumera una serie de recomendaciones.

CZ **Vocational education and training in the Czech Republic: thematic overview / František Barták et al. [La formación profesional en la República Checa: panorama temático]**

Praga: ReferNet República Checa, 2004. - 74 p.

Esta publicación informa sobre el contexto político general de la FP en la República Checa (marco para la sociedad del conocimiento), la evolución política, el marco institucional, la FP inicial, la FP continua para adultos, la formación de docentes de FP, el desarrollo de capacidades y competencias, pedagogías innovadoras, la validación de aprendizajes (reconocimiento y movilidad), la orientación y asesoramiento en formación, carreras y empleo, la financiación (inversión en Recursos Humanos), y la dimensión europea e internacional como ámbito abierto a la formación permanente.

http://www.refernet.cz/dokumenty/to_english.pdf

DE **Berufliche Bildung für Europa: Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) und Leistungspunktesystem (ECVET): Position der deutschen Wirtschaft und Vorschlag für ein Qualifikationsrahmen- und Leistungspunkte-Modell**

[FP para Europa: el Marco de Cualificaciones Europeo (MCE) y el Sistema europeo de transferencia de créditos para la formación profesional (SETCFP)-postura de la economía alemana, y propuestas para un modelo de MCE y SETCFP].

Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung - KWB
Bonn: KWB, 2005. - 22 p.

La cooperación intensificada en enseñanza y formación entre los Estados Miembros de la UE -impulsada por el proceso de Bolonia para la enseñanza superior y el proceso de Copenhague en el sector de la FP- demuestra que las políticas educativas y formativas nacionales están cada vez más condicionadas por las iniciativas políticas de la UE y sus repercusiones europeas. Aún cuando estas iniciativas no sean legalmente vinculantes, y se limiten a dar recomendaciones a los Estados Miembros, ejercerán a medio plazo un efecto considerable e incluso fundamental sobre las decisiones a la escala nacional, y determinarán asimismo la dirección de algunas reformas a fondo de los sistemas educativos y formativos nacionales. Estos son los motivos por los que las federaciones centrales de la economía alemana han reclamado medidas inmediatas que contribuyan al proceso de crear un Espacio europeo de la formación permanente y el empleo, conforme con la Estrategia de Lisboa. En este contexto, el sistema de la FP "dual" -es decir, centrada en la práctica- debe adquirir un lugar propio dentro de Europa. Para ello, Alemania requiere una intervención eficaz y concertada entre todos los protagonistas de importancia.

http://www.kwb-berufsbildung.de/pdf/2005_Positionspapier_EQF_ECVET_englisch.pdf
http://www.kwb-berufsbildung.de/pdf/2005_Positionspapier_EQF_ECVET.pdf

DK A framework for qualifications of the European higher education area / Bologna Working Group on Qualifications Frameworks [Marco de cualificaciones del Espacio europeo de la enseñanza superior - Grupo de Trabajo de Bolonia sobre marcos de cualificaciones]

Copenhague: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2005. - 197 p.
ISBN 87-91469-54-6

Este informe estudia el requerimiento de elaborar marcos de cualificaciones planteado por los ministros de la UE en el Comunicado de Berlín, ofrece recomendaciones y propuestas para un Marco general de cualificaciones del Espacio europeo de la enseñanza superior (EEES) y aconseja buenas prácticas para crear marcos nacionales de cualificaciones de enseñanza superior. Sus

seis capítulos abarcan estos contenidos: 1) contexto: cualificaciones de enseñanza superior en Europa; 2) marcos nacionales de cualificaciones en la enseñanza superior; 3) marco de cualificaciones del Espacio europeo de la enseñanza superior; 4) vincular entre sí los marcos de cualificaciones superiores; 5) marcos de cualificación de la enseñanza superior y otros sectores educativos; y 6) conclusiones.

http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf

EL Education and inequality in Greece /Panos Tsakloglou, Ioannis Cholezas.

[Educación y desigualdad en Grecia]

Bonn: Instituto de análisis de la mano de obra, 2005. - 36 p
(Discussion paper ; 1582)

"En el discurso público, la educación suele considerarse el vehículo principal para fomentar la igualdad y la movilidad sociales. Este documento analiza la bibliografía existente, para concluir que la relación entre educación y desigualdad en Grecia es fuerte. Las desigualdades son evidentes en todos los niveles del sistema educativo griego, particularmente en lo referente al acceso al nivel más rentable, es decir, la enseñanza universitaria. Muchas facetas de las desigualdades que aparecen en el mercado de trabajo están asociadas a la educación, que parece constituir el factor individual más importante que configura la distribución general de ingresos y determina la probabilidad de la pobreza. No obstante, son hasta hoy varios los vínculos entre la educación y la desigualdad que carecen de un análisis en profundidad." (Reseña de la publicación).
<ftp://ftp.iza.org/dps/dp1582.pdf>

ES Formación profesional: titulaciones.

