

FORMACIÓN

R e v i s t a E u r o p e a

PROFESIONAL

Nº 18
setiembre - diciembre
1999/III
ISSN 0258-7483

La formación
en la empresa
página 3/9

Desde
Europa
página 19/32/45

Estudio de caso
página 54





CEDEFOP
Centro Europeo
para el Desarrollo de la
Formación Profesional

Europe 123
GR-57001 THESSALONIKI
(Pylea)

Dirección postal:
PO Box 22427
GR-55102 THESSALONIKI

Tel. (30-31) 490 111
Fax (30-31) 490 020
E-mail: info@cedefop.gr
Espacio internet de
información:
www.cedefop.gr
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 protagonistas prácticos 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 Consejo de Administración del CEDEFOP ha establecido un conjunto de prioridades a medio plazo para el periodo 1997-2000. Entre éstas resaltan tres temas que constituyen el eje central de las actividades del CEDEFOP:

- ☐ promoción de las competencias y del aprendizaje permanente;
- ☐ análisis de las evoluciones de la formación profesional en los Estados Miembros; y
- ☐ asistencia a la movilidad y los intercambios europeos.

Redactor jefe: Steve Bainbridge

Comité de redacción:

Presidente:

Jean François Germe

Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), Francia

Mateo Alaluf
Tina Bertzeletou
Hilary Steedman

Université Libre de Bruxelles (ULB), Bélgica
CEDEFOP

National Institute of Economic and Social Research, London, Gran Bretaña

Gunnar Eliasson
Alain d'Iribarne

The Royal Institute of Technology (KTH), Suecia
Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail (LEST-CNRS), Francia

Arndt Sorge
Reinhard Zedler
Jordi Planas
Manfred Tessaring
Sergio Bruno

Humboldt-Universität Berlin, Alemania

Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Alemania

Universidad Autónoma de Barcelona

CEDEFOP

Università di Roma, Italia

Publicado bajo la responsabilidad de:

Johan van Rens, Director

Stavros Stavrou, Subdirector

Producción técnica

DTP: Axel Hunstock, Berlín

Producción técnica, coordinación

Bernd Möhlmann

Los textos originales se recibieron antes del 01.11.1999

Traductor responsable:

Felipe Orobón

Reproducción autorizada, excepto para fines comerciales, con indicación de la fuente bibliográfica

Maquetación y diseño:

Agencia publicitaria

Zühlke Scholz & Partner S.L., Berlín

Nº de catálogo: HX-AA-99-003-ES-C

Printed in Italy, 2000

Portada:

Rudolf J. Schmitt, Berlín

Esta publicación se edita tres veces al

año en español, alemán, inglés y francés

Las opiniones de los autores no reflejan necesariamente la postura del CEDEFOP. La Revista europea de la Formación Profesional da la palabra a los protagonistas para presentar análisis y puntos de vista diversificados y en ocasiones contradictorios, pues desea contribuir de esta forma 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 86



Indice

La formación en la empresa

Formación, competencias, aprendizajes:

premisas para los nuevos modelos 3

Philippe Méhaut

El papel de la empresa en la formación permanente

La fina línea divisoria

El trabajo en equipo, entre el falso apelativo

y la innovación laboral auténtica 9

Holger Bargmann

«Si admitimos que hasta la fecha sólo se ha aprovechado un 50 % del potencial que significan los equipos, y que sería posible ampliar este porcentaje, vemos que este modelo se amortizará en plazo muy breve. En resumen, podemos afirmar que, bajo todo punto de vista, los efectos del trabajo en equipo han sido favorables para toda la sección y los departamentos colindantes».

Desde Europa

Los programas de formación profesional de la CE

y la UE de 1974 a 1999. Un intento de balance histórico-crítico 19

Burkart Sellin

Para analizar y evaluar los numerosos programas de la UE, tanto pasados como actuales, debe considerarse la evolución en el tiempo de las condiciones políticas y jurídicas generales, tanto de antaño como de ahora.

La formación profesional en Europa: factores determinantes

individuales e institucionales 32

Steven McIntosh

El análisis de las características de quienes reciben formación profesional en seis países revela que el perfil formativo de un país viene determinado hasta cierto punto por su sistema educativo.

La formación escolar multilingüe, una competencia clave

en el espacio profesional europeo 45

Peter Graf

El principio comunitario de la «libre circulación» no puede realizarse a través de un simple idioma de comunicación, sino que requiere el perfecto dominio del idioma del país donde una persona desee ejercer su profesión. Partiendo de este principio, el texto que sigue intentará mostrar un método para hacer realidad de forma generalizada los ambiciosos objetivos educativos que supone el multilingüismo.



Estudio de caso

Formación y modelos de articulación entre las escuelas técnicas y la industria maquiladora del norte de México 54

Alfredo Hualde Alfaro

*Panorama general de un sector productivo polarizador y que sólo profesionaliza a los
profesionales.*

Lecturas

Selección de lecturas 69



Formación, competencias, aprendizajes: premisas para los nuevos modelos

Introducción

Cuando emprendimos, junto con J. Delcourt, los estudios sobre el papel de la empresa en la formación permanente (Delcourt, 1995) partíamos de una hipótesis sólida: las «nuevas formas de organización del trabajo en vías de desarrollo en numerosos países europeos son susceptibles de transformar significativamente el planteamiento de las cuestiones formativas». Así pues, consideramos entonces conveniente examinar con atención las evoluciones en curso y los micromodelos experimentales, e intentar extraer de ellos elementos comunes.

Éramos con todo conscientes del carácter arriesgado de nuestro análisis: al adoptarse casos juzgados «ejemplares» en representación de todo un país, ello no permite vaticinar el ritmo ni el posible calado de estas innovaciones. No puede pretenderse que una síntesis transversal de casos nacionales conduzca al universalismo (Kristensen, 1997). En efecto, las modalidades de desarrollo de las nuevas formas de organización del trabajo son contingentes a las «características sociales» (según fórmula de Maurice, Sellier y Silvestre, 1982) derivadas de las relaciones entre las especificidades de los sistemas educativos y de formación (muy diferentes de un país a otro), las formas de organización del trabajo y de estructuración de los grupos sociales, y las reglas que fundamentan los mercados de trabajo.

Las conclusiones formuladas en 1995 a partir de las observaciones efectuadas en

los dos años previos merecen cotejarse hoy con el estado actual del debate en Europa.

Las grandes tendencias evolutivas de la organización del trabajo que enumera J. Delcourt en su artículo se confirman y afianzan en conjunto. La mayoría de los observadores admite hoy en día una ruptura significativa con las formas tayloristas y fordianas del trabajo. Aun cuando – como es necesario resaltar – dicha consolidación no impide que el taylorismo siga desarrollándose en determinadas industrias, e incluso en determinadas actividades de servicios.

Estas organizaciones precisan asalariados con competencias de mayor número y calidad. Se ha señalado que esta época centra su actividad en el «producto-mercado» para poner de relieve dos dimensiones: la dimensión «producto», que supone una mayor coordinación en torno al objetivo de calidad de dicho producto, una capacidad, por todos los que contribuyen a ello, de representación y control de sus intervenciones conjuntas para abocar a dicho producto; la dimensión «mercado», para resaltar que dicho producto no tendría sentido sin referirse a un mercado y a clientes concretos. Por otro lado, en la actividad de los productores entran también las dimensiones de gestión, en términos de coste, de momento exacto (just in time) y – una vez más – de la calidad, especificada para tal o cual cliente interno o externo.

De ahí se derivan transformaciones en la amplitud y la naturaleza de las competencias requeridas. En lugar de disminuir,

Philippe Méhaut

Director de investigación en el CNRS y subdirector del Centro de estudios e investigaciones sobre las cualificaciones. Es autor de diversas obras y artículos sobre la formación profesional en Francia y en Europa. Ha dirigido junto con J. Delcourt los estudios sobre el papel de la empresa en la producción de cualificaciones, efectuados a petición del Cedefop.

Tras los artículos publicados por E. Sauter y J. Delcourt en la Revista Europea (nº16/99) sobre el papel de las empresas en la formación permanente, hemos solicitado también la opinión de Philippe Méhaut sobre esta importante cuestión.



«La evolución hacia formaciones más integradas en situaciones laborales y la lógica de un desarrollo «permanente» de las competencias plantean tres grupos de cuestiones, que deben responderse tanto a escala individual (la empresa/el trabajador) como a escala de los sistemas: el primer grupo atañe a la articulación entre formación, trabajo, sistema de empleo y salario; el segundo plantea las condiciones de realización y de aplicación de las formaciones integradas; y el tercero se centraría en las relaciones entre formación integrada y sistema regular de formación.»

los requisitos de conocimientos básicos en un campo profesional se amplían, lo que se manifiesta particularmente en un listón más alto de competencias mínimas en la contratación por las empresas. Pero además del dominio de unos conocimientos profesionales básicos, se presta mayor atención a otras competencias consideradas decisivas para el rendimiento individual y colectivo: capacidades de adaptación vinculadas por ejemplo a una polivalencia mayor, aptitudes para trabajar en equipo con lo que esto supone en términos de comunicación (oral, escrita, a través de apoyos del tipo NTIC – nuevas tecnologías de la información y de la comunicación –...), capacidades «de gestión» tanto para organizar el trabajo individual como para integrar más directamente criterios de gestión en una actividad (plazos, costes).

Estas transformaciones replantean la cuestión de las formaciones o en general del aprendizaje. En efecto, los estudios de caso realizados reflejan de forma bastante convergente que la cuestión del aprendizaje permanente vinculado estrechamente a las situaciones de trabajo es central para las nuevas organizaciones. Desde luego, no todas las competencias requeridas son «nuevas» desde el punto de vista de los asalariados. Nuestro estudio pudo incluso hablar de una revalorización de conocimientos o competencias técnicas que los trabajadores poseían pero que formas anteriores de organización negaban. Estas competencias quedaban entonces simplemente reactivadas; en otros casos, se requería disponer de una formación (en el sentido convencional del término), o bien de conocimientos más informales obtenidos por prueba y error, por experimentación, por difusión... Las formas de adquisición formativa y transmisión de conocimientos se diversifican pues en estas organizaciones, acrecentándose simultáneamente la presión sobre un trabajador para insertarse de forma activa en este proceso. Formulamos por tanto la hipótesis de que, dado que estas nuevas organizaciones del trabajo debían probablemente irse desarrollando (considerando el contexto socioeconómico planteado por J. Delcourt, 1999), se trataba de analizar el conjunto de las prácticas de adquisición/evolución de conocimientos (la formación profesional entre ellas).

Cada una de estas tendencias obliga directamente a definir el papel del trabajo – y por tanto el de la empresa – en el proceso de transmisión-adquisición de conocimientos. Conducen asimismo a definir las políticas públicas de formación: por un lado, deben hallarse formas de regulación colectiva si no se desea que toda la responsabilidad recaiga sobre el trabajador; por otro lado, las formaciones públicas seguirán siendo probablemente necesarias también para evitar los riesgos de «market failure» que conlleva la infrainversión de las empresas en formación, motivada por el miedo a perder posteriormente al trabajador.

La evolución de los debates y de las prácticas en numerosos países europeos parece haberse encaminado desde entonces por esta vía. En Francia, sobre todo por iniciativa de la clase empresarial, ha tenido lugar un intenso debate en torno a la lógica de las competencias y las necesidades y premisas para su desarrollo en la empresa. El mismo debate, revestido de formas distintas, aparece en algunos países del norte europeo. A partir de un punto de vista completamente distinto, la remodelación del sistema general de certificación en Gran Bretaña, con instauración del sistema de las NVQ (National Vocational Qualifications) ha planteado también el problema del desarrollo y reconocimiento de las competencias obtenidas y comprobadas en situación de trabajo. A escala comunitaria, la cuestión de la formación permanente pone de relieve una doble transformación: la de la temporalidad de las adquisiciones formativas que se va produciendo en la vida de una persona (y su transformación durante la vida laboral), y la de las modalidades de dichas adquisiciones, con las posibles combinaciones de formación clásica, autoformación apoyada por las NTIC o formas nuevas de aprendizaje por la experiencia.

La evolución hacia formaciones más integradas en situaciones laborales y la lógica de un desarrollo «permanente» de las competencias plantean tres grupos de cuestiones, que deben responderse tanto a escala individual (la empresa/el trabajador) como a escala de los sistemas: el primer grupo atañe a la articulación entre formación, trabajo, sistema de empleo y salario; el segundo plantea las condi-



ciones de realización y de aplicación de las formaciones integradas; y el tercero se centraría en las relaciones entre formación integrada y sistema regular de formación.

La articulación entre formación, trabajo, sistema de empleo y salario

Para el primer grupo de cuestiones puede partirse de un simple modelo que permite visualizar las diferentes coordenadas.

El lugar que ocupa la formación puede situarse en función de sus relaciones con tres componentes de la situación de empleo: la organización (y el contenido) del trabajo, la movilidad en los empleos y las condiciones de remuneración. Estas relaciones internas al sistema de empleo garantizarán o no la difusión y viabilidad de los nuevos modelos.

La formación integrada en el trabajo mantiene vínculos estrechos con el desarrollo de la organización del trabajo: sólo puede desarrollarse si esta última le abre espacios. A su vez, todo hace pensar que la formación contribuye a hacer evolucionar esta organización. Ya hemos visto que existen fuertes tendencias conducentes a una mayor movilización de competencias, y también a la construcción de estas competencias en el trabajo. Por comparación con el modelo taylorista/fordista, existen por tanto oportunidades para que el mundo del trabajo posibilite en mayor grado la construcción de competencias. Con todo, este movimiento no es unilateral y puede venir contrarrestado por elementos opuestos, como ha puesto de relieve Sauter (1999). La intensificación del trabajo conduce por un lado a reducir las posibilidades de formación integrada, cuando la obligación de rendir es demasiado fuerte. La urgencia vence sobre la previsión a largo plazo, tanto desde el punto de vista de la empresa como desde el del trabajador individual. El debate que ha tenido lugar recientemente en Francia sobre la semana de 35 horas lo refleja bien: si la negociación sobre la reducción de la jornada laboral obliga a no considerar a la formación como tiem-

po de trabajo, se reducirán las oportunidades de «aprendizaje integrado». Desde este punto de vista, los países con una tradición de formación inicial de aprendizaje para los jóvenes disfrutaban de una cierta ventaja, teniendo en cuenta que la obligatoriedad de implantar esta formación de aprendizaje influye sobre los modelos organizativos, que por definición deben acoger aprendices.

La formación integrada mantiene una estrecha causalidad con la naturaleza del empleo y con el sistema de empleo en la empresa. Comencemos con la naturaleza del empleo: la formación integrada extrae una parte de su existencia y de su vitalidad de la existencia de colectivos que constituyen la base del intercambio de conocimientos y de su acumulación. Si estos colectivos son inestables (recurso a personal suplente, sucesión de contratos parciales para un mismo puesto), los procesos de transmisión serán más y más difíciles. Asimismo, la tendencia a la individualización y la atomización de las relaciones con el empresario puede incidir negativamente. En Francia, por ejemplo, la política de desarrollo de los empleos del entorno doméstico reposa en parte en el *self-employment* estimulado por medidas como el cheque-servicios.

Pero esta atomización de una relación individual con el hogar contratante no permite agrupamientos ni intercambios de experiencias, que sí favorecería la existencia de una tercera estructura en calidad de empresario, con el sistema de empleo por adición. Las nuevas formas trastocan las antiguas reglas de construcción de las movilidades (Kristensen, op. cit.), ya se trate de carreras dentro de la empresa o de movilidades externas: menor legibilidad de la jerarquía de los empleos y de las movilidades de promoción, retroceso del valor de la antigüedad en beneficio de nuevas reglas basadas en la evaluación de trabajadores y de su desarrollo de competencias... todo ello puede dar lugar a fuertes tensiones entre los grupos, particularmente entre los más inestables (por ejemplo, los antiguos *agents de maîtrise*, técnicos formados en el empleo en Francia). Vemos cómo el desarrollo de la formación integrada depende de la creación de normas colectivas en la empresa y fuera de ésta, que fijen las reglas del juego para las movilidades en el

«El debate que ha tenido lugar recientemente en Francia sobre la semana de 35 horas lo refleja bien: si la negociación sobre la reducción de la jornada laboral obliga a no considerar a la formación como tiempo de trabajo, se reducirán las oportunidades de «aprendizaje integrado».



empleo. La cuestión de la certificación de estas formaciones (o, para decirlo con más precisión, de las competencias impartidas) constituye un problema central sobre el que volveremos más adelante.

Por último, pueden apreciarse perfectamente tanto las relaciones como las cuestiones que surgen entre la formación integrada y las lógicas de la remuneración. Por un lado, la cuestión de los estímulos que dichas lógicas deben incluir para los trabajadores: en los trabajos efectuados con J. Delcourt, ya hemos señalado que la incitación requerida, tanto para lograr resultados como para el mantenimiento y desarrollo de sus competencias, es más fuerte. En muchos de los casos estudiados, la incitación o estímulo era esencialmente negativa: el auténtico «motor» para formarse era el riesgo que planea sobre el empleo y el miedo al paro. Los límites de estos estímulos son evidentes si se aspira a lograr un desarrollo «sostenible» e integrado en una lógica de mejorar las competencias. ¿Cuáles serían pues las formas de incitación salarial, de desarrollo de prácticas de «coinversión», que pudieran venir en apoyo de esta evolución?. Por una parte, vemos que el reconocimiento salarial de la evolución de las competencias individuales modifica los sistemas salariales clásicos: menor importancia de las características del empleo, mayor individualización, evaluación del trabajador individual a partir de su rendimiento en la actividad, pero también a partir del desarrollo de su potencial.

El desarrollo de las formaciones integradas atañe pues a una fibra central de las relaciones de trabajo, de empleo y salariales, tanto a escala de la empresa como en las relaciones colectivas (sector, región). Son muchos los países europeos que han construido en épocas anteriores reglamentaciones colectivas fuertes, que dejan un espacio grande o pequeño a la formación: este es el caso particular de los países con un fuerte sistema de aprendizaje, y el de los que han desarrollado o comienzan ahora a desarrollar la obligatoriedad de una formación continua para la empresa, vinculada frecuentemente a los convenios colectivos de una empresa o de un sector. El futuro de las formas de aprendizaje «integradas» se halla vinculado clarísimamente a la capacidad de hacer evolucionar estas reglamentaciones

colectivas; por ejemplo, a la capacidad para desarrollar formas de debate conjunto sobre la organización del trabajo y la formación en la negociación de convenios, sobre las condiciones de evaluación y de reconocimiento de las cualificaciones individuales y del rendimiento de los trabajadores.

Las condiciones de realización y aplicación de las formaciones integradas

Un segundo grupo de cuestiones se centra, con mayor especificidad, en las condiciones de realización de las formaciones integradas. Fuerza es reconocer en este campo que aún nos hallamos bastante desprovistos de datos científicos sobre los procesos mentales que fundamentan y explican las competencias obtenidas en el trabajo, sobre las combinaciones óptimas entre lo procedente de la experiencia o su formalización y lo que procede de métodos formativos más clásicos. Como ha señalado Sauter (op.cit.) en su artículo «los métodos descriptivos del aprendizaje integrado en el trabajo son muy variados». Observaciones empíricas convergentes ponen por ejemplo de relieve el papel de un mediador (ya se trate de un tutor elegido entre iguales o de un formador de acompañamiento); otras observaciones resaltan ante todo la necesidad de construir una representación teórica de la actividad del trabajo a partir de la experiencia empírica. Y, precisamente en este último ámbito, no resulta nada fácil obtener progresivamente los principales «esquemas operativos». Estos incluirían, por ejemplo, la posibilidad de procesos de tipo prueba y error y de intercambios colectivos sobre dichos procesos. Algunas organizaciones del trabajo son aparentemente más favorables que otras a estos procesos, pero aún nos resulta difícil detectar claramente cuáles son las condiciones necesarias para que se desarrollen círculos virtuosos de aprendizaje, y cuáles son también las condiciones óptimas para su realización. Aún está por construirse el espacio de encuentro entre los especialistas de la organización del trabajo y los del campo del conocimiento. Y falta también por hacer un examen detallado de las situaciones más



prometedoras con el fin de extraer enseñanzas analíticas. Efectivamente, el simple intercambio de buenas prácticas no será suficiente, ya que en este ámbito no hay nada natural. Será necesario, por un lado, crear intencionadamente espacios y oportunidades de aprendizaje, sabiendo que dicha creación supondrá costes para la empresa y para el trabajador. Por otro lado, es necesario ser conscientes de la importancia que tiene la difusión de estos conocimientos para los colectivos y los grupos sociales.

Las relaciones entre formación integrada y sistema regular de formación

Un tercer grupo de cuestiones afecta a las relaciones entre estos aprendizajes integrados y la formación regular, y sobre todo a los problemas de certificación de las cualificaciones o competencias profesionales.

Ya hemos señalado anteriormente que la evolución de los nuevos requisitos y las nuevas prácticas en cuanto a competencias plantea más bien la necesidad de una sólida formación profesional de base, obtenida por métodos formales. Los estudios de carácter más sistemático sobre la evolución de la formación profesional en la empresa y la diversificación de los tipos de formación (entre la formación continua formalizada y el empleo de métodos más informales) muestran más bien una relación de complementariedad que de sustitución (Aventur, Möbus, 1999). Pero es obligatorio admitir que dicha complementariedad se halla con frecuencia mal construida. Examinemos hoy por ejemplo las críticas dirigidas al sistema francés de formación profesional inicial por sus problemas para favorecer experiencias de trabajo colectivo o facilitar la organización de aprendizajes en torno a proyectos, y veremos que se cuestiona exactamente la capacidad de un sistema formal de formación para «aprender a aprender». Y viceversa, las críticas actuales al sistema británico de las NVQs por su capacidad insuficiente para reunir competencias experimentales que se manifiestan en situación de trabajo con competencias procedentes de métodos más for-

malizados de transmisión de conocimientos nos plantean claramente la realimentación que debe existir entre estos dos modos de desarrollo formativo.

Ello nos conduce directamente a las cuestiones de la certificación. La mayoría de los países europeos se han dotado de reglamentos de certificación de los conocimientos obtenidos por sus ciudadanos, con un valor de señal más o menos fuerte en el mercado de trabajo. En determinados países, estas reglamentaciones o normas se han extraído sobre todo de la lógica interna al sistema formativo (caso de Francia, por ejemplo). En otros, la certificación mantiene una relación directa y estructural con las posiciones profesionales en el mercado de trabajo (caso de Alemania). Todos los sistemas tienen el mérito de que garantizan una serie de referencias colectivas tanto para empresarios como para trabajadores, confirmando por ello una determinada visibilidad transversal de las características individuales que favorecen la movilidad dentro y fuera de la empresa. El examen de estos mecanismos (Möbus, Verdier, 1997) revela una lógica basada en diversos criterios que deben cumplirse simultáneamente: un criterio de estabilidad, que puede parecer paradójico en un mundo que impulsa al cambio, pero que resulta necesario para la propia existencia de la norma; un criterio de generalidad, por el que se crea un espacio lo suficientemente amplio para dicha norma; un criterio de legitimidad, fundamentado en la instancia que crea la norma y garantiza su aplicación. El desarrollo de las formaciones integradas plantea el problema de la detección y certificación de las competencias obtenidas por dichas formaciones, con tres registros: la búsqueda de una mayor fluidez para los mercados de trabajo europeos requiere sin duda espacios de generalidad lo suficientemente amplios y que superen el nivel de la empresa, aun cuando sea dentro de ésta – y con frecuencia de forma muy específica – donde se desarrollen estos aprendizajes; la estabilidad – al menos durante un cierto tiempo – de los criterios de medición será una condición de su legibilidad tanto para trabajadores como para empresas; por último, la legitimidad de la instancia evaluadora es una condición *sine qua non* para la eficacia de esta norma. Sin embargo, la mayoría de los sistemas nacionales – por motivos



distintos – se muestran hoy reacios a la validación de las competencias obtenidas en situación de trabajo. Podríamos incluso afirmar que en ocasiones obstaculizan dicha validación. Surge por ello la fuerte tentación de remitir toda la cuestión a escala de la empresa. Pero en este caso no se cumplirían ninguno de los tres criterios mencionados. La otra solución podría consistir en crear *ex nihilo* un nuevo sistema (véanse los debates y controversias impulsadas por la Comisión Europea en torno a las experiencias de acreditación

individual, o las relativas al sistema británico NVQ). En este caso, si bien la generalidad quedaría garantizada mayoritariamente, la estabilidad y la legitimidad no lo estarían. Será la capacidad de los responsables en cada país para crear un sistema de validación/certificación que integre las nuevas formas de aprendizaje integrado, cumpliendo estos tres criterios, la que probablemente decidirá el futuro de este tipo de formación, y su complementariedad con los sistemas más reglamentarios de formación y titulaciones.

Bibliografía

Aventur F., Möbus M. (1999): *La formation professionnelle initiale et continue en Europe*, Magnard Vuibert, París.

Delcourt J., Méhaut P. (1995): «El papel de la empresa en la producción de cualificaciones: efectos formadores de la organización del trabajo – informe de síntesis», Cedefop, Berlín

Delcourt J. (1999): «Nuevas presiones en favor de la formación en la empresa», Revista Europea Formación Profesional, nº 17/99, Cedefop, Salónica

Kristensen P.H. (1997): «Paradoxes et écueils des stratégies de formation continue», *Agora II: El pa-*

pel de la empresa en la formación permanente, Cedefop, Salónica

Maurice M., Sellier F., Silvestre J.J. (1982): *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, PUF, París

Möbus M., Verdier E. (1997): *Les diplômes professionnels en France et en Allemagne*, L'harmattan, París

Sauter E. (1999): «Riesgos y oportunidades de la formación en el trabajo», Revista Europea Formación Profesional nº 17/99, Cedefop, Salónica



La fina línea divisoria

El trabajo en equipo, entre el falso apelativo y la innovación laboral auténtica



Holger Bargmann

Centro de asesoramiento tecnológico de la confederación sindical alemana (DGB), sección Renania-Palatinado,

delegación regional de Coblenza.

La organización del trabajo, en mutación

En los últimos diez años, los requisitos del mercado y las condiciones de la competencia se han incrementado considerablemente para las empresas de los países industriales desarrollados. La reducción en los volúmenes de la producción en serie y la mayor diversificación de ésta, la disminución en los beneficios, el incremento de los costes, la mayor calidad necesaria y la presión hacia plazos de entrega cada vez más cortos obligan a innovar los sistemas productivos. Inmersas en una situación de mercado turbulenta, las empresas deben reaccionar con una flexibilidad y una rapidez cada vez mayor, y deben corresponder a dicha situación adaptando su organización interna, en lugar de «educar» a sus clientes. Al fracasar ya en los años 80 la filosofía CIM de fabricación informatizada, que preveía la automatización y tecnificación completas de la actividad productiva – nadie habla ya de la fábrica sin personas –, el potencial de flexibilidad se considera actualmente depositado en la fuerza de trabajo. Las innovaciones se centran cada vez más en la organización del trabajo, lo que conduce de una u otra manera al rechazo de las estructuras tayloristas y la orientación hacia formas de trabajo en equipo. Para las empresas, será vital saber afrontar los nuevos requisitos de flexibilidad. Sennett¹ define con razón la flexibilidad como «fórmula mágica del capitalismo global».

La necesidad de innovaciones no constituye en sí nada nuevo. La auténtica novedad en los cambios de organización del trabajo e implantación de sistemas de trabajo en equipo es el requisito de la cooperación y la participación e intervención activas de los empleados, en contraste con el sometimiento pasivo a estructuras tayloristas. Dicho de otra manera: las innovaciones en la organización del trabajo no pueden imponerse contra la voluntad de una plantilla. De esto se sigue que antes de nada será necesario no sólo comprobar los objetivos que persigue una empresa que se reorganiza, sino también los intereses que tienen sus trabajadores en dicho proceso. Al deseo de asegurar la capacidad competitiva se unirán entonces los de seguridad de los puestos de trabajo y mejora en las condiciones laborales².

El fracaso de los intentos innovadores

La reforma de las estructuras laborales suele tener que afrontar con regularidad problemas y dificultades mucho mayores que, por ejemplo, la introducción de nuevas técnicas productivas. Juzgándolos a posteriori, son muchos los procesos de innovación empresarial que no cumplen lo que se esperaba de ellos, y algunos fracasan de manera absoluta. Para analizar los motivos por los que las experiencias con el trabajo en equipo resultan tan diferentes, hemos de examinar las estra-

Las innovaciones se centran cada vez más en la organización del trabajo, lo que conduce de una u otra manera al rechazo de las estructuras tayloristas y la orientación hacia formas de trabajo en equipo. Para las empresas, será vital saber afrontar los nuevos requisitos de flexibilidad.

1) Richard Sennett: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 1998

2) Este decisivo punto no está analizado en el ensayo de Sennett, por otro lado magnífico. Precisamente en su capítulo «Ética del trabajo», decide presentar la organización del trabajo en equipo como treta de la dirección, con la que ésta pretende ocultar sus propios intereses y eludir con menores fricciones su propia responsabilidad. Son muchas las páginas en que su ensayo despierta la impresión de que los trabajadores preferirían estructuras de dirección autoritarias, para a continuación rebatir esta impresión con una única frase y sin mayores explicaciones. El hecho de que la dirección sólo puede lograr sus objetivos de trabajo en equipo cuando éste produzca también ventajas evidentes para los empleados no está ni siquiera sugerido en el texto de Sennett.



«Para analizar los motivos por los que las experiencias con el trabajo en equipo resultan tan diferentes, hemos de examinar las estrategias comunes de implantación del mismo y sus típicos errores. A continuación describiré a grandes rasgos los puntos más problemáticos: (...)

El trabajo en equipo se implanta de una manera exclusivamente formal (...)

Se extrapola de otra empresa linealmente un determinado modelo de trabajo en equipo (...)

El trabajo en equipo se implanta «a mata caballo», dada la situación de permanente urgencia en una empresa. (...)

Se instaure el trabajo en equipo sin contar con la participación oportuna y fundamental de los propios afectados (...)

En la mayoría de los casos, se consideran las cualificaciones sociales u organizativas como un lastre superfluo (...)

La propia remuneración se convierte en un factor crítico (...)

Suele afrontarse de forma demasiado simplificada el problema que suponen la jerarquía y los jefes (...)

Las condiciones generales de una empresa deben adaptarse a las obligaciones del trabajo en equipo.»

tegrías comunes de implantación del mismo y sus típicos errores. A continuación describiré a grandes rasgos, sin pretender agotar el tema, los puntos más problemáticos:

□ El trabajo en equipo se implanta de una manera exclusivamente formal. Se declara a un conjunto de trabajadores como equipo, sin efectuar por ello una modificación real en sus estructuras de trabajo, operaciones, responsabilidades o competencias. Este es el caso típico de «apelativo falso».

□ Se extrapola de otra empresa linealmente un determinado modelo de trabajo en equipo, sin adaptarlo a las condiciones específicas de la empresa que lo importa. Sin embargo, el trabajo en equipo «estándar» no existe, ya que entre una empresa y otra pueden surgir los requisitos y problemas más distintos, aun para tareas idénticas.

□ El trabajo en equipo se implanta «a mata caballo», dada la situación de permanente urgencia en una empresa. Sin una planificación cuidadosa, sin haber previsto problemas de su realización, y sometidos a urgencias productivas en breve plazo, los trabajadores tienen teóricamente que adaptarse de un día para otro a la situación modificada, cumpliendo además perfectamente todas las nuevas exigencias organizativas y a ser posible incrementando simultáneamente su productividad.

□ Se instaure el trabajo en equipo sin contar con la participación oportuna y fundamental de los propios afectados. Aunque el comité de empresa haya participado en el proceso, ello no es bastante. Es claramente absurdo esperar que surjan por reglamento entre los trabajadores la iniciativa autónoma, el pensamiento cooperativo, la creatividad, la responsabilidad, la flexibilidad etc. Es tan contradictorio como ordenarle a alguien «¡sé espontáneo!».

□ Es raro que se discuta la necesidad de una cualificación relacionada con el trabajo en equipo. Sin embargo, la noción de cualificación suele aplicarse estrictamente a los aspectos directamente técnicos o específicos. En la mayoría de los casos, se consideran las cualificaciones

sociales u organizativas como un lastre superfluo, y éstas o bien no se imparten en absoluto o bien se limitan a los portavoces de los grupos. La formación impartida no se adapta específicamente a los grupos destinatarios, se va retrasando debido a las urgencias de la empresa y su volumen acaba reduciéndose mucho. Es sorprendente en conjunto ver como se considera a la formación casi siempre como un factor provocador de costes y no tanto como inversión que – si bien con cierto retraso – acabará generando beneficios. ¿Quién calcula el «break-even-point», el punto crítico de una formación a partir del cual ésta comienza a ser rentable? Un argumento esencial es el temor a crear una sobrecualificación, con el subsiguiente problema de reivindicación de mayores remuneraciones.

□ La propia remuneración se convierte en un factor crítico, tanto por el importe como por la forma: el tipo de remuneración que favorece u obstaculiza el trabajo en equipo depende en buena medida del diseño concreto del propio trabajo en equipo. Los trabajadores sólo aceptarán durante un intervalo limitado de tiempo – con razón – que exista una diferencia entre el comportamiento que se espera de ellos y el que se les paga. Mientras no estén suficientemente precisadas las nuevas relaciones entre remuneración y trabajo, es comprensible que un trabajador no sea excesivamente espléndido con su rendimiento, ya que de otra manera contribuiría al surgimiento de nuevos criterios de referencia, casi imperceptiblemente. Con otras palabras: si un trabajador es capaz de generar desde el principio una nueva productividad, debe contar con que ésta se convierta a continuación en la medida de las futuras primas.

□ Con respecto a la cuestión remunerativa, sindicatos y asociaciones empresariales experimentan una necesidad fundamental de reordenación. Los convenios colectivos se basan lógicamente en las tradicionales estructuras del trabajo taylorista. Las tareas asignadas a los diferentes grupos salariales reflejan y consolidan una división del trabajo muy esquemática, estricta y repetitiva. Las capacidades y comportamientos requeridos para el trabajo en equipo no se corresponden con esta división, y por tanto no surten según ella efectos sobre la remuneración.



❑ El problema que suponen las jerarquías suele afrontarse de forma demasiado simplificada. Cuando los grupos han de adoptar tareas de planificación y control que implican mayores márgenes de actuación y decisión, ello afectará directamente a los superiores directos del grupo, pero también a otros sectores colindantes con la producción, como p. e. la planificación del trabajo. Al modificar la estructura de responsabilidades dentro de la empresa, la intervención despierta fuertes sensibilidades. Por ello, jamás puede considerarse la introducción del trabajo en equipo de forma aislada para un único campo de la producción. La difusión de sus efectos – si no se produce ésta, tampoco puede hablarse en realidad de un auténtico trabajo en equipo – debe preverse desde un comienzo y resolverse de manera participativa, ya que de otra manera puede darse por seguro el surgimiento de obstáculos y de resistencias a la innovación. Esta innovación no debe producir perdedores.

❑ Las condiciones generales de una empresa deben adaptarse a las obligaciones del trabajo en equipo. Esto puede parecer trivial, si bien la práctica lo confirma como uno de los problemas más difíciles. Me refiero sobre todo a los siguientes factores: a) los objetivos definidos para los correspondientes ámbitos de una empresa deberán traducirse en un sistema correcto y no contradictorio; b) la estructura y la realización de operaciones deberán basarse en estos nuevos objetivos; c) el pensamiento en equipo y la orientación al cliente (también al cliente interno) deben implantarse como principios normales (la «cultura de la empresa»); d) deben redefinirse los sistemas de control de personal dentro de la empresa (desde el «Controlling» a través de la remuneración hasta los criterios para promociones internas).

A partir de estos problemas típicos que acabo de enumerar, la oficina de asesoramiento tecnológico de la DGB de Renania-Palatinado (OAT) elaboró un modelo para la introducción del trabajo en equipo con el que pretendía mostrar que puede instaurarse con éxito un trabajo en equipo que integre tanto los objetivos propios de la empresa como los intereses de los trabajadores. Para su comprobación empírica, dicho modelo adop-

tó conscientemente las difíciles condiciones de partida del sector proveedor de la industria automovilística. Las empresas de este sector se encuentran sometidas a enormes requisitos de adaptación, flexibilización y reducción de costes, y sus trabajadores son los más directamente expuestos a durísimos cambios estructurales. Objetivo del proyecto era asistir a todas las fases de introducción simultánea del trabajo en equipo en una asociación de dos empresas, colaborando a su implantación y contribuyendo a la capacidad innovadora y la mejora de la competencia en las empresas participantes, así como a la mejora sustancial de las condiciones de trabajo y las oportunidades en el mercado de empleo para los trabajadores de ambas.

Puntos claves en el diseño del proyecto fueron la cuidadosa planificación del proceso de implantación, el desarrollo de planes a medida, la participación de todos los grupos de trabajadores afectados, y la previsión y realización a gran escala de la formación necesaria para el proceso.

La formación para el trabajo en equipo

El proyecto se llevó a cabo entre octubre de 1995 y mayo de 1997 para las empresas Tectro Kunststofftechnik GmbH (Saarburg) y Metzeler Gimetall AG (Höhr-Grenzhausen), con financiación del Fondo Social Europeo, del Land de Renania-Palatinado y de las dos empresas participantes³.

Tectro fabrica una gama de unas 3.500 piezas técnicas de plástico mediante moldeo por inyección para diversas industrias (electrodomésticos, ingeniería mecánica, técnicas médicas, industria automovilística). Al iniciarse el proyecto la empresa empleaba a 226 trabajadores, de los cuales 196 se ocupaban de tareas manuales. Esta plantilla manual estaba compuesta por personas de escasa cualificación y en promedio de edad joven. La proporción entre hombres y mujeres es de 60 a 40, y el porcentaje de extranjeros bajo.

Metzeler Gimetall AG pertenece al consorcio británico British Tire and Rubber

«Los puntos claves en el diseño del proyecto fueron la cuidadosa planificación del proceso de implantación, el desarrollo de planes a medida, la participación de todos los grupos de trabajadores afectados, y la previsión y realización a gran escala de la formación necesaria para el proceso.»

³) La financiación correspondía al Objetivo 4: «Adaptación de los trabajadores a los cambios estructurales». Véase una documentación detallada del proyecto en: Holger Bargmann/Christiane Glatzel: Einführung von Gruppenarbeit in der Automobilzulieferindustrie. Coblenza 1997.



4) Todo cambio genera también incertidumbres y miedos ante lo desconocido. El tipo y la magnitud de los factores que afectarán al propio trabajo aún no pueden reconocerse con claridad. Esta situación puede dar lugar a fuertes reservas y reacciones de defensa. Por ello, para fomentar la capacidad de cooperación, adquiere gran importancia una política activa de información. Independientemente de las presentaciones habituales del proyecto en asambleas de la empresa y de los departamentos, decidimos ofrecer en ambas empresas para los grupos de la plantilla afectados directamente un acto informativo de todo un día fuera de la empresa, que se celebró un sábado, siendo voluntaria la asistencia al mismo. Para hacer posible un debate abierto, no se admitió la participación de jefes ni de representantes de la dirección. La cuota de participación entre los empleados de la producción alcanzó en ambos casos casi un 100 %, y los debates fueron extraordinariamente vivos. Estos actos contribuyeron claramente a crear confianza en los asesores externos del proyecto.

5) El destino de numerosos modelos empresariales depende de dicha situación. Los principios huecos, si bien despiertan en todo lector una aprobación espontánea e incondicional, no sirven para nada en la práctica empresarial concreta. Pueden colgarse en la pared de una sala de recepciones, junto a los certificados de calidad, pero son aún menos vinculantes que éstos.

6) La falta de espacio impide analizar en este texto detalladamente los diversos puntos. No obstante, es evidente que en función de los objetivos y las condiciones empresariales concretas, los diversos diseños pueden y deben ser muy diferentes. Así, el principio organizativo de Tectro fue un cliente («la Isla Bosch») mientras que Metzeler eligió por contra un producto «rodamientos hidráulicos», ya que suministra el mismo por igual a diversos clientes. Ello provocó que surgieran en Tectro combinaciones de personal completamente nuevas (por concursos internos), mientras que en Metzeler se mantuvieron las estructuras departamentales ya existentes. Estas decisiones influyen a su vez decisivamente sobre los procesos sociales en los grupos, el alcance de las nuevas tareas, la delimitación de las antiguas responsabilidades de los jefes y los acuerdos de zonas de contacto en servicios internos, etc.

(BTR) y disponía al iniciarse el proyecto de cuatro centros productivos en Alemania. La empresa es exclusivamente proveedora del sector automovilístico, y centra su actividad en la fabricación de sistemas antivibratorios. En su centro de Höhr-Grenzhausen produce rodamientos convencionales para motores, rodamientos y casquillos hidráulicos. El 80 % de las piezas fabricadas en el centro se destinaban a dos clientes. Al iniciarse el proyecto, la empresa daba empleo a 399 trabajadores, de los cuales 264 eran manuales. La proporción de mujeres era mucho menor que la existente en Tectro; por contraste, la de extranjeros era muy superior a la de aquella.

La planificación, primera fase del proyecto, se caracterizó por la información a fondo del personal⁴, la creación de las infraestructuras participativa y del proyecto, la determinación exacta de los objetivos, la selección de los ámbitos o departamentos piloto para el ensayo y el desarrollo de los modelos de trabajo en equipo específicos para cada empresa.

La determinación exacta de los objetivos que deben lograrse con el trabajo en equipo constituye una de las primeras etapas en toda innovación de la organización del trabajo, y es también una de las más decisivas. Por trivial que pueda parecer, es raro que dicha etapa se tome en cuenta y realice de manera correcta. Estos objetivos deben compartirse por consenso entre todos los participantes: dirección, comité de empresa, trabajadores, departamentos técnicos; por otro lado, deben hallarse formulados con un nivel de abstracción «correcto». Ambos factores son estrechamente interdependientes. Cuanto más abstracta sea la formulación de un objetivo, más fácil resultará generar un consenso en torno a él; dicho de otra manera: el diablo aparece siempre en la letra pequeña. También puede afirmarse que cuanto más generalmente se formule un objetivo, menos servirá para orientar la acción⁵. No es probable que nadie disienta de fórmulas populares, como p.e. «mejorar la competitividad de la empresa» o «contribuir a la humanización del trabajo». Estos objetivos superiores deben desglosarse en un proceso de varios niveles y hacerse operativos. En el caso de «ahorrar costes», debe precisarse exactamen-

te la naturaleza de estos costes (es más fácil que surja un conflicto si se trata de costes de personal que cuando se habla de ahorrar costes de almacenamiento), las medidas para implantar dicho ahorro de costes, y también definirse quién tiene la capacidad y el margen de manobra para influir sobre dicho objetivo. Cuando un trabajo en equipo no pueda ejercer efecto alguno sobre un objetivo, estará condenado desde un principio al fracaso. La elección de los objetivos tampoco puede hacerse con completa libertad; deben cumplirse al menos dos criterios: los objetivos deben centrarse en los problemas más agudos de la empresa («¿Qué hemos de hacer para seguir dentro de cinco años en el mercado?»; «¿Cuál es nuestra característica particular dentro de la competencia?»), y deben además conducir a mejoras demostrables para los trabajadores. El resultado de estos debates sobre los objetivos, aun cuando éstos no puedan sin duda definirse a la ligera, será punto de partida y simultáneamente criterio para una serie de decisiones posteriores.

Entre estas decisiones posteriores se cuenta sobre todo el propio diseño del trabajo en equipo, que se compone de diversos elementos individuales. Ante todo debe definirse cuál ha de ser el principio organizador del trabajo en equipo (la orientación al cliente, la orientación al producto, la orientación al proceso...), y a continuación los criterios de formación de los grupos, sus futuras tareas y responsabilidades, sus derechos y obligaciones, y las fases materiales y de calendario para la realización del cambio. Este diseño genera casi directamente las necesidades y planes formativos⁶.

El proyecto recurrió a una noción ampliada de formación/cualificación:

□ basada en una comprensión sistemática, en lugar de un aprendizaje lineal de secuencias de actuación que ignore el sentido, contexto, problemas y consecuencias de las mismas;

□ compuesta no sólo por capacidades directas técnico-específicas sino también por competencias sociales, de comunicación y organizativas, en calidad de elementos integrales no interpretados como un lastre inútil o caro⁷;



□ no considerada como una magnitud derivada de los cambios técnicos u organizativos, sino al contrario como un recurso productivo para afrontar los requisitos de un mercado en evolución.

El diseño formativo incluye los siguientes elementos: medidas formativas paralelas tanto colectivas como individuales; una formación global en los aspectos técnicos especializados, social, de la comunicación y organizativo; desarrollo y realización de medidas para diversos grupos destinatarios (integrantes de los equipos, portavoces de los mismos, comités de empresa); impartición de la formación técnico-especializada interna y específica a la empresa mediante el propio personal de ésta, e impartición externa a la empresa de la formación específica para un grupo destinatario en competencias sociales y organizativas, en forma de seminario y asociándose ambas empresas a través de la OAT; participación de los trabajadores en la definición y resolución de necesidades (definiendo por una parte los propios intereses formativos, e interviniendo personalmente por otra como formadores para otros compañeros de trabajo).

A pesar de la cifra limitada de integrantes de los equipos (24 personas distribuidas en tres grupos en Tectro y 32 en dos grupos de Metzeler), la inversión en formación resultó grande. Los diversos equipos elaboraron los planes individuales de formación, donde debía buscarse un equilibrio entre las necesidades personales y las de la empresa. Se adoptó para ello un diagrama en forma de matriz en el cual se registraban en un eje todas las actividades correspondientes al equipo (entre ellas, también las nuevas), y en el otro eje todos los integrantes del equipo. En una primera etapa se apuntaban todas las actividades ya conocidas y dominadas, y en una segunda etapa los intereses formativos existentes. Un cuadro de este tipo permite apreciar perfectamente los puntos débiles debido tanto a la falta de formación como a la sobrecualificación⁸. En los diversos equipos se elaboró a continuación, mediante un procedimiento transparente y considerado unánimemente justo, un equilibrio entre los intereses individuales y los requisitos planteados por la empresa. El resultado fueron planes formativos vinculantes en los que quedaban fijadas las personas por formar-

se, los contenidos formativos, los formadores deseados y un plan formal para la formación (acordado en función de las necesidades productivas previsibles). El cumplimiento y la realización de estos planes formativos se controlaban a intervalos breves.

A la par de estas medidas individuales de formación se tomaron también, particularmente en Metzeler, otras medidas colectivas de formación sobre temas generales de importancia para todo integrante de un equipo. Se recurrió para ello a diversos «ponentes»⁹ internos a la empresa, que preparaban su intervención de manera específica. Los temas fueron, entre otros, el orden y la limpieza en un puesto de trabajo (factor de importancia nada secundaria, relacionado perfectamente con la logística y la seguridad en el trabajo), elaboración del plan semanal, flujo de materiales, calidad, reducción de la cuota de desechos y de los costes generales de fabricación, planificación de intervención del personal, periodos de operación de máquinas y planes de mantenimiento, control de piezas de montaje, empleo de sustancias auxiliares y de trabajo, etc.

Los seminarios de la OAT para la formación social y organizativa se efectuaron bajo forma de bloques formativos de dos días de duración fuera de la empresa, y en los que la mitad de los participantes correspondían a Metzeler y la otra mitad a Tectro. Cada bloque formativo hubo de repetirse cuatro veces debido al número de alumnos. Esta organización conjunta resultó excelente, no solamente porque posibilita una mejor adaptación organizativa a las necesidades productivas de las empresas, sino porque provoca numerosos efectos didácticos entre los participantes (alumnos). La mayor apertura de miras de una empresa que observa a otra, el reconocimiento de rasgos comunes y de diferencias, la adaptación de soluciones acreditadas en otros campos y los numerosos contactos sociales anudados demostraron buenos efectos, lo que resaltaron también los alumnos participantes. A lo largo de un año, la OAT organizó 43 días de seminarios formativos, que significaron 539 días-alumno.

Pudo observarse también que resulta productivo plantear las diversas medidas

7) No se trataba de remitirnos generalizadamente a las cualificaciones clave, a competencias decorativas o a la estimulación de la demanda para una oferta ya existente. La cualificación social iba destinada directamente a la comprensión de procesos sociales en grupo y al fomento de la sociabilidad como apoyo a la capacidad para trabajar en equipo por la consecución de un objetivo. Todo esto no tiene nada que ver con el idealismo social. Un ejemplo: con el (apetecido) incremento de la cohesión del grupo o equipo se incrementa a la vez por motivos del sistema la (indeseable) delimitación y competencia frente a otros grupos y campos, con consecuencias negativas para la orientación global del proceso. Las medidas para la formación organizativa se entendían como apoyo a las nuevas tareas directivas (dirección de la fabricación, planificación de recursos, autoorganización del equipo), a las que se adjudica en general una gran importancia, considerando la superación o reducción parcial de los principios tayloristas. Así pues, no se trata de técnicas para aprender a escribir correctamente notas, sino de competencias auténticas para la gestión de un proyecto.

8) Una matriz formativa o de cualificaciones de este tipo no deja de ser conflictiva: contiene datos personales y comparativos como a la pertenencia a determinados grupos salariales, lo que podría conducir a comprobar la composición de los equipos. Ello podría provocar sobre todo desplazamientos más o menos generalizados en la estructura salarial de una empresa y crear fuertes enfrentamientos. Resulta por tanto necesario definir los documentos que han de presentarse, y la forma de los mismos. No obstante, dentro de un equipo, las diferencias y las lagunas entre una y otra persona serán siempre transparentes. La autovaloración dentro de un equipo en cuanto a las actividades que una persona domina no puede hacerse a discreción: en caso de duda será necesario aportar pruebas (ya que pueden asignarse personas a puestos a partir de éstas), y por otro lado una persona no podrá lógicamente manifestar un interés formativo por una actividad que afirma dominar.

9) Estas personas debían afrontar en parte problemas de definición de su papel, dado que en su función p.e. de directores de departamento mantenían un contacto regular con los equipos para la preparación del trabajo, y este cambio les hacía sentir cuestionada su responsabilidad.



«Si admitimos que hasta la fecha sólo se ha aprovechado un 50 % del potencial que significan los equipos, y que sería posible ampliar este porcentaje, vemos que este modelo se amortizará en plazo muy breve. En resumen, podemos afirmar que, bajo todo punto de vista, los efectos del trabajo en equipo han sido favorables para toda la sección y los departamentos colindantes».

formativas no de manera aislada, sino referidas directamente entre sí y a las condiciones concretas de una empresa, y orientadas a los objetivos conjuntos de un trabajo en equipo. También puede contarse entre las premisas que dieron éxito a este proyecto el asesoramiento permanente in situ por la OAT, que asistía así a la continuidad y la aplicación práctica de lo aprendido.

Ambas empresas y todos los grupos de personas participantes admitieron el éxito del proyecto, si bien sus juicios ponen de relieve perspectivas muy diferentes¹⁰. Para los integrantes de los equipos creados, el trabajo había ganado en interés y en variedad. Indicaban que el trabajo se ha hecho más gratificador, aunque señalando a la vez que también han aumentado las obligaciones. Los nuevos márgenes de actuación y la mayor responsabilidad son importantes para todos, y nadie pretendía retroceder en esta situación. La valoración de las medidas formativas fue muy favorable, y los seminarios de la OAT merecieron en general el juicio de «buenos» o «muy buenos», refiriéndose con ello no sólo a los temas elegidos, los ponentes y los métodos empleados, sino también al hecho de haber conocido a los compañeros y compañeras de la otra empresa. Más de dos terceras partes de los encuestados manifestaron incluso «haberlo pasado muy bien con las medidas formativas» y, a pesar de la intensidad de la formación, hubieran deseado que ésta se prolongase. El aprendizaje mutuo *on the job* se valoró también muy favorablemente, mientras que la formación impartida por formadores internos a las empresas cosechó juicios más duros, criticándose el tiempo insuficiente y la falta de un sistema claro (en ninguna de ambas empresas se disponía de formadores con dedicación exclusiva).

También desde el punto de vista económico se admitió el éxito del proyecto. Así, el director de la fábrica de Metzeler, tras un análisis de datos clave y un intento de evaluación de costes y beneficios, llegaba al resultado siguiente: «si admitimos que hasta la fecha sólo se ha aprovechado un 50 % del potencial que significan los equipos, y que sería posible ampliar este porcentaje, vemos que este modelo se amortizará con la mayor brevedad. En resumen, podemos afirmar que los efectos

del trabajo en equipo han sido, bajo todo punto de vista, positivos para toda la sección y los departamentos colindantes»¹¹. El trabajo en equipo surtió efectos particulares sobre la calidad, los costes normales de fabricación y la reducción del absentismo. En Tectro, la dirección juzgó con mayores reservas los efectos económicos directos, pero resaltando por contra los «factores formativos». Las cualificaciones técnicas experimentaron una mejora, al igual que la flexibilidad y la autonomía. La capacidad de planificar operaciones de trabajo y la disposición a aceptar responsabilidad se incrementaron claramente, así como la competencia para aceptar situaciones conflictivas, que todos los encuestados catalogaron de «muy importante». Se señaló también un fuerte aumento en la motivación y la conciencia de la calidad en la mayoría de los trabajadores, así como en su identificación con la empresa. A pesar de la considerable inversión formativa efectuada, todos los encuestados resaltaron que el tiempo disponible para ésta no era suficiente en conjunto, y que los seminarios realizados habían sido escasos. Resultó sorprendente observar que las evaluaciones de los comités de empresa coincidían prácticamente en todos sus puntos con las de los cuadros directivos en cada empresa.

Durante la fase final del proyecto llegó la noticia de que la dirección central del grupo Metzeler Gimetall AG había decidido cerrar el centro productivo de Höhr-Grezhausen, y no por resultados negativos o escasos rendimientos (antes al contrario: en comparación con el resto de la corporación, la fábrica ocupaba una posición excelente), sino motivado por la necesidad de concentrar centros para reducir los costes generales. Como puede comprenderse, esta noticia destruyó la motivación de los integrantes de los equipos (con consecuencias considerables para la empresa): los periodos de parada de la maquinaria se incrementaron, así como las bajas del personal, la calidad sufrió efectos negativos, etc.). La decisión ponía en solfa el objetivo de asegurar los puestos de trabajo, pero era totalmente ajena a la influencia del proyecto. Por otra parte, el proyecto recibía su subvención como parte del Objetivo 4 del Fondo Social Europeo: «adaptación de los trabajadores a los cambios estructurales». De las difusas amenazas sobre los puestos de

10) Sólo podemos en este contexto enumerar algunos de los aspectos individuales. Puede darse una valoración detallada del proyecto por los diversos participantes en el mismo en Bargmann/Glatzel, op. cit, p. 162-184. La evaluación se basa en entrevistas estandarizadas con los miembros y portavoces de los equipos, entrevistas no estandarizadas con los comités de empresa, encuestas por escrito a jefes y directivos, y emplea también cifras y datos ofrecidos por las propias empresas.

11) Notas del director de la fábrica de Metzeler Gimetall AG del 12.3.1997; citado en Bargmann/Glatzel, op. cit. P. 166



trabajo se había pasado a una muy concreta, y todos los integrantes de los equipos en Metzeler comenzaron a plantearse si la experiencia del trabajo en equipo y las medidas formativas efectuadas en la iniciativa serían o no útiles para su futuro empleo.

Dos años más tarde

La implantación del trabajo en equipo con su consiguiente proceso provoca cambios en las empresas, en sus operaciones y en su personal. Ello es precisamente la intención de este proceso, pero nunca pueden pronosticarse exactamente los cambios que surgirán, la magnitud de éstos y cómo se repartirán los efectos deseados e indeseables, esperados o inesperados, entre los diversos departamentos de la empresa.

Para analizar mejor este tema, decidimos efectuar entre setiembre de 1998 y febrero de 1999 un estudio de seguimiento, también financiado por subvenciones del Fondo Social Europeo y del Ministerio de Trabajo de Renania-Palatinado, dentro del Objetivo 4. Las preguntas planteadas fueron diferentes para cada empresa. En el caso de Tectro nos interesaba sobre todo saber si había continuado el trabajo en equipo y, en caso afirmativo, si su efecto sobre el trabajo había retrocedido o se había incrementado, y los juicios que merecía el trabajo en equipo entre los interesados, transcurridos cerca de dos años tras la terminación del proyecto piloto. En el caso de Metzeler, eran prioritarias para nosotros las cuestiones relativas a la política de empleo.

Dentro de Tectro no solamente el trabajo en equipo continuaba en la antigua sección que albergó al ensayo piloto, sino que toda la fábrica se había «atomizado» completamente, adoptando para ello el modelo practicado por el proyecto. Las declaraciones de los directivos afirmaban que los datos económicos de la empresa habían evolucionado favorablemente, incrementándose las ventas y la productividad, y mejorando la calidad de los productos. Se resaltaba particularmente el enorme incremento de la flexibilidad, tanto en aspectos técnicos (por las medidas formativas) como en aspectos comporta-

mentales (motivación, voluntad de trabajo, identificación con la empresa). No obstante, se indicó también que estos efectos no pueden atribuirse unívocamente a una sola causa, ya que en su momento se implantaron toda una serie de medidas, pero que el trabajo en equipo ha contribuido sin duda de manera importante a la mejora de la situación. Esta evolución positiva llevó a Tectro a contratar a más trabajadores, también en el departamento autonomizado para Bosch, y a transformar en contratos indefinidos algunos contratos anteriormente temporales. Estas señales indican un incremento en la seguridad de los puestos de trabajo.

Los cuadros directivos dieron por seguro que jamás se retrocederá en el nivel ya alcanzado¹², y que la capacidad para trabajar en equipo desempeña en los nuevos contratos un papel fundamental. El director comercial llegó a formularlo de esta manera: «no son los obreros tradicionales que saben trabajar duro los que nos hacen falta, y además éstos desaparecerían de aquí a las primeras de cambio».

El caso de Tectro contradice por tanto la experiencia de que los proyectos de trabajo en equipo tienden a vegetar o a volver a la situación anterior¹³ en cuanto se acaba la financiación pública y/o el asesoramiento externo.

Desde la perspectiva de los intereses de los trabajadores, la cuestión prioritaria era la evolución de las condiciones del trabajo. Las declaraciones siguientes sobre la modificación en estas condiciones de trabajo consisten exclusivamente en valoraciones subjetivas de los integrantes y portavoces de los equipos, y se refieren en particular a aquellos ámbitos de actividad modificados expresamente por el trabajo en equipo, que provocó cambios en la distribución de tareas, una integración más horizontal y vertical de éstas, cambios radicales de actividades, mayor responsabilidad al ofrecer más margen de actuación y decisión, organización flexible del trabajo personal, etc. En todas las mencionadas secciones parciales pudo observarse que el modelo de trabajo en equipo se había estabilizado y desarrollado. Tanto los integrantes de los equipos como sus portavoces coincidieron en señalar unánimemente un incremento en

«Los cuadros directivos dieron por seguro que jamás se retrocederá en el nivel ya alcanzado y que la capacidad para trabajar en equipo desempeña en los nuevos contratos un papel fundamental. El director comercial llegó a formularlo de esta manera: «no son obreros tradicionales que sepan trabajar duro lo que nos hace falta, y además éstos desaparecerían de aquí a las primeras de cambio».

12) Por el contrario, los progresos alcanzados gracias al trabajo en equipo se consideran ya como algo natural. Con ello se acepta un desplazamiento implícito de los criterios, o en otras palabras: un listón más alto, a lo que se refiere el director comercial.

13) Esto suele suceder sin intención expresa, debido simplemente a la presión del trabajo cotidiano y el reinicio de viejas costumbres: cada cual hace aquello que sabe hacer mejor (o más rápido), con lo que se da el primer paso decisivo para retroceder hacia la antigua especialización muy divisoria, que a continuación arrastra consigo otras, casi imperceptiblemente.



«Los trabajadores muestran su disposición a aceptar nuevas tareas y responsabilidades de manera tal que superan obligaciones contractuales. Abandonan voluntariamente las tan difundidas estructuras tayloristas de desentendimiento (...), pero sólo cuando se sienten correspondidos por una dirección que se toma seriamente a los trabajadores y su rendimiento y que razona plausiblemente toda orden, reclamación, etc.»

las obligaciones, una mayor responsabilidad y el mantenimiento o incluso ampliación de la rotación sistemática. También la valoración de esta situación fue claramente positiva para todos, y nadie se declaraba dispuesto a retroceder en el nivel alcanzado. Estos cambios en la situación y la experiencia vivida en el trabajo han marcado también profundamente las actitudes y la personalidad de los trabajadores. El cambio personal más evidente y común es un incremento considerable en la **conciencia individual** en los integrantes de los equipos, como corroboraron estos últimos, sus jefes y comités de empresa, tanto en el caso de Metzeler como en el de Tectro. Los primeros cambios comenzaron a apreciarse ya en fase muy temprana del proyecto, y de manera claramente radical. Las descripciones que dieron los cuadros directivos y el comité de empresa de Metzeler de los cambios señalan la magnitud de los mismos. El antiguo director de la fábrica: «toda la plantilla se puso en posición de alerta»; el comité de empresa, por su parte, señalaba la presencia de un «espíritu de aventura». A este primer factor se añade el de la **necesidad de razonamiento**. Esta necesidad de razonamiento genera una espiral que provoca cambios en el trato entre jefes y trabajadores, con una fuerza que ya no es fácilmente reversible. Un comportamiento directivo que pretenda actuar sobre la base de instrucciones y control deja de ser aceptable y despierta críticas y resistencias. Los trabajadores muestran su disposición a aceptar nuevas tareas y responsabilidades de una manera que supera a sus obligaciones contractuales. Abandonan voluntariamente las tan difundidas estructuras tayloristas de desentendimiento («a mí no me pagan para eso» «no es de mi incumbencia» «a mí eso no me importa» etc.), pero sólo cuando se sienten correspondidos por una dirección que se toma seriamente a los trabajadores y su rendimiento y que razona plausiblemente toda orden, reclamación, etc.

El primer interés entre los trabajadores de Metzeler (en su mayoría sin título profesional reconocido) consistía en encontrar un nuevo puesto de trabajo, y ello en un mercado de trabajo regional particularmente saturado en esta zona rural. Todos los participantes en el proyecto habían recibido de la empresa un «certifica-

do interno» que confirmaba su asistencia a las medidas formativas impartidas por el proyecto y que detallaba el contenido de dicha formación en un anexo adjunto. La participación en el proyecto se hallaba documentada también en certificados oficiales.

Según ha declarado el director de personal de Metzeler, los efectos del proyecto para el empleo de los participantes en él han sido considerablemente positivos. Los alumnos tenían mayor conciencia individual, una mayor presencia; ya sus solicitudes escritas de empleo daban una impresión distinta a la que habitualmente se espera de las personas sin formación. La mayoría de los antiguos trabajadores encontraron rápidamente un buen empleo, si bien hubo algunos «casos problemáticos» entre aquellos con dificultades de expresión o de alta edad¹⁴. Los criterios de las empresas contratantes son por lo esencial un escaso número de bajas, compromiso y fiabilidad de un trabajador. El trabajo en equipo no desempeña un papel declarado en una contratación, pero sí las connotaciones que éste despierta. Llegaron a recibirse llamadas de empresas de regiones vecinas, del tipo: «¿no os queda algún trabajador de aquellos?» Las empresas que contrataron a trabajadores de Metzeler – algunas a varios – han tenido claramente suerte, lo que debe agradecerse a la formación efectuada, al sentido de propia responsabilidad y al compromiso de los participantes en los antiguos equipos.

En una entrevista con portavoces de la oficina de empleo correspondiente, que por supuesto no podían revelar datos individuales por motivos de confidencialidad, se nos ofreció el siguiente resumen:

«Algunos de los afectados por el cierre desplegaron su propia actividad, esforzándose desde un principio por buscar empleo y consiguiendo en parte encontrarlo. Otros fueron recibidos con los brazos abiertos por otras empresas; los buenos trabajadores fueron contratados inmediatamente. Algunos, por el contrario, se encuentran aún en nuestros ficheros: no consiguieron encontrar empleo, sobre todo, las mujeres turcas con dificultades de expresión lingüística («apenas consiguen escribir su nombre»), las personas con problemas de movilidad y las perso-

14) En el curso de una entrevista específica con la oficina de empleo regional correspondiente, ésta cifró la edad crítica en unos 45 años.



nas de mayor edad. Los restantes apenas encontraron problemas. En cuanto se supo que Metzeler cerraba, las empresas comenzaron a llamar. Es habitual que las noticias corran de boca en boca; nos conocemos entre nosotros.»

Solamente ocho integrantes de un equipo seguían buscando un empleo en el momento de la encuesta, de los cuales cinco continuaban trabajando para Metzeler y por tanto no estaban en paro. Para la mayoría de los afectados, la búsqueda de empleo duró menos de un mes, y para unos pocos de dos a tres meses. La mayoría de los puestos de trabajo encontrados lo fueron por contactos personales, a través de amigos o conocidos, por intervención de los antiguos jefes o del comité de empresa de Metzeler. Apenas hubo candidaturas a puestos anunciados ni gestiones de la oficina de empleo. Según los trabajadores, no obstante, su participación en el proyecto y la formación en él recibida apenas guardan relación con el éxito en la búsqueda de empleo.

Podemos retener como resumen que el proyecto ha sido de gran éxito tanto para los intereses de la empresa como para los de los trabajadores, y que sus efectos positivos han conseguido afianzarse. Todos los encuestados de ambas empresas se declaraban dispuestos a participar otra vez en un proyecto similar. Según afirmaba el director comercial de Tectro, el trabajo en equipo constituye un «proceso dinámico imparable; son cosas que no pueden dar marcha atrás». En palabras del director de producción: «no existe otra alternativa para el futuro»; por su parte, el presidente del comité de empresa de Tectro ha resumido la experiencia con esta frase: «el trabajo en equipo sirve para humanizar el trabajo».

Las innovaciones se autoforman

El nuevo imperativo – de naturaleza también económica – podría formularse de esta manera: las innovaciones son autoformativas. No es la misma fórmula que la de la «organización autoformativa». Geißler ha observado con razón que una organización no puede ser autoformativa, sino sólo las personas que participan en

ella. Pero éstas deben quererlo, y ello implica entre otras cosas no sólo ver el sentido de dicha evolución sino también tener intereses propios en la misma. Entre dichos intereses se cuenta ante todo el mantenimiento y la garantía de sus puestos de trabajo, y una mejora sustancial de sus condiciones de trabajo, del tipo que ésta sea. De aquí se deriva la necesidad de que los procesos innovadores sean participativos.

Las innovaciones en la organización del trabajo como p.e. introducir e implantar el trabajo en equipo no constituyen acciones aisladas sino procesos altamente sensibles que requieren un acompañamiento durante mucho tiempo, antes de que puedan caminar por sí solos. Los siguientes elementos han demostrado ser esenciales para ello:

□ El trabajo en equipo precisa un tutelaje. Las exigencias al papel de tutor son altas: la persona que adopte esta función, pertenezca o no a la empresa, deberá hallarse libre de implicaciones problemáticas (p.e. no haber participado en enfrentamientos o conflictos antiguos) y estar considerada como fiable y honrada por los integrantes más diversos de la empresa. No debe existir un cruce entre los intereses propios del tutor y las cuestiones clave del trabajo en equipo. Como responsable de la línea por seguir, el tutor no debe dejar dudas sobre su función.

□ El principio de «todo de la misma fuente»: el diseño y la realización del proyecto, la cualificación y el asesoramiento in situ no deben llevarse a cabo mediante división del trabajo, sino concentrarse todo lo posible en una sola fuente. Las ventajas de este principio son evidentes, aun cuando por motivos pragmáticos el trabajo diario de una empresa se aparte ocasionalmente del mismo. No obstante, un rechazo sistemático a este principio no solamente es poco práctico, sino que puede ser perjudicial, como muestra el siguiente ejemplo negativo: una empresa de tamaño medio diseñó junto con un asesor un proyecto de trabajo en equipo, encargando además a éste la realización de una determinada serie de seminarios para formar las competencias sociales de los integrantes y portavoces de los equipos. Dicho asesor delegó estos seminarios en otra persona. En la práctica, se

«Podemos retener como resumen que el proyecto ha sido de gran éxito, tanto para los intereses de la empresa como para los de los trabajadores, y que sus efectos positivos han logrado afianzarse.»

«El nuevo imperativo – de naturaleza también económica- podría formularse de esta manera: las innovaciones son autoformativas.»



utilizaron lecciones formativas preelaboradas, sin conocimiento alguno de las estructuras de la empresa; el diseño didáctico podría haber sido correcto para un grupo de destinatarios del sector alternativo, pero no para trabajadores industriales de baja cualificación, etc. Estos seminarios no solamente no lograron su objetivo, sino que provocaron entre los participantes una resistencia considerable frente a todo lo que pudiera sugerir una relación con «seminarios» o «programas formativos».

□ Las competencias de los formadores: La variedad de los formadores es considerablemente mayor en el caso de una implantación del trabajo en equipo, abarcando no sólo a especialistas exclusivos

de formación o formación continua (que de todas formas en numerosas pequeñas y medianas empresas brillan por su ausencia), sino a un círculo más amplio de trabajadores, considerados expertos en temas que pudieran ser relevantes para una innovación en la organización del trabajo. Estas competencias no deben limitarse a cuestiones metodológicas o didácticas. En el caso del trabajo en equipo, el proceso incluye temas y materias que los formadores específicos no pueden conocer a partir de su práctica profesional (p.e. métodos para tomar decisiones en el equipo). La redefinición de la relación entre formación continua y cambios organizativos adquiere por ello una importancia central.



Los programas de formación profesional de la CE y la UE de 1974 a 1999. Un intento de balance histórico-crítico



Burkart Sellin

CEDEFOP

Condiciones políticas y jurídicas generales de los programas de educación y formación profesional de la UE

Si se pretende analizar y valorar los numerosos programas en este ámbito de la UE – tanto pasados como presentes –, es necesario tomar en consideración las condiciones generales políticas y jurídicas de entonces y de ahora, que han ido evolucionando con el transcurso del tiempo.

Cronológicamente, los programas comenzaron casi 20 años más tarde de la creación de la CE en 1957. A mediados de los años setenta, la CE de los por entonces 9 Estados Miembros creó sus primeros programas juveniles, de educación y formación profesional. En comparación con otros campos políticos, el de la enseñanza disfrutaba por entonces en los Estados Miembros de una elevada consideración (lo que no es precisamente el caso actual, aun cuando últimamente parezca estar resurgiendo: véanse los temas de la campaña electoral y los últimos programas de intervención de los Estados Unidos en 1996, del Reino Unido en 1997 y, desde 1998, también en Francia y en la República Federal Alemana).

Los ministros de educación se reunieron por primera vez a escala comunitaria en 1974, aun cuando el Tratado de Roma (tra-

El autor es coordinador de varios proyectos dentro del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional y de la Red Cedefop de Cooperación en investigación sobre Tendencias europeas en la evolución de profesiones y cualificaciones (Ciretoq). Trabaja desde hace más de veinte años como responsable de proyectos en el Cedefop y asesora a instituciones de la UE y a las instancias competentes de los Estados Miembros en cuestiones relativas a la evolución de la formación profesional. Este artículo, crítico pero constructivo, se entiende como contribución y apoyo a las reflexiones sobre la nueva formulación y – en particular – la aplicación práctica de la nueva (3ª) generación de programas de educación y formación profesional de la UE, cuyo éxito es también responsabilidad del Cedefop. En concreto, el programa Leonardo da Vinci – el programa de formación profesional de la UE – ha sido recientemente objeto de críticas, no relacionadas por fuerza con el escaso éxito de los proyectos, experiencias piloto y estudios de los innumerables investigadores y profesionales de la práctica que han trabajado en su contexto. Los problemas parecen deberse más bien a las condiciones generales, que solamente podían generar un éxito mediano, a pesar del gran compromiso de todos los participantes. El artículo se centrará por tanto en dichas condiciones como elemento clave para este análisis provisional.

Todas las opiniones y valoraciones que el texto contiene son atribuibles exclusivamente al autor, y no están compartidas necesariamente por el Cedefop en su conjunto. Este documento, no obstante, se utilizará también para apoyar la labor actual que efectúan el Cedefop, su Consejo de Administración – compuesto por representantes de todos los Estados Miembros (representantes de las administraciones públicas y portavoces de las organizaciones de los agentes sociales) – y la Comisión Europea para desarrollar un consenso lo más unitario y amplio posible ante los futuros desafíos que plantea la evolución de la formación profesional europea, por una parte, y fomentar el debate sobre las prioridades a medio plazo del Cedefop y su aplicación práctica para el curso de los próximos años, por otra. Llegado el caso, podría también ser de utilidad para fijar el futuro papel que el Cedefop podría desempeñar como asistencia técnico-científica a los programas de la UE en el campo de la formación profesional, ya que el fin del centro consiste – entre otras cosas – en apoyar a la UE y los Estados Miembros en la aplicación práctica de programas. Agradeceremos de muy buen grado los comentarios, sugerencias o correcciones que pueda inspirar el texto.

tado de la CE) no ofrecía base jurídica para ello. Por tanto, dicho encuentro no tuvo categoría de Consejo de ministros de educación, sino de simple reunión. En el campo de la formación profesional, por contra, la CE disponía desde sus comienzos de una base jurídica relativamente



«La colaboración en temas educativos, decidida en 1974, se centró inicialmente en torno a cuatro puntos:

– La cooperación entre universidades, y particularmente el intercambio de estudiantes.

– La igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en la enseñanza secundaria.

– La enseñanza de los hijos de migrantes de la denominada segunda generación.

– La transición de los jóvenes de la escuela a la vida adulta y profesional.»

clara, fundamentada en el Artículo 128 del Tratado – ya desaparecido –, que dio pie a la elaboración de los principios generales de 1963 para una política comunitaria de la formación profesional. Hasta mediados de los años ochenta, los ministros de trabajo y de asuntos sociales eran responsables exclusivos de la formación profesional; continúan siendo en la actualidad sus protagonistas principales, si bien la participación de los ministerios de educación es cada vez mayor.

La colaboración en temas educativos, decidida en 1974, se centró inicialmente en torno a cuatro puntos:

□ La cooperación entre universidades, y particularmente el intercambio de estudiantes.

□ La igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en la enseñanza secundaria.

□ La enseñanza de los hijos de migrantes de la denominada segunda generación.

□ La transición de los jóvenes de la escuela a la vida adulta y profesional.

Posteriormente, se añadieron a estos puntos los temas de la dimensión europea en la educación y de la colaboración entre los mundos universitario y de la economía.

A fin de mejorar el intercambio de informaciones entre los ministerios de educación y las administraciones escolares, se creó con Eurydice (véase más adelante) una red informativa y un servicio central para la información sobre la educación a escala comunitaria, que existe aún hoy financiado por la Comisión.

Estos cuatro puntos dominaron las actividades de la CE en el ámbito educativo hasta mediados de los años ochenta, en los que surgieron nuevos temas: las nuevas tecnologías, el fomento de la formación profesional y de gestión en las pequeñas y medianas empresas y en las nuevas iniciativas locales de empleo, la formación continua y la formación permanente...

En el campo de la formación continua no existía en aquella época programa es-

pecífico alguno, con excepción de las actividades de perfeccionamiento y reconversión profesionales en las regiones desfavorecidas de la CE (Italia meridional, Irlanda, Irlanda del Norte, Escocia y Gales, etc.), vinculadas a las intervenciones del Fondo Social Europeo, programas destinados particularmente a determinados grupos de personas desfavorecidas en el mercado de trabajo, pero que apenas contribuían a la evolución de los sistemas. La formación profesional – en particular de adultos jóvenes – como elemento para contrarrestar el crecimiento paro consumía cerca del 80 % de las contribuciones del Fondo. En estas regiones los programas contribuyeron de forma en parte considerable al surgimiento o ampliación de la infraestructura de formación profesional, consolidada más tarde por las contribuciones complementarias del Fondo Regional y del Programa para regiones mediterráneas, o también del Fondo de Cohesión. En épocas recientes, estas medidas han apoyado en grado mucho mayor y con un carácter mucho más preventivo el desarrollo de los sistemas en las regiones y Estados Miembros desfavorecidos. Considerando que las intervenciones de los fondos Social y Regional presentan contornos fundamentalmente económicos, regionales o de política de empleo, no constituirán un elemento central de nuestro análisis.

En 1975 y partiendo del programa de acción de política social de la CE, aprobado en 1974 por los jefes de estado y de gobierno reunidos en La Haya, se creó el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop) que comenzó su labor al año siguiente en Berlín (oeste). Esta institución, sita desde 1995 en Salónica/Grecia, consiste en un centro de información, documentación e investigación que asiste y asesora técnicamente a la CE/UE en su camino hacia una política comunitaria de la formación profesional. Así pues, el centro no fue ni es parte de un programa temporal, sino que constituye una de las instituciones permanentes integradas en la UE. El Cedefop trabaja esencialmente en torno a la formación profesional, colaborando en ello con Eurydice (el antes mencionado servicio informativo para la cooperación en educación). Por otra parte, el centro apenas ha ejercido o adqui-



ruido influencia sobre la preparación y aplicación práctica de los programas de la CE en el campo de la formación profesional¹, si bien sus estudios previos, análisis y comparaciones de sistemas en numerosos de los campos mencionados han supuesto una ayuda nada despreciable para los debates políticos entre los protagonistas del ámbito formativo y entre los responsables de proyectos para la aplicación de los programas. En 1994 comenzó su labor la Fundación Europea para la Formación Profesional sita en Turín, que apoya a la UE en el fomento de la cooperación en formación profesional con los países de la Europa Central y del Este y en la aplicación de los correspondientes programas (Tempus, Tacis y Phare)².

El único programa que podía atribuirse al ámbito de la formación profesional antes de 1974 fue el intercambio de jóvenes trabajadores, estipulado formalmente por el Tratado de Roma. Este programa se integró posteriormente en el programa PETRA y a continuación en el de «La juventud con Europa».

El primer programa educativo merecedor de ese nombre se creó en 1975 en torno al tema de la transición de los jóvenes de la escuela a la vida profesional. Funcionó durante tres años, prorrogándose otros tres e integrándose por último en el programa PETRA, iniciado en 1985 (Sellin B., 1994). El objetivo político central era contribuir a la lucha contra el desempleo juvenil, en rápido aumento a mediados/finales de los setenta desde la crisis del petróleo. Tomando como principio general que ningún joven podía verse obligado a entrar en la vida profesional sin disponer de una formación profesional reconocida, se adoptó dicho objetivo como punto central, confirmándose éste en numerosas ocasiones.

El programa PETRA fue adoptado además por el primer Consejo de ministros de educación y trabajo de carácter conjunto, por mayoría cualificada y no – como era normal hasta la fecha – por unanimidad. Este hecho provocó una querrela de la República Federal Alemana ante el Tribunal Europeo de Justicia de Luxemburgo, que sin embargo fue rechazada con el argumento de que los principios generales sobre la formación profesional de

la CE de 1963 eran parte constituyente de los tratados y que la política de la formación profesional de la CE constituía parte de las denominadas cuatro libertades fundamentales: libre circulación de mercancías, de capitales, de servicios y de personas, para cuya consecución se aplicó en el contexto del Acta Única sobre el mercado interior de la CE una regulación que permitía la toma de decisiones por mayoría cualificada.

Hacia mediados de los años ochenta se crearon junto al programa PETRA otros programas para el intercambio de estudiantes y la colaboración entre universidades (Erasmus), para promocionar la colaboración de las universidades y las empresas (Comett), para fomentar la formación continua en la empresa (Force), para promover las cualificaciones en nuevas tecnologías (Eurotecnet), para impulsar la igualdad de oportunidades de las mujeres en la formación profesional (IRIS) y para la enseñanza de idiomas (LINGUA); es decir, surgió todo un abanico de programas que fueron poco a poco ampliándose prácticamente a todo el ámbito de la enseñanza y de la formación profesional, con excepción de la escuela obligatoria, y que en parte se solapaban o incluso se repetían a través de iniciativas paralelas financiadas por los Fondos Social y Regional de la CE (Piehl, Sellin, 1993).

Las aspiraciones de estos programas eran sumamente ambiciosas; sus objetivos, no obstante, no siempre fueron realistas: el volumen de financiación disponible, francamente modesto considerando la ampliación de la CE a 12 Estados Miembros, no podía corresponder a tan fuertes pretensiones políticas.

El programa de intercambio estudiantil ERASMUS creado a finales de los años ochenta sobrepasó, por su volumen de participantes y los fondos asignados, a los restantes programas mencionados. También fue el de mayor éxito, si bien no logró alcanzar la ambicionada cota de estancias de estudio en el extranjero (Europa) para cerca de un 10 % de toda la población estudiantil. En los años noventa se hizo accesible dicho programa también a estudiantes de la Europa Central y del Este, dentro del denominado programa Tempus.

1) Con una excepción: el programa de visitas de estudio para expertos de la formación profesional, coordinado antes y ahora por el Cedefop. Dicho programa formó parte del programa PETRA y ha pasado hoy en día a integrarse en el Leonardo da Vinci. En este último se mantiene asimismo una cierta cooperación del Cedefop para estudios y análisis, en particular en el ámbito de la investigación sobre cualificaciones.