Ministerio de Educación y Ciencia - MEC
Madrid: Subdirección General de Publicaciones, 2005. - 1 CD-ROM
ISBN 84-369-3685-X

Presentación del Catálogo de cualificaciones profesionales alcanzables por medio de la formación profesional reglamentaria, en el que se enumeran profesiones en todos los sectores productivos -con un total de 142 ciclos formativos de nivel medio o avanzado-, y se especifica para cada actividad la legislación competente, el número de horas lectivas, el plan de formación, las capaci-



dades profesionales obtenidas tras finalizar el ciclo, y los empleos que el título permite desempeñar.

FI Competence-based qualifications: 1st January 2004

[Cualificaciones por competencias, a 1 de enero de 2004].

Comisión Nacional de Educación

Opetusministeriö - OPM

Helsinki: Opetushallitus, 2004. - 286 p.

(Competence-based Qualifications; 5)

ISBN 952-13-2024-9

Esta publicación describe todas las cualificaciones por competencias conforme a las Normas para cualificaciones por competencias, aprobadas a comienzos de 2004. Enumera también los títulos de otras cualificaciones por competencias. Las descripciones son concisas: las Normas para cualificaciones por competencias incluyen información adicional sobre pruebas de competencia y capacidades profesionales. El texto contiene también informaciones básicas sobre las cualificaciones finlandesas por competencias incluidas en la estructura nacional de cualificaciones a finales de 2003. Se describe cada uno de los módulos de cualificación, los principales elementos de capacidades profesionales exigidos para la cualificación y los empleos disponibles para quienes finalizan una cualificación. Se mencionan simplemente con su respectivo título aquellas cualificaciones aprobadas para la estructura nacional, pero cuyas normas aún están por confirmar.

www.edu.fi/julkaisut

FR Formation en alternance: le repli des entrées en contrat de qualification s'est amplifié en 2003 / Ruby Sánchez.

[Formación alterna: se reduce más en 2003 la cifra de contratos de cualificación]

In: Premières informations et premières synthèses n° 07.4 (febrero 2005), 6 p.

París: DARES, 2005

ISSN 1253-1545

Con un descenso del 11% en 2003, los contratos de cualificación, adaptación y orientación retroceden por tercer año consecutivo. El descenso es más pronunciado en el sector industrial, y se explica sobre todo por la menor cifra de contratos de cualificación para jóvenes de 16 a 25 años. El acceso de adultos a contratos de cualificación sigue

siendo poco numeroso, pero así y todo se incrementa un 2% con respecto a 2002.

<http://www.travail.gouv.fr/publications/picts/titres/titre2333/integral/2005.0207.4.pdf>

Les acquis de l'expérience: dossier: deuxième partie / dirigido por Philippe Astier et al.

[Aprendizajes previos: dossier. Segunda parte]

In: Education permanente n° 159 (abril-mayo-junio 2004), p. 7-116

Arcueil: Education permanente, 2004

ISSN 0339-7513

Dos números de esta revista dedicados a la validación de la experiencia profesional. Los temas abordados son el análisis de la experiencia, su confirmación, evaluación y formalización. Esta primera parte del dossier abarca los siguientes capítulos: ¿es formadora la experiencia?; validación de aprendizajes por experiencia y pruebas de convalidación; validación de aprendizajes por experiencia: reconstrucción del método y los elementos de las vías hacia la cualificación; para una ética de la evolución; del gesto a la palabra: hacia una evaluación equitativa de la experiencia profesional; ¿cómo evaluar las competencias con fines de certificación?; evaluación alternativa, validación alternativa de la experiencia; la duda, el concepto y el colectivo; la validación de la experiencia, ¿nuevo trampolín para la formación?; entre intención y realidad: obstáculos a la validación de los aprendizajes.

IE Skills requirements of the digital content industry in Ireland, phase 1: a study by FÁS, in conjunction with STeM Research Centre, DCU, for the Expert Group on Future Skills Needs / Joan McNaboe.

[Requisitos de capacidades para el sector digital irlandés, fase 1: análisis conjunto del FAS y el STeM Research Centre, DCU, para el Grupo experto sobre futuras necesidades de capacitación]

Dublín: FÁS, 2005. - 122 p.