2) Véase en el anexo un esquema de los diversos programas y sus objetivos.



«Un elemento común a todos estos programas era el de impulsar en mayor o menor grado el intercambio de técnicos y profesionales, el fomento de ensayos piloto colectivos y la realización de estudios comparativos entre los países participantes. Los intercambios de todo tipo constituían el elemento clave, por lo cual se utilizaba con frecuencia el nombre de programas de movilidad o programas de intercambio comunitario para denominar a todo el abanico de programas educativos y de formación profesional.»

«Por último, los programas implantados en 1995 tras la ratificación del Tratado de la Unión Europea en 1994, esto es: Sócrates en el terreno educativo, partiendo del artículo 126, y Leonardo da Vinci en el terreno de la formación profesional a partir del artículo 127, sustituyeron a los mencionados programas educativos y de formación profesional, agrupando los puntos centrales de éstos y manteniéndolos en gran medida.»

Un elemento común a todos estos programas era el de impulsar en mayor o menor grado

- ☐ el intercambio de técnicos y profesionales
- ☐ el fomento de ensayos piloto colectivos
- ☐ y la realización de estudios comparativos entre los países participantes.

Los intercambios de todo tipo constituían el elemento clave, por lo cual se utilizaba con frecuencia el nombre de *programas de movilidad* o *programas de intercambio comunitario* para denominar a todo el abanico de programas educativos y de formación profesional.

Por último, los programas creados en 1995 tras la ratificación del Tratado de la Unión Europea en 1994, esto es:

- ☐ Sócrates en el terreno educativo, partiendo del artículo 126
- ☐ y Leonardo da Vinci en el terreno de la formación profesional, a partir del artículo 127,

sustituyeron a los mencionados programas educativos y de formación profesional, agrupando los puntos centrales de éstos y en buena parte manteniéndolos. En el campo de los jóvenes había surgido ya a finales de los ochenta el programa La juventud con Europa (véase Resolución del Consejo del 26 de junio de 1991, en el diario oficial de la CE 91/C 208), que continuó operándose por separado y que prosiguió los programas de información e intercambio juvenil antiguamente integrados en PETRA, ampliándolos.

Paralelamente a la reforma de los fondos estructurales (social, regional y de garantía agraria) se crearon las denominadas iniciativas comunitarias (programas específicos de fomento internacional para determinados grupos de destinatarios, sectores y regiones desfavorecidos). Éstos están demostrando en la actualidad una cierta redundancia con los puntos centrales del programa Leonardo da Vinci. No obstante, sus objetivos se hallan más ceñidos a la promoción del empleo entre determinados grupos de personas, regiones o sectores.

Las ambiciones y la realidad para los programas de la primera generación

La evolución política y jurídica que hemos descrito brevemente nos permite diferenciar entre dos generaciones de programas comunitarios:

Mientras que la primera generación se basaba en los fundamentos jurídicos pre-Maastricht, y en particular en el por entonces vigente artículo 128 sobre la formación profesional, así como en las iniciativas comunes de los ministros de educación – cuya coordinación comenzó en 1974 –, la segunda generación se apoya en la estructura jurídica surgida después de Maastricht. Si bien nuestra evaluación se centrará sobre todo en la segunda generación de programas, para analizar ésta es indispensable valorar asimismo la primera generación, considerando también que tanto el programa Leonardo da Vinci como el Sócrates comenzaron a aplicarse sólo en 1996, y que las experiencias obtenidas con ellos hasta la fecha sólo permiten extraer conclusiones provisionales.

Los programas situados en el ámbito estricto de la formación profesional, como Petra y Force, han conseguido alcanzar perfectamente sus objetivos de promover el intercambio de informaciones y experiencias y la mejora de conocimientos y soluciones entre las personas e instituciones/institutos participantes en el programa. Con todo, los efectos de difusión o multiplicación esperados o ansiados con ellos fueron bastante limitados. Con otras palabras, en la mayoría de los Estados Miembros apenas se han observado efectos directos de estos programas sobre los sistemas reglamentarios de formación y educación, y tampoco en cuanto a reformas o innovaciones duraderas.

Los motivos de la escasa repercusión deben buscarse entre los siguientes:

- ☐ Una escasa difusión de los resultados por la UE y los Estados Miembros;
- ☐ Nulo o escaso apoyo científico a los profesionales y responsables para la aplicación práctica;
- ☐ El inmovilismo o incluso la resistencia de los sistemas reglamentarios de los Es-



tados Miembros contra reformas o innovaciones inspiradas a fin de cuentas desde el exterior;

- ❑ Los intereses particulares de los diversos protagonistas y responsables de los proyectos;
- ❑ La falta de una evaluación externa de los programas o proyectos;
- ❑ Los obstáculos de carácter burocrático a escala nacional o comunitaria, o para la colaboración de las diversas instancias competentes en los respectivos Estados Miembros, particularmente para seleccionar y aprobar los proyectos y su financiación;
- ❑ La escasa representación de políticos, profesionales de la práctica o «usuarios finales» de los resultados de modelos piloto e investigaciones.

En el caso del programa Petra, puede añadirse a esto que las expectativas eran desde un principio de naturaleza irrealizable: la solución al problema de la escasez de puestos de formación en la escuela o en la empresa, que correspondan por un lado a las aptitudes y tendencias de los jóvenes, y que impartan por otro lado una formación profesional de buena calidad y reconocida en la vida laboral. Este objetivo era plenamente ilusorio, considerando la escasa voluntad política de los gobiernos de la mayoría de los Estados Miembros, y considerando sobre todo la situación de sus presupuestos públicos. Se trataba de un objetivo declarado desde comienzos de los sesenta, inicialmente de la CEE, a continuación de la CE y por último de la UE. No obstante, desde hace algún tiempo ha dejado de proclamarse dicho objetivo, a lo que contribuye también el hecho de que los principios generales de 1963 han perdido su vigencia jurídica desde el acuerdo de Maastricht.

Además, la financiación del programa y de sus proyectos era demasiado modesta para permitir que surgieran auténticos impulsos. Las intervenciones dependientes de los fondos estructurales presentan ya una financiación de otro calibre; con todo, su problema consiste en conseguir de los presupuestos públicos nacionales, regionales o locales la aportación de fon-

dos complementarios que pueden suponer hasta un 50 % de los necesitados por el programa.

Esta necesidad de aportar fondos complementarios no atañía a la primera generación de programas educativos y de formación profesional pero se hizo extensiva a los de la segunda generación (Leonardo y Sócrates), convirtiéndose éstos en un problema nada despreciable y que disuade desde el principio a numerosos proyectos de llegar a realizarse.

La duración de los programas – 3 o 4 años – era también demasiado breve para conseguir reformas estructurales. Esto rige sobre todo para el programa Force, que no disponía de un programa previo como en el caso de Petra, al que antecedieron los denominados programas de transición. El éxito de numerosos proyectos de Force y Petra, y también de IRIS y de las iniciativas comunitarias vinculadas al Fondo Social Europeo, consistentes por lo esencial también en modelos piloto, investigaciones comparativas e intercambios de experiencias, se veía minado una vez más por el hecho de no existir – una vez transcurrido el periodo de financiación comunitaria – ninguna posibilidad de continuidad, por ejemplo a través de una financiación inmediata por los estados individuales.

La discontinuidad en la financiación por la CE o la UE de proyectos durante varios años y la falta de seguridad sobre la financiación subsiguiente, incluso para proyectos de pleno éxito, pusieron a los profesionales ante enormes desafíos. La investigación universitaria puede adaptarse a esta situación, pero los asesores y profesionales de la práctica de la formación continua apenas pueden liberarse de sus obligaciones de trabajo normales y dedicarse plenamente a realizar proyectos de la UE, que ni siquiera ofrecen la seguridad de poder proseguirse. La mayoría de los responsables participan por tanto en estos proyectos con dedicación no profesional, lo que sitúa frecuentemente a los proyectos y particularmente a su coordinación sobre una base inestable.

Junto al hecho de que los resultados de los programas de la primera generación, centrados en el ámbito estricto de la formación profesional, apenas ejercieran



«Estos programas se derivan de la política global de la CE (o la actual UE) en el campo de la enseñanza y la formación profesional, y sus efectos alcanzarán como máximo las cotas que permita lograr la política de integración europea en este ámbito.»

«Los programas de ámbito universitario, en particular ERASMUS y Comett, han tenido por lo general más éxito que los programas de ámbito escolar o de FP. (...) Otro factor esencial para esta diferencia es el relativo alto grado de autonomía del que las universidades disponen frente a la burocracia y las empresas, lo que no es el caso de las escuelas de FP o de los centros formativos. (...) En el ámbito de la formación continua, el perfeccionamiento y la reconversión profesionales, (...) los programas también tuvieron más éxito, al existir en este caso un margen para innovaciones y al hallarse los sistemas en fase de creación.»

efectos inmediatos sobre los sistemas reglamentarios, puede afirmarse asimismo que cuando dichos efectos existieron, quedaron desdibujados transcurrido un cierto tiempo. Es decir, no solamente faltó un desarrollo ulterior de estos proyectos, sino que ni siquiera se conservaron sus resultados para la siguiente generación de participantes en proyectos. Los nuevos solicitantes tuvieron que descubrir una y otra vez el Mediterráneo, esto es, aprender a gestionar proyectos internacionales, a entablar contactos, superar las dificultades iniciales de financiación, a reunir informaciones básicas, etc.

Los programas y su inserción en la política común de formación profesional de la UE

Estos programas se derivan de la política global de la CE (o la actual UE) en el campo de la formación profesional, y sus efectos alcanzarán como máximo las cotas que permita lograr la política de integración europea en este ámbito.

Para evaluarlos, será por tanto necesario intentar la difícil tarea de valorar dicha política.

Partiendo de las experiencias obtenidas con la denominada primera generación de programas de la etapa anterior a Maastricht, puede afirmarse de forma resumida lo siguiente:

Los programas de ámbito universitario, en particular ERASMUS y Comett, han tenido por lo general más éxito que los programas de ámbito escolar o de FP. No obstante, este hecho debe vincularse también a su dotación financiera, mucho mejor para los primeros que para estos últimos. Con todo, otro factor esencial para esta diferencia es el relativo alto grado de autonomía del que las universidades disponen frente a la burocracia y las empresas, lo que no es el caso de las escuelas de FP o de los centros formativos. Esta falta de autonomía impide en ellas las innovaciones y dificulta considerablemente la cooperación internacional. En el ámbito de la formación continua, el per-

feccionamiento y la reconversión profesionales, ya se efectúen estas dentro de la empresa o en centros colectivos, los programas también tuvieron más éxito, al existir en este caso un margen para innovaciones y al hallarse los sistemas en fase de creación. Con todo, han surgido para estos programas problemas debidos a los efectos de arrastre que se observan con frecuencia en la formación en la empresa y al insuficiente respeto a las normas de calidad de la formación impartida en centros colectivos.

Si se observan los efectos de la política de la UE en conjunto, incluyendo los correspondientes programas, el panorama cambia: en numerosos Estados Miembros se aprecian influencias profundas y nada despreciables, como el caso de la República de Irlanda, que consiguió modernizar todo su sistema de enseñanza y formación profesional con la ayuda de fondos de la UE y aceptando ideas procedentes de otros Estados Miembros, siendo uno de los primeros objetivos de esta reforma preparar a sus titulados escolares y universitarios a la movilidad geográfica hacia otros países de la Europa continental y no sólo a los países tradicionalmente receptores de migración irlandesa como son el Reino Unido, América del Norte y Australia. Otro caso de fuerte incidencia es el de España, país que tras la desaparición del régimen franquista y en un contexto de democratización y de adhesión a la CE en los años ochenta, ha efectuado reformas importantes en su sistema educativo para ponerse a nivel con la CE. A alguna distancia pueden citarse los casos de Portugal y de Países Bajos, y con menor incidencia el de Dinamarca, que han adaptado sus sistemas de formación profesional integrando explícitamente los debates vigentes en la UE. Los menores efectos se aprecian hasta la fecha en Francia, el Reino Unido y Alemania, que parecen mantenerse mutuamente en relación de fuerte competencia entre sí, pretendiendo conservar sus respectivas «culturas» de enseñanza y formación profesional y que sólo comienzan a abrirse tímidamente a estímulos exteriores. Estos tres países ya han comenzado a adaptar sus sistemas en numerosos detalles, si bien integrando para ello más indirecta que directamente los debates, resoluciones, recomendaciones o directivas de la UE.



Los efectos duraderos de los programas también han sido escasos en estos países, mientras que las intervenciones del Fondo Social, el debate sobre la armonización jurídica en el reconocimiento de títulos y las investigaciones comparativas – efectuadas entre otras instancias por el Cedefop –, p.e. para la aplicación práctica de la Decisión del Consejo de 1985 sobre la «correspondencia de cualificaciones entre los Estados Miembros de la CE», así como el debate sobre una estructura de los niveles formativos de la CE (véase en el anexo 1 dicha Decisión del Consejo) han ejercido y continúan ejerciendo por regla general un efecto más decidido (Sellin 1996). Otro efecto apreciable ya desde los años sesenta y mantenido hasta la fecha es el que tienen los esfuerzos de la UE o antigua CE por conseguir progresos en el campo del reconocimiento de las cualificaciones profesionales según el artículo 57, a través de una armonización jurídica de los accesos a la profesión (véanse las Directivas correspondientes).

Estos efectos se dejaban ya sentir dentro de la CEE de los Seis a finales de los años sesenta, cuando por ejemplo el debate en favor del reconocimiento particular de las profesiones de ingeniería forzó a la República Federal Alemana a transformar sus por entonces escuelas técnicas superiores de ingeniería en universidades técnicas, implantando las licenciaturas técnicas y asignándolas al ámbito universitario.

Mientras tanto, dentro de Europa la competencia entre los diversos sistemas educativos sigue manteniéndose desde la Revolución Francesa, de la que puede afirmarse que sustituyó a la aristocracia de sangre por la aristocracia académica o educativa. Desde luego, la UE intenta orientar esta competencia entre los sistemas para promocionar su convergencia, aproximación o incluso armonización mutua (véase también el texto de los Principios Generales de 1963 o el reglamento fundacional del Cedefop de 1975). Los nuevos programas Sócrates y Leonardo da Vinci, operativos desde 1995, deben aproximar o al menos hacer compatibles entre sí estos diversos sistemas mediante la promoción de innovaciones y el fomento de la cooperación internacional. Sin embargo, la autonomía de los diversos sistemas no se pone ya en cuestión, tal y

como intentó hacerse desde Bruselas en épocas anteriores a Maastricht.

Los mecanismos centralistas han producido ciertos resultados y – al contrario de lo que muchos opinan – no es cierto que hayan fracasado, pues han generado una serie de éxitos. Sólo desde hace poco tiempo comienza a pergeñarse un mecanismo federal o «de abajo a arriba», que para triunfar deberá adoptar objetivos claros. Esto significa que los proyectos centrales deberán concertarse, referirse o adaptarse a las iniciativas y proyectos locales, lo que permitirá que tanto los programas en su conjunto como los diversos proyectos logren el éxito. Éste no fue casi nunca el caso de los programas de la primera generación, lo que provocó una cierta desilusión en ambas partes: entre los diseñadores de los programas y los responsables de su aplicación, por un lado, y por parte de la política y la práctica de la formación profesional, por otro. Lamentablemente, ello inutilizó en parte el fuerte compromiso existente, que no obstante y sin duda no fue en vano.

Los nuevos programas de la UE de la segunda generación (Sócrates y Leonardo da Vinci, así como La juventud con Europa) han conseguido extraer toda una serie de enseñanzas importantes de estas experiencias, aun cuando los problemas fundamentales enumerados continúan existiendo, si bien en forma ligeramente distinta.

Los programas de la segunda generación y el programa Leonardo da Vinci para la formación profesional

Entre los programas de la segunda generación de la etapa post-Maastricht es necesario señalar en este ámbito los tres siguientes: el programa educativo Sócrates, el programa de formación profesional Leonardo da Vinci, y el programa La juventud con Europa. Sócrates parte del artículo 126, mientras que el programa Leonardo se basa en lo establecido por el artículo 127 del Tratado de Maastricht. Reúne a la mayoría de los denominados programas precursores del periodo ante-

«Los nuevos programas de la UE de la segunda generación (...) han conseguido extraer toda una serie de enseñanzas importantes de estas experiencias, pero los problemas fundamentales enumerados continúan existiendo, si bien en forma ligeramente distinta.»



rior en el ámbito de la formación profesional, en particular Petra, Force y Lingua. Aspira a promover globalmente la formación profesional en los Estados Miembros, a inspirar innovaciones y a mejorar simultáneamente la cohesión europea. Es necesario observar que pretende alcanzar estos objetivos como complemento y suma a la política de los Estados Miembros, cuya autonomía en cuanto a educación y formación profesional no pone en entredicho.

La dotación de medios para el periodo de cuatro años que va de 1995 a 1999 es algo mayor que la suma de la que dispusieron los programas precursores, pero puede seguir considerándose modesta si se compara con los objetivos del programa y los problemas de mayor calibre que va planteando la formación profesional en los Estados Miembros. Esto es particularmente cierto sopesando dicha dotación frente a la de los fondos comunitarios o simplemente la de las iniciativas comunitarias de ellos dependientes (Youthstart, Adapt, Now, etc.) (Sellin 1994).

Así pues, entre las aspiraciones y la realidad sigue abriéndose un profundo vacío, aun cuando ya no de una naturaleza tan evidente como en el caso del antiguo programa PETRA.

Las mejoras en comparación con los programas previos se cifran en los siguientes elementos:

- una mayor participación de los Estados Miembros y de sus instancias competentes en la selección de proyectos y la aplicación de criterios acordados por unanimidad;
- se han hecho más transparentes los criterios de selección por concurso público, revisados todos los años, y se ha reunido un mayor número renovado de responsables y de proyectos;
- la participación de los agentes sociales o de sus expertos junto con los servicios de la Comisión en el examen de las candidaturas y la aplicación de criterios unánimes;
- la mitad de los proyectos proceden de la selección previa de los propios países, mientras que la otra mitad continúa eligiéndose en primera instancia por la Comisión;

□ una distinción más clara entre proyectos de intercambio y piloto, por un lado, y estudios y análisis por otro.

De esta manera, se ha logrado dotar de un alto grado de transparencia a los procesos decisivos. Por otro lado, estos mecanismos presentan el inconveniente de que la vía entre la presentación de una candidatura hasta su aprobación puede durar mucho tiempo y estar llena de vericuetos. Las decisiones suelen corresponder a motivos de proporción, y no siempre a la objetividad. Las prioridades del programa se modifican de un año a otro más rápidamente que la producción de resultados por los proyectos. La mayoría de éstos se planifican para dos años, pero no consiguen respetar dicho plazo, ya que hay que esperar casi un año hasta que llegan los primeros fondos. Si los proyectos no disponen de posibilidad alguna de financiación previa, como es frecuente, se ven obligados a solicitar una prórroga. Además, los fondos complementarios siguen constituyendo en numerosos casos un problema, ya que la UE sólo concede fondos hasta cerca del 75 % de la inversión total.

Los gastos de viajes, de interpretación o reuniones, necesarios para los procesos de coordinación a escala nacional o comunitaria, las oficinas técnicas de asistencia a la administración de los programas en los Estados Miembros o la UE, los esfuerzos para elaborar y difundir las informaciones, la coordinación de la colaboración internacional transversal a los proyectos y ámbitos temáticos, son todos ellos actividades costosas que, si por un lado impulsan el intercambio de informaciones y experiencias entre los responsables de la administración y los agentes sociales, por otro sólo parecen producir escasos resultados concretos. Los propios proyectos comienzan a criticar la insuficiencia de las ayudas recibidas para llevar a cabo las innovaciones, estudios o análisis que pretenden. Sus resultados quedan archivados en las oficinas técnicas centralizadas a escala nacional o comunitaria, como ya sucedía con los programas precedentes, y aún no puede afirmarse si se harán accesibles a otros usuarios, publicándose y poniéndose al servicio de nuevos proyectos. La intención desde luego existe, pero el tiempo dirá si también lo hacen el dinero y el personal necesario.



Para poder extraer de los proyectos en curso enseñanzas de naturaleza general, debe comenzarse agrupando éstos por ámbitos temáticos y metodológicos, lo que se está intentando en la actualidad con el objetivo de lograr efectos sinérgicos y garantizar la complementariedad. La Comisión ha creado ya con los proyectos estos agrupamientos o «cluster» temáticos, invitándolos a una serie de conferencias. Se han previsto otras conferencias adicionales, que se celebrarán en estrecha colaboración con los Estados Miembros en 1999 y en el 2000, con el fin de evaluar y difundir los resultados de los proyectos.

Considerando la variedad de los temas, de los métodos o campos de aplicación y de los grupos destinatarios de los proyectos, los temas o «cluster» seleccionados eran excesivamente generales para servir de ayuda real a los proyectos. Aún debe averiguarse si en un futuro podrán extraerse de los proyectos, y hasta qué punto, enseñanzas generalizadas para la innovación de los sistemas de formación profesional en los diferentes estados, o cuanto menos para partes importantes de los mismos. Como ya hemos indicado, es demasiado pronto para efectuar una evaluación definitiva.

Algunos indicios señalan que los programas de la segunda generación provocarán, a pesar de algunas mejoras fundamentales en sus detalles, juicios parecidos a los de la primera:

- ❑ el programa Leonardo da Vinci (y también el Sócrates) pretenden alcanzar demasiado de una vez, es decir, están sobrecargados de objetivos;
- ❑ los responsables de los proyectos tienen dificultades para aplicar la financiación en el plazo previsto de manera objetiva y conveniente y que garantice la continuidad y la estabilidad personal del proyecto;
- ❑ los Estados Miembros participantes no están sometidos a ninguna obligación de extraer consecuencias para su propia política, aunque los proyectos logren un éxito absoluto.

El éxito de los proyectos puede venir favorecido por las mejores condiciones ge-

nerales y la participación de las instancias decisorias en los campos correspondientes, pero los puntos mencionados continuarán minando el mismo, al igual que fue el caso con los programas previos. Los estudios y análisis, por su parte, podrían incumplir los objetivos de vinculación a proyectos piloto y/o de apoyo a su aplicación en la práctica permanente de los sistemas, al ser con frecuencia opuestos a las condiciones generales políticas e institucionales. Con todo, los estudios y análisis como instrumento autónomo de un programa parecen cumplir otras funciones importantes, que apenas se aprecian salvo cuando faltan: preparación y trabajos de conclusión de proyectos, enlaces entre la política y la práctica, investigación y aplicación, mejora de las bases científicas, las terminologías y los métodos empleados para comparaciones o cooperaciones internacionales, documentación de éxitos y fracasos para la posteridad, etc.

Debemos poner de relieve, por tanto, la importancia de los estudios y los análisis como línea de trabajo autónoma. Los estímulos esenciales para la innovación suelen proceder de estudios y análisis, y sólo en segundo lugar de proyectos piloto. Los intercambios realizados sin documentación de las experiencias efectuadas por participantes y ofertores, sin una determinada concentración en torno a los temas presentes y adaptados al respectivo contexto apenas tienen sentido, como muestra por otra parte la experiencia del programa de visitas de estudio para expertos de la formación profesional, coordinado por el Cedefop. Será siempre necesaria una mezcla de científicos especializados, maestros y formadores, gestores y funcionarios de la administración pública, profesionales de la práctica sindical y de las empresas, para evidenciar el complejo contexto de una formación profesional y para hacer que éste evolucione ante los grandes desafíos que le afectan, tanto a la escala pequeña de un proyecto como a la escala global de todo un sistema.

A modo de síntesis

También en el plano europeo queda toda una serie de interrogantes por responder:

«Para poder extraer de los proyectos en curso enseñanzas de naturaleza general, debe comenzarse agrupando éstos por ámbitos temáticos y metodológicos.»

«Será siempre necesaria una mezcla de científicos especializados, maestros y formadores, gestores y funcionarios de la administración pública, profesionales de la práctica sindical y de las empresas, para evidenciar el complejo contexto de una formación profesional y para hacer que aquél evolucione ante los grandes desafíos que le afectan, tanto a la pequeña escala de un proyecto como a la escala global de todo un sistema.»



¿Cómo puede impulsarse con mayor eficacia la europeización de la formación profesional como apoyo a una política común social, laboral y educativa?

¿Cómo pueden vincularse en los intercambios las competencias lingüísticas e interculturales con la obtención de una cualificación técnico-profesional?

¿Cómo pueden aprovecharse y reconocerse correctamente las experiencias de países vecinos, integrando determinados módulos formativos?

¿Qué perspectivas de financiación precisan los proyectos para que puedan surgir relaciones asociativas duraderas entre los centros formativos?

¿Debe darse prioridad a la cooperación bilateral frente a la cooperación entre tres o más países?; ¿cómo puede perpetuarse o consolidarse dicha cooperación?

Particularmente, la *formación en idiomas extranjeros o un segundo idioma* dentro de los programas y los proyectos sigue siendo insuficiente. Los idiomas extranjeros debieran impartirse cada vez más por profesores nativos, y el primer idioma extranjero o segundo idioma debiera ofrecerse lo antes posible a un alumno. La formación bilingüe podría comenzar en los espacios urbanos ya en la escuela preparatoria para los niños que crecen en ambientes bilingües, y debiera ofrecerse hasta el término de la escuela profesional o del bachillerato³. Esta posibilidad nos parece importante como premisa para la intención política de ampliar la enseñanza de idiomas (Comisión Europea, 1995, Libro Blanco) dentro de la oferta de formación inicial, lo que ejercería efectos positivos sobre los proyectos y los programas, difundidos entre los países más diversos y que no deben tender a favorecer las zonas idiomáticas de expresión inglesa, alemana o francesa.

Los *estudios y análisis* dentro del programa Leonardo da Vinci deben intensificarse y concebirse mayoritariamente como acompañamiento científico de las innovaciones y ensayos piloto, adquiriendo el carácter de una investigación para la actuación concreta y prestando por tanto una contribución a la evaluación, la difusión y la ampliación de los resultados de

ésta. En la actualidad apenas existen estudios y proyectos de análisis que cumplan estas condiciones.

Las instancias competentes de los Estados Miembros debieran *comprometerse formalmente* a utilizar los proyectos con éxito y extraer realmente de ellos consecuencias para la remodelación o perfeccionamiento de la oferta reglamentaria en la enseñanza o formación profesionales, quizá con el apoyo de los fondos estructurales de la UE y para los respectivos ámbitos de intervención, ya sean en el terreno de la formación profesional, las regiones o los sectores. Su legislación sobre formación profesional y formación continua debiera adaptarse a este nuevo hecho.

La colaboración internacional y comunitaria en el terreno de la enseñanza y formación profesionales, iniciada hace ya 25 años y mucho más desarrollada actualmente que entonces, ha contribuido sin duda a implantar la dimensión y la integración europea en este campo. Con todo, aún nos hallamos lejos de una auténtica política europea de educación y formación profesional que merezca este nombre. Si se pretenden alcanzar los objetivos adoptados al más alto nivel en el denominado Pacto Europeo por el empleo de mayo de 1999, consecuencia del capítulo sobre la política de empleo incluido en el Tratado de Amsterdam, en el sentido de desarrollar un mercado europeo de trabajo y eliminar simultáneamente desfavorecimientos y discriminaciones en la educación y la formación profesional, garantizar una igualdad de oportunidades, luchar eficazmente contra el paro juvenil y de larga duración, mejorar el acceso a la formación profesional y la formación continua, etc., será imprescindible adoptar conclusiones más claras, indicadores del éxito y del fracaso de las medidas y programas nacionales, y con ellos de los programas de la UE y las intervenciones de los fondos comunitarios. Los impulsos procedentes de «arriba» deberán encontrarse con los originados «abajo», y viceversa. No puede prescindirse completamente del nivel de «arriba». Será necesario lograr un acuerdo rápido en torno a criterios claramente definidos sobre el éxito o el fracaso de las intervenciones realizadas en este ámbito, ya que de otra manera esta política arriesgará su credibilidad a corto o largo plazo.

3) Véase el modelo escolar de creación de las denominadas «Escuelas europeas estatales de Berlín», instituciones bilingües en las que se desarrolla la idea del segundo idioma, donde se introdujo con mucho éxito desde la preparatoria una enseñanza bilingüe que combina alemán con inglés, francés, ruso, polaco, turco, italiano, portugués o griego.



Los mayores poderes codecisionarios que el Tratado de Amsterdam concede al Parlamento Europeo y el mayor margen para crear mayorías cualificadas dentro del Consejo, particularmente en los campos de la formación profesional y el empleo, podrían permitir que la situación mejorara esencialmente en los próximos años. No obstante, en todos estos ámbitos es mucho lo que queda por hacer, si consi-

deramos la modernización de los sistemas y la adaptación a los nuevos desafíos de las instituciones responsables de aplicar la política educativa, de FP y de empleo, y lo que la integración europea podría aportar en este terreno de extraordinaria importancia. La Europa social y de los ciudadanos no caerá del cielo; serán *los europeos* quienes deberán reclamarla con mayor decisión a la política.

Bibliografía:

Decisión del Consejo del 26 de junio de 1991, Diario Oficial (CEE) 91/C 208

Comisión Europea (1995): Libro Blanco *Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento* Bruselas/Luxemburgo

Piehl E., Sellin B. (1993): *Berufliche Bildung und Weiterbildung in Europa*, Cedefop, Berlín 1993

Sellin B. (1994): *Recent developments in the youth policy field, a summary of the new programmes content and objectives*, esquema de los programas, p. 10 y 16, Cedefop, Berlín

Sellin B. (1996): *Haben gemeinsame europäische Standards eine Chance? Zur Anerkennung bzw. Transparenz von Qualifikationen*, Cedefop, Salónica 1996

**Anexo****Programas de acción en el ámbito de la formación profesional, 1974-1999**

Resolución de los ministros de educación, reunidos en el seno del Consejo, de 6 de junio de 1974, relativa a la cooperación en el sector de la educación, DO C 98 20.8.1974

Resolución del Consejo y de los ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo, de 13 de diciembre de 1976, relativa a las medidas que hay que tomar para mejorar la preparación de los jóvenes para la actividad profesional y facilitarles el paso de la educación a la vida activa DO C 308, 30.12.1976 (modificada por resoluciones del 15 de enero de 1980, DO C 23, 30.1.1980, y del 12 de julio de 1982, DO C 193, 28.7.1982).

77/467/CEE: Recomendación de la Comisión, de 6 de julio de 1977, a los Estados miembros relativa a la preparación profesional de los jóvenes en paro o amenazados de perder su empleo, DO L 180, 20.7.1977.

Directiva 77/486/CEE del Consejo, de 25 de julio de 1977, relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores Migrantes (77/486(EEC), DO L 199, 6.8.1977.

79/642/CEE: Decisión del Consejo, de 16 de julio de 1979, por la que se establece un segundo programa común encaminado a favorecer el intercambio de trabajadores jóvenes en el seno de la Comunidad (79/642/EEC), DO L 185, 21.7.1979.

Resolución del Consejo, de 18 de diciembre de 1979, sobre la formación en alternancia de los jóvenes, DO C 1, 3.1.1980.

Résolution du Conseil et des ministres de l' éducation, réunis au sein du Conseil, du 3 juin 1985, comportant un programme d' action sur l' égalité des chances des jeunes filles et des garçons en matière d' éducation, DO C 166, 5.7.1985. (No existe versión española)

El programa Comett I (1986-1989), que tenía por objeto la cooperación entre uni-

versidades y empresas para la formación profesional en el campo de las nuevas tecnologías, dispuso de un presupuesto de 45 millones de ecus. Consiguió financiar cerca de 1300 proyectos y dar lugar a 125 «Asociaciones de formación» entre universidades y empresas. El programa posterior, Comett II (1990-1994) fue dotado con 200 millones de ecus, cifra en la que se incluyen los fondos aportados por los países de la AELC.

El programa para el fomento de la movilidad de estudiantes universitarios en la comunidad europea, Erasmus (1987-1995), recibió fondos por valor de 500 millones de ecus.

El programa Petra (1987-1991) para la formación de jóvenes y su preparación a la vida adulta y activa contó con un presupuesto de 40 millones de ecus. Se beneficiaron directamente del programa cerca de 75.000 jóvenes y más de 10.000 maestros y formadores. El programa Petra II (1992-1994) dispuso de un presupuesto superior: 104,2 millones de ecus.

El programa Lingua (1990-1994) para el fomento de las competencias idiomáticas en la comunidad europea tuvo una dotación presupuestaria de 153 millones de ecus, con los que se financiaron formaciones de perfeccionamiento para más de 7.000 profesores de idiomas y la participación de 33.000 maestros en proyectos de intercambio.

Eje central del programa Force (1991-1994) fueron la cantidad y la calidad de la formación profesional continua. El programa iba dotado de un presupuesto de 88 millones de ecus, que hizo posible la financiación de 720 proyectos para la transferencia de conocimientos e innovaciones en el terreno de la formación profesional continua.

El programa Eurotecnet (1991-1994), para el fomento de innovaciones en la formación profesional como consecuencia de la evolución tecnológica en la comunidad europea, dispuso de un presupuesto



de 9,2 millones de ecus, que se destinaron a financiar la coordinación de proyectos innovadores y de investigaciones internacionales sobre temas particulares conectados con la formación profesional.

Los programas Helios (1988-1991) y Helios II (1993-1996) tuvieron por objetivo fomentar la integración social y la autonomía de las personas con minusvalías.

Los fondos destinados a Helios II, 37 millones de ecus, permitieron que 1.150 centros para discapacitados tomaran parte de forma permanente en debates y ofreciesen posibilidades de intercambio con organizaciones equivalentes de otros estados miembros.

El programa IRIS (1988-1993) aspiraba a incrementar el grado de conciencia de las mujeres en este terreno dando a conocer y fomentando posibilidades de formación profesional para ellas, para lo cual apoyaba la elaboración de las correspondientes estrategias y métodos. Contribuyó a la realización de más de 300 programas en todos los estados miembros.

El programa IRIS II (1994-1998) destinó sus esfuerzos a fomentar la igualdad de oportunidades en el campo de la formación profesional y la formación profesional para la mujer; se crearon y consolidaron por toda Europa las asociaciones pertinentes. Su dotación de fondos ascendió a 4 millones de ecus.

94/819/CE: Decisión del Consejo, de 6 de diciembre de 1994, por la que se establece un programa de acción para la aplicación de una política de formación profesional de la Comunidad Europea (94/819/EC), DO L 340, 29.12.1994. (Leonardo I)

Decisión nº 819/95/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de marzo de 1995, por la que se crea el programa de acción comunitario Sócrates(819/95/EC), DO L 87, 20.4.1995.

1999/382/CE: Decisión del Consejo, de 26 de abril de 1999, por la que se establece la segunda fase del programa de acción comunitario en materia de formación profesional Leonardo da Vinci (99/382/EC), DO L 146, 11.6.1999.



**Steven
McIntosh**

*Centro para la efica-
cia Económica de la
London School of
Economics*



La formación profesio- nal en Europa: factores determinantes indivi- duales e institucionales¹

Partiendo de datos de la Encuesta Europea de la Fuerza de Trabajo para seis países europeos – Francia, Alemania, Países Bajos, Portugal, Suecia y el Reino Unido –, este texto analiza los factores que determinan la obtención de formación profesional, sea en el trabajo o fuera del mismo. El artículo señala que el perfil formativo de cada uno de los países considerados viene definido hasta cierto grado por su sistema educativo correspondiente. Alemania favorece por ejemplo los programas de aprendizaje, y su formado típico es un joven de escasa cualificación que se forma en una industria y profesión manuales. Por contraste, la formación profesional de Suecia tiene lugar dentro del sistema educativo regular, y por ello la formación que ofrecen las empresas se destina típicamente a profesionales de mediana edad y ya bien cualificados. En el Reino Unido, el sistema educativo regular no imparte formación alguna, y sin embargo la oferta total de formación profesional no parece revestir la importancia que tiene, por ejemplo, en Alemania.

1) Agradecimientos: Este artículo se elaboró inicialmente como parte del proyecto NEWSKILLS, financiado por la DGXII de la Comisión Europea. Este proyecto forma parte del ámbito de Investigaciones Socioeconómicas con fines propios (TSER) del Programa Marco IV para la investigación y el desarrollo tecnológico (RTD). He utilizado en él elementos de los debates mantenidos con Hilary Steedman y con los participantes del seminario EEEG celebrado en el ministerio británico de educación y empleo (DFEE).

Preámbulo

Investigadores y políticos continúan ensalzando por igual las virtudes de la formación profesional para el futuro crecimiento de las economías occidentales. Conforme se va incrementando la presión de la competencia procedente del mundo en vías de desarrollo, la producción masiva de productos en serie deja cada vez más de considerarse como la respuesta óptima. Por el contrario, se piensa que las compañías de los países avanzados debieran concentrarse en mercancías y servicios de alta tecnología, que puedan responder a las necesidades específicas de su clientela. Para llevar esto a cabo será necesario sin duda disponer de una mano de obra cualificada, tanto para utilizar las tecnologías cada vez más avanzadas que se aplican como para crear la flexibilidad laboral que permita proporcionar mercancías o servicios especializados. La formación profesional constituye un medio importante para generar dicha mano de obra cualificada. Si bien los programas operados estatalmente pueden ser de importancia para desarrollar las competencias, particularmente entre las personas de formación muy baja – como quienes salen de la escuela sin cualificaciones –, son las empresas quienes conocen perfectamente sus necesidades de competencias y quienes se hallan en la mejor situación para ofrecer la formación que requieren.

Este artículo analizará las características de las personas que reciben esta formación profesional de las empresas. Por ejemplo: ¿Quién tiene mayor probabilidad de recibir una formación profesio-

nal: hombres o mujeres, jóvenes o adultos?. Un elemento crucial para la mencionada necesidad de perfeccionar competencias: ¿Quién tiene más probabilidad de recibir una formación: las personas de escasa cualificación, o quienes ya poseen un alto nivel de competencias formales?.

Comenzaré describiendo los datos utilizados, y analizando a continuación los resultados sobre la frecuencia y la duración formativas. Una serie de conclusiones, por último, pondrán fin al artículo.

Los datos

He utilizado para contestar a las cuestiones planteadas en el preámbulo los datos que ofrece la Encuesta Europea de la Fuerza de Trabajo (ELFS) de 1995 para seis países europeos (Francia, Alemania, Países Bajos, Portugal, Suecia y el Reino Unido). La cuestión que ésta formula a los encuestados es si éstos han seguido algún tipo de estudios o formación durante las cuatro semanas que anteceden a la encuesta. Dos de las respuestas posibles son: «He recibido una formación profesional especializada, en situación de trabajo (sin enseñanza complementaria efectuada en una escuela o instituto)» o «He recibido una formación profesional especializada, dentro de un programa que combina la experiencia laboral y la enseñanza complementaria en otro lugar (todo tipo de «sistema dual», incluyendo el aprendizaje)». Se adoptan estas dos opciones como formación en el trabajo y formación fuera del trabajo (obsérvese, con todo, que la última categoría comprende a ambas). Se creó asimismo un



indicador global de formación, al que se asigna el valor de una unidad si el encuestado contestaba positivamente a cualquiera de ambas opciones. (NdT: las correspondientes respuestas posibles que ofrece la encuesta efectuada en España son: «asistiendo a un aula»; «prácticas en una empresa»; «sistema mixto»).

Los datos que proporciona Eurostat no aparecen en forma de observaciones individuales. Para cada combinación de las variables utilizadas en el análisis, los datos revelan el número de personas con estas características particulares, ponderado con respecto a las demografías nacionales. Dado que el artículo se centra en las personas con empleo que reciben formación profesional, he excluido todas las observaciones relativas a quienes no tienen empleo. He sumado el número de encuestados en cada una de las restantes casillas de permutaciones de variables, obteniendo con ello el número total de trabajadores en cada país. Al sumar el número de encuestados en cada casilla de permutación de variable que presentan un indicador de formación equivalente a uno obtuve el número total de encuestados que reciben una formación, lo que he expresado como proporción del número total de personas con empleo. Este análisis podrá repetirse para toda variable que presente interés, por ejemplo el sexo².

Faltaría aún por determinar claramente a quién incluimos en esta definición de la formación, pero por desgracia ello resulta difícil, con los datos disponibles. El cuestionario evidencia que las personas que participan en un programa de aprendizaje deben adjudicarse a la segunda opción formativa, esto es, a la formación con un componente fuera del trabajo, ya que la cuestión menciona explícitamente los aprendizajes. Si se efectúa una tabulación cruzada de esta variable con la variable del estatus profesional, puede observarse que los encuestados que contestan «sí» a esta parte de la cuestión formulada suelen corresponder casi siempre a la categoría de personas con trabajo, lo que nos permite deducir que los aprendices siguen formando parte de este grupo y que están clasificados como receptores de formación, si reducimos dicho grupo de muestra exclusivamente a personas con

empleo. Menos claro es si las personas que participan en un programa formativo financiado estatalmente se encuentran incluidas en la definición de formación aquí utilizada. El cuestionario no menciona explícitamente dichos programas, y no resulta evidente qué tipo de opciones educativas y formativas de las que el formulario presenta elegiría un formado de este tipo. Incluso si marcaran una de las dos opciones formativas que estoy analizando, no quedaría claro con todo si pueden clasificarse a estas personas como individuos con empleo o en fase educativa, por lo que quedarían excluidos al reducirse el grupo de muestra a las personas con empleo. La raíz del problema es que la ELFS no responde a cuestión alguna sobre la financiación de la formación, lo que hace imposible detectar a los alumnos de programas estatales, a fin de determinar en qué parte de los datos aparecen éstos. Tampoco permite detectar por separado a las personas que pagan su propia formación o a quienes toman parte en cursos financiados por la empresa.

La utilización de datos extraídos de la ELFS para el análisis de la formación profesional plantea también otros problemas distintos (véase Felstead et al., 1998). Primeramente, la cuestión que se formula pregunta exclusivamente por un periodo específico de cuatro semanas, y por ello los resultados obtenidos sólo ofrecen una «instantánea» de la incidencia formativa en un momento particular. No ofrecen conclusiones sobre la cuantía total del capital humano entre las diferentes personas. Otro inconveniente, ya mencionado, es que Eurostat no presenta sus datos en forma de observaciones individuales, sino agrupadas, lo que hace que el análisis de variables múltiples resulte más complicado de lo que sería el caso con datos individuales. Así, la unidad de observación es una permutación única de las variables determinantes, y la variable dependiente será la proporción de personas que presenten dicha combinación de características y que hayan recibido formación en las cuatro semanas anteriores a la encuesta. Para las combinaciones de características menos frecuentes, las cifras de las respectivas casillas son bastante bajas, lo que indica la posibilidad de que la variable dependiente contenga un error en algunos casos.

«(...) la ELFS no responde a cuestión alguna sobre la financiación de la formación, lo que hace imposible detectar a los alumnos de programas estatales, a fin de determinar en qué parte de los datos aparecen éstos. Tampoco permite detectar por separado a las personas que pagan su propia formación o a quienes toman parte en cursos financiados por la empresa.»

2) Así, puede sumarse el número total de encuestados en cada casilla que indica sexo femenino y formación, y expresarse este último como porcentaje del primero, indicando así la proporción de mujeres con empleo y que reciben formación.



«(...) la relación entre la formación y el nivel precedente de cualificación presenta diferencias entre los países. En Alemania y Francia se observa una relación inversa entre estas dos variables, con cerca de un 70 % de todas las intervenciones formativas observadas destinadas al grupo CINE más bajo (personas que como máximo han finalizado la primera fase de la enseñanza secundaria o su equivalente).»

Otro problema con la ELFS es su falta de comparabilidad entre diversos países. Aun cuando la idea básica de la ELFS es que todos los países de la UE formulen cuestiones equivalentes en sus encuestas nacionales de la población activa y envíen los resultados a Eurostat para reunir un conjunto de datos con variables idénticas en todos los países, esto no siempre ha funcionado de la manera apetecida. En el caso de la mencionada pregunta relativa a la formación, de los seis países considerados Francia y Portugal sólo recogen las intervenciones formativas que se estén desarrollando coincidiendo con la encuesta. Además, en Francia no se contabiliza la formación realizada exclusivamente dentro del hogar.

Otro factor que reduce la fiabilidad de los datos es la cuestión de los encuestados por representación. Cuando el encuestado correspondiente a una muestra no se halla disponible para la entrevista, se pide con frecuencia a un miembro de su familia que rellene el cuestionario en su nombre para evitar que el encuestador tenga que volver, lo que implica costes adicionales. Estas respuestas por representación pueden afectar particularmente al análisis de las preguntas sobre la formación en la ELFS. Si bien la persona que rellena la encuesta por representación puede conocer perfectamente, por ejemplo, la situación laboral de la persona por la que está respondiendo, quizás no conozca tan bien las formaciones que recibe, particularmente cuando éstas se desarrollan en el trabajo o son de carácter informal. Parece también que las respuestas por representación son particularmente predominantes entre los encuestados jóvenes, y este grupo es quien presenta la mayor probabilidad de recibir una formación.

Por último, se ha señalado también que las profundas revisiones efectuadas en el cuestionario de la ELFS en 1992 dificultan considerablemente un análisis de tendencias que reflejan todos estos datos.

A pesar de estos problemas, la utilización de la ELFS para analizar los factores determinantes de la formación profesional supone también una serie de ventajas: permite efectuar comparaciones entre los diversos países, tema objetivo de mi artículo; en segundo lugar, permite detectar

diferentes tipos de formación (si existe o no un componente fuera del trabajo), y por último, existen preguntas complementarias que dan información sobre el tiempo destinado a la formación (en semanas por año y en horas por semana), lo que proporciona detalles sobre la calidad y la cantidad de la formación declarada.

La frecuencia de la formación

Nuestro análisis se centra pues exclusivamente en las personas con trabajo y con edades de 15 a 64 años. El primer resultado apreciable es que la frecuencia de la formación profesional varía entre los seis países considerados. El mayor índice lo presenta Suecia, donde un 10 % de los trabajadores con empleo habían recibido algún tipo de formación en las cuatro semanas previas a la encuesta. El siguiente índice más elevado lo presenta el Reino Unido (7,3 %), seguido por los Países Bajos (5,3 %) y Alemania (4,9 %). Tanto en Francia como en Portugal el porcentaje de personas con empleo que habían recibido formación fue inferior al 1 %, debido a problemas de la pregunta formulada en ambos países, como ya se ha mencionado.

Estas cifras representan los índices medios de formación en cada país, que varían con las características de los trabajadores, si consideramos las tabulaciones cruzadas entre la variable de la formación y cada variable determinante por turno. Las diferencias por sexos son pequeñas en todos los países, pero se observan grandes diferencias por edad en cuanto a los índices formativos. En todos los países, con la excepción de Suecia, el grupo de edades más jóvenes presenta el índice mayor de formación. Por ejemplo, en Alemania dos terceras partes de todos los trabajadores con empleo y de 15 a 20 años de edad habían recibido algún tipo de formación profesional durante el periodo preguntado, en comparación con un 25 % en Francia y el Reino Unido y menos del 10 % en Suecia, Países Bajos y Portugal. El 73 % de todas las intervenciones formativas observadas tanto en Alemania como en Francia se destinan a jóvenes de 15 a 20 años. En Suecia, por contra, es el grupo de edades entre 41 y



Cuadro 1:
Factores determinantes de la obtención de formación profesional –
Cálculo de mínimos chi-cuadrados

Variable	Alemania	Francia	Países Bajos	Portugal	Suecia	Reino Unido
mujeres	-0,135*** (0,025)	-0,232*** (0,045)	-0,098*** (0,034)	-0,199*** (0,039)	0,211*** (0,044)	0,101*** (0,021)
15 a 20 años	2,448*** (0,056)	3,053*** (0,104)	1,476*** (0,083)	0,040 (0,084)	-0,045 (0,221)	1,393*** (0,046)
21 a 30 años	1,189*** (0,052)	1,138*** (0,100)	0,607*** (0,061)	-0,074 (0,058)	-0,021 (0,061)	0,233*** (0,031)
31 a 40 años	0,439*** (0,055)	0,406*** (0,101)	0,372*** (0,058)	0,122** (0,054)	0,094* (0,051)	0,151*** (0,029)
41 a 50 años	0,558*** (0,059)	-0,708*** (0,109)	0,080 (0,060)	-0,057 (0,054)	0,022 (0,049)	0,053* (0,029)
nivel CINE alto	-1,505*** (0,048)	-0,508*** (0,085)	-0,641*** (0,052)	-0,035 (0,075)	0,428*** (0,059)	0,163*** (0,027)
nivel CINE medio	-1,017*** (0,025)	-1,057*** (0,035)	-0,375*** (0,038)	0,299*** (0,048)	0,082 (0,055)	0,104*** (0,023)
antigüedad >6 años	-0,473*** (0,037)	-0,226*** (0,072)	-0,232*** (0,044)	0,151*** (0,042)	-0,251*** (0,059)	0,249*** (0,023)
antigüedad 1 a 5 años	0,224*** (0,021)	-0,189*** (0,032)	0,281*** (0,042)	0,155*** (0,044)	-0,038 (0,064)	0,143*** (0,019)
dedicación completa	1,320*** (0,052)	0,136*** (0,044)	0,456*** (0,035)	-0,387*** (0,068)	0,096* (0,050)	0,318*** (0,028)
permanente	-1,978*** (0,022)	-2,056*** (0,054)	0,998*** (0,083)	-0,413*** (0,055)	-0,083 (0,083)	-0,272*** (0,044)
11 a 19 trabajadores	-0,046 (0,035)	-0,060 (0,051)	0,479*** (0,074)	0,350*** (0,062)	-	0,331*** (0,042)
20 a 49 trabajadores	-0,043 (0,033)	0,110 (0,415)	0,224*** (0,065)	0,241*** (0,054)	-	0,206*** (0,035)
>= 50 trabajadores	-0,192*** (0,027)	-0,163 (0,373)	0,355*** (0,053)	0,196*** (0,047)	-	-0,169*** (0,031)
constante	-2,253*** (0,083)	-4,259*** (0,142)	-4,226*** (0,140)	-5,241*** (0,120)	-1,972*** (0,141)	-2,331*** (0,094)
variables ficticias de industria	sí	sí	sí	sí	sí	sí
variables ficticias de profesión	sí	sí	sí	sí	no	sí
número de observaciones	21270	7931	10434	2407	1639	16509
R2	0,639	0,772	0,184	0,760	0,223	0,191

Nota: errores estándar entre paréntesis

*** = significativo al 1 %, ** = significativo al 5 %, * = significativo al 10 %

50 quien presenta el mayor índice de formaciones.

De forma similar, la relación entre la formación y el nivel precedente de cualificación presenta diferencias entre los paí-

ses. En Alemania y Francia se observa una relación inversa entre estas dos variables, con cerca de un 70 % de todas las intervenciones formativas observadas destinadas al grupo CINE más bajo (personas que como máximo han finalizado la primera



«(...) las personas con un contrato temporal presentan mayor probabilidad de recibir un programa formativo en Alemania, Francia y Portugal, y la situación se invierte en Suecia, Países Bajos y el Reino Unido.»

«Los datos sobre el tamaño de la empresa sugieren, contradiciendo hasta cierto punto las teorías económicas y las investigaciones precedentes, que los centros de trabajo de menor tamaño de Alemania, Francia y el Reino Unido muestran la mayor probabilidad de impartir formación a sus trabajadores.»

«Los trabajadores femeninos tienen una probabilidad bastante inferior de recibir formación que los masculinos en Alemania, Francia, Países Bajos y Portugal, mientras que en Suecia y el Reino Unido sucede lo contrario, lo que quizás resulte sorprendente.»

3) Dado que la variable dependiente se expresa como proporción (es decir, la proporción de trabajadores que recibe formación para cada permutación de las características, como hemos explicado), se utilizó un indicador de mínimo chi-cuadrado, cuadrados mínimos ponderados.

fase de la enseñanza secundaria o su equivalente). En Alemania, una de cada cuatro personas con estas características había recibido algún tipo de formación durante las cuatro semanas previas a la encuesta. En los Países Bajos, son las personas cuya máxima cualificación es el nivel intermedio de la CINE (hasta acabar la segunda fase de la enseñanza secundaria o su equivalente) quienes presentan la mayor probabilidad de recibir una formación, mientras que en los otros tres países restantes la mayor probabilidad – casi un 15 % en Suecia – corresponde a las personas con los niveles CINE superiores (título universitario o equivalente). (NdT: CINE = Clasificación Internacional Normalizada de la Educación)

Otro grupo de variables considerado es el tipo de trabajo efectuado. Con respecto a la duración del empleo actual, existe una relación inversa entre la misma y la probabilidad de recibir una formación profesional en Francia, Alemania y el Reino Unido, y una relación positiva en Países Bajos, Portugal y Suecia. En cuanto a la naturaleza temporal o permanente del contrato laboral, las personas con un contrato temporal presentan mayor probabilidad de recibir un programa formativo en Alemania, Francia y Portugal, y la situación se invierte en Suecia, Países Bajos y el Reino Unido. Los trabajadores de jornada completa presentan una mayor probabilidad de emprender una formación en todos los países, exceptuando a Francia y Portugal, donde ya hemos señalado los problemas existentes con la encuesta. Los datos sobre el tamaño de la empresa sugieren, contradiciendo hasta cierto punto las teorías económicas y de investigación precedentes, que los centros de trabajo de menor tamaño de Alemania, Francia y el Reino Unido tienen la mayor probabilidad de impartir formación a sus trabajadores. En lo relativo a la industria y las profesiones, se observa en los seis países un perfil claro. En Alemania y Francia, las industrias y profesiones con los mayores índices formativos suelen ser típicamente manuales y tradicionalmente de escasa cualificación, como la construcción, el comercio mayorista o minorista y la hostelería y restauración, en cuanto al sector, y artesanos, obreros y agricultores, en cuanto a profesiones. En los Países Bajos y el Reino Unido se ob-

servan los mismos sectores y profesiones como impartidores frecuentes de formación, pero a ellas se añaden industrias de carácter más profesional y alta cualificación, como las finanzas, el trabajo sanitario y social y la enseñanza, y ocupaciones tales como profesionales titulados y técnicos o profesionales secundarios. Particularmente en Suecia, y en menor medida en Portugal, son estas últimas industrias de carácter profesional quienes predominan en cuanto a los índices formativos.

Estos resultados se obtienen todos de tabulaciones cruzadas, por lo que resulta importante efectuar un análisis de variables múltiples de los factores determinantes de la formación profesional recibida, que permita evaluar el efecto independiente de cada variable manteniendo constantes los efectos de todas las demás variables³. Se muestran los resultados en el Cuadro 1: los coeficientes indican el incremento porcentual en la probabilidad de recibir una formación para la variable en cuestión, manteniendo los efectos de todas las restantes variables constantes. Obsérvese que la varianza del factor estimado es inversamente proporcional al número de observaciones realizadas, como ha descrito Green (1993), lo que explica la predominancia de las estadísticas en forma de t en este cuadro.

Los resultados coinciden en buena parte con los de la tabulación cruzada antes descritos. Los trabajadores femeninos tienen una probabilidad bastante inferior de recibir formación que los masculinos en Alemania, Francia, Países Bajos y Portugal, mientras que en Suecia y el Reino Unido sucede lo contrario, lo que quizás resulte sorprendente. No obstante, ninguno de los efectos así estimados presenta una fuerte incidencia.

Por el contrario, los efectos de la edad son muy fuertes. En Alemania, Francia, Países Bajos y el Reino Unido observamos diferencias significativas en cuanto a la probabilidad de formación entre los grupos más jóvenes y los de mayor edad, que llegan a alcanzar más de tres puntos porcentuales en Francia. En Suecia y Portugal, por contraste, el único grupo de edades con un coeficiente estadísticamente significativo es el de 31 a 40 años, que presenta en ambos países una mayor

**Cuadro 2:****Factores determinantes sobre la formación en el trabajo y fuera del trabajo, detectados por separado – Resultados clave, cálculo de mínimos chi-cuadrados**

	Alemania	Países Bajos	Portugal	Suecia	Reino Unido
en el trabajo					
de 15 a 20 años	0,790*** (0,073)	0,941*** (0,088)	0,009 (0,074)	0,048 (0,206)	-0,094 (0,075)
de 21 a 30 años	1,118*** (0,048)	0,389*** (0,059)	-0,059 (0,052)	0,009 (0,065)	0,145*** (0,030)
de 31 a 40 años	0,528*** (0,049)	0,216*** (0,055)	0,038 (0,048)	0,141*** (0,055)	0,090*** (0,028)
de 41 a 50 años	0,630*** (0,052)	-0,007 (0,056)	-0,041 (0,048)	-0,001 (0,053)	0,031 (0,028)
nivel CINE alto	0,066 (0,052)	0,411*** (0,063)	-0,068 (0,067)	0,331*** (0,062)	0,223*** (0,027)
nivel CINE medio	0,282*** (0,042)	0,551*** (0,055)	0,153*** (0,043)	0,091 (0,058)	0,217*** (0,024)
fuera del trabajo					
de 15 a 20 años	2,732*** (0,058)	2,427*** (0,101)	0,040 (0,083)	-4,231*** (0,525)	3,741*** (0,064)
de 21 a 30 años	1,543*** (0,055)	1,455*** (0,091)	-0,074 (0,058)	-0,231*** (0,079)	1,850*** (0,059)
de 31 a 40 años	0,542*** (0,060)	0,980*** (0,090)	0,122** (0,054)	0,308*** (0,065)	1,135*** (0,061)
de 41 a 50 años	0,311*** (0,066)	0,659*** (0,093)	-0,056 (0,054)	0,187*** (0,060)	0,825*** (0,065)
nivel CINE alto	-2,033*** (0,052)	-3,049*** (0,088)	-0,034 (0,075)	0,396*** (0,076)	0,053 (0,045)
nivel CINE medio	-1,086*** (0,023)	-0,934*** (0,035)	0,299*** (0,048)	-0,025 (0,072)	0,042 (0,031)

Nota: Entre paréntesis, errores estándar,

*** = significativo al 1 %, ** = significativo al 5 %, * = significativo al 10 %

Sólo se exponen los resultados esenciales, Todas las regresiones contienen las mismas variables explicatorias que las del Cuadro 1,

probabilidad formativa que el de más de 50 años.

Los coeficientes sobre las variables educativas muestran que el tan mencionado fenómeno por el que las personas de mayor nivel educativo tienen mayor probabilidad de recibir formación profesional solamente es cierto para Suecia y el Reino Unido. Además, existe un coeficiente positivo estadísticamente significativo para el caso de los niveles CINE medios para la ecuación de Portugal. En los tres países restantes, sin embargo, el nivel de educación formal resulta inversamente proporcional a la probabilidad formativa, siendo este efecto particularmente fuerte en Alemania, donde los grupos de nivel

CINE bajo presentan una probabilidad de recibir formación superior en 1 y 1,5 % a los grupos de nivel CINE medio y alto, respectivamente.

El agrupamiento de países por resultados varía un tanto si consideramos la variable de la antigüedad en el empleo. En este caso, Francia y Suecia componen un grupo, ya que son los dos países donde los trabajadores con una antigüedad inferior a un año son quienes tienen la mayor probabilidad de obtener una formación. En Alemania y Países Bajos se observa una proporción en U invertida, ya que la probabilidad formativa se incrementa inicialmente conforme aumenta la antigüedad de uno a cinco años, pero

«(...) las variables (...) educativas (...) muestran que el tan mencionado fenómeno por el que las personas de mayor nivel educativo tienen mayor probabilidad de recibir formación profesional solamente es cierto para Suecia y el Reino Unido.»

**Cuadro 3:**
Tiempo dedicado a la formación profesional, si se ha recibido una formación en las cuatro semanas precedentes a la encuesta (%)

	Tiempo	Alemania	Francia	Países Bajos	Portugal	Suecia	Reino Unido
toda la formación	< 1 semana	29,93	9,28	32,26	0,00	75,88	86,25
	de 1 semana a 1 mes	6,78	26,66	22,87	69,52	17,34	7,07
	de 1 a 3 meses	2,08	17,68	9,82	0,00	4,56	2,36
	de 3 a 6 meses	1,50	14,65	5,92	1,31	1,25	0,85
	de 6 meses a 1 año	2,03	9,81	17,22	18,79	0,34	0,72
	1 año o más	57,67	21,92	11,91	10,37	0,63	2,75
formación en el trabajo	< 1 semana	46,69	-	34,09	0,00	76,73	89,13
	de 1 semana a 1 mes	26,04	-	24,35	72,37	16,57	7,20
	de 1 a 3 meses	4,21	-	11,61	0,00	4,65	2,29
	de 3 a 6 meses	4,31	-	6,30	0,00	1,13	0,59
	de 6 meses a 1 año	5,33	-	15,11	25,20	0,28	0,35
	1 año o más	13,41	-	8,54	2,43	0,64	0,43
formación fuera del trabajo	< 1 semana	26,43	9,28	26,43	0,00	73,73	27,06
	de 1 semana a 1 mes	2,76	26,66	18,13	65,04	19,27	4,38
	de 1 a 3 meses	1,64	17,68	4,12	0,00	4,36	3,82
	de 3 a 6 meses	0,92	14,65	4,70	3,38	1,57	6,12
	de 6 meses a 1 año	1,34	9,81	23,96	8,71	0,46	8,38
	1 año o más	66,91	21,92	22,66	22,87	0,61	50,23

4) No puede hacerse esta distinción para Francia porque los datos de este país no incluyen la formación efectuada exclusivamente en el trabajo.

vuelve a caer a un nivel inferior al inicial entre los trabajadores con antigüedad máxima. En cuanto a Portugal, la probabilidad de recibir una formación aumenta transcurrido un año en el empleo, pero permanece constante tras ello. Por último, en el Reino Unido se produce un incremento uniforme en la probabilidad formativa, proporcional al incremento de la antigüedad. Con todo, ninguno de estos efectos por antigüedad tiene gran incidencia, siendo la diferencia máxima entre las probabilidades formativas – la de los trabajadores de máxima y mínima antigüedad en Alemania – inferior a medio punto porcentual.

El esperado resultado de una mayor probabilidad de la formación profesional entre quienes trabajan a jornada completa respecto a quienes lo hacen a jornada parcial se confirma en todos los países, con la excepción de Portugal. Ofrece más sorpresas la variable de la naturaleza permanente o temporal del empleo: la probabilidad formativa es con frecuencia significativamente mayor entre quienes

poseen contratos temporales. Únicamente en los Países Bajos se observa que los trabajadores permanentes reciben un volumen significativamente mayor de formación, mientras que la diferencia es estadísticamente insignificante en Suecia. Por último, los coeficientes de las variables ficticias sobre el tamaño de la empresa indican que los centros de trabajo mayores presentan una probabilidad significativamente mayor de formar a sus trabajadores en Países Bajos y Portugal, y también en el Reino Unido, exceptuando las empresas de tamaño muy grande. En Alemania, sin embargo, el único efecto estadísticamente significativo del tamaño se observa para la categoría de tamaños máximos, y resulta negativo. Con todo, ninguno de los efectos del tamaño de la empresa es de magnitud demasiado grande.

Como ya hemos descrito, los datos de la ELFS nos permiten distinguir entre la formación centrada exclusivamente en el trabajo y la formación que presenta un componente externo al trabajo⁴. La primera



categoría predomina en todos los países con la excepción de Alemania, donde sólo un 8 % de las intervenciones formativas se llevan a cabo exclusivamente en el trabajo, en comparación con el 61 % del Reino Unido, el 63 % de Portugal, el 67 % de Países Bajos y el 71 % de Suecia. Considerando los factores determinantes de cada uno de estos países, se observan algunas diferencias interesantes. Hemos resumido las diferencias fundamentales en el cuadro 2.

Ya se ha observado que en todos los países, con la excepción de Portugal y de Suecia, los jóvenes presentan mayor probabilidad de recibir formación. El Cuadro 2 nos confirma que ello es particularmente cierto para la formación con un componente fuera del trabajo, para la que los efectos de la edad son muy fuertes, pues sugieren que la probabilidad formativa de los jóvenes de 15 a 20 años es de 2,4 a 3,7 puntos porcentuales superior a las de las personas de más de 50. Estas cifras ridiculizan los efectos de la edad en los cálculos de la formación en el trabajo, que sólo en una ocasión superan un punto porcentual, aun cuando sean estadísticamente significativas para Alemania y Países Bajos.

La otra variable que presenta aspectos marcadamente distintos en ambos tipos de formación es la de la educación anterior. En Alemania y Países Bajos se observa un fuerte efecto negativo de esta variable sobre las formaciones con un componente fuera del trabajo, sugiriendo que las probabilidades formativas para las personas de alta cualificación son inferiores en 2 y 3 puntos porcentuales a las de las personas de escasa cualificación, respectivamente. Esto refleja claramente los resultados negativos de la frecuencia total de la formación en ambos países (al igual que en Francia, donde toda la formación registrada en los datos presenta un componente fuera del trabajo). Considerando exclusivamente la formación dentro del trabajo, se observa – como es más habitual – una relación positiva entre la educación anterior y la formación en Alemania y Países Bajos. Además, el efecto positivo de la educación previa observado en el nivel formativo global del Reino Unido sólo se confirma en el caso de la formación exclusivamente en el trabajo. En Portugal y en Suecia se observa

Cuadro 4:

Horas dedicadas a la formación profesional, si se ha recibido formación en las cuatro semanas que preceden a la encuesta (%)

	horas	Alemania	Francia	Países Bajos	Portugal	Suecia	Reino Unido
toda la formación	01-20	23,03	48,81	93,08	41,97	83,57	80,23
	21-40	73,09	39,38	6,92	56,55	16,00	16,08
	41-60	1,41	11,02	0,00	1,49	0,36	2,94
	61-80	0,67	0,79	0,00	0,00	0,07	0,65
	81+	1,80	0,00	0,00	0,00	0,00	0,11
formación en el trabajo	01-20	60,37	-	92,49	54,11	85,00	82,54
	21-40	37,95	-	7,51	43,46	14,58	14,39
	41-60	1,63	-	0,00	2,43	0,34	2,31
	61-80	0,04	-	0,00	0,00	0,09	0,65
	81+	0,00	-	0,00	0,00	0,00	0,12
formación fuera del trabajo	01-20	15,98	48,81	94,96	22,85	80,02	56,44
	21-40	79,72	39,38	5,04	77,15	19,57	33,44
	41-60	1,37	11,02	0,00	0,00	0,40	9,50
	61-80	0,79	0,79	0,00	0,00	0,00	0,61
	81+	2,14	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

una influencia positiva de la educación anterior, si bien los efectos calculados son de escasa magnitud.

La duración de la formación

La ELFS proporciona también datos sobre el tiempo dedicado a la formación cuando se declara haber participado en una intervención formativa, bajo la forma del número total de semanas y promedio de horas por semana. Sería sencillo tabular las respuestas a estas cuestiones. Sin embargo, elaborar una tabla o cuadro para las semanas de una formación conduciría a errores por definición, porque la pregunta que plantea la encuesta se centra exclusivamente en las cuatro semanas anteriores a la misma. Un programa formativo de un año entero aparecería dentro de este periodo independientemente de en qué momento del año haya comenzado. En el otro extremo, un programa formativo de una semana de duración tendría que comenzar o bien durante el periodo de cuatro semanas indicado en la encuesta o en la semana anterior a dicho periodo, a fin de quedar registrado



Cuadro 5:
Duración media de los programas formativos (horas)

	Alemania	Francia	Países Bajos	Portugal	Suecia	Reino Unido
todas las personas	82	1	27	1	12	46
todos los formados	1 360	567	222	354	28	135
todos los formados en el trabajo	381	-	186	331	26	34
todos los formados fuera del trabajo	1 545	567	335	389	33	1 220

«Sólo uno de cada cinco programas formativos franceses dura un año o más, y la proporción es de uno de cada nueve tanto en los Países Bajos como en Portugal.»

en la respuesta. De esta manera, todos los programas formativos con una duración de un año o más quedarán incluidos en los datos de la encuesta, mientras que ésta sólo registrará una escasa proporción de los que duran hasta una semana. En general, la probabilidad de que un programa formativo quede registrado en el conjunto de datos variará en proporción directa a la duración de dicho programa. Por tanto, una simple tabulación de las semanas de formación como variable sugeriría que los programas formativos de un país son en promedio más largos que lo que realmente son. Se decidió por ello para nuestro estudio reponderar las respuestas para tomar este problema en consideración, aplicando a cada duración de un programa formativo una ponderación inversamente proporcional a la probabilidad de que los programas de dicha duración queden registrados en una encuesta anual. Los cuadros 3 y 4 reflejan los resultados para todo tipo de formación, y a continuación por separado, exclusivamente para la formación en el trabajo y para la formación con un componente fuera del trabajo.

La formación más larga entre los seis países corresponde evidentemente a Alemania. Aún cuando se reponderen los datos para considerar el hecho de que numerosos programas de breve duración quedan fuera de la encuesta, más de la mitad de todas las intervenciones formativas declaradas en Alemania duran como mínimo un año. Lo mismo sucede en cuanto a las horas de formación por semana: más del 75 % de todas las intervenciones formativas en Alemania son de dedicación completa, esto es, implican un mínimo de 21 horas de formación a la semana. Ninguna otra estadística nacional consigue siquiera rozar los resultados alemanes. Sólo

uno de cada cinco programas formativos franceses dura un año o más, y la proporción es de uno por cada nueve tanto en Países Bajos como en Portugal. Francia y Portugal ofrecen resultados similares en cuanto a horas semanales dedicadas a la formación, pues reflejan que algo más de la mitad de los programas formativos exigen un promedio de más de 20 horas semanales en ambos países. A este respecto, por contra, Países Bajos se reúne con los dos países de escasa duración formativa, Suecia y el Reino Unido, con más del 90 % de todas las intervenciones formativas por debajo de la cota de 20 horas semanales o menos aún. En Suecia, tres cuartas partes de todos los programas duran una semana o menos, mientras que otro 17 % dura menos de un mes y sólo un 16 % de todos los programas abarca más de 20 horas semanales, en promedio. Por último, el Reino Unido parece ser el país con menores duraciones formativas, ya que el 86 % de todos sus programas formativos duran una semana o menos, y el 80 % suponen como máximo 20 horas lectivas o menos a la semana.

Desglosando los programas formativos entre formación exclusivamente en el trabajo y formación con un componente fuera del trabajo, es evidente que este último tipo tiende a durar más que el primero. En todos los países, la mayoría de los programas formativos en el trabajo duran un mes o hasta un mes, y suponen 20 horas a la semana o menos. La clasificación de los países en cuanto a duración es la misma que en el caso de la formación mixta. En el caso de la formación con componente fuera del trabajo, se observan que dos terceras partes de todos los programas formativos de este tipo duran más de un año en Alemania, y que casi un 80 % imparten más de 20 horas lectivas a la semana. En cuanto a las semanas, tras Alemania, el segundo puesto corresponde – lo que quizás sorprenda – al Reino Unido, ya que en este país la mitad de los programas formativos fuera del trabajo presentan una duración superior al año, aun cuando solamente una tercera parte imparten más de 20 horas a la semana. En Francia, Países Bajos y Portugal sólo algo más del 20 % de los programas fuera del trabajo duran más de un año, aun cuando se diferencien en cuanto a horas lectivas por semana: en



Portugal, más de tres cuartas partes de los programas formativos fuera del trabajo imparten más de 20 horas a la semana, mientras que en Francia la proporción es del 40 % y en los Países Bajos vuelve a apreciarse la predominancia de la formación a tiempo parcial, ya que sólo un 5 % de las formaciones fuera del trabajo suponen más de 20 horas lectivas a la semana. En Suecia, y aún en este caso de la formación fuera del trabajo, casi tres cuartas partes de estos programas duran menos de una semana. También Portugal presenta una mayoría de programas formativos fuera del trabajo de duración inferior a un mes.

Por último, el Cuadro 5 ilustra algunos cálculos, muy aproximados, sobre la duración media de los programas formativos en cada país. Estas estimaciones son tan sólo aproximadas debido a la naturaleza agrupada de las variables de tiempo. Se calcularon las medias para cada grupo (por ejemplo, a efectos del cálculo se asignaron nueve meses a las personas que declaraban haber recibido de seis a doce meses de formación). A los encuestados que señalaban haber recibido un año de formación o más se les adjudicó arbitrariamente un año y medio como dato de la duración formativa. Multiplicando a continuación el número de semanas por el número de horas por semana, se obtuvo una estimación aproximada del número total de horas que dura cada programa formativo. Se ponderaron estas cifras como en el caso anterior, para tomar en cuenta la mayor probabilidad de que la encuesta haya observado programas formativos de duración más larga. De entre todos los trabajadores, incluyendo a quienes declararon no haber recibido formación alguna, la mayor duración de los programas formativos se observó en Alemania, con 82 horas. De esta manera, aún cuando la frecuencia declarada de la formación sea baja en Alemania, la cantidad total de formaciones es claramente superior a la de cualquier otro país, con un número medio de horas de formación que casi dobla al del siguiente país, el Reino Unido. En esta línea de nuestro cuadro, el Reino Unido se beneficia claramente de su alta frecuencia formativa, que contrarresta la baja intensidad de la formación. De forma similar, Francia y Portugal se ven afectadas por sus frecuencias formativas muy bajas, a su vez resul-

tado de los problemas antes señalados con los datos. La segunda línea expone la duración formativa media entre quienes han recibido formación, excluyendo por tanto el factor de la frecuencia y centrándose exclusivamente en la longitud del periodo formativo. Esto refuerza la primera posición de Alemania, con una duración media de sus programas formativos de 1360 horas, pasando Francia a ocupar a gran distancia el segundo puesto con 567 horas. Al centrarse el análisis exclusivamente en la intensidad, el Reino Unido pasa a estar situado por detrás de Países Bajos y Portugal, y ocupa un quinto lugar, con 135 horas como duración media de sus programas. Las formaciones más breves según estos resultados son las de Suecia, que presenta una duración media de programas formativos de tan sólo 28 horas.

Si se diferencia entre los dos tipos de formación, se demuestra en todos los países que los programas de formación fuera del trabajo duran más que los programas impartidos en el centro de trabajo. Con respecto a los programas formativos impartidos en el trabajo, se observa una clasificación de países semejante a la del caso de la formación mixta, si se exceptúa que Portugal aparece mucho más próximo a Alemania. Con respecto a la formación fuera del trabajo, vuelve a observarse la posición relativamente fuerte que ocupa el Reino Unido, con una duración media de sus programas cifrada en 1220 horas, situada sólo por detrás de la cifra alemana de 1545 horas. Incluso si sólo se considera la formación impartida fuera del trabajo, la duración formativa media en Suecia supone únicamente 33 horas.

Conclusión

Los resultados que acabamos de presentar, obtenidos por análisis de los datos formativos de la Encuesta Europea de la Fuerza de Trabajo, nos permiten hacernos una imagen de la formación en cada país. En Alemania, el formado típico es joven y no posee cualificaciones formales aparte de la enseñanza obligatoria. Trabaja a jornada completa pero con contrato temporal, y para una industria y una profesión que suelen clasificarse de manuales o de escasa cualificación. La for-

«En Alemania, el formado típico es joven y no posee cualificaciones formales aparte de la enseñanza obligatoria. Trabaja a jornada completa pero con contrato temporal, y para una industria y una profesión que suelen clasificarse de manuales o de escasa cualificación.»



«El perfil de los resultados parece en Francia similar al de Alemania, en cuanto a las características (...). No obstante, sería inexacto deducir que la mayoría de los formados franceses lo son en un programa de aprendizaje (...).»

«El típico trabajador sueco que recibe formación es de edad media, está bien cualificado y trabaja a jornada completa para una industria o una profesión no manuales.»

mación es larga, pues dura más de un año en la mayoría de los casos e imparte en promedio más de 20 horas a la semana. Esta imagen corresponde asombrosamente bien a la de una formación de aprendizaje dentro del «sistema dual» alemán.

El perfil de resultados parece en Francia similar al de Alemania, en cuanto a las características de quienes reciben la formación, si bien la duración de ésta es inferior en Francia. No obstante, sería inexacto deducir que la mayoría de los formados franceses lo son en un programa de aprendizaje, como parece ser el caso de Alemania. Una simple observación nos revela que el sistema de aprendizaje no se halla tan desarrollado en Francia como en Alemania. La razón de los resultados obtenidos radica por tanto probablemente en los problemas que implican los datos franceses, ya señalados. En particular, la pregunta sobre la formación únicamente se refiere a la formación con un componente fuera del trabajo, excluyéndose la formación desarrollada exclusivamente en el centro de trabajo. Así, las personas que efectúan una formación de aprendizaje (esto es, un tipo de formación con componente fuera del trabajo) se encontrarán sobrerrepresentadas entre los receptores de formación, según los datos medidos por la ELFS. Exceptuando a Alemania, en todos los países predomina numéricamente la formación impartida exclusivamente en un centro de trabajo, y aun cuando éste sea también el caso de Francia, la imagen del típico formado francés cambiaría significativamente si se incluyera la formación en el trabajo. Este punto evidencia claramente la necesidad de hacer los datos más comparables entre los distintos países.

En el extremo opuesto del espectro formativo, entre los países considerados en este análisis, se encuentra Suecia. El típico trabajador sueco que recibe formación es de edad media, está bien cualificado y trabaja a jornada completa para una industria o una profesión no manuales. Si bien Suecia presenta la mayor frecuencia formativa, también posee el índice más bajo de duración. La mayoría de las formaciones declaradas en Suecia duran menos de 20 horas a la semana, y suponen un periodo de una semana o menos. Parecería que la mayoría de los programas de formación profesional en

Suecia consisten en cursos breves «de actualización» dirigidos a personas ya cualificadas. Un posible motivo para el predominio de esta formación en Suecia podría ser la considerable antigüedad en el empleo que se observa en este país, lo que haría necesario un perfeccionamiento de las competencias existentes entre los trabajadores de una empresa particular, conforme vayan transformándose los procesos en la misma.

Entre ambos extremos – Alemania por un lado y Suecia por otro – tenemos a los restantes países, que comparten algunas características con los países situados en los polos. Por ejemplo, en el Reino Unido, el grupo educativo con el mayor índice de formación es el grupo de nivel CINE superior, y son predominantes en la formación las industrias y profesiones no manuales, como finanzas, educación, salud/trabajo social y otras profesiones de alta cualificación y subsidiarias. Esto se observa sobre todo en el caso de la formación realizada exclusivamente en el trabajo. Por otra parte, el grupo de los jóvenes es quien presenta la mayor probabilidad de recibir una formación, sobre todo fuera del centro de trabajo, y la construcción es el sector que arroja los mayores índices formativos. Con respecto a la duración, la mayoría de los cursos son breves, si bien se observa también que la mitad de los programas formativos fuera del trabajo duran más de un año. Así pues, mientras la mayoría de la formación en el empleo corresponde a la variedad «de actualización» como en Suecia, el Reino Unido también parece estar intentando formar a sus trabajadores jóvenes de escasa cualificación conforme al modelo alemán. Esta tendencia es similar en los Países Bajos, donde dentro de la formación en el trabajo predominan las personas de alto nivel formativo y de industrias y profesiones cualificadas, mientras que los trabajadores jóvenes y de menor cualificación pertenecientes a industrias y profesiones manuales tienden a recibir un fuerte porcentaje de la formación con un componente fuera del trabajo. Aun cuando los Países Bajos presenten un número mucho menor de cursos de duración breve en comparación con el Reino Unido y Suecia, se observa también que no existen muchos cursos de larga duración, ya que más del 90 % implican menos de 20 horas a la semana.



Por último, los datos sobre Portugal no son muy fiables, pero sus patrones formativos parecen resultar semejantes a los de los Países Bajos.

Podemos concluir por tanto que el perfil de la formación profesional impartida en un país viene determinado en buena parte por el sistema educativo de dicho país. Esta fue ya la conclusión fundamental a la que llegaron Beret y Dupray en 1998, afirmando que «puede suponerse que la forma de impartir cualificaciones por el sistema educativo determina en parte la amplitud y el nivel de la formación continua dentro de la empresa, lo que a su vez determina el acceso a la formación y los efectos de ésta». Así por ejemplo, desde 1969 la mayoría de las personas que en Alemania no pasan al nivel de la enseñanza superior reciben una formación de aprendizaje, de suerte que dos terceras partes de todos los que acceden al mercado de trabajo poseen una cualificación de aprendizaje. Los aprendices ocupan un puesto temporal en una empresa, que suele durar tres años, y aprenden las competencias necesarias para trabajar en dicha profesión o dicho sector. La enseñanza se efectúa tanto en el trabajo y dentro de la empresa como en aulas situadas fuera de la empresa (de donde procede la denominación «sistema dual»). Estos métodos proporcionan a las personas las competencias necesarias para hacer que la economía alemana se mantenga competitiva y progresiva. Así pues, la tarea de la formación de competencias en Alemania recae fundamentalmente sobre este «sistema dual» de aprendizaje, más que sobre el sistema educativo formal.