ISBN 0-947776-34-6

La industria digital abarca tres sectores: juegos, técnica inalámbrica y formación electrónica, y da empleo en la actualidad a 4.000-5.000 personas en Irlanda. Algunos informes previos que han analizado las oportunidades que la industria digital significa para Irlanda resaltan ya el déficit de capacidades técnicas existentes. Se han definido nueve familias profesionales, y una mayoría de los trabaja-



dores pertenece a las familias de Medios, Redacción y Garantía de la calidad. Aunque la disponibilidad de personal no es un problema, en algunas áreas se observan lagunas de capacidades. En particular, existe la necesidad de combinar capacidades técnicas, empresariales -en particular, ventas- y creativas. El currículo de los cursos técnicos y creativos debiera incluir las capacidades empresariales y de comunicación. El informe sugiere así mismo la conveniencia de revisar algunos cursos informáticos para incluir en ellos elementos de la industria digital, como la tecnología inalámbrica y los juegos.

LT Viesbuciu ir restoranu sektorias studija.

[Un estudio del sector de hostelería y restauración en Lituania.]

Vilnius: Profesinio mokymo metodikos centras, 2004. - 59 p.

Estudio elaborado con motivo del proyecto Phare 2001 "Marco de niveles de cualificación", a partir de los resultados de una investigación en el sector de hostelería y restauración. La investigación iba dirigida a establecer el nivel de rotación de trabajadores y las necesidades formativas en los próximos cinco años mediante un análisis de las tendencias evolutivas de este sector tanto en Lituania como en otros países, y a elaborar recomendaciones para mejorar el ajuste entre oferta y demanda de mano de obra. Contiene información sobre tendencias de empleo, factores básicos que condicionan la evolución del sector, transformaciones y previsiones de empleo, y formación de los trabajadores en el sector. Se ha reunido información sobre tendencias internacionales del sector para contribuir específicamente al objetivo del análisis.

<http://www.pmmc.lt/PMIT/doc/Viesbuciu-studija.pdf>

LU Vocational training reform in the Grand-Duchy of Luxembourg / Aly Schroeder.

[Reforma de la FP en el Gran Ducado de Luxemburgo]

Luxemburgo: Ministerio de Educación, 2005. - 22 diapositivas

Esta es la contribución de Luxemburgo a la reunión de los Directores Generales de Formación Profesional (DGFP) celebrada en Luxemburgo los días 18 y 19 de abril de 2005. El gobierno luxemburgués está preparando en la actualidad una estrategia política educativa co-

herente e integral para responder al reto de la formación permanente. La aplicación de una metodología modular intenta facilitar el ajuste de la oferta formativa a las necesidades existentes y también motivar al alumnado, a quien debe guiarse continuamente hacia nuevos logros formativos. La validación de aprendizajes previos debe permitir a quienes hayan interrumpido su proceso educativo formal volver a la formación, y a quienes dispongan de experiencias informales participar en ésta sin asistir a un programa completo. La formación y la orientación permanentes se diseñarán para ayudar al adulto a aprovechar las nuevas oportunidades.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/council/2005_0057_en.ppt

NL Attracting, developing and retaining effective teachers: OECD activity update of country background report for the Netherlands

[Cómo atraer, perfeccionar y conservar a formadores eficientes: actualización del informe nacional OCDE para Países Bajos].

Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia - OCW

La Haya: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2005. - 5 p.

En el último decenio, el antiguo excedente de formadores de enseñanza primaria y secundaria en los Países Bajos ha desaparecido, y en su lugar ha surgido una grave carencia. Esta evolución se debe principalmente a un aumento en la cifra de jubilaciones, un mayor número de matrículas, una reducción del tamaño de las clases en la enseñanza primaria, la insuficiente oferta de docentes cualificados y bajas cifras de conservación de docentes. En general, el mercado de trabajo para personas de alta cualificación sufrió ciertas presiones en los años de florecimiento económico, lo que generó una dura competición entre los diversos sectores del mercado de trabajo. Los holandeses consideran que el déficit de maestros es el problema más importante de su sistema educativo. Se han adoptado diversas medidas con el fin de atraer, perfeccionar y conservar a docentes competentes, todas ellas integradas en una política educativa más general, destinada a mejorar la calidad educativa, fomentar la igualdad de oportunidades y conferir mayor eficacia a la educación. Los centros escolares y su personal desempeñan una función básica para alcanzar estos objetivos. Por tanto, se ha decidido



prestar más atención a la responsabilidad de los centros individuales y los profesionales que trabajan en ellos. La tendencia general consiste en transferir responsabilidades desde la esfera del gobierno central hacia la esfera del organismo educativo.

<http://www.oecd.org/dataoecd/34/50/31354231.pdf>

NO Lifelong learning in Norwegian working life: results from The Learning Conditions Monitor 2003 / Nyen, Torgeir, Hagen, Anna, Skule, Sveinung.