El hecho de que la mayoría de la formación observada en Alemania consista realmente en formaciones de aprendizaje se refleja en la estructura de edades de los formados, en su nivel de cualificaciones previas (éstas casi nunca superan a las de la escolaridad obligatoria) y en la naturaleza temporal de su empleo. De hecho, si excluimos a los jóvenes de 15 a 20 años de nuestro análisis, el perfil del alumno alemán típico se modifica, reduciéndose las diferencias en los índices formativos entre las diversas categorías de características demográficas y sobre todo de niveles CINE. Además, como respuesta a la pregunta sobre la naturaleza de la formación recibida, el 92 % de los

encuestados alemanes contestaban haber recibido una formación inicial. Francia es el único país restante con una mayoría de encuestados que declaran haber recibido formación inicial (69 %), mientras que en los demás predomina claramente la formación continua. Así, en buena parte los resultados que arroja Alemania en esta encuesta se derivan de la existencia en este país de un gran número de aprendices.

En el Reino Unido, en general no se enseñan competencias profesionales dentro del sistema educativo formal obligatorio, por lo que es necesario impartirlas posteriormente mediante la formación profesional. Aun cuando ésta se haya incrementado en los últimos años con la creación del sistema NVQ y del programa de Aprendizajes Modernos, los resultados expuestos demuestran claramente que el Reino Unido no consigue equipararse a Alemania. Los datos sobre duración muestran que la mayoría de las formaciones en el Reino Unido son muy breves y que apenas existen programas formativos equivalentes al modelo alemán de formación, con más de un año y más de 20 horas a la semana. Además, los resultados revelan que en conjunto los trabajadores con el mayor índice formativo son quienes ya poseen un título o cualificación equivalente. Como consecuencia, el Reino Unido continúa con una proporción mucho mayor de su población activa dentro del nivel no cualificado CINE 2 o incluso inferior. Es cierto que, si se considera exclusivamente la formación fuera del trabajo, las duraciones de los programas son muy próximas a las alemanas, pero el problema es que estos cursos formativos son minoritarios en comparación con el número total de cursos.

En los Países Bajos impera un sistema mixto: algunas personas reciben su formación inicial a través de un sistema de aprendizaje, mientras otras la consiguen dentro del sistema educativo formal de dedicación completa. Se observa por ello un perfil mixto entre los formados de Países Bajos: mientras que quienes reciben formaciones con un componente externo al centro de trabajo arrojan una imagen similar a la de los aprendices en Alemania, existe también un número significativo de receptores de formación exclusivamente en el trabajo que ya tienen

«(...) en el Reino Unido, el grupo educativo con el mayor índice de formación es el grupo de nivel CINE superior, y son predominantes en la formación las industrias y profesiones no manuales, como finanzas, educación, salud/trabajo social y otras profesiones de alta cualificación y subsidiarias.»

«(...) en los Países Bajos (...) dentro de la formación en el trabajo predominan las personas de alto nivel formativo con empleo en industrias y profesiones cualificadas, mientras que los trabajadores jóvenes y de menor cualificación pertenecientes a industrias y profesiones manuales tienden a recibir un fuerte porcentaje de la formación con un componente externo al trabajo»



un alto nivel educativo y disfrutaban de buenos empleos.

Por último, los resultados muestran también que aun cuando Suecia presente la máxima frecuencia formativa, la formación es en este país de muy escasa duración, y se imparte típicamente a trabajadores de mediana edad, altos niveles educativos y profesiones cualificadas. No obstante, este perfil de formación vuelve a estar determinado por el sistema educativo, ya que en el caso sueco la

formación profesional se halla integrada dentro del sector de la educación formal. De esta manera, el motivo por el que las empresas suecas no forman a los trabajadores jóvenes sin cualificar consiste en que estos trabajadores proceden ya de una escolaridad que les provee de las necesarias competencias, por lo cual Suecia presenta una baja proporción de personas escasamente cualificadas entre su población, a pesar de esta falta de formación inicial en el puesto de trabajo.

Bibliografía

Beret P., Dupray A. (1998): 'Remuneration of Continuing Vocational Training and Skill-Building Under the German and French Education Systems,' *Revista Europea Formación Profesional*, nº 14, pag. 36-46.

Felstead A., Green F., Mayhew K. (1998): 'Interpreting Training Statistics in Europe: Issuing a Health Warning,' *Revista Europea Formación Profesional*, no. 14, pag. 62-69.

Greene W.H. (1993): *Econometric Analysis*, Prentice-Hall, Inc, New Jersey.



La formación escolar multilingüe, una competencia clave en el espacio profesional europeo

La Unión Europea constituye un espacio de carácter único, tanto lingüística como culturalmente. Ninguna otra parte del planeta alberga en estrecha vecindad a tantas culturas y grupos lingüísticos diversos. 15 estados europeos han utilizado esta vecindad para hacer surgir una Unión como ente colectivo. Esta Unión no tiene precedentes históricos; su construcción es de nueva planta. Los espacios económicos o políticos de carácter comparable sólo admiten un único idioma oficial, o dos, como en el caso de Canadá. La India o los estados africanos resuelven la cuestión lingüística introduciendo en sus sistemas escolares un idioma internacional de comunicación, a modo de vínculo unificador entre los diversos grupos lingüísticos del país. En la UE no se ha previsto implantar esta *lingua franca*, ni ningún país está dispuesto a subordinar su autonomía cultural y lingüística a un único idioma oficial conjunto. La complejidad lingüística de la UE se incrementa aún más por la existencia de minorías, asentadas desde siempre en numerosos países europeos. Sus idiomas particulares salen del proceso de la integración europea más bien robustecidos que debilitados. A ellos se añaden las nuevas migraciones surgidas como consecuencia de los procesos migratorios de los años 50. Todo este contexto significa que la mayoría de los ciudadanos europeos no viven en absoluto en un entorno unilingüe, sino que están en contacto cotidiano con idiomas distintos a su lengua materna. Sobre todo en las grandes ciudades, la presencia de diversos grupos lingüísticos se ha convertido en algo normal. Así pues, la UE constituye un espacio lingüístico único a escala mundial: en él conviven todos los

idiomas principales del mundo occidental con los restantes idiomas nacionales o autonómicos. Por otro lado, millones de personas emigradas han implantado en buena parte de Europa el turco o algunos idiomas eslavos¹. Así pues, la UE se ha convertido en una formidable bisagra de los idiomas y las culturas del mundo.

Los conocimientos lingüísticos como factor de integración

En un espacio caracterizado por una diversidad tan grande de culturas e idiomas autónomos, es necesario superar tras las barreras aduaneras las «barreras lingüísticas» (Finkenstaedt, Schröder 1990). Los idiomas no pueden compararse con barreras de ningún tipo, ya sirvan éstas de elemento de contención o estén, por el contrario, bien alzadas. Los diversos idiomas producirán siempre diferencias: la cuestión es simplemente si las personas en su mayoría pueden dominar más de un idioma, reunir diversas lenguas cognitivamente en su cerebro e interpretarlas conscientemente. Ello nos sitúa ante la alternativa de definir si la multiplicidad lingüística obstaculiza el proceso de la integración o si por contra permite que el ser humano cree una red intercultural de comprensión y encuentro mutuos. Los idiomas no se comunican entre sí. Son sólo las personas multilingües las que crean puentes de comprensión y abren vías para el diálogo.

A pesar de la importancia generalmente concedida al aprendizaje de idiomas, de-



Peter Graf

Catedrático de pedagogía intercultural en la Universidad de Osnabrück

El principio comunitario de la «libre circulación» no puede realizarse a través de un simple idioma de comunicación, sino que requiere el perfecto dominio del idioma del país donde una persona desee ejercer su profesión. Partiendo de este principio, el texto siguiente intentará mostrar un método para hacer realidad de forma generalizada los ambiciosos objetivos educativos que supone el multilingüismo.

1) Sólo en Alemania, entre 1990 y 1997 se contabilizaban más de 2,325 millones de emigrantes procedentes de la Europa Central y del Este, de los cuales un 75 % procedían de países de la antigua Unión Soviética (Ausländer in Deutschland, año 15, nº 1 (1999), p.8)



«En términos generales, los conocimientos de idiomas extranjeros se han incrementado entre los jóvenes de todos los países, pero resultan no obstante muy distintos entre un país y otro. (...) Esto conlleva que, incluso hoy, no sea fácil para los jóvenes europeos poder comunicarse en un idioma común.»

«Además de los conocimientos escolares, el mundo profesional es favorable a las personas que sean capaces de practicar idiomas de manera activa y funcional: sólo así, aquéllos tendrán importancia para el trabajo. A ello se une la necesidad de poder interactuar con los integrantes de otras comunidades lingüísticas y de poder (...) comprender su diferente «mentalidad». Esto no consiste ya en conocer idiomas, sino en la capacidad espontánea y activa de la comunicación y en competencias interculturales que la enseñanza específica de idiomas no logra impartir a escala suficiente.»

bemos reconocer simultáneamente que los conocimientos lingüísticos se hallan difundidos entre la población de la UE de manera muy distinta. En términos generales, los conocimientos de idiomas extranjeros se han incrementado entre los jóvenes de todos los países, pero resultan no obstante muy diversos entre un país y otro². Mientras que en Luxemburgo todos los niños reciben por principio una enseñanza trilingüe, y daneses y neerlandeses disfrutan de un alto nivel de conocimientos lingüísticos, los países europeos grandes prefieren mayoritariamente sistemas escolares monolingües, que incluyen como una asignatura tardía la enseñanza de una lengua extranjera. Esto conlleva que, incluso hoy, no sea fácil para los jóvenes europeos poder comunicarse en un idioma común. El cambio fundamental en la evolución de la enseñanza de idiomas en los últimos 20 años consiste simplemente en que los conocimientos de inglés se han incrementado claramente entre los jóvenes. Pero dado que esta capacidad, como asignatura que es, depende del éxito escolar de un alumno, sucede que aproximadamente una tercera parte de los jóvenes no pueden comunicarse en un idioma extranjero, aun cuando un 90 % hayan recibido enseñanza en el mismo³. La gran laguna existente entre la educación y los conocimientos lingüísticos activos traza también una frontera entre las naciones, los grupos sociales y las minorías, que continúan – con escasas excepciones – obteniendo títulos escolares de categoría muy inferior a los de otros grupos sociales. La relación entre los grupos no se caracteriza en absoluto por fuerzas integradoras, sino que sufre el efecto de procesos de etnización, de delimitación etnocéntrica e incluso de violencia contra «los otros». Esta situación hace que al conocimiento de los idiomas de «los otros» corresponda una función extraordinariamente integradora, tanto para el futuro político-cultural como socioprofesional de Europa.

Las necesidades del mundo profesional

Ya se ha demostrado en toda Europa la positiva relación existente entre los conocimientos de idiomas y los altos niveles de ingresos⁴. Ello revela que los co-

nocimientos lingüísticos son una herramienta que abre la puerta a una carrera profesional de éxito. Y esta relación no se limitará en el futuro al conocimiento del inglés, el francés y el alemán, sino también al de las restantes lenguas europeas. Tampoco se limitará a los puestos de cuadros directivos, sino que irá extendiéndose cada vez más a las carreras profesionales de nivel medio. Según Robert Picht, las grandes empresas del acero que trabajan a escala internacional precisan no sólo directivos con conocimientos de idiomas, sino también montadores de formación técnica que no sólo hablen idiomas extranjeros sino que además sepan comprender la «mentalidad» de los países vecinos (Picht 1992). Lo que hasta la fecha era relevante sólo para compañías internacionales será cada vez más necesario también en el sector de servicios. Así por ejemplo, los jefes de personal de los bancos alemanes piden ya a los aspirantes a un empleo no sólo conocimientos de inglés, premisa prácticamente imprescindible, sino conocimientos de otros idiomas europeos. Por otra parte, en numerosos sectores jurídicos, de seguros o asesoramientos, en hospitales y en la administración de grandes ciudades es favorable poseer conocimientos de los idiomas minoritarios.

Las necesidades específicamente lingüísticas del sector profesional se centran en dos ámbitos:

El espectro de los idiomas importantes

Ya no basta con haber aprendido inglés como idioma internacional de comunicación. En Alemania es cada vez más frecuente que se exijan conocimientos de lenguas que el sistema de enseñanza de idiomas no consigue impartir en grado suficiente, como el italiano, el castellano, el ruso o el turco.

Experiencias lingüísticas activo-funcionales

Además de los conocimientos escolares, el mundo profesional es favorable a las personas que sean capaces de practicar idiomas de manera activa y funcional: sólo así, aquéllos tendrán importancia para el trabajo. A ello se une la necesidad de poder interactuar con los integrantes de

2) Comisión Europea, datos clave sobre la enseñanza en la UE, Luxemburgo 1995, p. 68 y sig.

3) Op. cit., p. 69

4) Op. cit., p. 70 y sig.



otras comunidades lingüísticas y de poder además comprender su diferente «mentalidad». Esto no consiste ya en conocer idiomas, sino en la capacidad espontánea y activa de la comunicación y en competencias interculturales que la enseñanza específica de idiomas no logra impartir a escala suficiente⁵:

El hecho de que los conocimientos lingüísticos no sólo se presupongan entre las categorías profesionales elevadas, sino que en general signifiquen cada vez más oportunidades nuevas para el mundo profesional medio ya fue resaltado hace años por Ernst Piehl, del Cedefop (Piehl 1992). Además, los conocimientos idiomáticos constituyen la competencia clave más importante para la movilidad profesional dentro de la UE. El principio comunitario de la «libre circulación» no puede realizarse a través de un simple idioma de comunicación, sino que requiere el perfecto dominio del idioma del país donde una persona desee ejercer su profesión. Partiendo de este principio, el texto que sigue intentará mostrar un método para hacer realidad de forma generalizada los ambiciosos objetivos educativos que supone el multilingüismo.

Premisas estructurales para una enseñanza europea de idiomas

Un nuevo sistema para una enseñanza de idiomas europea debe cumplir determinadas premisas que garanticen que no se produzca perjuicio alguno para otros criterios de gran importancia profesional y social dentro de Europa:

El criterio de la competitividad internacional

La formación de los jóvenes europeos debe llevarse a cabo en competencia internacional. Es decir, una formación idiomática más intensa no puede efectuarse a costa de la calidad de los títulos escolares o de los conocimientos en asignaturas de ciencias naturales, ya que en el mercado internacional de la enseñanza los dos criterios resultan decisivos. Dado que los periodos de formación son similares, esta premisa tiene como consecuencia que la ampliación en la ense-

ñanza de idiomas extranjeros no puede efectuarse a costa de otras materias. También puede eliminarse la propuesta de Finkenstaedt y Schröder de limitarse a un «multilingüismo receptivo». Estos autores proponen impartir a los alumnos capacidades fundamentalmente pasivas (comprensión del idioma hablado y escrito) en cinco idiomas (Finkenstaedt, Schröder 1990, p. 37). Esta vía limitaría la enseñanza competente del idioma inglés y obviaría otras competencias activas, que pueden ser necesarias profesionalmente. Por tanto, considerando el contexto de la competitividad, el sistema actual de la enseñanza de idiomas extranjeros no parece adecuado para transmitir el necesario multilingüismo, ya que la enseñanza correspondiente provocaría o bien una merma en la calidad de la enseñanza de idiomas o bien la reducción de otros conocimientos específicos.

El criterio del equilibrio entre diferencias sociales

A pesar de las numerosas iniciativas desarrolladas, los conocimientos de idiomas están distribuidos de manera muy diversa a escala tanto nacional como social. Para que ésta desigualdad de oportunidades no siga incrementándose, la enseñanza de idiomas debe concentrarse no sólo en las vías educativas superiores, y la solución tampoco consiste en cursos de idiomas comerciales, escuelas privadas adicionales o estancias en el extranjero, que sólo algunas familias pueden permitirse. Incluso entre el grupo de los estudiantes europeos con el privilegio de poder permanecer una temporada en el extranjero, los beneficiarios de los programas Erasmus o Sócrates constituyen sólo una pequeña minoría. Una enseñanza europea de idiomas debiera alcanzar a un alumnado mucho mayor, para lo cual tendría que llevarse a cabo dentro de la escuela general. Debiera comenzar en ésta tempranamente, y formar a los alumnos en idiomas antes de separarlos específicamente por tipo de escuela. Por último, una enseñanza de idiomas de carácter europeo no será merecedora de tal nombre si excluye o discrimina a los alumnos de las minorías lingüísticas, como es el caso hasta la fecha en las escuelas monolingües. Los alumnos bilingües son precisamente los que llevan a la escuela los idiomas en cuestión. Las lenguas minori-

5) Los dos ámbitos, el conocimiento de los idiomas europeos junto a la experiencia intercultural, fueron considerados por la administración europea como los «parteros» de Europa cuando ésta decidió adoptar su programa LINGUA y proseguirlo posteriormente con los programas SOCRATES y LEONARDO:



Extranjeros en la UE: grupos importantes, en millones (estado: diciembre de 1995)

Turquía	2,8 millones
Ex Yugoslavia	1,9 millones
Italia	1,2 millones
Marruecos	1,1 millones
Portugal	0,9 millones
España	0,5 millones
Grecia	0,5 millones

«No se trata simplemente de impartir conocimientos específicos en inglés y francés, sino de enseñar los idiomas que configuran entornos sociales, culturales y económicos. Dicho con más precisión, de dar competencias para la relación con los vecinos europeos, que pueden ser un país colindante o una minoría en el propio país. Esta relación requiere la capacidad para dialogar y comunicarse interculturalmente, para reconocerse a uno mismo en el espejo del otro.»

«La propia institución de la escuela no es una invención nacional. Procede más bien de toda Europa, siempre tuvo que ver con el aprendizaje de idiomas, y por esto mismo debiera apoyar, más que ninguna otra institución nacional, a los jóvenes en su camino hacia Europa.»

6) ¿Porqué no puede un joven alsaciano francés formarse como administrativo de banca en una ciudad al otro lado del Rin, con un índice de paro juvenil mucho menor y donde los bancos precisan empleados perfectamente bilingües?. ¿Porqué no puede una familia alemana elegir para su hija una escuela primaria italo-alemana, en la que aquélla aprenda, junto a niños de ascendencia italiana, un idioma que ya hablan en Alemania más de 600.000 personas?

tarias – como todas las restantes – también precisan una enseñanza escolar para no caer en la categoría de dialectos o de idiomas familiares de base oral, sin importancia profesional alguna.

El criterio de la competencia intercultural

No se trata simplemente de impartir conocimientos específicos en inglés y francés, sino de enseñar los idiomas que configuran entornos sociales, culturales y económicos. Dicho con más precisión, de dar competencias para la relación con los vecinos europeos, que pueden ser un país colindante o una minoría en el propio país. Esta relación requiere la capacidad para dialogar y comunicarse interculturalmente, para reconocerse a uno mismo en el espejo del otro. La enseñanza de idiomas interactiva emprende caminos nuevos que no sólo aspiran al conocimiento específico sino a crear procesos educativos conjuntos entre los diversos grupos idiomáticos. La innovación y la «border pedagogy», como capacidad para superar fronteras, amplían el propio punto de vista. (Comisión Europea, 1990, p. 19). Las formas de la enseñanza temprana de idiomas adoptan el lema «aprende el idioma de tu vecino» (Pelz, 1989). No se limitan a reunir palabras o practicar frases, sino que adoptan como meta desarrollar proyectos conjuntos con alumnos de una escuela asociada en un país vecino. La capacitación para actuar colectivamente por encima de fronteras lingüísticas y culturales se lleva a cabo trabajando conjuntamente con los hablantes del otro idioma, que se hallan a distancia asequible o viven incluso dentro de la propia ciudad. Para aprender con ellos es necesario tiempo, espacios para el encuentro y una práctica de aprendizaje colectivo durante años. Quien haya tenido esta experiencia en la

escuela, adoptará en el futuro otra actitud no sólo frente a una «mentalidad» extranjera sino también frente a la propia «identidad».

En nuestros días esta tarea cobra una particular actualidad, pues disponemos del potencial de idiomas minoritarios y las escuelas nacionales se han puesto por objetivo formar a alumnos monolingües para un mercado profesional de carácter ya no sólo nacional.⁶ Este artículo intenta demostrar por ello como podría llegar a implantarse dentro de la enseñanza general un sistema nuevo de enseñanza de idiomas que superase fronteras sociales y nacionales. Este sistema crearía las bases para un proceso generalizado de integración europea en la generación sucesiva. Hacerlo realidad será tarea de las escuelas públicas. Con todo, para llevarlo a cabo será necesario crear una alianza escolar en la cual las diversas escuelas planteen sus propias prioridades lingüísticas y construyan una diversidad escolar por un lado colectiva y por otro muy diferenciada, que permita reflejar la diversidad idiomática de la propia ciudad o el propio entorno.

Los estudiantes como capital humano

Los estudiantes de hoy ya no proceden de una mayoría homogénea, sino de minorías o de familias mixtas, en las que crecen habituándose a dos idiomas. Están integrados no sólo en un idioma y una cultura, y constituyen por ello los auténticos nuevos ciudadanos de Europa. Las escuelas deben tener por objetivo el desarrollo de este capital humano, superar con ello las diferencias sociales y lingüísticas y convertir el bilingüismo en una oportunidad profesional más. La propia institución de la escuela no es una invención nacional. Procede más bien de toda Europa, siempre tuvo que ver con el aprendizaje de idiomas, y por esto mismo debiera apoyar, más que ninguna otra institución nacional, a los jóvenes en su camino hacia Europa. (Graf 1995). Por supuesto, esta tarea no resultará posible si no se produce una apertura hacia los nuevos idiomas. Ya que la cuestión se centra en los jóvenes, en sus capacidades y sus necesidades, voy a presentar



mis argumentos utilizando datos específicamente demográficos:

Las minorías dentro de la Unión Europea

Un total del 4,8 % de la población total de la UE (369 millones) son extranjeros o nacionales de la UE que no viven en su país de origen: **17. 671.500** personas (Ausländer in Deutschland, nº 3/1997, p. 10). La sola cifra es ya superior a la población de muchos Estados Miembros.

Millones de personas de la UE no viven en su país de origen sino en un país vecino. Muchas veces, son bilingües y transmiten los idiomas que dominan a sus hijos. Viven sobre todo en las metrópolis y pertenecen cada vez más a la categoría de jóvenes.

Los «extranjeros» en la República Federal Alemana (estado: 31.12.1997)

A finales de 1997 vivían en Alemania 7.365.833 personas que no poseían el pasaporte alemán. Sus orígenes podían desglosarse en una pequeña cifra de minorías que hablan los idiomas turco, serbocroata, italiano, griego, portugués y español⁷.

Puede decirse que, hasta la fecha, el potencial existente de conocimientos lingüísticos – no procedentes de la enseñanza formal – que suponen estos grupos no se ha aprovechado en absoluto. Los sistemas escolares nacionales fomentan abrumadoramente las escuelas monolingües. Sitúan a las minorías ante la alternativa de aprender en un segundo idioma o en «clases en el idioma materno», separados de sus coetáneos. Pero no desarrollar los conocimientos de los niños bilingües equivale a un despilfarro inimaginable de la dimensión europea con que esta generación de alumnos ya está dotada⁸. Estos grupos sólo podrán incidir con sus características «propias» o autóctonas en su entorno europeo de manera competente – también en el interés nacional de sus países de origen – si se hallan formados perfectamente tanto en su primer como en su segundo idioma. Lo autóctono sólo se preserva cuando se mantiene en contacto con lo ajeno y se renueva con ello (Karvela, 1993). Un país clásico de inmigración como Australia ha

Comunidades de inmigrantes más importantes en la República Federal (31.12.1997)

Turquía	2 107 426
Yugoslavia (sin Eslovenia, Macedonia)	721 029
Italia	607 868
Grecia	363 202
Bosnia-Herzegovina	281 380
Croacia	206 554
Portugal	132 314
España	131 636

Fuente: Ausländer in Deutschland, Nr. 3/1998, S. 8.

descubierto, tras una fase de asimilación monolingüe en los años 80, la importancia de la «diversity» lingüística de sus grupos de inmigrantes, y promueve ya decididamente los itinerarios escolares bilingües, siempre que cumplan los criterios «justicia social», «enriquecimiento cultural» y «relevancia económica»⁹. Se fomenta con ello en las escuelas de las ciudades australianas una nueva diversidad lingüística inimaginable en la fase anterior de la asimilación anglófona, y que sin embargo no colisiona en absoluto con la impartición generalizada del inglés.

El proyecto básico de escuelas bilingües en Europa

El plurilingüismo de una ciudad se refleja en sus escuelas, cuando algunas establecen diferentes prioridades lingüísticas, adaptadas a sus entornos sociales, o cuando amplían colectivamente su curriculum de idiomas extranjeros a otra lengua más. De esta manera pueden lograrse titulaciones escolares plurilingües al capacitarse a los alumnos ya en las clases de primaria para aprender conjuntamente en dos idiomas (Graf, Tellmann 1997). La enseñanza escolar plurilingüe del modelo que proponemos no se basaría en una ampliación de las asignaturas de idiomas, sino en un itinerario bilingüe por la escuela primaria, que se ampliaría a partir del primer curso de secundaria con una enseñanza específica de idiomas extranjeros. Se trata por tanto de una nueva oferta escolar para alumnos de procedencias lingüísticas distintas, y no de un fomento específico de la enseñanza de idiomas

«Pero no desarrollar los conocimientos de los niños bilingües equivale a un despilfarro inimaginable de la dimensión europea con que esta generación de alumnos ya está dotada.»

7) A estas cifras deben añadirse los idiomas esteuropeos de los repatriados alemanes (Aussiedler).

8) El ejemplo de la minoría griega en la República Federal permite observar la importancia que este grupo tiene para el futuro intercambio entre ambos países dentro de la UE: de los cerca de 451.100 griegos que viven en la UE, una proporción absolutamente mayoritaria vivía en 1997 en la República Federal Alemana (363.202). Ambos países deben tener un interés equivalente por formar multilingües a los niños de procedencia griega en Alemania, así como a los hijos de retornados o de familias alemanas o germanohelénicas en Grecia. Estos niños aportan experiencias lingüísticas e interculturales que sólo podrán desplegarse plenamente mediante la educación escolar. Si ello se consiguiera, estos ciudadanos heleno-alemanes se convertirían en pilares esenciales para el diálogo y la comprensión mutua entre ambos países, cuya importancia cultural y económica no tiene límites.

9) Conferencia de M. Clyne: «Sprachwandel in Australien» (el cambio lingüístico en Australia) celebrada en la Universidad de Osnabrück el 4.5.99



para un grupo determinado, método que puede ya considerarse fracasado (McLaughlin, McLeod 1997).

Las escuelas bilingües, comprendidas como parte integrante del sistema escolar público, ofrecerían a los niños de una minoría lingüística la oportunidad de aprender el currículo reglamentario de manera bilingüe y junto a niños que hablen el idioma mayoritario, aun cuando el idioma nacional se mantenga como primer idioma en la escuela. Esta escuela recuperaría con ello los conocimientos de las minorías y los desarrollaría sin necesidad de sacar a los niños de la escuela regular ni de reducir el subsiguiente programa de idiomas extranjeros. Simultáneamente, se ofrecería a las familias de minorías lingüísticas otra posibilidad distinta a la que ofrece el monolingüismo excluir (optar entre educar a sus hijos en el segundo idioma o bien en el primero). Los hijos de la mayoría lingüística tendrían oportunidad de aprender tempranamente un idioma europeo colindante, gracias al contacto con sus compañeros de escuela en calidad de «hablantes nativos». Mientras que la educación monolingüe separa y los programas de enseñanza de idiomas delimitan, la vía bilingüe permitiría integrar diferenciadamente a dos grupos idiomáticos, dándoles la oportunidad de aprender idiomas unos de otros y en contacto natural entre ellos.

Tres principios básicos para el desarrollo de escuelas bilingües

□ Las escuelas bilingües como parte del sistema escolar público: Las escuelas bilingües deben suponer una parte regular del sistema escolar público. Reflejan la evolución en política educativa de la apertura escolar a Europa. La escuela debe mantener con todo la máxima regularidad y normalidad posible: se trata de organizar una escuela con el currículo regular y el horario del sistema escolar general, pero que va desarrollando junto al idioma nacional un segundo idioma desde el primer año escolar. Los modelos escolares bilingües no desarrollan a determinados grupos escolares para determinados idiomas, sino que ofrecen itinerarios escolares permanentes para los alumnos de una ciudad que aspiren a conseguir una titulación escolar multilingüe.

□ Las escuelas bilingües, para los hijos de minorías o mayorías lingüísticas: las escuelas bilingües se orientan a las competencias escolares, integran los conocimientos lingüísticos de los niños y desarrollan éstos. Por ello, resulta necesario matricular en ellas aproximadamente la misma proporción de alumnos de la mayoría y de la minoría lingüística. Aparte de los conocimientos de uno de ambos idiomas maternos, no se adoptan otros criterios para la selección de alumnos. No se trata de una escuela para niños con talento ni una costosa educación para elites. Tampoco se trata de una escuela de promoción para minorías, sino de una ambiciosa escuela regular para niños de talento normal, que se educan en dos idiomas simultáneamente. Debemos evitar al respecto repetir el fallo que supusieron los «bilingual programs» en los EEUU, donde se crearon escuelas especiales para afianzar el primer idioma – idioma materno – entre los alumnos (Graf, 1997).

□ La educación bilingüe como itinerario escolar: las escuelas bilingües no se caracterizan por una enseñanza intensiva de idiomas, sino por el aprendizaje conjunto en dos idiomas. Requieren por tanto un modelo escolar-pedagógico que prevea la imbricación integral del aprendizaje de idiomas con el de otras asignaturas, que armonice la enseñanza leída y escrita entre ambos idiomas y que adapte el empleo del primer y del segundo idioma en el curso de la enseñanza al nivel lingüístico de los alumnos. Para desarrollar este modelo sería necesario aplicarlo durante toda la fase de la escuela básica (primaria). Los padres de los alumnos tendrían la oportunidad de optar libremente por el mismo (Ciccó, Sandfuchs 1997).

La enseñanza escolar bilingüe y el plurilingüismo

Las escuelas bilingües comienzan tempranamente con dos idiomas, sea ya en la preparatoria o en el primer año escolar. Si la enseñanza de los primeros cuatro años escolares es de modelo bilingüe, a continuación suele aplicarse el programa normal de enseñanza de idiomas extranjeros. Los dos modelos de enseñanza de idiomas se complementan y construyen conjuntamente el plurilingüismo: a partir de un periodo bilingüe en la escuela pri-



maria, todos los alumnos aprenden tres idiomas. Los que alcanzan las titulaciones más altas aprenden cuatro o cinco idiomas, como sucede en las Escuelas Europeas de la UE.

La nueva calidad de la enseñanza bilingüe de idiomas queda demostrada con las experiencias que ofrece la práctica de las escuelas europeas y otros proyectos escolares comparables (Loser, 1992). Pueden resumirse dichas experiencias en cuatro puntos:

❑ Los alumnos aprenden idiomas europeos que el programa normal de enseñanza de idiomas (con inglés y francés) no impartiría.

❑ Los alumnos aprenden tempranamente dos idiomas hablados y escritos que pueden utilizar funcionalmente como idiomas de su enseñanza a partir del primer curso de secundaria.

❑ Gracias al temprano comienzo y al contacto con compañeros que son hablantes nativos, los alumnos aprenden a hablar idiomas europeos colindantes prácticamente sin acento.

❑ Los alumnos terminan la escuela con competencias plurilingüísticas: además de su primer idioma, el idioma materno, pueden utilizar profesionalmente dos idiomas (el segundo idioma más el inglés).

Los proyectos escolares bilingües

La «Deutsch-italienische Grundschule Wolfsburg» (Scuola italo-alemana) es una escuela primaria pública creada en 1993 en Wolfsburg. Este proyecto demuestra que los criterios mencionados más arriba pueden hacerse realidad en el marco de una escuela regular. En esta escuela no solamente se ha conseguido implantar un nuevo modelo de enseñanza de idiomas, sino demostrar el éxito de una escuela de orientación europea, a cuyas puertas las familias alemanas están haciendo ya cola (Ricco, Sandfuchs 1997; Ricco 1997; Graf 1990, p. 102-115).

Independientemente de la creación de una nueva escuela, la introducción de itinerarios escolares bilingües podría llevarse a cabo creando clases bilingües en los centros escolares urbanos, que al irse pro-

longando fueran dando lugar a una rama escolar bilingüe dentro de una escuela regular. He propuesto ya este modelo de creación dándole el nombre de «clases europeas» (Graf, 1996). Esta vía ofrecería a maestros y educadores la posibilidad de crear ramas bilingües dentro de escuelas monolingües, cuando no sea posible la fundación directa de una escuela bilingüe.

Las «Escuelas europeas estatales de Berlín» (SESB), creadas desde 1993/94 y cuyo número aumenta de año en año, han generado ya un panorama escolar europeo en esta ciudad. Permiten a los padres berlineses educar a sus hijos desde la primera clase alemana en las combinaciones alemán-inglés, alemán-francés, alemán-ruso, alemán-castellano, alemán-italiano, alemán-turco o alemán-griego, junto con hablantes nativos. Los padres de más de 1000 niños han elegido ya este modelo. En palabras de Barbara John, la responsable de extranjeros en el Senado berlinés, estas escuelas, que adoptan en gran parte el modelo que acabamos de exponer, constituyen ya un «artículo de marca» de la política escolar berlinesa, (John, 1997).

El plurilingüismo como competencia profesional clave

La importancia particular que tienen los conocimientos de idiomas para la carrera profesional radica en la específica calidad de los mismos. Los idiomas pueden aprenderse de manera «natural» en la infancia. Los idiomas extranjeros pueden impartirse competentemente a partir de la primera clase de la primaria y utilizarse productivamente durante toda la vida. A esto se añade que la competencia lingüística de un alumno puede parecerle a éste siempre provisional. Efectivamente, ningún hablante agota las posibilidades de su idioma, y por ello las lenguas requieren más que ninguna otra competencia un aprendizaje permanente. Los idiomas extranjeros invitan además al encuentro con los otros, al interés por lo extraño. Así, los conocimientos lingüísticos crean competencias que amplían considerablemente el ámbito de las posi-

«La nueva calidad de la enseñanza bilingüe de idiomas queda demostrada con las experiencias que ofrece la práctica de las escuelas europeas y otros proyectos escolares comparables. Pueden resumirse dichas experiencias en cuatro puntos:

- Los alumnos aprenden idiomas europeos que el programa normal de enseñanza de idiomas (inglés, francés) no impartiría.

- Los alumnos aprenden tempranamente dos idiomas hablados y escritos que pueden utilizar funcionalmente como idiomas de enseñanza a partir del primer curso de secundaria.

- Gracias al temprano comienzo y al contacto con compañeros que son hablantes nativos, los alumnos aprenden a hablar idiomas europeos colindantes prácticamente sin acento.

- Los alumnos terminan la escuela con competencias plurilingüísticas: además de su primer idioma o idioma materno, pueden utilizar profesionalmente dos idiomas (el segundo idioma más el inglés).»



«(...) Así, los conocimientos lingüísticos crean competencias que amplían considerablemente el ámbito de las posibilidades profesionales y capacitan permanentemente para la movilidad y la comunicación. Considerando los actuales cambios en el mundo profesional, no existe otra competencia básica que sea tan fundamental para una carrera profesional. Las competencias técnicas, el talento individual y las motivaciones siguen siendo muy importantes, pero la formación técnica por sí sola ya no conlleva una garantía de encontrar siempre el correspondiente puesto profesional (...).»

bilidades profesionales y capacitan permanentemente para la movilidad y la comunicación. Considerando los actuales cambios en el mundo profesional, no existe otra competencia básica que sea tan fundamental para una carrera profesional. Las competencias técnicas, el talento individual y las motivaciones siguen siendo muy importantes, pero la formación técnica por sí sola ya no conlleva una garantía de encontrar siempre el correspondiente puesto profesional (Grießhaber, 1998). La relevancia de las competencias lingüísticas continuará acrecentándose si se cumplen las previsiones de Fritjof Bergmann, según el cual en el futuro serán preponderantes los empleos de jornada parcial. Ello requerirá el ejercicio de actividades paralelas en contextos sociales muy diversos (Bergmann, 1999).

El plurilingüismo equivale a una cualificación clave que, impartida y desarrollada tempranamente, garantiza a largo plazo el éxito profesional en Europa, y ello por tres motivos:

Los conocimientos de idiomas fundamentan, además de conocimientos técnicos, capacidades de comunicación y sociales que pueden desarrollarse autónomamente en la medida en que se activen. Los idiomas se perfeccionan al comunicarse con las personas, y los idiomas extranjeros al entrar en contacto con algunas personas que otros evitan por ser extranjeros. Cuanto más intenso sea el intercambio, más fuerte será la tendencia a utilizarlo cognitivamente. J. Vaillant ha descrito los

diversos planos de este proceso como «entablar conocimiento-comprenderse-comunicarse» («connaître – comprendre – communiquer») (Vaillant, 1992).

Más allá del entorno social, los idiomas crean nuevas posibilidades para la sociedad de la información. Los medios de comunicación y las redes internacionales de información sólo pueden aprovecharse productivamente si se dispone de los correspondientes conocimientos lingüísticos. La importancia de las posibilidades que aquéllos encierran irá en aumento, si la juventud desea aprovechar sus oportunidades en los ámbitos de la participación, de la formación continua y del intercambio más allá de las fronteras regionales (Comisión Europea 1997, p. 13).

Una enseñanza plurilingüe conlleva profundas **competencias interculturales**. En esta época de retroceso hacia la etnización, resulta necesario que existan grupos amplios que hayan aprendido en su juventud a aprovechar las oportunidades que significan el diálogo y el aprendizaje conjunto, por encima de las fronteras culturales. El alumno que haya estudiado durante años en dos idiomas y en contacto con otro grupo de hablantes, sabrá afrontar las diferencias culturales. Sólo si educamos ya hoy a nuestros alumnos solidariamente para el diálogo podrán estos contribuir de manera competente como adultos a crear nuevos puentes para la comprensión entre los idiomas y las culturas que habitan en Europa.

Bibliografía

Bergmann F. (1999): Die neue Definition der Arbeitswelt.

Deutsch-Französisches Jugendwerk (Editor) (1992): Mobilität und Identität. Mobilité et identité, Baden-Baden.

Comisión Europea (Editor) (1995): Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in der EU, Luxemburgo.

Comisión Europea (1997): Europa verwirklichen durch die allgemeine und berufliche Bildung, Brüssel.

Finkenstaedt T., Schröder K. (1990): Sprachenschränken statt Zollschranken? Grundlegung einer Fremdsprachenpolitik für das Europa von morgen, Essen.

Graf P. (1990): «Zweisprachigkeit und Lernen in zwei Sprachen», en: Istituto Italiano di Cultura Sezione di Wolfsburg (Editor): Begegnungstage der Sprachen und Kulturen, Wolfsburg, pags. 102-115.

Graf P. (1995): «Europa als Ursprung und Perspektive schulischer Bildung», in: Rainer Künzel (Editor): Europäische Perspektiven – Perspektiven für Europa, Osnabrück, pags. 125-136.

Graf P. (1996): «Sprachbildung und Schulentwicklung auf dem Weg nach Europa: 'Europa-klassen' in öffentlichen Schulen», Deutsch lernen, año 21, cuaderno 3 (1996) pags. 218-237.

Graf P. (1997): «Lernen in zwei Sprachen. Konzeptuelle Grundlagen», Bildung und Erziehung, año 50, cuaderno 1 (1997) pags. 23-50.



Graf P., Tellmann H. (1997): Vom frühen Fremdsprachenlernen zum Lernen in zwei Sprachen. Schulen auf dem Weg nach Europa, Frankfurt a.M. 1997, pags. 205-281.

Grießhaber C. (1998): Zum Problem der kulturellen Einigung Europas, Frankfurt a.M. (1998), pag. 54.

Institut für Entwicklungsforschung, Wirtschafts- und Sozialplanung GmbH (Editor): Ausländer in Deutschland, Informationsdienst zu aktuellen Fragen der Ausländerarbeit, Saarbrücken.

John B. (1997): «Die Berliner Europaschulen. Ein Plädoyer für mehrsprachige Schulbildung», en: Bildung und Erziehung, año 50, cuaderno 1, (1997) pags. 73 – 78.

Karvela J. (1993): Das Fremde und das Eigene: zum Stellenwert des Fremdwortes im Deutschen und Griechischen, Frankfurt a. M., (1993) pag. 174.

Losser F. (1992): «Die Europäischen Schulen – Schulen für Europa?», Bildung und Erziehung, año 45, cuaderno 3 (1992) pags. 325-343.

McLaughlin B., McLeod B. (1997): «Lernen in einer Zweitsprache. Entwicklungen in den USA», Bildung und Erziehung, año 50, cuaderno 1 (1997) pags. 9-22.

Pelz M. (1989): Lerne die Sprache des Nachbarn. Grenzüberschreitende Spracharbeit zwischen Deutschland und Frankreich, Frankfurt a.M. 1989.

Picht R. (1992): Wie soll Mobilität gesteigert werden?, in: Deutsch-Französisches Jugendwerk (Editor): Mobilität und Identität. Mobilité et identité, Baden-Baden, (1992) pag. 49 y pag. 67.

Piehl E. (1992): Wie soll Mobilität gesteigert werden? in: Deutsch-Französisches Jugendwerk (Editor): Mobilität und Identität. Mobilité et identité, Baden-Baden, (1992) pag. 67.

Riccò A., Sandfuchs U. (1997): «Zweisprachige Erziehung. Konzeption und Erfahrungen der deutsch-italienischen Grundschule Wolfsburg», Bildung und Erziehung, año 50, cuaderno 1 (1997) pags. 51-60.

Riccò A. (1997): «Die Beteiligung der Italienischen Republik an dem Projekt der deutsch-italienischen Grundschule in Wolfsburg», Bildung und Erziehung, año 50, cuaderno 1 (1997) pags. 61-72.

Vaillant J. (1992): «Comment faire bouger les esprits?» en: Deutsch-Französisches Jugendwerk (Editor): Mobilität und Identität. Mobilité et identité, Baden-Baden, (1992), pag. 135.



**Alfredo
Hualde
Alfaro**

*Profesor-Investigador
del Colegio de la
Frontera Norte,
Tijuana (Mexico)*



Los datos e interpretaciones aportados permiten concluir que no hay un alejamiento ni una desvinculación entre ambos sectores. Se dan múltiples formas de articulación arrastradas por la pujanza del mercado de trabajo. Los mecanismos presentan sin embargo una cierta ambigüedad. Al estar muy basados en contactos personales encierran una cierta fragilidad para dar continuidad a políticas precisas de articulación. Sin embargo, las redes sociales pueden llegar a ser una buena garantía de que la articulación puede mantenerse.

1) Dichos servicios eran fundamentalmente, casinos, bares, burdeles, hoteles y restaurantes. Actualmente el comercio también se ha diversificado: farmacias, tiendas de ropa, perfumería y cosméticos, etc.

2) Aunque algunos estudios calculan que el número de plantas de capital nacional para el conjunto de las maquiladoras en las ciudades fronterizas como Tijuana y Ciudad Juárez es poco importante en relación al empleo global. Se trata normalmente de plantas de ropa, muebles y otros sectores tradicionales.

3) Maquila era la parte que los campesinos pagaban al molinero por moler el trigo. La voz castellana se trasladó a los procesos que estamos describiendo que son equiparables a los que se dan en las Zonas Francas que en inglés se han denominado «assembly plants».

4) Un relato detallado de estos procesos se puede encontrar en Fernández Kelly (1983), Carrillo y Hernández (1985) y Hualde (1999).

5) Ciudad Juárez se encuentra en el estado mexicano de Chihuahua y colinda con El Paso (Texas). La frontera de Tijuana, ciudad de Baja California, es el estado de California.

Formación y modelos de articulación entre las escuelas técnicas y la industria maquiladora del norte de México

La frontera y el desarrollo de la industria maquiladora

Los municipios de la frontera norte de México han experimentado desde finales de los años sesenta una extraordinaria transformación que los ha convertido en una zona estratégica para la economía mexicana (González-Aréchiga y Ramírez, 1990). Si en la primera mitad de este siglo fueron lugares de ocio para los visitantes de Estados Unidos¹, a partir de los años setenta se han convertido en la sede de industrias transnacionales dedicadas a ensamblar y manufacturar televisores, partes para automóviles, ropa, instrumentos médicos, juguetes y otros bienes manufacturados². A finales de los noventa, el empleo en la denominada industria maquiladora alcanza un millón de trabajadores, de los cuales unos 700.000 se encuentran en las localidades cercanas a la frontera (INEGI, 1998)³. El empleo creció a tasas del 20% anual en 1997 y del 10% anual en 1998.

Esa transformación ha obedecido a una serie de acciones concurrentes y de coyunturas favorables⁴. A finales de los sesenta terminaba el Plan de Braceros por el cual los Estados Unidos aceptaban un contingente de trabajadores agrícolas mexicanos. Ello produjo un aumento del desempleo en las ciudades de la frontera que trató de ser paliado con un Plan de Industrialización Fronteriza en 1965. El siguiente paso fue impulsar la llegada de

capitales extranjeros mediante un régimen legal, el Decreto maquilador, que favoreciera las condiciones aduaneras de entrada de mercancías extranjeras que una vez transformadas pudieran enviarse de nuevo a Estados Unidos.

En la medida en que la inversión en este tipo de negocios se expandió, los dueños de terrenos de las ciudades mexicanas empezaron a ofrecer sus propiedades para parques industriales y servicios diversos como asesoría laboral y fiscal.

Después de un crecimiento moderado en los setenta y la primera parte de los ochenta, la maquiladora experimenta un salto espectacular desde mediados de los ochenta. En 1980 por ejemplo el personal ocupado no llegaba a los 120.000 empleados; en 1986 el empleo se había doblado, casi 250.000 trabajadores, y a finales de la década de los noventa supera el millón de trabajadores. Del total, alrededor de 150.000 se encuentran en Ciudad Juárez y unos 100.000 en Tijuana que son las ciudades de México con mayor número de empleos en este tipo de industria.⁵ Las condiciones legales y la iniciativa del gobierno mexicano encontraron un complemento adecuado en las estrategias de descentralización que llevaron a cabo sucesivamente las empresas norteamericanas y posteriormente las japonesas tanto al suroeste de Estados Unidos como al noroeste de México (Milkman, 1991). Las ramas de actividad donde se concentró principalmente la descentralización fueron la eléctrica/electró-



nica, la rama automotriz y la confección de ropa (Inegi, 1998).

A qué se debió el interés de las firmas sobre todo americanas y posteriormente asiáticas por invertir en la frontera mexicana? La primera razón, repetida hasta la saciedad en todos los estudios, es el coste de la mano de obra que además se ha ido reduciendo en los últimos quince años como consecuencia de las sucesivas devaluaciones ocurridas en México durante los años ochenta y noventa⁶. En 1998 el salario promedio en actividades no agrícolas en Estados Unidos era de 12.50 dólares por hora en tanto que en la maquiladora fronteriza ronda los 2 dólares por hora (OIT, 1998)⁷. Las comparaciones internacionales con los países asiáticos también arrojan resultados «favorables» para las localidades fronterizas. Un estudio acerca de la maquila centroamericana calcula que los costos laborales para Costa Rica, que puede ser similar a México, son de 2 dólares, en Corea o Taiwan 4 dólares y en Estados Unidos 9.30 dólares por hora (OIT, 1997:55)

Las ventajas no sólo radican en los costos salariales de los trabajadores directos sino en el personal administrativo y técnicos, como se ve en el cuadro siguiente producto de una encuesta realizada con una muestra de algo más de 100 plantas de Tijuana.

Otros dos factores importantes, especialmente en Tijuana y Ciudad Juárez, han sido la debilidad de los sindicatos y la existencia de una mano de obra poco organizada y sin experiencia sindical.⁸ Desde el punto de vista geoeconómico la frontera encierra varias ventajas: se encuentra cerca del gran mercado de Estados Unidos y resulta asimismo una encrucijada entre el comercio de América del Norte y América del Sur.

Las características de la maquiladora han originado críticas diversas desde la academia, desde los partidos de oposición y de grupos de activistas tanto mexicanos como canadienses y estadounidenses. Dichas críticas las podemos resumir así:

❑ Críticas a los bajos salarios y a las condiciones de trabajo, entre ellas los aspectos de salud⁹ y las cortapisas a la creación de sindicatos independientes.

Tabla 1:

Remuneraciones por categoría en la maquiladora de Tijuana

Tijuana	Remuneraciones semanales promedio incluidos beneficios (en pesos)⁸ (Marzo de 1998)	Numero de veces el salario de entrada de un trabajador directo
Gerente de planta	14.563	32,70
Gerente de manufactura	12.226	27,46
Gerente de ingeniería	8.731	19,61
Gerente de Relaciones Industriales	8.500	19,09
Gerente sistemas informacion	8.468	19,02
Gerente de producción	8.444	18,96
Gerente de control de producción y materiales	8.115	18,22
Gerente de entrenamiento	7.964	17,89
Gerente de control de calidad	7.827	17,58
Ingeniero AA	5.157	11,58
Coordinador ISO9000	3.411	7,66
Supervisor de personal	3.065	6,88
Supervisor de entrenamiento	2.950	6,62
Planeador de materiales	2.680	6,02
Toolmaker	2.450	5,50
Ingeniero C	2.032	4,56
Técnico Electromecánico A	1.682	3,78
Técnico Electrónico A	1.628	3,66
Mecánico de moldeo por inyección	1504	3,38
Técnico A de control de calidad	1.390	3,12
Técnico Electrónico C	1.059	2,38
Operador de entrada de datos	835	1,88
Operador de Maquinaria A	821	1,84
Operador de moldeo A	597	1,34
Ensamblador con más de seis meses	551	1,24
Ensamblador con antigüedad	514	1,16
Remuneración del Ensamblador a la entrada	445,29	1,00

Fuente: Ruiz-Morales Asociados, *Encuesta a plantas maquiladoras de Tijuana* (1998)

❑ Críticas al tipo de empleo que se crea, principalmente descalificado

❑ Críticas de tipo económico-centradas sobre todo en la escasa integración de la maquiladora con proveedores locales

❑ Críticas a los daños causados al medio ambiente.

Sin entrar a evaluar los aspectos mencionados, resumiremos lo que a nuestro juicio constituye el cambio más importante de la maquiladora: la llegada de plantas que compiten en el mercado mundial, incorporan técnicas organizativas novedosas

6) La teoría que más influyó en un principio para explicar estos fenómenos fue la de la Nueva División Internacional del trabajo (Frobel et al, 1984).

7) El salario manufacturero en Estados Unidos es más alto puesto que la cifra que se da en texto incluye salarios en los servicios donde se incluyen gran cantidad de empleos de bajos salarios.

8) Aunque la debilidad de los sindicatos puede suponer un atractivo para las empresas en la práctica no significa que en la maquiladora no se den conflictos entre las gerencias de las maquiladoras y el personal empleado (Hualde y Pérez Sáinz, 1994, Quintero, 1998, Cook, 1996)



Tabla 2:

Sistemas productivos en las maquiladoras fronterizas

- 1) **Sistema intensivo en trabajo.** Se trata de plantas con predominio del trabajo manual, largas jornadas de trabajo y escasa organización. Puede considerarse un sistema prototaylorista (Novick, en prensa)
- 2) **Sistema basado en la racionalización organizativa.** Introducción de equipo automático; incorporación de operaciones de manufactura; racionalización del trabajo y la producción: just in time, equipos de trabajo, métodos de gestión de recursos humanos. Combinación de flexibilidad laboral y producción en serie.
- 3) **Sistema intensivo en competencias profesionales.** Predominio de ingenieros; operaciones de diseño, máquinas de diseño automatizado

Fuente: Carrillo y Hualde, 1997, Hualde, 1997

«¿A qué se debió el interés de las firmas sobre todo americanas y posteriormente asiáticas por invertir en la frontera mexicana? La primera razón (...) es el coste de la mano de obra (...). Otros dos factores importantes (...) han sido la debilidad de los sindicatos y la existencia de una mano de obra poco organizada y sin experiencia sindical.» Además «la frontera encierra varias ventajas: se encuentra cerca del gran mercado de Estados Unidos y resulta asimismo una encrucijada entre el comercio de América del Norte y América del Sur.»

9) Un resumen reciente de los aspectos de Salud y Seguridad Laboral se encuentra en Kouros (1998)

10) La clasificación es algo imprecisa puesto que se incluyen niveles técnicos y de ingeniería que no se consideran administrativos, es decir gerentes y planificadores en general.

11) En Tijuana alrededor del 35 % de las plantas pertenecen a la rama electrónica; en Ciudad Juárez dicha rama da empleo al 58 % de la mano de obra local (Alba, 1998: 236).

12) Sobre el tema en México y Latinoamérica se pueden consultar De Ibarrola (1993), De Ibarrola y Gallart (1994), Gallart (1992), Gallart (1995)

y desarrollan cada vez más fases de manufactura del producto. Todo ello se traduce en la contratación creciente de técnicos e ingenieros mexicanos que llegan a ser gerentes de planta. En total, existen en 1998 unos 118.000 técnicos de producción, algo más del 10% del empleo (INEGI, 1998) ¹⁰.

La instalación de una planta de General Motors en Ciudad Juárez que diseña componentes eléctricos para automóviles es un síntoma de cambio en un panorama muy heterogéneo en la que coexisten firmas de alto nivel tecnológico y organizativo con plantas donde predomina el trabajo manual en talleres improvisados (tabla 2). Las plantas más innovadoras se encuentran en la cadena productiva del automóvil o en la electrónica. ¹¹

La temática de la articulación: incógnitas y métodos de investigación

Este panorama, cualitativamente diferente, presenta una gran cantidad de incógnitas desde el punto de vista de la formación de la mano de obra en sus diferentes categorías. Por ello es necesario averiguar las formas de relación/articulación entre las instituciones educativas dedicadas sobre todo a formar personal técnico y la maquiladora. Algunas preguntas relevantes son:

¿Existe actualmente entre la industria maquiladora y las escuelas técnicas de las localidades fronterizas un estrecha articulación que refleje una ruptura importante de la industrialización vía maquiladora? O dicho de otra manera: ¿Las características productivas de las maquiladoras impulsan actualmente a las empresas a una articulación cuantitativa y cualitativamente diferente con los centros educativos técnicos?¹²

Y en todo caso:

¿Cuáles son las formas y mecanismos por las que se produce dicha articulación? ¿Predominan los procedimientos formales? ¿Quien lleva la iniciativa de la articulación, las escuelas o las empresas? ¿Se da una articulación intensa, consolidada y amplia entre ambos sistemas o nos encontramos con iniciativas emergentes y experimentales?

Un segundo grupo de interrogantes se deriva de los fenómenos de creación de nuevas carreras y modificación de curricula: ¿las tareas laborales que se llevan a cabo cotidianamente en las plantas se corresponden con los cambios curriculares que las escuelas proponen?

En tercer lugar, nos preguntamos cuáles son las trayectorias laborales de los egresados y qué tipo de identidades profesionales generan. Son trayectorias coherentes, de progreso con reconocimiento en la empresa y reconocimiento social? O por el contrario, se trata de trayectorias discontinuas, frágiles, con pocas perspectivas de futuro?

El tema es relevante por dos razones básicas:

□ el importante crecimiento del empleo en las plantas instaladas en las ciudades fronterizas, su tamaño y su creciente complejidad organizativa y

□ La importancia que el gobierno mexicano ha dado a las políticas de vinculación con el sector productivo a finales de los ochenta y principios de los noventa (Casas y Luna, (coord.) 1997) .

La investigación realizada en las dos ciudades maquiladoras por excelencia, Tijuana y Ciudad Juárez, incluye tres acto-



res fundamentales, los centros educativos, las industrias y los egresados de los centros educativos que trabajan en las plantas. A partir de la interacción entre ellos se examinan varias dimensiones de la articulación: a) una dimensión *societal* que capta la especificidad contextual en cada una de las ciudades; b) una dimensión que relaciona los cambios en las carreras y curricula con las tareas y categorías existentes en las plantas y c) una dimensión dedicada a analizar las identidades profesionales de los egresados.

Durante el desarrollo de la misma se consideró pertinente recurrir a una metodología de triangulación que integra teorías y técnicas de investigación diversas (Jick, 1979, Bericat, 1998, Bryman 1987, Bryman y Burgess, 1994).¹³

Los instrumentos de investigación fueron:

□ Dos encuestas con las instituciones técnicas de capacitación y educación en las dos ciudades. Se entrevistaron a todas las instituciones públicas en 1992 y se actualizaron aspectos clave de la encuesta en 1996. Los centros son de tres niveles: a) Centros de capacitación para el trabajo (Cecatis) que proporcionan cursos de hasta 400 horas en oficios tradicionales como electricista, carpintero, hasta niveles básicos de computación, electrónica y otras destrezas no tradicionales, b) Centros de formación media-superior (Conalep) que otorgan el título de técnico medio en planes de estudio de seis semestres. Para estar inscrito se necesita haber cursado la escuela secundaria completa. Algunos de estos centros se denominan centros de bachillerato tecnológico (Cebatys) o Colegio de Bachilleres (Cobach)¹⁴, c) Centros de enseñanza superior como universidades y Tecnológicos que otorgan licenciaturas, ingenierías y certificados similares.

□ En el sector productivo se llevaron a cabo dos encuestas realizadas respectivamente en 1993 y 1994.¹⁵ Los cuestionarios empleados en ambas fueron similares. En la primera se entrevistó a gerentes de recursos humanos de 18 plantas de Tijuana y 13 de Ciudad Juárez con las cuales los centros educativos habían manifestado tener vinculación. En el primer semestre de 1994 se realizó una segunda

encuesta en 51 plantas con gerentes de recursos humanos de la rama electrónica, de las cuales 20 se encontraban en Tijuana y 31 en Ciudad Juárez.¹⁶

□ En tercer lugar, se hicieron dos encuestas con egresados con un planteamiento de trayectorias educativo-profesionales. En cada una de ellas se entrevistó a 100 ingenieros y cien técnicos en cada ciudad con un cuestionario dirigido a captar varios eventos de su trayectoria laboral. El objetivo fue captar el pasaje biográfico entre la formación educativa y el desempeño laboral; algunos autores denominan a este proceso «sucesión de posiciones» o «cursus», frente a otras posibilidades de análisis como el «relato biográfico», o la sucesión de acontecimientos del «ciclo de vida».¹⁷

□ Se realizó un trabajo de investigación participante mediante la asistencia durante dos años a las sesiones del Comité de Vinculación en Tijuana, único organismo que reunía a la mayor parte de las instituciones educativas mencionadas y a representantes del sector empresarial.

□ En fases sucesivas se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas, 51 con ingenieros y 15 con técnicos.

La articulación en una perspectiva societal.

El objetivo del análisis societal es doble: por un lado, cuantificar la interacción entre instituciones y actores para averiguar qué organizaciones intervienen de forma más decisiva y cuáles son más débiles o no participan. De esta manera, podemos hacer una estimación de la *integración* existente en las ciudades analizadas. En segundo lugar, una serie de criterios cualitativos nos permiten una primera estimación de la *consolidación* y de la *amplitud* de la articulación. Entendemos la amplitud como la variedad de contenidos que abarca la articulación como cursos, prácticas profesionales, actividades de investigación, etc. Por último, la consolidación se refiere al grado de continuidad observada y a los factores que pueden reproducirla, interrumpirla o modificarla.

«(...) lo que (...) constituye el cambio más importante de la maquiladora es la llegada de plantas que compiten en el mercado mundial, incorporan técnicas organizativas novedosas y desarrollan cada vez más fases de manufactura del producto. Todos ello se traduce en la contratación creciente de técnicos e ingenieros mexicanos que llegan a ser gerentes de planta.

13) En nuestro caso, recurrir a distintas fuentes de información y a distintos métodos permite llegar a conclusiones más precisas debido a dos factores fundamentales: hay datos de encuestas cuyo significado se entiende sólo a partir de entrevistas, especialmente en el sector educativo donde la creación de instancias de articulación no significa necesariamente que funcionen realmente. En segundo lugar, la imposibilidad de llevar a cabo encuestas estadísticamente representativas nos llevó a utilizar métodos cualitativos. Finalmente, el tema de las identidades profesionales requiere tanto una perspectiva cuantitativa como cualitativa

14) Los Cobach no otorgan títulos; son centros de bachillerato con opciones de estudios técnicos

15) Los resultados de ambas encuestas se encuentran la primera en un Reporte enviado a la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo en julio de 1993 y la segunda en un Reporte enviado al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología en octubre de 1994 y en Hualde (1999).

16) Dada la mayor amplitud de la segunda muestra y los sesgos contenidos en la primera, utilizamos estadísticamente los resultados de esta última. La encuesta en las plantas no puede ser considerada representativa teniendo en cuenta que en Tijuana existían en esa época alrededor de 600 establecimientos y en Ciudad Juárez más de 300. Sin embargo, creemos importante señalar que el empleo total en las plantas entrevistadas era de 30.287 empleados, lo cual representaba alrededor del 15 % del empleo total de la rama en el año 1994.

17) La «sucesión de posiciones», sirve para encadenar las posiciones ocupadas sucesivamente por una persona, con las situaciones que sirven para caracterizar su status social. Este enfoque sociológico privilegia el análisis de los posicionamientos en tanto que revelan el funcionamiento de los sistemas institucionales». Vease Coutrot et Dubar (1992).



Tabla 3

Las instituciones educativas de Tijuana y su vinculación

Institución	Año de fund.	Estud. inscrit.	Nuevas Carreras desde 1990	Convenios
CONALEP Tijuana I	1980	920	1 Productividad 2 Contabilidad Fiscal 3 Mecánico Electricista 4 Electrónica Industrial 5 Mantenimiento de Microcomputadoras 6 Mecánico Automotriz	25
CONALEP Tijuana II	1982	916	1 Informática 2 Comercio Exterior	22
COBACH Plantel Tijuana	1981	2800	1 Asistente en Administración General 2 Asistente en Control General 3 Asistente de Calidad en Procesos Industriales 4 Asistente en Informática	36
COBACH Plantel la Mesa	1983	1400	1 Asistente en Administración General 2 Asistente en Control General 3 Asistente de Calidad en Procesos Industriales 4 Asistente en Informática	36
CBTIS 155	1982	1911	1 Técnico en Contabilidad 2 Informática Administrativa 3 Diseño de Moldes para Plásticos	2
CBTIS 116	1978	1134	1 Electromecánica 2 Construcción 3 Computación Fiscal 4 Producción	
CETYS Universidad CETYS CECATI # 6	1990		1 Técnico en Computación	
UABC	1961		1 Lic. en Informática Admva. 2 Lic. en Comunicación 3 Ing. en Computación 4 Lic. en Negocios Internacionales 5 Ing. en Electrónica	
CECATI # 144	1988		1 Técnico en Computación 2 Técnico en Servicios Turísticos 3 Técnico en Electricidad	
UNIV. IBEROAMERICANA			1 Contabilidad 2 Lic. en Administración 3 Enfermería	

Fuente: Hualde Alfredo (1996) , Encuesta con el sector educativo de Tijuana y Ciudad Juárez

La articulación por convenios

En la encuesta realizada con los centros educativos 76.9% declararon que tenían algún tipo de intercambio con las maquiladoras. La mayoría de las relaciones institucionales se iniciaron en los años 80. (Véanse tablas 3 y 4). Se trata por lo tanto de iniciativas bastante recientes con ciertos límites a su maduración y consolidación.

Sin embargo, además de la dimensión temporal, es necesario tener en cuenta el grado de diversificación de las relaciones de los planteles con las instituciones productivas. Los datos de 1996 muestran una gran proliferación de convenios pues en algunos centros hay firmados más de 30. Ello sugiere una articulación muy extendida por parte de las instituciones educativas. Sin embargo, no necesariamente significa que abarque a todo el sector productivo pues Tijuana cuenta con alrededor de 600 plantas maquiladoras y Ciudad Juárez con unas 250 . Lo que revela la encuesta en las maquiladoras es que las plantas que firman convenios lo hacen con 2 o 3 centros educativos. De otra manera sería inexplicable que en una encuesta que llevó a cabo el Comité de Vinculación de Tijuana con 200 plantas maquiladoras, el 80% declaró no tener contacto con los centros educativos locales ni conocer sus programas. En nuestra propia encuesta con las plantas electrónicas más de la mitad desconocían las carreras ofrecidas por las instituciones educativas locales.

Por ello, se puede afirmar que en Tijuana, hay un núcleo reducido de plantas que son las que tienen una articulación palpable con el sistema educativo. Generalmente son plantas grandes, con una organización más compleja y que realizan contrataciones de personal técnico en cantidades importantes. En Ciudad Juárez la vinculación está más extendida en la medida en que la mayor parte de los establecimientos existentes son de gran tamaño.

En la práctica no todos los convenios funcionan, aunque el hecho de firmarlos es una prueba por sí misma del acercamiento que se ha producido entre la mayoría de los centros y un sector de las maquiladoras.



Tabla 4

Las instituciones educativas de Ciudad Juárez y su vinculación

Institución	Año de fundación	Estudiantes inscritos (1996-1997)	Nuevas carreras desde 1990	Convenios
Cecatis 121	1986	783	Microcomputadoras y Electricidad – Bolsa de Trabajo – Visitas – Estancias – Intercambio de Tecnología – Donativos	6
Cecatis 87	1983	1525 (1995-1996)	– Mantenimiento Industrial	13 (1995-1996)
Tecnológico	1964	5958	– Ing. Industrial (1991) – Ing. Eléctrica (1991) – Ing. Mecánica (1991) – Lic. Admón. (1993) – Esp. Ing. Ambiental – Doc. Ing. Industrial (1995) – M.C. de la Admón.	33 30 Con Empresas Prácticas 3 Con Organismos Empresariales Asesorías Y Capacitación
Itesm (Tec de Monterrey)	1983	1098	– Lic. en Comercio Internacional – Ing. en Sistemas de Información	15
Conalep I	1980	823	– Manufactura de Artículos de Plástico	6
Conalep II	1985	968	– Profesional Técnico en Hotelería – Profesional Técnico en Enfermería General	11 Prácticas Y bolsa de trabajo
Cetis 61	1980	800	– Bachillerato en Informática Admva. – Técnico en Mantto. de Equipo de Computo	6 Prácticas Profesionales
Cebatis 128	1979	1900	– Técnico en Programación	6
Cebetis 114	1978	2079	– Programación – Electrónica Automotriz	

Fuente: ídem

En segundo lugar, es necesario indicar que la mayor parte de los convenios se abocan a procurar un espacio de prácticas a los estudiantes, lo cual es importante, pero revela una cierta limitación de contenidos. Están ausentes por ejemplo los aspectos referidos a investigación y desarrollo o proyectos de tipo tecnológico.

Finalmente, los convenios se modifican cuando los técnicos e ingenieros empleados en las plantas cambian de empleo, sobre todo si son asimismo profesores. Aunque es imposible tener una idea estadística de la frecuencia con la que esto ocurre, en las entrevistas es notoria la idea de que la relación institucional está muy ligada a un contacto de tipo personal.

«(...) la mayor parte de los convenios se abocan a procurar un espacio de prácticas a los estudiantes, lo cual es importante, pero revela una cierta limitación de contenidos.»



Tabla 5

Plantas maquiladoras y egresados de las instituciones educativas locales

	Secundarias Técnicas	CETYS	CECATYS	CBTYS	Tecnológicos Públicos	CONALEP	Tecnológicos Privados
TIJUANA % Plantas con egresados	30,0	10,0	25,0	15,0	70,0	55,0	5,0
CD, JUÁREZ % Plantas con egresados	59,4	40,6	43,8	40,6	100	62,5	62,5

Fuente: Hualde, Alfredo, Encuesta a gerentes de la industria maquiladora, proyecto «Mercados de trabajo y formación de recursos humanos en la industria electrónica maquiladora en Tijuana y Ciudad Juárez: su vinculación con las instituciones públicas de formación profesional – Fase II», 1994,

Los convenios son el exponente más claro de la relación entre ambos sectores además de la proporción de egresados que se emplean en la maquiladora. Ello no se debe tanto a su eficiencia o a la de otros mecanismos como la bolsa de trabajo, -mecanismo con el que cuentan 22 de los 39 centros educativos-, sino al crecimiento del empleo.

La articulación en el mercado de trabajo

Los resultados de la encuesta muestran que, en general, la maquiladora es una fuente de trabajo muy importante para los egresados de las instituciones entrevistadas. Tan sólo los egresados de cinco planteles no se incorporaron al sector maquilador durante el año anterior a la encuesta. Como contraste, en diez de los centros el porcentaje de egresados con empleo en la maquiladora varió de 58% hasta 95%. Los egresados de las instituciones de nivel medio-superior y de los Centros de Capacitación (CECATIS) son los que acceden en mayores proporciones al empleo en la industria maquiladora, como porcentaje del alumnado total. La articulación en el mercado de trabajo se da antes de que los estudiantes terminen sus carreras, pues una gran proporción compaginan sus estudios con el trabajo.

En la encuesta con las plantas maquiladoras hay varios datos destacables que ratifican la importancia de la articulación en el mercado de trabajo:

El alto porcentaje de plantas donde trabajan alumnos de determinadas instituciones como los Tecnológicos Públicos o las Universidades Públicas. En Ciudad Juárez, el 100% de las plantas entrevistadas tienen entre su personal egresados del Tecnológico Público y el 93.8% egresados de las Universidades Públicas.

Un segundo aspecto destacable es que las plantas de Ciudad Juárez cuentan con mayor población de egresados que las de Tijuana, lo cual se debe probablemente al tamaño de planta. Esto ocurre en el caso de las secundarias técnicas en los CETYS Públicos, en el caso de los CECATYS, los CBTYS, Tecnológicos Públicos, y menos claramente en los CONALEP. La diferencia más sustancial se produce con los Institutos Técnicos Privados con 62.5% de las plantas en Ciudad Juárez frente a 5% en Tijuana (Ver tabla 5).

Un dato interesante es también la mayor presencia de egresados de las instituciones públicas que de las instituciones privadas, aunque en Ciudad Juárez es notable la presencia de los institutos técnicos privados.

Si consideramos para el promedio de las dos ciudades cuatro rangos de articulación tenemos la siguiente distribución:

❑ En el rango muy alto que declaran tener egresados de una institución (más del 70% de las plantas) se encuentran únicamente los Tecnológicos Públicos y las Universidades Públicas.



❑ En el rango alto (entre 50% y 70%) quedan los CONALEP, que forman técnicos

❑ En el rango medio (entre 30% y 50%) tenemos a los CECATYS (36.5%), CBTYS (30.8%), los Institutos Técnicos Privados (40.4).

❑ En el rango bajo se encontrarían los Tecnológicos Privados (25%) y las Universidades Privadas (26.9%).

Según los datos precedentes, habría una escala de articulación en orden descendente desde las instituciones de nivel superior hasta los centros de capacitación con un grado intermedio, para las de nivel medio-superior; un segundo vector sería, también en orden descendente, de las Instituciones públicas a las privadas. ¿Cómo se conjugan estos datos con los que dan los centros educativos según los cuales instituciones de nivel medio-superior como CONALEP incorporan a la mayor parte de los egresados a la maquiladora? Una primera explicación es que los egresados de las universidades, al contar con gran variedad de carreras, diversifican el destino de los egresados. Una segunda respuesta es que los técnicos acceden al mercado maquilador, pero como comprobamos en las entrevistas no permanecen en él. Finalmente, las discrepancias entre lo que declaran los centros y lo que se deduce de la encuesta con las plantas tiene que ver con las características de esta última muestra que, como ya se advirtió, no es representativa.

Los profesores como actores de la articulación

Los profesores son un medio importante de articulación por su doble empleo en el sector educativo y en el sector productivo. En 1992 un tercio de los planteles, contaban con el 20% o más de sus profesores trabajando en la industria maquiladora; en 7 planteles, más de la mitad de los profesores se empleaba en este sector.

La articulación por medio de los profesores se expresa asimismo, de forma paradójica, en la rotación de personal docente que experimentan los centros de educación técnica. En 11 centros (de los treinta y tres que mantienen vinculación) la

rotación de su personal docente superó el 10% durante 1992 y en siete casos de los once la rotación fue superior al 20%; la primera causa de la rotación son los mejores salarios que pueden obtener en el sector industrial, maquilador o no maquilador; otro factor de peso es que los maestros tratan de establecerse por cuenta propia.¹⁸

Sin embargo, la labor profesional simultánea en la industria y en el sistema educativo es compatible. Por esta razón, muchos de los profesores tratan de mejorar sus ingresos desempeñando ambos trabajos a la vez.

Frecuentemente las ofertas de trabajo a los profesores, especialmente en las instituciones de grado superior, dificultan el mantenimiento de una planta docente de buen nivel. En todo caso, los profesores que trabajan en la maquiladora son el canal más importante de comunicación para saber cuáles son las necesidades de las plantas en el nivel medio y profesional. Su labor como actores importantes en la articulación se refleja asimismo en la contratación de personal calificado:

«La persona con la que empecé a trabajar es considerada como mi amigo, es facilitador de ingeniería, él me dio una clase de electrónica industrial, y ahí nos conocimos; él me dijo: usted ha sido la única persona que ha sacado 10 en mi curso. Un año después lo busqué por teléfono y me dijo, vente, te tenemos chamba (curro), todos los proyectos que yo no he podido hacer porque me han absorbido otro tipo de responsabilidades tu los vas ha hacer» (Ing.de 25 años).

Por tanto, los profesores, más allá de su adscripción institucional a un centro educativo, buscan entre los alumnos que conocen aquéllos que pueden ser más adecuados para la industria. Ello conforma una red de conocidos y amigos a los que les unen sus intereses comunes profesionales.

Estos mismos profesores son los que facilitan a los centros educativos cursos que las empresas necesitan. En la frontera, sin embargo, los cursos son una forma de articulación relativamente frágil en la medida en que están muy ligados a las necesidades puntuales de las empresas. Por otro

«Los profesores son un medio importante de articulación por su doble empleo en el sector educativo y en el sector productivo. (...) Aquéllos (...) que trabajan en la maquiladora son (el mejor) canal (...) de comunicación para saber cuáles son las necesidades de las plantas en el nivel medio y profesional.»

18) La persistencia de la rotación en 1996 se pudo confirmar en entrevistas realizadas en los centros.



lado, las plantas grandes tienen sus propios cursos corporativos para normas de calidad o procedimientos organizativos. Para cuestiones de equipo y maquinaria recurren con frecuencia a los propios vendedores de equipo como fuente de aprendizaje. Para los centros educativos ésta es una desventaja frente a aglomeraciones industriales de pequeñas y medianas empresas donde los centros educativos suplen muchas de las carencias de formación y capacitación de las fábricas.¹⁹

d) Los comités de vinculación

La asistencia sistemática a las sesiones del Comité de Vinculación de Tijuana, que desapareció en 1995, permitió evaluar las posibilidades reales de actuación de un organismo colectivo, creado en varias ciudades de México por iniciativa de la Secretaría de Educación Pública²⁰.

La representación formal del Comité de Vinculación de Tijuana estaba integrada por todos los organismos empresariales y educativos de la ciudad.

El Comité, a lo largo de su existencia, padeció tres problemas fundamentales:

- ❑ cierta escasez de iniciativas en relación con la vinculación.
- ❑ falta de recursos, para organizar una estrategia adecuada.
- ❑ ausencia de compromiso real de algunas instituciones con sus actividades.

La falta de iniciativas no sólo se refiere a la escasez de propuestas para promover la vinculación, sino que se derivaba también de la dinámica de funcionamiento y la estructura de representación de los asistentes. Por parte del sector educativo, los asistentes siempre hacían explícito su carácter de representantes o delegados de la dirección del centro respectivo. Ello limitaba sus capacidades de iniciativa y decisión. Por su parte, los representantes empresariales, además de escasos, parecían encontrarse a la espera de las iniciativas de los centros escolares.

La falta de presupuesto restringía las iniciativas del Comité, que debía recurrir tanto a la buena voluntad de los participantes como a sus intereses coyunturales. Las

principales actuaciones del mismo fueron las siguientes:

- ❑ El Comité centralizó la información acerca de las carreras que se dan en la ciudad mediante la publicación de un catálogo
- ❑ Coordinó actividades conjuntas de difusión de los centros educativos técnicos.
- ❑ Organizó la Feria de Educación y Empleo donde participan los organismos educativos y algunas plantas industriales de la localidad.
- ❑ Impulsó el conocimiento personal y una cierta interacción entre actores de diferentes sectores.
- ❑ Negoció de manera conjunta con las autoridades federales recursos destinados a mejorar la infraestructura de los planteles más necesitados.

Asimismo el subcomité de Recursos Humanos realizó una encuesta entre el sector productivo, que no aportó grandes novedades, más allá del desconocimiento que el sistema productivo mostró acerca de las actividades del sector educativo.

Finalmente, es sintomático que el Comité dejó de funcionar con la estructura que mencionamos desde 1995 sin que hubiera una explicación pública de su desaparición. Algunos de sus miembros lo atribuyen a que no existió apoyo federal para sus actividades en la medida en que se había hecho en los años anteriores. Ello es reflejo, según nuestro punto de vista, de la falta de continuidad de los organismos federales en el apoyo a determinadas instancias sujetas a los ciclos políticos, casi siempre acompañados de crisis económicas.

En Ciudad Juárez, el Comité se planteó de manera formal una serie de cometidos entre los que destacan «el desarrollo de estudios sobre las necesidades de formación de recursos para la producción y los prestadores de servicios en la zona de influencia de Ciudad Juárez». En segundo lugar, se propuso «la evaluación de los planes, programas y carreras vigentes y proponer por conducto de los Consejos Académicos de dichas instituciones, las

19) Esto ocurre recientemente en sistemas locales como el del juguete en Ibi (Alicante) donde llevamos a cabo entrevistas con responsables de las relaciones con las empresas.

20) La desaparición de dicho Comité no significa la desaparición de todos los organismos colectivos de articulación. En 1998 funcionaba un organismo reducido promovido por una asociación empresarial de Tijuana que buscaba la relación con instituciones de educación superior exclusivamente. Dicho organismo se proponía conocer las necesidades de mano de obra calificada en la ciudad de Tijuana, pero no tenía ningún aval de la Secretaría de Educación Pública.



modificaciones necesarias (...). Con base en esos análisis se actualizaron los planes de estudios de varias carreras.

Por otro lado el Comité, en coordinación con la Asociación de Maquiladoras, encuestó a un total de 92 empresas que sumaban más de 75.000 empleados. La encuesta preguntaba por un total de posibles necesidades de capacitación que abarcaban cuestiones relacionadas con la mecánica y las máquinas herramienta, hasta electrónica (inserción automática), control estadístico de calidad, relaciones humanas, interpretación de diagramas y español.

A pesar de la mayor consistencia de las acciones del Comité de Ciudad Juárez, su continuidad también «se vio afectada por los cambios de gobierno. Con el cambio de titulares a nivel nacional se ha perdido el seguimiento y reactivación de estos Comités», señalaba en sus respuestas a un cuestionario el representante del Comité. Los obstáculos más importantes los resumía de este modo:

- ❑ No consistencia gubernamental central en seguimiento de programas establecidos con estas características.
- ❑ Participación más política que empresarial de las Cámaras afiliadas a estos Comités.
- ❑ Es necesario un cambio de actitud de los diferentes niveles empresariales hacia el concepto de que la capacitación es un gasto y no una inversión.

En suma, existían diferencias entre los Comités de las dos ciudades. El Comité de Tijuana no llevó a cabo acciones efectivas en cuanto a detección de necesidades de capacitación en la industria, ni a una participación activa en el análisis de planes de estudio. En Ciudad Juárez un sector de la industria y el sector educativo llevaron a cabo algunas reformas a partir de las sugerencias del Comité.

La articulación en el trabajo: Del curriculum educativo a las tareas profesionales.

La creación de nuevas carreras y la desaparición de otras, la modificación de los

planes de estudio ha sido una preocupación recurrente de las instituciones educativas en su propósito de conseguir una mejor integración con el sistema productivo. A pesar de las diferentes lógicas encontradas, las carreras que actualmente se cursan en las ciudades fronterizas responden en líneas generales a las especialidades profesionales encontradas en la maquiladora. Los centros muestran una notable rapidez en la creación de nuevas carreras y en la modificación de su oferta educativa.