[La formación permanente y el trabajo en Noruega: resultados del Monitor de Condiciones Formativas 2003]

Forskningstiftelsen Fafo - FAFO

Oslo: FAFO, 2004. - 60 p

(Fafo report ; 443)

ISBN 82-7422-439-6

ISSN 0801-6143

Este informe de síntesis recopila los indicadores y resultados principales del Monitor de condiciones formativas 2003 de manera resumida y accesible. También incluye un informe básico con más información sobre el banco de datos, los cuestionarios y datos registrados, así como los métodos y técnicas de análisis empleadas (Livslang læring i norsk arbeidsliv. Resultater fra Lærevilkårsmonitoren 2003. Grunnlagsrapport.). El Monitor de Condiciones Formativas es una encuesta general noruega sobre las condiciones para la formación y el desarrollo de capacidades profesionales. Dicha encuesta se realiza sobre una muestra representativa de

personas en edad activa. Se llevó a cabo por vez primera en 2003 y se repetirá en años sucesivos. Sus temas principales son: la enseñanza postsecundaria formal, cursos y otras ofertas formativas de enseñanza postsecundaria, la formación por el trabajo, necesidades y obstáculos formativos, perfiles de condiciones formativas, y grupos en malas condiciones de formación.

<http://www.faf.no/pub/rapp/435/435.pdf>

SE The knowledge lift: the Swedish adult education program that aimed to eliminate low worker skill levels / James Albrecht, Gerard J van den Berg, Susan Vroman.

["Impulso al conocimiento": programa educativo sueco para adultos, destinado a eliminar los bajos niveles de cualificación]

Uppsala: IFAU, 2004. - 43 p.

(Documento de trabajo IFAU; 2004:17)

ISSN 1651-1166

El programa sueco de educación de adultos denominado "Impulso al conocimiento" (*Knowledge Lift*) no tiene precedentes, por su tamaño y objetivos: intenta incrementar el nivel de todos los trabajadores de baja cualificación hasta la cualificación media. El presente documento evalúa los efectos de la participación personal en el programa para los resultados individuales en el mercado de trabajo, en particular empleo y nivel anual de ingresos, y también para el equilibrio en el mercado de trabajo.

<http://www.ifau.se/swe/pdf2004/wp04-17.pdf>



ReferNet – Red europea de referencias y consultas

CEDEFOP

PO Box 22427
GR-55102 Salónica
Grecia
Jefe de Area D - Información,
Comunicación y Diseminación:
Sr. Marc Willem
Tel. (30) 2310 49 00 79
Fax (30) 2310 49 00 43
mwi@cedefop.eu.int
http://www.cedefop.eu.int
http://www.trainingvillage.gr

OEIBF

Österreichisches Institut für
Berufsbildungsforschung
Biberstraße 5/6
A-1010 Viena
Austria
Coordinador Nacional ReferNet:
Sr. Peter Schloegl
Tel. (43-1) 310 33 34
Fax (43-1) 319 77 72
peter.schloegl@oeibf.at
http://www.ibw.at

LE FOREM

Office wallon de la Formation
professionnelle et de l'Emploi
Boulevard Tirou 104
B-6000 Charleroi
Bélgica
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Sigrid Dieu
Tel. (32-71) 20 61 56
Fax (32-71) 20 61 98
sigrid.dieu@forem.be
http://www.leforem.be

Human Resource Development Authority of Cyprus

2 Anavissou Street, Strovolos
P.O. Box 25431
CY-1392 Nicosia
Chipre
Coordinador Nacional ReferNet:
Sr. Yiannis Mourouzides
Tel. (357-22) 39 03 67
Fax (357-22) 42 85 22
y.mourouzides@hrdauth.org.cy
http://www.hrdauth.org.cy

NVF

Národný vzdelávací fond
Opletalova 25
CZ-11000 Praga
República Checa
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Vera Czesana
Tel. (420-2) 24 50 05 40
Fax (420-2) 24 50 05 02
czesana@nvf.cz
http://www.nvf.cz

CIRIUS

Center for Information og Rådgivning
om International Uddannelses- og
Samarbejdsaktiviteter
Fiolstræde 44
DK-1171 Copenhagen K
Dinamarca
Coordinador Nacional ReferNet:
Sr. Svend-Erik Povelsen
Tel. (45-33) 95 70 99
Fax (45-33) 95 70 01
sep@CiriMail.dk
http://www.ciriisonline.dk

INNOVE

Elukestva Õppe Arendamise Sihtasutus
Liivalaia 2
EE-10118 Tallinn
Estonia
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Katre Savi
Tel. (372) 69 98 080
Fax (372) 69 98 081
katre.savi@innove.ee
http://www.innove.ee