Es interesante examinar en los cuadros las carreras creadas a partir de 1990. Podemos clasificarlas de la siguiente manera:

- ❑ Una serie de especialidades ligadas a la electrónica que se relaciona con la gran cantidad de plantas que, sobre todo en Tijuana, son de la rama mencionada
- ❑ Especialidades ligadas a los plásticos tanto en la manufactura (Ciudad Juárez) como en el diseño de moldes (Tijuana). Es coherente con las industrias que manejan plásticos tanto en el juguete, como en instrumentos médicos y en las plantas que trabajan con partes automotrices
- ❑ Especialidades de informática y computación a distintos niveles y con diferentes subespecialidades: Asistente en Informática, Técnico en Informática, Técnico en Computación, Ing. en Computación, Computación Fiscal. La proliferación de carreras de este tipo refleja no sólo la entrada de la informática en la industria, sino en la actividad económica en general.
- ❑ Carreras y especialidades clásicas como las especialidades de Mecánica y Electricidad en varios niveles.
- ❑ Especialidades relacionadas directamente con producción, desde Asistentes de Calidad a Técnicos en Producción e Ingeniería Industrial
- ❑ Carreras de tipo contable y administrativo
- ❑ Especialidades ligadas al mantenimiento de equipos
- ❑ Especialidad en Ing. Ambiental del Tecnológico de Cd. Juárez

«La creación de nuevas carreras y la desaparición de otras, la modificación de los planes de estudio ha sido una preocupación recurrente de las instituciones educativas en su propósito de conseguir una mejor integración con el sistema productivo. (...) las carreras que actualmente se cursan en las ciudades fronterizas responden en líneas generales a las especialidades profesionales encontradas en la maquiladora. Los centros muestran una notable rapidez en la creación de nuevas carreras y en la modificación de su oferta educativa.»



(En) «la modificación de los planes de estudio (...) lo más evidente es la preocupación constante por incluir contenidos prácticos. Ello resulta coherente con la mayor importancia que se le da a la extensión de las prácticas profesionales o de las estadías en las empresas de un número cada vez mayor de estudiantes.»

«La articulación entre el sistema educativo y el sistema productivo está relacionada (...) con el tipo de trayectorias laborales que los egresados desarrollan en los mercados de trabajo locales. Ambos sistemas en interacción crean para los egresados una serie de oportunidades laborales y, al mismo tiempo, les señalan una serie de condicionamientos y límites.»

«Los itinerarios profesionales de los ingenieros y técnicos se caracterizan en líneas generales por los siguientes rasgos:

El acceso al empleo se da mientras están estudiando la carrera. (...)

Una proporción importante lleva a cabo prácticas profesionales en el sector maquilador.»

En buena medida la revisión de las carreras creadas da una idea del tipo de industria que se ha desarrollado en las ciudades mencionadas. Faltan todavía carreras como diseño industrial o ing. en calidad, pero en general la adaptación de las instituciones educativas para adaptar sus contenidos resulta notable.

Se carece sin embargo de una lógica única o predominante en la creación de carreras pues se dan distintas formas de modificación de las mismas y de los planes de estudio. En la apertura y cierre de carreras influyen «las señales» de la demanda real, las informaciones que proporcionan los empresarios y una tendencia clara a la apertura de carreras relacionadas con el campo de la electrónica. Influyen asimismo las reformas educativas de tipo general como la que llevó en 1993 a la reducción de las especialidades de ingenieros de 55 a 19. Sin embargo hay otras decisiones y procedimientos mucho más aleatorios como la realización de las encuestas a los alumnos o el «descubrimiento» de que el equipo con que contaba el centro era más adecuado para una carrera que para otra.

La diversidad de criterios utilizados en la creación de carreras es común a la modificación de los planes de estudio donde lo más evidente es la preocupación constante por incluir contenidos prácticos. Ello resulta coherente con la mayor importancia que se le da a la extensión de las prácticas profesionales o de las estadías en las empresas de un número cada vez mayor de estudiantes.²¹ Con todo, es sintomático que los profesores y, sobre todo, los egresados, todavía siguen pensando que la adquisición de conocimientos se produce de forma secuencial: en la escuela se adquieren los conocimientos teóricos y en el trabajo se aplican.

Itinerarios e identidades profesionales

La articulación entre el sistema educativo y el sistema productivo está relacionada de manera compleja con el tipo de trayectorias laborales que los egresados desarrollan en los mercados de trabajo locales. Ambos sistemas en interacción

crean para los egresados una serie de oportunidades laborales y, al mismo tiempo, les señalan una serie de condicionamientos y límites. Sin embargo, los límites y las oportunidades son modificadas por las estrategias individuales y colectivas que los propios egresados ponen en práctica. Los egresados son en esta visión actores dotados de recursos y capacidades concretas.

Esta relación entre las trayectorias y la interacción entre los dos sistemas se puede abordar desde dos dimensiones:

□ La realización de determinadas trayectorias por parte de los egresados influye sobre la consideración que las plantas se forman de esos centros y de sus egresados. Podríamos decir que influye en el *nivel reflexivo* de las plantas porque, a partir de su experiencia con los egresados, pueden decidir si aumentan o disminuyen la relación con determinados planteles y contratan más, menos o diferentes tipos de egresados.

□ Una segunda influencia es más directa. En la medida en que los egresados de determinados centros van alcanzando mayores grados de decisión y poder en los sistemas productivos, las posibilidades de articulación aumentan. Los egresados tienen en este sentido un papel activo porque «se convierten» en parte del sistema productivo. Este tipo de relación sería más clara para las instituciones de educación superior cuyos egresados ascienden en mayor cantidad a los puestos decisorios mencionados. Sin embargo, también existen posibilidades de influir en dichas decisiones en puestos intermedios desde donde se pueden movilizar conocimientos personales para estrechar dicha articulación.

Los itinerarios profesionales de los ingenieros y técnicos se caracterizan en líneas generales por los siguientes rasgos:

□ El acceso al empleo se da mientras están estudiando la carrera. No hay una secuencia estudios/trabajo como en otros lugares. Únicamente en tres de los centros encuestados en la muestra la población estudiantil se dedica a estudiar de manera exclusiva. En contraste, en 22 planteles el 40% o más de los alumnos estudian y trabajan; en 7 de éstos últi-

21) Al respecto hay cierta evidencia de que los entrevistados de más edad no hicieron prácticas profesionales.



mos, 70% o más de los alumnos llevan a cabo ambas actividades. La categoría a la que acceden mientras están estudiando es inferior a la que después acredita sus estudios. Los técnicos pueden ocupar puestos de obreros y los ingenieros generalmente trabajan como técnicos.

❑ Una proporción importante llevan a cabo prácticas profesionales en el sector maquilador. En la encuesta con los egresados el 80% de los encuestados declararon haber realizado prácticas. También la encuesta con las plantas refuerza la idea de que las prácticas comienzan a ser un procedimiento cada vez más generalizado. Tan sólo seis plantas de las cincuenta y dos entrevistadas no reciben estudiantes en prácticas.²²

Las trayectorias de ingenieros y técnicos son diferentes. Es muy difícil encontrar técnicos de más de treinta años con una experiencia laboral de cinco años o más. Ello se debe a varios factores:

❑ Muchos de los técnicos que estudiaron una carrera técnica no accedieron al mercado de trabajo porque se dedicaron a otra cosa, -las mujeres al hogar-, o continuaron estudiando,

❑ Algunos tienen empleo en sectores sin relación con sus estudios.

Las cifras ilustran las afirmaciones precedentes. En el caso de los ingenieros entrevistados en Tijuana más de una cuarta parte ha permanecido en su empleo actual entre dos y cinco años y una proporción algo inferior más de cinco años. En Ciudad Juárez, el 36% de los entrevistados han permanecido más de cinco años en su empleo actual y el 30% entre dos y cinco años. La estabilidad encontrada se refuerza con los casos individuales de varios de los egresados que han trabajado en la misma planta 10, 12 y hasta 20 años.

En la muestra de los técnicos es interesante observar una estabilidad relativamente alta en su primer empleo: más de dos años de promedio en ambas ciudades. A partir de la encuesta resulta sin embargo difícil hablar de trayectorias porque en Tijuana casi la mitad sólo había tenido un empleo en su trayectoria laboral y el 21.4% dos empleos. En unos pocos casos se informaba de una trayec-

toria con cinco y hasta seis empleos. He aquí una primera dificultad, la escasa experiencia laboral, para hablar de trayectorias y formas identitarias.

El caso de Ciudad Juárez es relevador de la diferente estructura de edades y, tal vez, de dos estratos diferenciados. Un estrato, que abarca casi al 70% de los técnicos entrevistados no pasa de los tres empleos y el 30% restante ha tenido más de tres empleos, hasta una cifra máxima de diez. La gran movilidad en este estrato hace equiparable la trayectoria laboral de estos técnicos a la de los operadores característicos de la industria maquiladora.

Según se deduce de las encuestas y de las entrevistas, las trayectorias y la percepción que los técnicos tienen acerca de su identidad profesional es muy variable. Un caso extremo sería el de una mujer que abandonó en cuanto pudo su empleo como técnico en la maquiladora para emplearse en un puesto administrativo en la Seguridad Social. En este caso para lo que único que le sirvió la carrera fue «para salvarse» de estar en la línea de montaje. En cambio, algunos técnicos, sobre todo mecánicos y en menor medida electrónicos, consideran que hacen el trabajo de un ingeniero y tienen salarios que a veces superan a los de los ingenieros principiantes.

Las tareas de ingenieros y técnicos

El trabajo de campo revela que lo que distingue la actividad profesional de los ingenieros es la versatilidad de las tareas que realizan. En las ingenierías industriales se asume que la diversidad de contenidos es un rasgo central de los estudios; posteriormente, en la actividad profesional esa diversidad es valorada como un atributo que permite el desempeño de tareas varias y la adscripción a diferentes categorías. Sin embargo, no es únicamente, la amplitud del curriculum lo que hace posible esa diversidad, sino la variedad de puestos disponibles en las empresas. Además son decisivos dos factores que surgen a partir de la evolución de la maquiladora en los últimos años: la mayor complejidad organizativa de las plantas y la administración o gestión que se hace de los recursos humanos, en este caso calificados. En este sentido, entre los ingenieros industriales no hay práctica-

«(...) lo que distingue la actividad profesional de los ingenieros es la versatilidad de las tareas que realizan. (en cambio...) las funciones que los técnicos desempeñan se relacionan muy estrechamente con la especialidad concreta que cursaron por lo que la versatilidad es menor.»

22) La articulación por medio de las prácticas se da mayoritariamente en las instituciones públicas de educación. Menos de la mitad de las plantas recibe estudiantes de instituciones privadas. Por el contrario más del 60 % de las empresas recibe a estudiantes en prácticas de Conalep y de las Universidades Públicas; más del 50 % de las plantas reciben estudiantes de los CECATIS, CEBETIS y de los Tecnológicos Públicos.



mente segmentación horizontal, en la conceptualización de Sengenberger (1988). Otro factor importante es la propia estrategia de los egresados de acumular conocimientos durante su trayectoria profesional. Los certificados educativos conducen a un rango relativamente amplio de funciones y categorías que está sujeto a las necesidades, trayectorias y características de las plantas.²³

Esta lógica es diferente en los técnicos. Por un lado, las funciones que los técnicos desempeñan se relacionan muy estrechamente con la especialidad concreta que cursaron por lo que la versatilidad es menor. Sin embargo, hay dos aspectos relacionados que deben mencionarse para entender el tipo de tareas a que conduce un título de técnico. Por un lado, a veces los puestos técnicos son ocupados por obreros que la planta ha calificado, por técnicos empíricos y por ingenieros que no han terminado la carrera, además de los técnicos egresados de las instituciones de nivel medio-superior. Por otro lado, las tareas que desempeñan y su *status* dentro de las plantas son percibidos de forma muy dispar tanto por ellos mismos como por los ingenieros. La jerarquía gerencial o los ingenieros los ven a veces como obreros calificados; en contraste la identificación que los técnicos hacen de sí mismos es muy diferenciada: una parte de los técnicos asume que realizan tareas propias de los ingenieros, mientras otra parte considera que la mayor ventaja de sus estudios es que en su momento les permitió eludir un trabajo manual en la línea.

Los juicios, diferentes e incluso contradictorios, respecto a las tareas de los técnicos son producto de experiencias muy diversas. Ello se traduce en una gestión laboral cercana a la lógica organizacional o administrativa, aunque por diferentes razones que las que explican lo que ocurre con los ingenieros (Maurice et al, 1987). No hay en las políticas de personal una normatividad clara con respecto a los técnicos, ni tampoco en la organización del trabajo. Por ello, no existe un segmento del mercado de trabajo definido constituido por el personal técnico. Los puertos de entrada a la categoría siguen abiertos a personas con diferentes credenciales educativas por lo que la segmentación vertical para ciertos obreros califi-

cados o para los empíricos es relativamente inexistente. No existe un «cierre» del mercado de trabajo en esta categoría por el significado de la credencial educativa. Por otro lado, se produce el fenómeno que Abbott (1988) denomina *workplace assimilation*, es decir la realización de tareas que corresponden a una profesión como la de ingeniero por un colectivo distinto, el técnico, que se *profesionaliza* en la práctica sin un reconocimiento efectivo ni por los ingenieros, ni por la organización. El fenómeno resulta difuso desde el momento en que las propias tareas del técnico no tienen una delimitación organizacional y social clara y precisa.

¿Varios modelos de articulación? Una profesionalización limitada y una creciente polarización

Los datos e interpretaciones aportados acerca de la realidad de la articulación en Tijuana y Ciudad Juárez permiten concluir que no hay un alejamiento, ni una desvinculación entre ambos sectores. Se dan múltiples formas de articulación arrastradas por la pujanza del mercado de trabajo. Los mecanismos presentan sin embargo una cierta ambigüedad. Al estar muy basados en contactos personales encierran una cierta fragilidad para dar continuidad a políticas precisas de articulación. Sin embargo, las redes sociales pueden llegar a ser una buena garantía de que la articulación puede mantenerse.

Los contenidos de la articulación se restringen a las prácticas profesionales que no tienen un seguimiento claro por parte de los centros educativos ni en las plantas. Sin embargo, los estudiantes conocen el mercado de trabajo al tiempo que trabajan.

Ciertos mecanismos ideados por la Secretaría de Educación Pública no tienen suficiente continuidad por están sujetos a los vaivenes de la política, tanto en el ámbito local como federal.

En la práctica la articulación da como resultado dos modelos: un modelo que tiende a la profesionalización de un segmento de mandos medios y altos constituido

23) También la versatilidad puede darse en plantas muy simples donde uno o dos ingenieros están a cargo de la organización productiva, administrativa, relaciones con la planta matriz, etc.



por los ingenieros egresados; y un segundo modelo mucho más difuso donde la articulación está sujeta a las iniciativas de los estudiantes, a las políticas de las plantas y a los recursos de todo tipo de los centros educativos. Este modelo de identidades a veces discontinuas es el de los técnicos. Si a estos modelos se añade que los obreros directos prácticamente no tienen formación técnica (Hualde, 1994), el panorama general es de un sector productivo polarizador y que sólo profesionaliza -valga la redundancia- a los profesionales.²⁴

Es cierto, por otra parte, que algunos de los obreros trabajadores son formados en las empresas hasta alcanzar la categoría de técnicos, pero la evidencia encontrada incluso en las entrevistas con los ingenieros, impide hablar de una carrera profesional clara para la mano de obra.

En el caso de los técnicos, el análisis de trayectorias y formas identitarias, indica que la forma más clara de progresar para ellos es dejar de ser técnicos y convertirse en ingenieros. Sólo estos últimos encuentran una posibilidad de mejora de sus conocimientos, un reconocimiento en términos salariales en un plazo de ocho o diez años y una recategorización cuyo techo es una gerencia.

Este cuadro global revela que el sistema productivo maquilador tiende más bien hacia una polarización de la mano de obra en la cual un sector de los ingenieros (no todos) es el que acumula conocimientos y reconocimiento por parte de las empresas sobre la base de una continuidad en el sector y en las empresas, una disponibilidad generosa para extender su jornada laboral y para cambiar de puestos y disposición de viajar para ser capacitados.

Bibliografía

Abbott A. (1988): *The system of professions*, The University of Chicago Press.

Alba Vega C. (1998): *Tres regiones de México ante la globalización: los casos de Chihuahua, Nuevo León y Jalisco*, Carlos Alba, Ilán Bizberg y Hélène Rivière D' Arc, El Colegio de México/CEMCA/ORSTOM, pp. 189-263

Bericat E. (1998): *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*, Ariel Sociología, Barcelona

Bryman A. (1987): «The debate about quantitative and qualitative research: a question of method or epistemology?», *The British Journal of Sociology*, Volume XXV, 1.

Bryman A., Burgess R. (ed) (1994):, *Analyzing Qualitative Data*, Routledge.

Carrillo J. (Comp.) (1988): *Reestructuración industrial. Maquiladoras en la frontera México-Estado Unidos*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Colegio de la Frontera Norte, México.

Carrillo J. (coordinador) (1993): *Condiciones de empleo y capacitación en la industria maquiladora de exportación*, Colef-STyps.

Carrillo J., Hernández A. (1985): *Mujeres fronteras en la industria maquiladora*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Carrillo J., Hualde A. (1997): «Maquiladoras de tercera generación. El caso de Delphi-General Motors»,

Comercio Exterior, Vol. 47, Núm.9, Septiembre, pp. 747 a 758.

Casas R., Luna M. (ed.) (1997): *Gobierno, academia y empresas en México. Hacia una nueva configuración de relaciones*, Plaza y Valdés/UNAM, México, 346 pp.

CEPAL (1991): *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile

Cook M. L. (1996): «Integración regional y estrategias laborales transnacionales», G. Bensusan y A. Arteaga (coordinadores), *Integración regional y relaciones industriales en América del Norte*, UAM-Iztapalapa/FLACSO.

Coutrot L., Dubar C. (1992): *Cheminements professionnels et mobilités sociales*, Iresco, La Documentation Française.

De Ibarrola M. (1993): *Industria y Escuela Técnica. Dos Experiencias Mexicanas*, Lecturas de Educación y Trabajo, Num 1, UNESCO/OREAL/CIID-CENEP, México.

De Ibarrola M., Gallart M.-A. (coord) (1994): *Democracia y Productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*. Lecturas de Educación y Trabajo, Num 2, UNESCO/OREAL/CIID-CENEP, México.

Domínguez L., Brown F. (1990): «Nuevas tecnologías en la industria maquiladora», en B. González-Aréchiga y J.C. Ramírez, *Subcontratación y empre-*

24) Sobre la polarización, Lope Peña (1997)



sas transnacionales, (México, COLEF/Fundación Friedrich Ebert).

Dubar C. (1991): *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, París.

Fernández-Kelly M.P. (1983): «*For we are sold my and my people. Women and industry in Mexico's frontier.*» State University of New York Press.

Frobel, Heinrichs, Kreye (1981): *La nueva división internacional del Trabajo*, Siglo XXI, México.

Gallart M.A. (compiladora) (1992): *Educación y trabajo. Desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa*, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, CIID-CENEP, Cinterfor, Montevideo.

Gallart M.A. (compiladora) (1995): *La Formación para el Trabajo en el Fin de Siglo: Entre la Reconversión Productiva y la Exclusión Social*, Lecturas de Educación y Trabajo, Num 4, UNESCO/OREALC/CIID-CENEP, México.

Gitahy L. (organizadora) (1994): *Reestructuración productiva, trabajo y educación en América Latina*, CIID-CENEP, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, CINTEFOR-OIT, IG-UNICAMP, UNESCO-OREALC, Campinas

González-Aréchiga B., Ramírez J.C. (comp.) (1990): *Subcontratación y empresas transnacionales*, (México, COLEF/Fundación Friedrich Ebert).

Hualde A. (1999): *Aprendizaje industrial en la frontera norte de México: la articulación entre el sistema educativo y el sistema productivo maquilador*, Cuaderno del Trabajo 16 Secretaría del Trabajo y Previsión Social, 217 pp.

Hualde A. (1997): «Las maquiladoras en México a fin de siglo», Cuaderno de Trabajo del Seminario subregional Tripartito sobre aspectos sociales y laborales de las zonas francas industriales de exportación», Organización Internacional del Trabajo, San José de Costa Rica, 25 al 28 de noviembre de 1997.

Hualde A. (1994): «Capacitación y calificación en la maquiladora fronteriza: Un ensayo de evaluación», en Daniel Villavicencio (coordinador), *Continuidades y discontinuidades de la capacitación*, UAM-X-Fundación Ebert, México.

Hualde A., Pérez-Sáinz J.P. (1994): «La gestión laboral en los tiempos de la globalización», *Sociología del Trabajo* 22, Siglo XXI, Madrid, España.

Inegi (1998): Estadísticas de la industria maquiladora de exportación

Jick T. (1979): «Mixing Qualitative And Quantitative Methods: Triangulation in action», *Qualitative Research*.

Kourous G. (1998): «La salud y la seguridad laboral en las maquiladoras», *Borderlines* 47, vol. 6, núm. 6, agosto. Internet www.zianet.com/irc/bordline

Lope Peña A. (1996): *Innovación tecnológica y cualificación*, CES, Madrid.

Maurice M., Sellier F., Silvestre J.-J. (1987): *Política de Educación y Organización Industrial en Francia y Alemania. Aproximación a un Análisis Societal*, Ministerio del Trabajo y Seguridad Social, Madrid. Primera Edición 1982.

Milkman R. (1991): *Japan's California Factories: Labor Relations and Economic Globalization*, Institute of Industrial Relations, University of California, Los Angeles, 130 pp.

Novick M.: «La transformación de la organización del trabajo» en *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*, Enrique de la Garza (Coordinador), cap. IV, 31 pp. (en prensa)

OCDE (1997): *Competitivité regional et qualifications*, París

OIT (1997): *La industria de la maquila en Centroamérica. Informe para el Seminario Subregional de Empleadores de Centroamérica y Republica Dominicana*, San José de Costa Rica

OIT (1998): *Informe sobre el empleo en el mundo, 1998-1999*, Ginebra

Quintero C. (1998): *Sindicalismo en las maquiladoras fronterizas. Balance y perspectivas*. Estudios Sociológicos. XVI: 46. Pp. 89-116.

Sengenberger W. (1988): «Dinámica de la segmentación del mercado de trabajo», *Lecturas sobre el mercado de trabajo en la República Federal de Alemania*, Vol II, Sengenberger (compilador), Ministerio del Trabajo y Seguridad Social, Madrid.

Europa / Internacional

Informaciones y estudios comparativos

Finanzierung der Berufsbildung in Deutschland: Finanzierungsporträt.

HUMMELSHEIM S; TIMMERMANN D; WESTPHALEN S A (ed.)

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, CEDEFOP
Universität Bielefeld – Fakultät für Pädagogik

Luxemburgo: EUR-OP, 1999, 103 p.
(Panorama, 94)

ISBN: 92-828-6928-8, de

Disponible en las oficinas nacionales de ventas de la UE – <http://eur-op.eu.int/en/general/s-ad.htm>

Cat.n.º: HX-22-99-046-DE-C
DE

A finales de 1997, el Cedefop puso en marcha un proyecto para publicar informes-retrato sobre los sistemas de financiación de la FP en los Estados Miembros individuales de la Unión Europea. El informe sobre el sistema de financiación alemán combina una descripción cualitativa de los flujos de financiación dentro de las estructuras de la FP alemana, en la que se exponen las fuentes de financiación y los mecanismos de asignación de ésta, con datos cuantitativos sobre los gastos para los diferentes tipos de formación. El informe se halla desglosado en las siguientes secciones: formación profesional inicial, formación profesional continua, formación para desempleados y tipos formativos mixtos.

Decent work: International Labour Conference, 87th session 1999: Report of the Director-General.

Organización Internacional del Trabajo, OIT

Ginebra: ILO, 1999, 79 p.

ISSN: 0074-6681

ISBN: 92-2-110804-X

EN

Este informe propone un objetivo esencial para la OIT en este periodo de transiciones globales: garantizar un trabajo

digno para hombres y mujeres en todos los lugares del mundo. Ello constituye la necesidad más difundida para los ciudadanos, las familias y las comunidades en toda sociedad y en todos los niveles de desarrollo. El trabajo digno ya es en nuestros días una demanda global a la política y la dirección de empresas a escala mundial. Gran parte de nuestro futuro común dependerá de nuestra respuesta a este desafío.

<http://www.ilo.org/public/english/10ilc/ilc87/rep-i.htm>

Vocational education and training in Europe on the threshold of the 21st century: final version.

Proyecto Internacional sobre la Enseñanza Técnica y Profesional, UNEVOC
Organización Educativa, Científica y Cultural de las Naciones Unidas, UNESCO
Berlín: UNESCO, 1999, 113 p.
(Document Nr. ED/IUG/018)
UNESCO – UNEVOC, Fehrbelliner Platz 3, D-10707 Berlin,
e-mail: info@unevoc.de
EN

En Setiembre de 1998 se celebró el Simposio UNESCO-OEEK, cuyo objetivo era elaborar una perspectiva europea sobre los modernos cambios que atañen a la enseñanza técnica y profesional a comienzos del siglo XXI. Con este informe se difunden para una audiencia mayor las ponencias de aquella reunión: la FP y las nuevas tecnologías; enseñanza y formación ambientales; el papel cambiante de los sectores público y privado en la FP; internacionalización de las actividades económicas y del turismo; intercambios no comerciales y formación profesional. <http://www.unevoc.de/publicat/pdf/iug018e.pdf>

Innovating schools.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – Centro para la Investigación e Innovación Educativas
OECD, CERI

París: OECD, 1999, 135 p.

(Schooling for tomorrow)

Selección de lecturas

Esta sección ha sido preparada por

Anne Waniart,

bibliotecaria del CEDEFOP, con la ayuda de miembros de la red de información documental del CEDEFOP

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.





ISBN: 92-64-17021-9, en
ISBN: 92-64-27021-3, fr
OECD, 2 rue André-Pascal,
F-75775 Paris Cedex 16,
oecd@oecd.org
EN FR

Ya forma parte del consenso general que la formación constituye una piedra de toque para las «sociedades del conocimiento» de hoy, y aún más para las de mañana. También se acepta generalmente que las escuelas deben desempeñar un papel fundamental: sentar las bases que nos permitan a todos participar en la formación permanente. Pero ¿cómo se están cumpliendo estos objetivos?. ¿Qué grado de innovación institucional presentan las escuelas?. Y ¿qué prometedores ejemplos en los países de la OCDE nos permiten aprender de ellos?. Este volumen intenta responder a estas preguntas, a partir de una gran conferencia entre la OCDE y Japón celebrada en Hiroshima y a la que asistieron expertos de 24 países; paralelamente a ella, tuvo lugar una conferencia «virtual». El texto presenta las tendencias fundamentales y los desafíos políticos a las escuelas actuales y futuras, desde las tradiciones europeas hasta las diferentes perspectivas de las regiones de Asia y el Pacífico, examinando particularmente el caso de Japón. Junto a secciones especializadas se presentan también las propias escuelas innovadoras, con ejemplos extraídos y resumidos de los numerosos países representados en la conferencia de Hiroshima. El volumen analiza temas tales como el currículo, las innovaciones y la implantación de la formación permanente en las escuelas del mañana.

Overcoming exclusion through adult learning.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – Centro para la Investigación e Innovación Educativas
OECD, CERI
París: OECD, 1999, 178 p.
ISBN: 92-64-17026-X, en
ISBN: 92-64-27026-4, fr
OECD, 2 rue André-Pascal,
F-75775 Paris Cedex 16,
oecd@oecd.org
EN FR

El fenómeno de la exclusión social se ha convertido en uno de los problemas so-

bresalientes en el umbral del siglo XXI. Incluso a pesar de la tendencia a largo plazo hacia mayores niveles de intercambio entre los países de la OCDE, una buena parte de nuestras sociedades se encuentra marginada y su situación, en algunos aspectos, está empeorando. La formación (dentro del sistema educativo formal o en todo un abanico de otros contextos comunitarios y empresariales) es una de las herramientas más importantes para superar la exclusión. Es mucho lo que ya se sabe sobre los efectos de la educación para los jóvenes, pero las relaciones entre la exclusión y la formación de adultos no están tan bien analizadas. Esta obra aspira a colmar esta laguna, centrándose en 19 iniciativas notables de innovación formativa en seis países: Bélgica (comunidad flamenca), México, Países Bajos, Noruega, Portugal, y Reino Unido (Inglaterra). ¿Cómo responden estas iniciativas a las necesidades formativas de los adultos con riesgo de exclusión?. ¿Cómo se organizan y cuáles son sus rasgos innovadores?. Estas son las cuestiones principales a las que el estudio responde, empleando para ello no sólo el punto de vista de analistas, organizadores y administradores, sino también el de los propios alumnos adultos.

Fields of Training: manual.

ANDERSSON R; OLSSON A-K
Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, CEDEFOP
Oficina Estadística de las Comunidades Europeas, EUROSTAT
Luxemburgo: EUR-OP, 1999, 45 p.
(Panorama, 92)
ISBN: 92-828-6345-X, en
ISBN: 92-828-6346-8, fr
ISBN: 92-828-6344-1, de
Disponible en las oficinas nacionales de venta de la UE – <http://eur-op.eu.int/en/general/s-ad.htm>
Cat.nº.: HX-21-99-141-EN-C
EN FR DE

En la actualidad, cuando se concede una importancia particular a la preparación idónea del ciudadano a la vida activa, disponer de datos exhaustivos, detallados y comparables sobre la participación en la formación profesional constituye una premisa para que las instancias decisorias puedan desarrollar, controlar y evaluar con éxito políticas formativas. Y





esta necesidad se extiende a toda la gama de la formación profesional, desde la formación profesional inicial para jóvenes, hasta la formación profesional continua para las personas con empleo. Si bien se han reunido ya diversas series de datos para mejorar la base informativa, un aspecto de la formación ha sido descuidado sistemáticamente en años anteriores: la información sobre las materias impartidas. Este descuido se debe a un hecho, simple pero esencial: la falta de una clasificación comparable internacionalmente en torno a la que puedan reunirse series de datos. Debido a esta razón, se ha creado una subclasificación de la CINE por campos educativos, con el doble objetivo de proporcionar un mayor nivel de detalle y precisión, manteniendo simultáneamente la lógica de la estructura de la CINE. Esta nueva clasificación concierne a los denominados «campos de la enseñanza y formación profesionales». Una segunda etapa, también esencial, consiste en asegurar una aplicación coherente de esta clasificación en todos los países. Por ello, el objetivo de este manual se cifra en ofrecer reglas claras para aplicar dicha clasificación a los diversos campos de la formación profesional.

Who's who in distance learning.

Bonn: International WHERE+HOW, 1998., 624 p.
ISBN: 3-925-144-11-0
EN

El Who's who o catálogo internacional de personas importantes en la enseñanza a distancia ofrece una oportunidad para la coordinación global entre profesionales y entre programas impartidos por cable o en general a distancia. Contiene 867 reseñas correspondientes a 58 países distintos, con detalles sobre las personas más importantes en el campo de la enseñanza por cable y a distancia, incluyendo direcciones, datos biográficos, educación, información sobre carrera profesional y títulos académicos, afiliaciones, experiencia profesional y obras publicadas. Un rasgo sobresaliente de esta obra es su índice por campos de especialización, que ofrece una magnífica oportunidad para localizar y entrar en contacto con expertos en todos los sectores de la formación por cable.

The future of continuing education in Europe: lifelong learning for all, in changed learning environments.

DOHMEN G
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, BMBF
Bonn: BMBF, 1998, 90 p.
BMBF, Heinemannstr. 2,
D-53175 Bonn
EN

La «formación permanente y para todos» es una definición fundamental para el futuro de la enseñanza y la formación continua en Europa. Uno de los principales desafíos que afronta la Unión Europea es el de concienciar a todos sus ciudadanos de que la formación debe componer una parte perfectamente natural de sus vidas, y que promocionar esta formación y sus mecanismos serán actividades sociales fundamentales en el futuro, con el objetivo de desarrollar potenciales humanos vírgenes para encontrar soluciones creativas y gestionar inteligentemente los problemas que plantean las mutaciones radicales. Para afrontar este desafío será necesario sobre todo: desarrollar la diversidad de las oportunidades formativas, crear redes entre las diversas oportunidades formativas, el reconocimiento de todos los métodos formativos de las personas – ya sean formales o informales –, el desarrollo de formaciones abiertas, autodirigidas, etc, y la integración de todos estos mecanismos de reforma en una red europea de la formación.

Qualifikation als Standortfaktor: Deutschland, USA, Japan im Vergleich.

MÜNCH J
Hochrhein am Main: Neres, 1999, 197 p.
ISBN: 3-9802836-9-0
DE

Esta publicación analiza sistemáticamente la cualificación como factor de asentamiento industrial para las tres mayores potencias económicas del planeta: Alemania, Estados Unidos y Japón. La obra evalúa y compara el sistema educativo y formativo de los tres países, desde la enseñanza secundaria y la educación superior hasta la formación profesional y la formación profesional continua. Ninguno de los países examinados se halla libre de defectos, pero Alemania ofrece



un buen resultado si se la compara con los Estados Unidos y Japón. En particular, su sistema dual demuestra ser superior a los tipos de formación profesional observados en Estados Unidos y Japón.

The cost of vocational training

TSANG M C

Education and Training (Bradford) 41(2), 1999, 56-62 p.

ISSN: 0040-0912

MCB University Press,

60/62 Toller Lane,

Bradford,

West Yorkshire, England BD8 9BY

EN

El texto analiza los problemas metodológicos para contabilizar dos tipos habituales de programas de FP: la formación profesional institucional y la formación profesional a cargo de la empresa. Señala que debiera utilizarse el método de encuestas/entrevistas para reunir datos procedentes de las instituciones formativas – y no del Estado –, con los que contabilizar la formación profesional institucional, y que para la contabilización de la formación profesional efectuada por la empresa debieran utilizarse con mayor frecuencia los estudios de caso y las encuestas. Partiendo de estudios empíricos sobre países tanto desarrollados como en vías de desarrollo, la obra analiza los costes que suponen los diferentes tipos de programas de FP. Demuestra que los costes formativos sufren la influencia de factores tales como la tecnología de la formación, los costes del profesorado y sus factores determinantes, la duración de los programas, el grado de despilfarro, el grado de infrautilización, las entradas o *inputs* formativos y la escala operativa. En general, la enseñanza técnico-profesional resulta más costosa que los programas académicos, y la formación profesional preparatoria al empleo es más cara que la formación efectuada en el trabajo. El texto debate también las implicaciones de estos resultados para las políticas formativas.

Lifelong learning and the trade unions.

Training strategies for tomorrow 1(3), 1998, p. 10-13

ISSN: 1369-7234, en

EN

Es cada vez mayor la necesidad social de un acceso permanente a un asesoramiento de alta calidad sobre opciones relativas a la formación y el trabajo. Muchos trabajadores buscan su primer apoyo en el entorno de su puesto de trabajo. Los sindicatos piensan que deben desempeñar un papel clave en este contexto, como abogados y como ofertores de información, asesoramiento y consejos.

Of cabbages and key skills: exploding the mythology of core transferable skills in post-school education.

HYLAND T; JOHNSON S

Journal of Further and Higher Education (Abingdon) 22(2), 1998, p. 163-172

ISSN: 0309-877X, en

Carfax Publishing Limited,

PO Box 25, Abingdon,

Oxfordshire OX143UE, UK,

E-mail: sales@carfax.co.uk

EN

Las nociones de competencias nucleares, transversales o clave se encuentran ya por todos lados dentro del discurso educativo y forman parte integral de las recomendaciones para programas educativos y formativos, de la escuela a la universidad. Este texto afirma que estas competencias – en el sentido de capacidades autónomas e independientes del contexto – se hallan desprovistas de una base filosófica o empírica y son completamente ilusorias. Aun cuando la idea de unidades básicas integradas o experiencias comunes formativas que fundamenten el currículo postescolar pueda tener alguna justificación educativa, es nuestra opinión que intentar alcanzar estas competencias generales, transferibles, transversales o clave equivale a perseguir una quimera con gran despilfarro de energía, y que debiera abandonarse dicho intento inmediatamente.



Contemporary apprenticeship: perspectives on learning, teaching, policy and design.

FULLER A (ed.); UNWIN L (ed.)

Journal of Vocational Education and Training (Wallingford, Oxfordshire) 50(2), 1998, 325 p.

ISSN: 1363-6820

Triangle Journals Ltd,
PO Box 65, Wallingford,
Oxfordshire OX10 0YG, United Kingdom,
E-mail: journals@triangle.co.uk
EN

Esta revista internacional completamente revisada publica, para el entorno académico, artículos que analizan el desarrollo de la práctica y la teoría en la formación integrada en el trabajo, donde quiera que ésta tenga lugar. Esta edición especial desea estimular el tan necesario debate sobre la relación entre el trabajo y la formación, así como el papel de las formaciones de aprendizaje, en una época que plantea interrogantes difíciles y complejos sobre el futuro del trabajo, sobre la capacidad de las organizaciones para adaptarse a los cambios y sobre las necesidades y aspiraciones de muchas personas en todo el planeta, a quienes el mundo del trabajo ha dejado ya de ofrecer una situación segura o confortable.

Of paradigms, policies and practices: the changing contours of training and development in five European economies.

HERATY N (ed.); MORLEY M (ed.)

Journal of European Industrial Training 22 (4,5), 1998, 228 p.

ISSN: 0309-0590

MCB University Press Ltd,
62 Toller Lane,
Bradford,
West Yorkshire, England BD8 9BY

Este número se ocupa de los cambios formativos que afectan a cinco países. Se encuentra dividido por ello en cinco secciones. La primera intenta describir la naturaleza de la oferta educativa y formativa en Dinamarca. La segunda presenta los recientes debates que tuvieron lugar en los Países Bajos al plantearse la cuestión de si la economía holandesa puede cumplir los requisitos de la futura sociedad del conocimiento. La tercera sección extracta los principales debates ocurridos en el cam-

po del desarrollo de competencias en el contexto británico. La cuarta se encuentra dividida en cuatro capítulos: 1) un análisis de Irlanda en cuanto a mercado de trabajo e infraestructura educativa y formativa; 2) una descripción de la evolución del sistema nacional de formación y desarrollo en Irlanda; 3) una revisión de las actuales prácticas y tendencias en cuanto a formación y desarrollo a escala organizativa, y 4) una exposición de los desafíos fundamentales que tendrá que afrontar Irlanda en el umbral del nuevo milenio. Por último, la sección quinta examina el desarrollo de los recursos humanos en Suecia, expone las características del sistema nacional de enseñanza y formación y analiza las últimas iniciativas políticas.

Lifelong learning and the European Union: a critique from a 'risk society' perspective.

HAKE B

LLinE: Lifelong Learning in Europe. (Helsinki) 1, 1998, p. 54-60

ISSN: 1239-6826

LLinE, KVS Foundation,
Museokatu 18 A 2,
00100 Helsinki, Finlandia
EN

¿Serán las competencias reflejadas en una biografía quienes capaciten a los individuos para afrontar los riesgos que implican las transiciones y las situaciones críticas en la vida? El peligro de la exclusión social tiene su origen en la incapacidad de las políticas educativas actuales de la UE para reconocer la europeización de los mercados de trabajo. El trabajo biográfico que se requiere para aprender a sobrevivir en la sociedad del conocimiento constituye una situación de riesgo que un número cada vez mayor de europeos tiene que afrontar. La sociedad del conocimiento, con su desigualdad en la distribución de posibilidades de formación intencional, es una sociedad de riesgo, donde la exclusión social es la antítesis de la promesa del desarrollo individual. Este documento critica la política de la UE en el campo de la formación permanente, partiendo de las teorías sociológicas de la globalización, la modernización reflexiva y la perspectiva de la sociedad del riesgo.



Unión Europea: políticas, programas, protagonistas

Profile of... Key topics in education: volume 1: financial support for students in higher education in Europe. Trends and debates..

Red de Información Educativa de la Comunidad Europea, EURYDICE
 Bruselas: EURYDICE, 1999, 24 p.
 ISBN: 2-87116-284-0, en
 ISBN: 2-87116-283-2, fr
Unidad Europea de EURYDICE,
rue d'Arlon 15, B-1050 Bruselas,
Tel. 32-2-238-30-11,
Fax. 32-2-230-65-62,
EURYDICE.UEE@euronet.be
 Cat.nr.: D/1999/40008/8;
 EN FR

Esta publicación de síntesis se refiere al informe «temas claves de la educación», solicitado por la DGXXII de la Comisión Europea y redactado por EURYDICE. Se ocupa del apoyo económico público a los estudiantes de la enseñanza superior. Su sistema de análisis amplía la perspectiva estadística e incluye el examen del funcionamiento de los sistemas (criterios de concesión, organismos responsables de las decisiones sobre gastos, número de estudiantes y alumnos respectivos, etc), situando a éstos en el contexto de sus diferentes culturas y de su historia.

The 1999 employment guidelines: council resolution of 22 February 1999.