OPH

Opetushallitus
Hakaniemenkatu 2
P.O. Box 380
FI-00531 Helsinki
Finlandia
Coordinador Nacional ReferNet:
Sr. Matti Kyrö
Tel. (358-9) 77 47 71 24
Fax (358-9) 77 47 78 65 or 69
matti.kyro@oph.fi
http://www.oph.fi

Centre INFFO

Centre pour le développement de
l'information sur la formation
permanente
4, avenue du Stade de France
FR-93218 Saint Denis de la Plaine
Cedex
Francia
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Henriette Perker
Tel. (33-1) 55 93 91 91
Fax (33-1) 55 93 17 28
h.perker@centre-inffo.fr
http://www.centre-inffo.fr/

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schumann-Platz 3
D-53142 Bonn
Alemania
Coordinador Nacional ReferNet:
Sra. Ute Hippach-Schneider
Tel. (49-228) 107 16 30
Fax (49-228) 107 29 71
hippach-schneider@bibb.de
http://www.bibb.de

OEK

Organismos Epangelmatikis Ekpaidefsis
kai Kartartisis
Ethnikis Antistasis 41 and
Karamanoglou
GR-14234 Atenas
Grecia
Coordinador Nacional ReferNet:
Sr. Argyros Protopappas
Tel. (30) 210 77 22 08
Fax (30) 210 2 71 49 44
tm.t-v@oeek.gr
http://www.oeek.gr

OMAI

Oktatási Minisztérium Alapkezelő
Igazgatósága
P.f.: 564
Bihari János u.5
HU-1374 Budapest
Hungria
Coordinador Nacional ReferNet:
Sr. Tamas Köpeczi-Bocz
Tel. (36-1) 30 46 62 391
Fax (36-1) 30 13 242
kopeczit@omai.hu
http://www.nive.hu

EDUCATE Iceland

Grensásvegur 16a
IS-108 Reykjavik
Islandia
Coordinador Nacional ReferNet:
Sr. Arnbjörn Ólafsson
Tel. (354) 511 26 60
Fax (354) 511 26 61
arnbjorn@mennt.is
http://www.mennt.is/

FÁS

Training and Employment Authority
P.O. Box 456
27-33 Upper Baggot Street
Dublin 4
Irlanda
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Margaret Carey
Tel. (353-1) 607 05 36
Fax (353-1) 607 06 34
margaretm.carey@fas.ie
http://www.fas.ie

ISFOL

Istituto per lo sviluppo della
formazione professionale dei lavoratori
Via Morgagni 33
I-00161 Roma
Italia
Coordinador Nacional ReferNet:
Sr. Colombo Conti
Tel. (39-06) 44 59 01
Fax (39-06) 44 29 18 71
c.conti@isfol.it
http://www.isfol.it

Academic Information Centre

Valnu iela 2
LV-1050 Riga
Letonia
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Baiba Ramina
Tel. (371-7) 21 23 17
Fax (371-7) 22 10 06
baiba@aic.lv
http://www.aic.lv

PMMC

Methodological Centre for Vocational
Education and Training
Gelezinio Vilko g. 12
LT-2600 Vilnius
Lituania
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Giedre Beleckiene
Tel. (370-5) 21 23 523
Fax (370-5) 24 98 183
giedre@pmmc.lt
http://www.pmmc.lt

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle

Service de la Formation professionnelle
29, rue Aldringen
L-2926 Luxembourg
Luxemburgo
Coordinador Nacional ReferNet:
Sr. Jos Noesen
Tel. (352) 47 85 241
Fax (352) 47 41 16
noesen@men.lu
http://www.men.lu

Department of Further Studies and Adult Education

Ministeru ta' l-Edukazzjoni Room 325,
Education Division
Great Siege Road
MT-CMR02 Floriana
Malta
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Margaret M Ellul
Tel. (356-21) 22 81 94
Fax (356-21) 23 98 42
margaret.m.ellul@gov.mt
http://www.education.gov.mt

CINOP

Centrum voor Innovatie van
Opleidingen
Pettelaarpark - Postbus 1585
NL-5200 BP 's-Hertogenbosch
Países Bajos
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Martine Maes
Tel. (31-73) 680 08 00
Fax (31-73) 612 34 25
mmaes@cinop.nl
http://www.cinop.nl

TI

Teknologisk Institutt
Akersveien 24C
N-0131 Oslo
Noruega
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Signe Engli
Tel. (47-22) 86 50 00
Fax (47-22) 20 42 62
signe.a.engli@teknologisk.no
http://www.teknologisk.no

BKKK

Co-operation Fund
ul. Górnoślask 4A
PL-00444 Varsovia
Polonia
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Kinga Motysia
Tel. (48-22) 62 53 937
Fax (48-22) 62 52 805
kingam@cofund.org.pl
http://www.cofund.org.pl

IQF

Institute for Quality in Training (former
INOFOR)
Avenida Almirante Reis, n.º 72
P-1150-020 Lisboa
Portugal
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Fernanda Ferreira
Tel. (351-21) 81 07 000
Fax (351-21) 81 07 190
fernanda.ferreira@inofor.gov.pt
http://www.inofor.pt

SIOV

State Institute of Vocational Education
and Training
Cernyševskeho 27
SK-85101 Bratislava
Eslovenia
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Dagmar Jelinkova
Tel. (421-2) 62 41 06 78
Fax (421-2) 62 41 06 78
sno@netax.sk
http://www.siov.sk



Organizaciones asociadas

CP

Centra RS za poklicno izobraževanje
Ob Zeleznici 16
SI-1000 Lubliana
Eslovenia
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Mojca Cek
Tel. (386-1) 58 64 216
Fax (386-1) 54 22 045
mojca.cek@cpi.si
<http://www.cpi.si>

INTERFOR/OIT

Centro interamericano de investigación
y documentación sobre formación
profesional
Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
UY - 11000 Montevideo
Uruguay
Tel. (598-2) 92 05 57
Fax (598-2) 92 13 05

EVTA

AIEFP
EVTA
European Vocational Training
Association
Rue de la Loi 93-97
B-1040 Bruselas
Bélgica
Tel. (32-2) 64 45 891
Fax (32-2) 64 07 139
<http://www.evta.net>

INEM

Servicio Público de Empleo Estatal
Condesa de Venadito 9
E-28027 Madrid
España
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. María Luz de la Cuevas Torresano
Tel. (34-91) 585 95 82
Fax (34-91) 377 58 81
mluz.cuevas@inem.es
<http://www.inem.es>

DG EAC

Dirección General de Educación y
Cultura
Comisión Europea
Rue de la Loi 200
B-1049 Bruselas
Bélgica
Tel. (32-2) 29 94 208
Fax (32-2) 29 57 830

ILO

Oficina Internacional del Trabajo (OIT)
4 Route des Morillons
CH-1211 Ginebra
Suiza
Tel. (41-22) 79 96 959
Fax (41-22) 79 97 650
<http://www.ilo.org>

Skolverket - Statens Skolverk

Kungsgatan 53
S-10620 Estocolmo
Suecia
Coordinador Nacional ReferNet:
Sr. Fritjof Karlsson
Tel. (46-8) 723 33 79
Fax (46-8) 24 44 20
Sten.Petterson@skolverket.se
<http://www.skolverket.se>

EFVET

European Forum of Technical and
Vocational Education and Training
Rue de la Concorde 60
B-1050 Bruselas
Bélgica
Tel. (32-2) 51 10 740
Fax (32-2) 51 10 756

KRIVET

The Korean Research Institut for
Vocational Education and Training
15-1 Ch'ongdam, 2-Dong
KR-135-102 Kangnam-gu, Seúl
Corea
Tel. (82-2) 34 44 62 30
Fax (82-2) 34 85 50 07
<http://www.krivet.re.kr>

QCA

Qualifications and Curriculum Authority
83 Piccadilly
UK-W1J8QA Londres
Reino Unido
Coordinador Nacional ReferNet:
Sr. Tom Leney
Tel. (44-20) 75 09 55 55
Fax (44-20) 75 09 66 66
leneyt@qca.org.uk
<http://www.qca.org.uk>

ETF

European Training Foundation
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I-10133 Turin
Italia
Tel. (39-011) 630 22 22
Fax (39-011) 630 22 00
<http://www.etf.eu.int>

NCVRVER

National Centre for Vocational
Education Research Ltd.
P.O. Box 8288
AU-SA 5000 Station Arcade
Australia
Tel. (61-8) 82 30 84 00
Fax (61-8) 82 12 34 36
<http://www.ncver.edu.au>

European Schoolnet

Rue de Trèves 61
B - 1000 Bruselas
Bélgica
Tel. (32-2) 79 07 575
Fax (32-2) 79 07 5 85

OVTA

Overseas Vocational Training
Association
1-1 Hibino, 1 Chome, Mihama-ku
JP-261-0021 Chiba-shi
Japón
Tel. (81-43) 87 60 211
Fax (81-43) 27 67 280
<http://www.ovta.or.jp>