Consejo de la Unión Europea
 Luxemburgo: EUR-OP, 1999, 14 p.
 (Empleo y Asuntos Sociales)
 ISBN: 92-828-6375-1, en
 ISBN: 92-828-6376-X, fr
Disponible en las unidades nacionales de venta de la UE – <http://eur-op.eu.int/en/general/s-ad.htm>
 Cat.nº.: CE-18-98-542-EN-C
 EN FR DE DA EL ES FI IT NL PT SV

Resulta esencial transformar las Líneas Directrices sobre el Empleo en planes de acción nacional concretos. El empleo de indicadores comunes que partan de estadísticas comparables será de importancia crucial para un control y una evaluación eficaces de las políticas aplicadas, tanto a escala nacional como comunitaria. Hasta

la fecha, se han utilizado indicadores básicos de rendimiento sobre el empleo en diversos informes conjuntos sobre el empleo, hallándose bastante avanzado el trabajo sobre los indicadores políticos referidos a las Directrices concretas. La reunión de Luxemburgo acordó que el objetivo final de una coordinación entre las políticas de empleo de los Estados Miembros debe ser lograr un incremento significativo en el índice de empleo de Europa, y ello de manera sostenible. A fin de producir resultados concretos, se requiere a los Estados Miembros: que apoyen con urgencia el proceso de definición y reunión de datos comparables; que garanticen la existencia de sistemas de datos y procedimientos adecuados y comparables. Además, se propone a los Estados Miembros que se impongan objetivos nacionales, cuantificables siempre que sea posible y conveniente.

http://europa.eu.int/comm/dg05/emplesf/empl99/guide_en.htm

Nota: Diario Oficial de las Comunidades Europeas C 069, 1999 Luxemburgo

Improving the human research potential and the socio-economic knowledge base: (1998-2002).

Comisión Europea – DG XII
 Bruselas: EC-DG XII, 1999, diversas páginas
Comisión Europea – DG XII,
Rue de la Loi 200,
B-1049 Bruselas
 EN

Este documento compila cuatro textos. El principal está compuesto por el Programa de Trabajo para la iniciativa «Mejora de la base de conocimientos socioeconómicos», que forma la parte D del Programa del Trabajo del programa específico «Mejora del potencial de investigación humana y de la base de conocimientos socioeconómicos». La obra describe los contenidos de las líneas de trabajo, abiertas a propuestas, e incluye un calendario indicativo de la aplicación del programa. Como segundo texto se incluye la convocatoria de propuestas, que permite visualizar las líneas de trabajo abiertas y los correspondientes plazos para la presentación de propuestas. La Guía para la Evaluación describe los criterios que deben emplearse para la evaluación de propuestas, lo que permite utilizar esta guía



como lista de comprobación para propuestas terminadas. Por último, la Guía de Candidatos contiene asimismo referencias a otros documentos, informes, formularios y programas que pueden ayudar a preparar las propuestas.

A Europe for all: for a European strategy to combat social exclusion: EAPN contribution to the European Commission Conference of May 6-7 1999.

European Anti-Poverty Network, EAPN (Red Europea Contra la Pobreza)

Bruselas: EAPN, 1999., 10 p.

EAPN, rue Belliard 205 – Bte 13

B-1040 Bruselas

Tel. 32.2.230.44.55,

Fax. 32.2.230.97.33

e-mail eapn@euronet.be

EN

Este documento profundiza los debates de la EAPN sobre la resolución que esta organización adoptó en su Asamblea General celebrada en noviembre de 1998 en

Oporto, y constituye la contribución que la EAPN desea presentar a la reunión consultiva del 6 y 7 de mayo de 1999. Irá ampliándose en los próximos meses conforme se incrementa el diálogo entre las diversas asociaciones miembros de la EAPN y en función del avance del diálogo político con la Comisión y otras instituciones comunitarias. En el anexo a este documento, la Comisión ofrece una imagen muy clara del empeoramiento de la situación de exclusión y las lagunas de desigualdades en los últimos años, con el peligro que éstas implican para la cohesión social y la integración europea. El texto afirma que la instauración definitiva del mercado único y la introducción del Euro, al reforzar los mecanismos de mercado, crearán un ambiente de «ganadores y perdedores». Creemos que la presentación de una estrategia basada esencialmente en el intercambio de buenas prácticas entre los protagonistas significa que la Comisión no logra extraer las consecuencias plenas de sus propias conclusiones.





Estados Miembros

D Modul für Modul zum Berufsabschluß: die Modellversuchsreihe «Berufsbegleitende Nachqualifizierung» zwischen Flexibilisierung und Qualitätssicherung von beruflicher Bildung

DAVIDS S (ed.)

Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB
(Instituto Federal de la FP)

Bielefeld: Bertelsmann, 1998, 280 p.

(Berichte zur beruflichen Bildung, 216)

ISBN: 3-7639-0830-7

Las contribuciones recopiladas en este volumen se centran en las series de proyectos piloto «Formación en el empleo/formación continua». Se han organizado en los campos siguientes: 1. Formación modular en el trabajo en Alemania; 2. Control de procesos formativos en los sistemas de formación modular; 3. La modularización y las fricciones entre el sistema alemán de las profesiones reglamentadas y los sistemas educativos europeos. Los artículos analizan asimismo la importancia de la formación modular para incrementar la flexibilidad del sistema formativo. Otro eje de análisis son los niveles de calidad para aplicar la modularización. Se compara este sistema modular teórico con otros sistemas modulares europeos.

Qualifizierungsanforderungen und Qualifikationsvermittlung.

KATH F

Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB
(Instituto Federal de la FP)

Berlín [et al.]: BIBB, 1998, 14 p.

(Conferencias y ponencias del Instituto Federal de la Formación Profesional – BIBB)

BIBB, Fehrbelliner Platz 3,

D-10707 Berlín

DE

El autor analiza determinados rasgos criticados recientemente en la evolución del sistema dual de la formación profesional alemana. Acepta, en términos generales, el marco del sistema dual. Entre los puntos que han suscitado el debate más fuerte se encuentran la noción de la profesión reglamentada, los temas relativos a

las competencias adicionales y la flexibilidad de los reglamentos formativos, la planificación de la formación, la cooperación entre los centros formativos, la oferta formativa y elementos de la política educativa. El autor menciona también algunas iniciativas que aspiran a modernizar el sistema de la formación dual.

Weiterbildung als Lern-, Such- und Arbeitsprozeß

SAUTER E

Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB
(Instituto Federal de la FP)

Berlín [et al.]: BIBB, 1998, 8 p.

(Conferencias y ponencias del Instituto Federal de la Formación Profesional – BIBB)

BIBB, Fehrbelliner Platz 3,

D-10707 Berlín

DE

El autor analiza el grado de transformación del concepto de formación en la FP continua, convertido en un proceso de formación permanente. Los contornos de la formación se han modificado en dos dimensiones: por un lado, las competencias adicionales se obtienen directamente tras la formación regular, una circunstancia que ha hecho surgir un vínculo entre la formación profesional y la formación profesional continua (dimensión «vertical»); por otro lado, la dimensión «horizontal» ha puesto de relieve el vínculo existente entre el trabajo y la formación. Han surgido nuevos tipos de aprendizaje y formación que complementan las formas tradicionales que revestía la formación profesional continua.

DK Dansk uddannelses og erhvervs leksikon.

[Diccionario de la enseñanza y la formación en Dinamarca]

Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning

Copenhague: RUE, 1999, 2 vol, 1416 p.

ISBN: 87-7773-175-1

RUE, Vester Voldgade 123,

DK-1552 Copenhagen V

DA



DUEL es una obra de referencia en la que se han registrado los programas educativos y los sectores de actividad profesional en Dinamarca. DUEL consiste en 955 artículos sobre la educación y el trabajo, dispuestos por orden alfabético. Los artículos contienen informaciones normalizadas sobre programas educativos y/o sectores de actividad profesional. Los artículos sobre educación describen a los ofertores de un programa, las normas de admisión, la forma y el contenido de un programa, la economía durante los estudios, las posibilidades de formación continua, los programas relacionados, otras informaciones y direcciones importantes.

Fremtidens uddannelser: ny struktur og sammenhæng.

[La formación profesional en el futuro: nueva estructura y mejor cooperación entre las instituciones de FP]

BRAAD C (ed.)

Dansk Industri, DI

Copenhague: DI, 1999, 28 p.

(Debate)

ISBN: 87-7353-293-2

DI, 1787 Copenhague V

DA

Esta publicación es parte de una serie que debate el sistema educativo danés, editada por la Confederación de la Industria Danesa (DI). En este número, la DI se centra en la enseñanza y formación profesionales, analizando su estructura y sus programas. La DI propone reunir todas las instituciones que ofrecen FP a nivel de bachillerato en nuevos institutos que se denominarían Centros Académicos de FP. Además, la DI sugiere mejorar la coherencia entre los distintos programas de FP. Los programas debieran ser más flexibles y presentar mayores posibilidades de transferencia de créditos formativos, con el fin de garantizar el interés de los programas de FP para los alumnos y para crear asimismo un sistema de FP más rentable.

Undervisning af 16-25-årige flygtninge og indvandrere: en undersøgelse af særlige tilbud.

[La formación de refugiados políticos y emigrantes de 16 a 25 años: una investigación de ofertas especiales].

LA COUR A et al.

Udviklingscenter for undervisning af voksne indvandrere, UVI

Udviklingscentret for undervisning og uddannelse aftosprogede børn og unge, UC2

Copenhague: UVI, 1999., 74 p.

(Debate)

ISBN: 87-90808-00-2

DEL, Rigsgade 13,

DK-1316 Copenhague K

DA

Una parte esencial de los jóvenes refugiados e inmigrantes de Dinamarca finaliza la escolaridad básica y continúa en el sistema educativo. Sin embargo, otra parte también muy importante queda al margen del sistema educativo formal y sufre un riesgo de exclusión social. Este informe describe los métodos utilizados por condados y municipalidades para ocuparse de este grupo de jóvenes, creando ofertas educativas especiales con el objetivo de mejorar sus posibilidades para acceder a la educación juvenil o al mercado de trabajo. En el informe se describen 18 cursos de carácter regional y local. La publicación incluye además una descripción del grupo destinatario: cifras, quiénes son y dónde viven.

Videnbaseret konkurrence: udfordring for efteruddannelsessystemet.

[Competición basada en el conocimiento: un desafío para el sistema de la formación continua].

WINGE B; BRAAD C (ed.)

Dansk Industri, DI

Copenhague: DI, 1999, 40 p.

(Debate)

ISBN: 87-7353-295-9;

DI, 1787 Copenhague V

DA

Esta publicación forma parte de una serie de análisis sobre el sistema educativo danés publicada por la Confederación de Industrias Danesas (DI). En este número concreto, la DI presenta su propuesta para mejorar el sistema de la formación continua en Dinamarca, sugiriendo que debe simplificarse el sistema en cuanto a organización, administración y acceso. Señala el hecho de que la evolución tecnológica requiere el perfeccionamiento de las competencias de todos los asalariados: cualificados, no cualificados o trabajadores que cuentan con formaciones de per-



feccionamiento o enseñanza superior. Además, la DI indica la conveniencia de lograr una mejor integración de la formación continua en el sistema educativo. En conjunto, la DI concluye afirmando la necesidad de reformar el sistema danés de la formación continua para garantizar la competitividad de la industria danesa.

F La formation professionnelle: diagnostics, défis et enjeux: rapport de Nicole Péry.

Secrétariat d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle
París: Secrétariat d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle, 1999, 246 p.

Secrétariat d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle, Paris 07 SP

FR

Tras resaltar las transformaciones en la población activa, la mutación del mercado de trabajo, los límites del mecanismo formativo financiado por las empresas, el papel de la administración pública en cuanto a formación para solicitantes de empleo e inserción profesional de jóvenes, el texto plantea cuatro líneas de desarrollo: desarrollo de un derecho individual transferible y garantizado, reconocimiento de la experiencia en los itinerarios profesionales, desarrollo de las formaciones alternas, y clarificación del papel desempeñado por los diferentes protagonistas. Una segunda parte propone concisamente soluciones para la financiación de la formación por las empresas y las posibilidades de vacaciones formativas para los asalariados, las desigualdades de acceso a la formación, la formación para solicitantes de empleo, la inserción profesional de jóvenes, la certificación y la validación de las competencias obtenidas.

Recueil d'études sociales n°14: parues de septembre à décembre 1998.

Institut national de la statistique et des études économiques, INSEE

París: INSEE, 1999, 409 p.

ISSN: 1259-4261

ISBN: 2-11-067015-0

FR

Este Catálogo de estudios sociales reagrupa artículos publicados por los siguientes

organismos franceses de estudios y de estadísticas: INSEE (Instituto Nacional de Estadísticas y Estudios Económicos), INED (Instituto nacional de estudios demográficos), CREDOC (Centro de investigaciones para el estudio y la observación de las condiciones de vida), CEE (Centro de estudios sobre el empleo), CEREQ (Centro de estudios e investigaciones sobre las cualificaciones) y los servicios estadísticos de los ministerios de Trabajo, Salud, Educación nacional y Justicia. Se han agrupado los artículos en torno a cinco temas: población, formación, actividad profesional, ingresos y modos de vida. En el ámbito de la formación, los datos permitirán analizar este sector conforme a los criterios siguientes: enseñanza primaria, enseñanza secundaria, enseñanza superior, enseñanza profesional, formación continua y sistema educativo.

<http://popinfo.ined.fr/Base/Services/Recueil/Recueil.htm>

GR 'Compensatory Legitimation' in Greek Educational Policy: an explanation for the abortive educational reforms in Greece in comparison with those in France.

PERSIANIS P

Comparative Education (Abingdon) 34 (1), 1998, p. 71-84

ISSN: 0305-0068

*Carfax Publishing Ltd,
PO Box 25, Abingdon,
Oxfordshire OX14 3UE, UK,
E-mail: sales@carfax.co.uk*

EN

Este artículo examina la política de planificación y aplicación de reformas educativas en Grecia, comparándola con la francesa. Argumenta que la tendencia del estado griego a buscar una «legitimación compensatoria» de su autoridad constituye una herramienta teórica más adecuada para explicar la larga serie de reformas educativas fracasadas en Grecia que las empleadas hasta la fecha por sociólogos e historiadores educativos griegos. Además, tras comparar las estrategias de esta legitimación compensatoria empleadas en ambos países, el artículo concluye que, en comparación con Francia, el recurso a conocimientos especializados y el empleo de un discurso participativo son en Grecia muy recientes y de carácter li-





mitado, por antigua y frecuente que sea la invocación de normas legales y constitucionales.

IRL Cross-cultural training and education in the Republic of Ireland.

McPHERSON A; McDONALD S

University College Dublin – Graduate School of Business

Dublín: The School, 1999, 33 p.

(Documento de trabajo para el programa de investigación empresarial, 27)

Graduate School of Business,

University College Dublin,

Carysfort Avenue, Blackrock,

IRL-Dublín,

<http://www.ucd.ie/hostmaster>

EN

Partiendo de una encuesta efectuada a 140 empresas multinacionales de alto grado tecnológico y capital extranjero, que operaban en Irlanda a finales de 1995, y de un estudio sobre un programa de formación intercultural para la gestión, esta obra analiza las prácticas de formación y colocación internacionales de grandes empresas multinacionales implantadas en Irlanda, y las implicaciones de una formación internacional para la futura competitividad. También examina el programa de becas en el extranjero (OSP) de la FAS (Minsiterio de Formación y Empleo). La investigación efectuada encuentra que el 63 % de estas empresas envían a trabajadores al extranjero para formarlos en otros sectores de la empresa. Cerca del 44 % de las empresas utilizaron la posibilidad de formación internacional para profesionales y técnicos, y un 41 % envió a personal de gestión y administrativo a formarse fuera. Sólo un 15 % envió a una formación en el extranjero a operarios manuales, y un 7 % a administrativos. Algunas empresas enviaron sin embargo a un curso en el extranjero hasta a un 72 % de su personal directivo, incluyendo dirección de recursos humanos. La proporción en departamentos de finanzas, marketing, ventas y entre el personal que precisaba competencias lingüísticas era del 67 %, y del 66 % para el personal que se formaba en técnicas de información y otras tecnologías avanzadas. Una tercera parte de las empresas encuestadas desconocían el programa OSP de la FAS. El documento concluye afirmando que

«aun cuando dicho programa se desempeñó bien en cuanto a proporcionar una formación intercultural a escala individual, la reinserción de estas competencias en el sistema económico fue inferior al nivel óptimo».

P A problemática da certificação profissional.

DUARTE A

Instituto do Emprego e Formação Profissional, IEFP

Lisboa: IEFP, 1999., 112 p.

ISBN: 972-732-397-Y

Instituto do Emprego e Formação

Profissional, Av. José Malhoa 11 – Piso 0,

P-1070 Lisboa

PT

La presente monografía consta de dos partes: en la primera se describe la problemática de la certificación profesional, con sus actuales características, y su posible evolución en el mercado de trabajo en función de los niveles de enseñanza y formación de la población activa; en cuanto a la segunda parte, examina las diferentes metodologías de certificación profesional.

Jobrotation: formação profissional em rotatividade.

NUNES L [coord.]

Instituto para a Inovação na Formação, INOFOR

Lisboa: INOFOR, 1999., 103 p.

(Projecto Metodologias de Formação e Desenvolvimento Curricular)

ISBN: 972-97579-3-3

INOFOR, Rua Soeiro Pereira Gomes 7 –

Edif. América sala 29 – 2º andar,

P-1600 Lisboa

PT

Esta monografía analiza una modalidad organizativa designada por el término «job rotation», en la que participan simultáneamente trabajadores con empleo y parados y de la que se derivan repercusiones para el conjunto de un diseño formativo y para las consecuencias sociales de la formación. El documento se propone analizar mejor la «job rotation», poniendo de relieve sus dimensiones innovadoras en el contexto de las diferentes ofertas formativas existentes en Portugal, y dar a conocer sus aptitudes para generar bue-



nas prácticas formativas, en el marco general de una estrategia de difusión de innovaciones [mainstreaming].

Na rota da pedagogia.

MÃO-DE-FERRO A

Lisboa: Edições Colibri, 1999, 283 p.

ISBN: 972-772-069-2

Edições Colibri, Faculdade de Letras-Alameda da Universidade, P-1699 Lisboa Codex

PT

La monografía se ocupa de diversos aspectos relativos a la formación de formadores. Algunas de las problemáticas que expone son: las funciones del formador; tendencias y métodos pedagógicos de la formación de formadores; la relación formador – alumno; modelos de formación (formación a distancia y formación modular); objetivos pedagógicos; programación y evaluación de la formación; las nuevas tecnologías como instrumentos pedagógicos. Incluye también algunas reflexiones sobre el sistema de enseñanza y la relación empleo – formación.

SE Competence accounting: methods for measuring and valuing key-competencies.

LAURELL K;HÖRTE S-Å

Universidad de Tecnología de Luleå, División de Organizaciones Industriales; Luleå: Universidad de Tecnología de Luleå, 1999.,sin paginar.

(AR, 99(33))

Luleå University of Technology, Division of Industrial Organization, S-971 87 Luleå, Suecia

Si se pretenden analizar las competencias individuales y organizativas en una organización, los métodos para medir y valorar las competencias deben obligatoriamente prestar atención al vínculo existente entre la formación individual y organizativa, y al riesgo que implica la pérdida de competencias clave. Los métodos investigados en el campo de la contabilidad y cálculo de costes de los recursos humanos, y de la gestión de conocimientos, describen e ilustran que el valor de los recursos humanos disminuye, y que las compañías perderán capital de experiencias conforme vayan retirándose sus

trabajadores. Los métodos utilizados para calcular la pérdida en competencias clave deben complementarse mediante otros métodos, que también deberán tomar en cuenta el proceso de aprendizaje que tiene lugar dentro de las empresas.

Konstruktivism i distansutbildning: Studerandes uppfattning om konstruktivistiskt lärande.

[El constructivismo en la enseñanza a distancia: ideas de los estudiantes sobre la formación constructivista].

JOHANSSON K

Universidad de Umeå, Facultad de ciencias sociales

Umeå: Universidad de Umeå, 1999., 199 p.

(Akademiska avhandlingar vid pedagogiska institutionen Umeå Universitet, 99(48))

ISSN: 0281-6768

ISBN: 91-7191-644-X

Umeå Universitet,

Pedagogiska Institutionen,

S-901 87 Umeå, Suecia

SV

El objetivo principal de esta tesis era determinar si existen dificultades para aplicar una formación constructivista en la enseñanza a distancia por medio de vídeos interactivos. Otros fines de esta tesis eran estudiar la calidad de la formación a distancia, en comparación con la enseñanza convencional. Todos los resultados demostraron que las dificultades que entraña una enseñanza a distancia no afectan negativamente a las posibilidades de integrar en ésta una formación constructivista.

UK A new way of learning: the Ufi network: developing the University for Industry concept.

University for Industry, Ufi

Sheffield, Inglaterra: Ufi, 1999., 34 p.

Ufi, The Innovation Centre,

217 Portobello,

Sheffield S1 4DP, Inglaterra

EN

La Universidad para la Industria (Ufi) es una iniciativa principal patrocinada por la administración británica para fomentar y facilitar el acceso a la formación per-



manente. La Ufl tiene el estatuto jurídico de sociedad limitada y está tramitando su reconocimiento como sociedad de fines benéficos. Su Presidente, Vicepresidente y Directores son designados por el Secretario de Estado (Ministro) de Educación y Empleo. Este plan de desarrollo que ahora se publica expone el trabajo que la Ufl se propone efectuar con destino a quienes participan en la formación permanente (ofertores de formación, empresarios y trabajadores, administraciones locales, sindicatos, agencias de desarrollo, consejos y agencias de financiación, organismos de titulación), y los métodos para que la institución llegue a un número mayor de destinatarios. Este plan fija

los grupos destinatarios más prioritarios: adultos con bajo nivel de competencias básicas; trabajadores de pequeñas empresas, trabajadores del comercio minorista, del sector automovilístico, el ambiental y las industrias multimedia; y personas y empresas que necesiten mejorar sus competencias en tecnologías de la información. La Ufl creará un espacio internet y una línea telefónica de ayuda (Learning Direct) apoyada por bancos de datos informativos, para responder a las necesidades de alumnos y ofertores. Se creará también una red de centros formativos, que serán el eje central de la oferta de servicios de apoyo al alumno por parte de la Ufl.



Miembros de la red documental del CEDEFOP

CEDEFOP

European Centre for the Development of Vocational Training
P.O. Box 22427
GR-55102 THESSALONIKI
Tel. (30-31) 49 01 11 General
Tel. (30-31) 49 00 79 Secretariat
Fax (30-31) 49 01 74 Secretariat
Mr. Marc Willem
Head of Library & Documentation Service
E-mail: mwi@cedefop.gr
Documentary Information Network Secretariat
E-mail: doc_net@cedefop.gr
Web Address:
http://www.cedefop.gr
Web address:
http://www.trainingvillage.gr

CEDEFOP

European Centre for the Development of Vocational Training
20 avenue d'Auderghem
B-1040 BRUSSEL/BRUXELLES
Tel. (32-2) 230 19 78
Fax (32-2) 230 58 24
Mr. J. Michael Adams
Director
E-mail: jma@cedefop.be
Ms. Marieke Zwanink
E-mail: mz@cedefop.be
Ms. Marise Alberts
E-mail: mrs@cedefop.be
Web address:
http://www.cedefop.gr
Web address:
http://www.trainingvillage.gr

FOREM

Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi
CIDOC
Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle
Boulevard Tirou 104
B-6000 CHARLEROI
Tel. (32-71) 20 61 73 Ms. S. Dieu
Tel. (32-71) 20 61 74 Ms. F. Denis
Fax (32-71) 20 61 98
Ms. Sigrid Dieu
Chef de Projets
E-mail: sigrid.dieu@forem.be
Ms. Fabienne Denis
Secrétaire Assistante
E-mail: fabienne.denis@forem.be
Web address: http://www.forem.be

VDAB

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding
ICODOC
Intercommunautair documentatiecentrum voor beroepsopleiding
Keizerlaan 11
B-1000 BRUSSEL/BRUXELLES
Tel. (32-2) 506 04 58
Tel. (32-2) 506 04 59
Fax (32-2) 506 04 28
Mr. Reinald Van Weydeveldt
Documentation
E-mail: rvweydev@vdab.be
Mr. Tomas Quaethoven
E-mail: tq@vdab.be
Web address: http://www.vdab.be

DEL

Danmarks Erhvervspaedagogiske Laereruddannelse
The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers
Rigensgade 13
DK-1316 KOBENHAVN K
Tel. (45-33) 14 41 14 Ext. 317
Ms. P. Cort
Tel. (45-33) 14 41 14 Ext. 301
Ms. M. Heins
Fax (45-33) 14 19 15
Fax (45-33) 14 42 14
Ms. Pia Cort
Research Assistant
E-mail: pia.cort@delud.dk
Ms. Merete Heins
Librarian
E-mail: merete.heins@delud.dk
Web address: http://www.delud.dk

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung
Referat K4
Fehrbelliner Platz 3
D-10707 BERLIN
Tel. (49-30) 86 43 22 30
Dr. B. Christopher
Tel. (49-30) 86 43 24 45
Ms. S. Bliedung
Fax (49-30) 86 43 26 07
Dr. Bernd Christopher
E-mail: christopher@bibb.de
Ms. Steffi Bliedung
E-mail: bliedung@bibb.de
Web address: http://www.bibb.de

OEEK

Organisation for Vocational Education and Training
1 Ilioupoleos Street
GR-17236 ATHENS
Tel. (30-1) 976 44 64 General
Tel. (30-1) 979 33 47 Ms. H. Barkaba
Fax (30-1) 976 44 64 General
Fax (30-1) 973 15 93 Ms. H. Barkaba
Mr. Loukas Zahilas
Director
E-mail: zalouk@hol.gr
Ms. Hermioni Barkaba
Head of Documentation
Web address: http://www.forthnet.gr/oEEK/

INEM

Instituto Nacional de Empleo
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Condesa de Venadito 9
E-28027 MADRID
Tel. (34-91) 585 95 82 General
Tel. (34-91) 585 95 80
Ms. M. Luz de las Cuevas Torresano
Fax (34-91) 377 58 81
Fax (34-91) 377 58 87
Mr. Bernardo Díez Rodríguez
Deputy Director General of Technical Services
Ms. Maria Luz de las Cuevas Torresano
Information/Documentation
E-mail: mluz.cuevas@inem.es
Web address: http://www.inem.es

Centre INFFO

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente
Tour Europe Cedex 07
F-92049 PARIS LA DEFENSE
Tel. (33-1) 41 25 22 22
Fax (33-1) 47 73 74 20
Mr. Patrick Kessel
Director
E-mail: kessel@centre-inffo.fr
Ms. Danièle Joulieu
Head of Documentation
E-mail: cidoc@centre-inffo.fr
Mr. Stéphane Héroult
Documentation Department
E-mail: cidoc@centre-inffo.fr
Web address:
http://www.centre-inffo.fr

FAS

The Training and Employment Authority
P.O. Box 456
27-33 Upper Baggot Street
DUBLIN 4
Ireland
Tel. (353-1) 607 05 36
Fax (353-1) 607 06 34
Ms. Margaret Carey
Head of Library & Technical Information
E-mail: careym@iol.ie
Ms. Jean Wrigley
Librarian
Web address: http://www.fas.ie

ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori
Via Morgagni 33
I-00161 ROMA
Tel. (39-06) 44 59 01
Fax (39-06) 44 29 18 71
Mr. Alfredo Tamborlini
General Director
Mr. Colombo Conti
Head of Documentation
E-mail: isfol.doc2@iol.it
Mr. Luciano Libertini
E-mail: isfol.doc2@iol.it
Web address: http://www.isfol.it

Chambre des métiers du Grand-Duché de Luxembourg

2 Circuit de la Foire Internationale
P.O. Box 1604 (Kirchberg)
L-1016 LUXEMBOURG
Tel. (352) 426 76 71
Fax (352) 42 67 87

CINOP

Centrum voor Innovatie van Opleidingen
Centre for Innovation of Education and Training
Pettelaarpark 1
Postbus 1585
5200 BP's-HERTOGENBOSCH
The Netherlands
Tel. (31-73) 680 08 00
Tel. (31-73) 680 08 62 Mr. M. Jacobs
Fax (31-73) 612 34 25
Mr. Martin Jacobs
E-mail: mjacobs@cinop.nl
Ms. Astrid Busser
E-mail: abusser@cinop.nl
Web address: http://www.cinop.nl

**abf-Austria**

Arbeitsgemeinschaft
Berufsbildungsforschung
Rainergasse 38
A-1050 WIEN
Tel. (43-1) 545 16 71 31
Fax (43-1) 545 16 71 22
Ms. Susanne Klimmer
E-mail: klimmer@ibw.at
Ms. Marlis Milanovich (IBE)
E-mail: milanovich@ibe.co.at
Web address: <http://www.ibw.at>
Web address: <http://www.ibe.co.at>

CIDES

Centro de Informação e
Documentação Económica e Social
Ministério do Trabalho e da
Solidariedade
Praça de Londres 2-1º Andar
P-1091 LISBOA Codex
Tel. (351-1) 844 12 18
Ms. O. Lopes dos Santos
Tel. (351-1) 844 12 19 Ms. F. Hora
Fax (351-1) 840 61 71
Ms. Odete Lopes dos Santos
Director
E-mail:
odete.santos@deppmts.gov.pt
Ms. Fátima Hora
Documentation Department
E-mail: fatima.hora@deppmts.gov.pt
Web address:
<http://www.deppmts.gov.pt>

NBE

National Board of Education
Hakaniemenkatu 2
P.O. Box 380
FIN-00531 HELSINKI
Tel. (358-9) 77 47 71 24 Mr. M. Kyrö
Tel. (358-9) 77 47 72 43 Ms. A.
Mannila
Fax (358-9) 77 47 78 65
Mr. Matti Kyrö
E-mail: matti.kyro@oph.fi
Ms. Arja Mannila
E-mail: arja.mannila@oph.fi
Web address: <http://www.oph.fi>

SEP

Svenska EU Programkontoret
Utbildning och kompetensutveckling
The Swedish EU Programme Office
for Education, Training and
Competence Development
Box 7785
S-10396 STOCKHOLM
Tel. (46-8) 453 72 00
Fax (46-8) 453 72 01
Mr. Fredrik Gunnarsson
E-mail: fredrik.gunnarsson@eupro.se
Ms. Gunilla Spens (NIWL)
E-mail: gunilla.spens@niwl.se
Web address: <http://www.eupro.se>
Web address: <http://www.niwl.se>

IPD

Institute of Personnel and
Development
IPD House
35 Camp Road
LONDON
SW19 4UX
United Kingdom
Tel. (44-181) 971 90 00
Ms. J. Schramm
Fax (44-181) 263 33 33 General
Fax (44-181) 263 34 00 Library
Ms. Jennifer Schramm
E-mail: j.schramm@ipd.co.uk
Ms. Cathy Doyle
Librarian
E-mail: c.doyle@ipd.co.uk
Web address: <http://www.ipd.co.uk/login/splashscreen.asp>

NCU

Leonardo Norge
P.O. Box 2608
St. Hanshaugen
N-0131 OSLO
Tel. (47-22) 86 50 00
Fax (47-22) 20 18 01
Mr. Halfdan Farstad
E-mail: farh@teknologisk.no
Ms. Grethe Kjell Dahl
E-mail: kjeg@teknologisk.no
Web address: <http://www.teknologisk.no/leonardo/>

Organizaciones asociadas**EC**

European Commission
DGXXII
Directorate General XXII Education,
Training and Youth
Rue de la Loi 200 (B7, 04/67)
B-1049 BRUSSEL/BRUXELLES
Tel. (32-2) 295 75 62 Ms. E. Spachis
Tel. (32-2) 295 59 81 Ms. D.
Marchalant
Fax (32-2) 295 57 23
Ms. E. Spachis
Fax (32-2) 296 42 59
Ms. D. Marchalant
Ms. Eleni Spachis
E-mail: eleni.spachis@dg22.cec.be
Ms. Dominique Marchalant
E-mail:
dominique.marchalant@dg22.cec.be
Web address: <http://europa.eu.int/en/comm/dg22/dg22.html>

EURYDICE

the Education Information Network
in Europe
Le réseau d'information sur l'éduca-
tion en Europe
15 rue d'Arlon
B-1050 BRUSSEL/BRUXELLES
Tel. (32-2) 238 30 11
Fax (32-2) 230 65 62
Ms. Patricia Wastiau-Schlüter
Director
E-mail: eurydice.uee@euronet.be
Web address: <http://www.eurydice.org>

ETF

European Training Foundation
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I-10133 TORINO
Tel. (39-011) 630 22 22
Fax (39-011) 630 22 00
Ms. Denise Loughran
Librarian
E-mail: dlo@etf.it
Web address: <http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf/>

ILO

International Labour Office
BIT
Bureau International du Travail
4 Route des Morillons
CH-1211 GENEVE 22
Tel. (41-22) 799 69 55
Fax (41-22) 799 76 50
Ms. Pierrette Dunand
Employment & Training Department
Documentalist
E-mail: dunandp@ilo.org
Web address: <http://www.ilo.org>

OIT

Centre international de formation de
L'OIT
125 Corso Unità d'Italia
I-10127 TORINO
Tel. (39-011) 693 65 10
Fax (39-011) 693 63 51
Ms. Krouch
Documentation
E-mail: krouch@itcilo.it
Web address: <http://www.itcilo.org>

CINTERFOR/OIT

Centro Interamericano de
Investigación y Documentación so-
bre Formación Profesional
Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
11000 MONTEVIDEO
URUGUAY
Tel. (598-2) 92 05 57
Tel. (598-2) 92 00 63
Fax (598-2) 92 13 05
Mr. Pedro Daniel Weinberg
Director
E-mail: dirnmd@cinterfor.org.uy
Ms. Martha Piaggio
Head of Documentation
E-mail: dirnmd@cinterfor.org.uy
Web address: <http://www.cinterfor.org.uy>

DfEE

Department for Education and
Employment
Room E3
Moorfoot
SHEFFIELD
S1 4PQ
United Kingdom
Tel. (44-114) 259 33 39
Fax (44-114) 259 35 64
Ms. Julia Reid
Librarian
E-mail: library.dfef.mf@gt.net.gov.uk
Web address: <http://www.open.gov.uk/index/..dfef/dfefhome.htm>

FVET

Foundation for Vocational Education
and Training Reform
Liivalaia 2
EE-10118 TALLINN
Tel. (372) 631 44 20
Fax (372) 631 44 21
Ms. Lea Orro
Managing Director
E-mail: lea@vetpmu.online.ee
Ms. Tiina Enok
E-mail: tiina@vetpmu.online.ee
Web address: <http://www.kutseharidus.ee/>



**Ultimos
números
en español**



Nº15/1998 La garantía de la calidad en la formación profesional

Para evaluar las evaluaciones

- El control público de la calidad de la formación profesional en Alemania, Francia e Inglaterra (Richard Koch, Jochen Reuling)
- Aspectos de la evaluación de la calidad para programas de formación profesional (Erwin Seyfried)
- Aplicación de las normas ISO 9000 a la enseñanza y la formación (Wouter Van den Berghe)

La garantía de la calidad para la formación en el puesto de trabajo

- La formación continua en la empresa: Tendencias en las empresas europeas (Thomas Stahl)
- La autoevaluación: ¿Una calzada real para garantizar la calidad en la formación continua? (Thomas Stahl)

Estudios de caso

- Sistema de acreditación de entidades formativas. Génesis, objetivos y metodología del sistema de acreditación (Carlos Capela)
- La garantía de la calidad para la formación continua en la pequeña y mediana empresa del artesanado alemán- el ejemplo de la labor formativa del Instituto para la Formación Continua en el Artesanado (ZWH) (Klaus Jenewein, Beate Kramer)
- Creación de un sistema externo de garantía de la calidad para la enseñanza superior: el ejemplo de Polonia (María Wójcicka)



Nº16/1999

Detección y desarrollo de competencias en la empresa

- Reglas para detectar la necesidad de cualificaciones en empresas (Karin Büchter)
- Cómo construir organizaciones autoformativas: comprobaciones prácticas de la teoría – algunas enseñanzas extraídas de empresas europeas (Barry Nyhan)

El valor didáctico de la movilidad

- La movilidad como proceso formativo (Soren Kristensen)
- Enseñanza de idiomas extranjeros, formación profesional y protección del asentamiento industrial (Jacob Kornbeck)

Un método escandinavo para reescolarizar abandonos

- El retorno de los abandonos escolares a la formación y el trabajo: las Academias Populares escandinavas (Staffan Laestadius, Ingrid Hallman)

Sobre- e infracualificación

- Sobre- e infracualificación en relación con la formación profesional (Joop Hartog)

Polémica: Títulos y mercado de trabajo

- Títulos y mercado de trabajo: resultados y cuestiones (Louis Mallet)
- El cambio en la demanda de cualificaciones (Christoph F. Buechtemann)
- Títulos frente a competencias (Hilary Steedman)
- Títulos, indicadores en el mercado de trabajo, y asignación de competencias a los empleos (Gunnar Eliasson)



Nº17/1999

Formación y organización del trabajo

- Nuevas presiones en favor de la formación en la empresa (Jacques Delcourt)
- Riesgos y oportunidades de la formación en el trabajo (Edgar Sauter)

Formación y cultura nacional

- El sistema educativo francés como expresión de una cultura política (Alain d'Iribarne; Philippe d'Iribarne)

Sistemas

- La financiación de la formación profesional en comparación interestatal: objetivos y efectividades (Folkmar Kath)
- Nuevos intentos de reforma en la formación profesional suiza (Philipp Gonon)

Cambios en las necesidades de cualificación: la teoría y la práctica

- Características estructurales y categorías de destinatarios para una formación profesional integral (Bernd Ott)
- La relevancia de Internet y de los sistemas informáticos para la futura evolución de los requisitos de cualificaciones; Hipótesis y datos prácticos (Angelika Lippe-Heinrich)

La investigación europea sobre formación profesional

- Situación, misiones y problemas de la investigación europea sobre la formación profesional (Burkart Sellin; Phillip Grollmann)



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 15 más IVA gastos de envío)
- ☐ Envíenme por favor los siguientes números de la revista europea "Formación Profesional", al precio simbólico de EUR 7 por ejemplar (mas IVA y gastos de envío)

CEDEFOP

Centro Europeo para el Desarrollo
de la Formación Profesional
PO Box 22427

GR-55102 Thessaloniki

Número				
Idioma				

Nombre y apellidos

Dirección



Revista europea «Formación Profesional» – Llamamiento a la presentación de artículos

La Revista Europea «Formación Profesional» desea publicar artículos de los investigadores y especialistas en temas de formación profesional y empleo que quieran poner los resultados de sus investigaciones de calidad -particularmente investigaciones 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 alemán, castellano, francés e inglés y tiene una buena difusión en toda Europa, tanto dentro de los Estados Miembros de la Unión Europea como fuera de ella.

Publica la Revista el Cedefop (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional), que 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 informes 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, se ofrecen también extractos de la revista dentro de Internet. Pueden consultarse extractos de números anteriores en la siguiente dirección: <http://www.trainingvillage.gr/etv/editorial/journal/journalarc.asp>

Pueden presentarse artículos sea a título personal o sea como representante de una organización. Deberán tener una extensión de 2.500 a 3000 palabras y pueden estar redactados en castellano, danés, alemán, griego, inglés, francés, italiano, neerlandés, noruego, portugués, finlandés o sueco.

Los artículos acabados han de remitirse al Cedefop impresos en papel y acompañados de la correspondiente disquete formateada en Word, o bien como anexo Word a un correo electrónico, adjuntando una breve reseña autobiográfica del autor, e indicando la función que desempeña actualmente. 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 cuando sean contradictorios entre sí.

Quien desee presentar un artículo puede ponerse sencillamente en contacto con el redactor jefe, Steve Bainbridge, en el número +30 31 490111, el fax +30 31 490175 o el correo electrónico sb@cedefop.gr

La revista »Formación Profesional« aparece tres veces al año, en 4 idiomas (DE, EN, ES, FR).

La suscripción anual cubre todos los números de »Formación Profesional« que aparezcan en el curso del año (enero a diciembre), y queda prolongada automáticamente por otro año si no se rescinde antes del 30 de noviembre.

La revista la remite la Oficina de Publicaciones de la CEE en Luxemburgo. La factura de la suscripción la recibirán Vds. proveniente de la Oficina de Ventas de publicaciones comunitarias.

El precio de la suscripción no incluye el IVA. Por favor, envíese el importe una vez que se haya recibido la factura.

Suscripción anual (tres números): EUR 15 (sin IVA)

número suelto: EUR 7 (sin IVA)



CEDEFOP

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional

Europe 123, GR-57001 THESSALONIKI (Pylea)

Dirección postal:

PO Box 22427, GR-55102 THESSALONIKI

Tel. (30-31) 490 111 Fax (30-31) 490 020

E-mail: info@cedefop.gr Espacio internet de información: www.cedefop.gr Espacio internet interactivo: www.trainingvillage.gr