EURYDICE

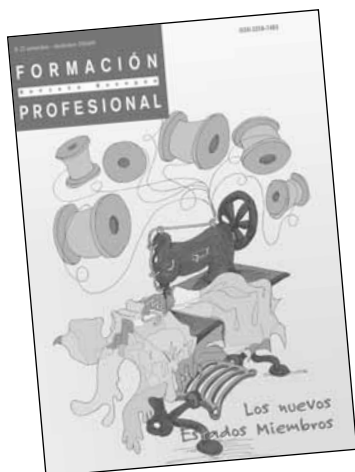
The Education Information Network in
Europe
Avenue Louise 240
B-1050 Bruselas
Bélgica
Tel. (32-2) 600 53 53
Fax (32-2) 600 53 63
<http://www.eurydice.org>

UNEVOC

International Centre for Technical and
Vocational Education and Training
Unesco-Unevoc
Görresstr. 15
D-53113 Bonn
Alemania
Tel. (49-228) 24 33 712
Fax (49-228) 243 37 77
<http://www.unevoc.unesco.org>



**Últimos
números
en español**



Nº 33/2004

Investigación

- Países de reciente ingreso, países candidatos, y objetivos de Lisboa (Jean-Raymond Masson)
- Competición formativa y reestructuración empresarial en la UE ampliada (Gerd Schienstock)
- Actitudes ante la educación y preferencias educativas en la República Checa (Věra Czesaná y Olga Kofroňová)
- Respuestas eslovenas al menguante interés por la FP (Ivan Svetlik)
- La Declaración de Bolonia y la formación profesional de docentes en Letonia (Andris Kangro)
- Reforma de la estrategia formativa para docentes de formación profesional en Lituania: una metodología sistemática (Pukelis Kestutis y Rimantas Laužackas)
- La reforma de la formación profesional en Polonia (Maria Wójcicka)



Nº 34/2005

Investigación

- Fomentar la mutua comprensión entre los sistemas educativos europeos: las visitas de estudio y la contribución de la educación comparativa (Dimitris Mattheou)
- Influencia de la formación profesional sobre la situación de adultos jóvenes en el mercado de trabajo (Åsa Murray y Anders Skarlind)
- La inserción profesional de titulados superiores desde una perspectiva educativa (Mariana Gaio Alves)
- Enseñanza eficaz de competencias a través de Internet: un ejemplo práctico (Marjolein C. J. Caniels)
- La dimensión existencial para la orientación formativa y profesional - cuando la orientación se convierte en práctica filosófica (Finn Thorbjørn Hansen)
- Formación y organización del trabajo: el modelo Investigación-Actuación en una empresa de comercio y distribución (Bernardes Alda y Lopes Albino)



Nº 35/2005

Dossier Redcom

- Las carreras científicas en Europa: oportunidad para la FP
- Redcom: Red Europea de Difusión en educación COMparativa (Jean Gordon)
- Europa y la crisis de vocaciones científicas (Bernard Convert)
- La crisis de las carreras científicas en Francia: sus variantes y mecanismos sociales aclaratorios (Bernard Convert, Francis Gugenheim)
- La coyuntura industrial y el desinterés por los estudios científicos (Joachim Haas)
- Estudiar ciencia y tecnología (Maarten Biermans, Uulkje de Jong, Marko van Leeuwen, Jaap Roeleveld)

Análisis de las políticas de formación profesional

- Evolución y retos de la validación de la experiencia (Emmanuel Triby)

Investigación

- Itinerarios formativos y aspiraciones familiares en Francia: una visión estadística (Saïd Hanchane, Éric Verdier)



Recortar o fotocopiar esta hoja de pedido, introducirla en un sobre de ventana y remitirla al Cedefop



- Envíenme por favor gratuitamente un ejemplar de prueba
- Sí, deseo leer "en europeo" y me suscribo a la revista "Formación Profesional" por un año (3 números, EUR 20 más IVA y gastos de envío)
- Envíenme por favor los siguientes números de la revista europea "Formación Profesional", al precio simbólico de EUR 10 por ejemplar (más IVA y gastos de envío)

CEDEFOP

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional
PO Box 22427

GR-55102 Salónica

Número				
Idioma				

Nombre y apellidos _____

Dirección _____



Revista Europea Formación Profesional – Invitación a presentar artículos

La *Revista Europea Formación Profesional* abre sus páginas a los investigadores y especialistas en temas de formación profesional y empleo que quieran poner los resultados de investigaciones de calidad - particularmente estudios de comparación internacional - en conocimiento de un amplio círculo de lectores compuesto por decisores políticos, otros investigadores y profesionales radicados en numerosos países distintos.

La *Revista Europea* es una publicación independiente y muy conocida. Se publica tres veces al año en castellano, alemán, inglés, francés, y portugués. Tiene una buena difusión en toda Europa, tanto dentro de los Estados Miembros de la Unión Europea como fuera de ella.

La *Revista* es publicada por el Cedefop (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional). El Cedefop aspira con ella a estimular el debate sobre la evolución de la formación profesional, dotándole en particular de una perspectiva europea. La *Revista* busca publicar artículos que aporten ideas, expongan resultados de investigaciones o informen sobre experiencias recogidas a escala nacional o europea. También publica documentos estratégicos y declaraciones particulares sobre temas relacionados con el ámbito de la formación profesional.

Los artículos presentados a la *Revista* han de ser científicamente rigurosos, y sin embargo resultar accesibles a un círculo de lectores amplio y variado. Deben tener la claridad suficiente para que los lectores de otros contextos y culturas, no necesariamente familiarizados con los sistemas de formación profesional de los diversos países, puedan comprender claramente la situación descrita y valorar, partiendo de sus propias tradiciones y experiencias, los argumentos que el artículo plantea.

Además de la publicación impresa, también se ofrecen extractos de la revista dentro de Internet. Pueden consultarse extractos de números anteriores en la siguiente dirección: www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publications.asp?section=18

Pueden presentarse artículos ya sea a título personal o como representante de una organización. Estos deberán tener una extensión de 2000 a 4000 palabras y pueden estar redactados en uno de los 26 idiomas siguientes: los 20 idiomas oficiales de la UE (castellano, checo, danés, alemán, estonio, griego, inglés, francés, italiano, letón, lituano, húngaro, maltés, neerlandés, polaco, portugués, eslovaco, esloveno, finlandés y sueco), los idiomas de los dos países asociados (islandés y noruego), los cuatro idiomas oficiales de los países candidatos (búlgaro, croata, rumano y turco).

Los artículos definitivos han de remitirse como anexo Word a un correo electrónico, adjuntando una breve reseña autobiográfica del autor, e indicando la función que desempeña actualmente, una reseña para el índice (extensión máxima 45 palabras), un resumen entre 100 y 150 palabras y 6 términos clave (*key words*) en inglés, no incluidos en el título, que correspondan a los descriptores del Thesaurus Europeo de la Formación.

El Consejo de Redacción de la *Revista* examinará todos los artículos, reservándose el derecho a decidir sobre la publicación de los mismos. El Consejo de Redacción informará de esta decisión a los autores. Los artículos no deben necesariamente reflejar la posición del Cedefop, antes al contrario, la *Revista* debe entenderse como una oportunidad para presentar diferentes análisis y puntos de vista diversos, incluso contradictorios entre sí.

Para presentar un artículo basta simplemente con entrar en contacto con el redactor jefe, Éric Fries Guggenheim, a través del correo electrónico: efg@cedefop.eu.int, en el número (30) 23 10 49 01 11, o el fax (30) 23 10 49 01 17.

10 - 20 - 30

Artículos de investigación

¿Hacia el modelo " producción neoartesanal de servicios a medida digitalizados" ?
Alain d'Iribarne

La formación expansiva: oportunidades y límites de la didáctica científica del sujeto
Anke Grotlüschen

Reformar la FP hacia la formación permanente: retos para la docencia
Bernhard Buck

El bachillerato profesional francés: un espacio de transición múltiple para los jóvenes
Bénédicte Gendron

Ampliar la participación en la formación técnica y profesional: la experiencia rumana
Lucian Ciolan, Madlen Şerban

Estadísticas internacionales comparativas sobre educación, formación y capacidades profesionales: situación actual y perspectivas
Pascaline Descy, Katja Nestler, Manfred Tessaring

Vincular investigación, política y práctica de la formación profesional: una visión personal
George Psacharopoulos

Sección bibliográfica realizada por el Servicio de Documentación del Cedefop, con el apoyo de los miembros de la Red europea de referencias y consultas (ReferNet)
Anne Waniart

Revista Europea "Formación profesional"
Nº 36 setiembre - diciembre 2005/III



Centro Europeo para el
Desarrollo de la Formación Profesional

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)
Dirección postal: PO Box 22427, GR-551 02 Thessalonique
Tel. (30) 2310 490 111 Fax (30) 2310 490 099
E-mail: info@cedefop.eu.int
Espacio internet de información: www.cedefop.eu.int
Espacio internet interactivo: www.trainingvillage.gr

Precio en Luxemburgo (IVA excluido)
Por ejemplar EUR 12
Suscripción anual EUR 25



Oficina de Publicaciones
Publications.eu.int

TI-AA-05-036-ES-C