

FORMACIÓN

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

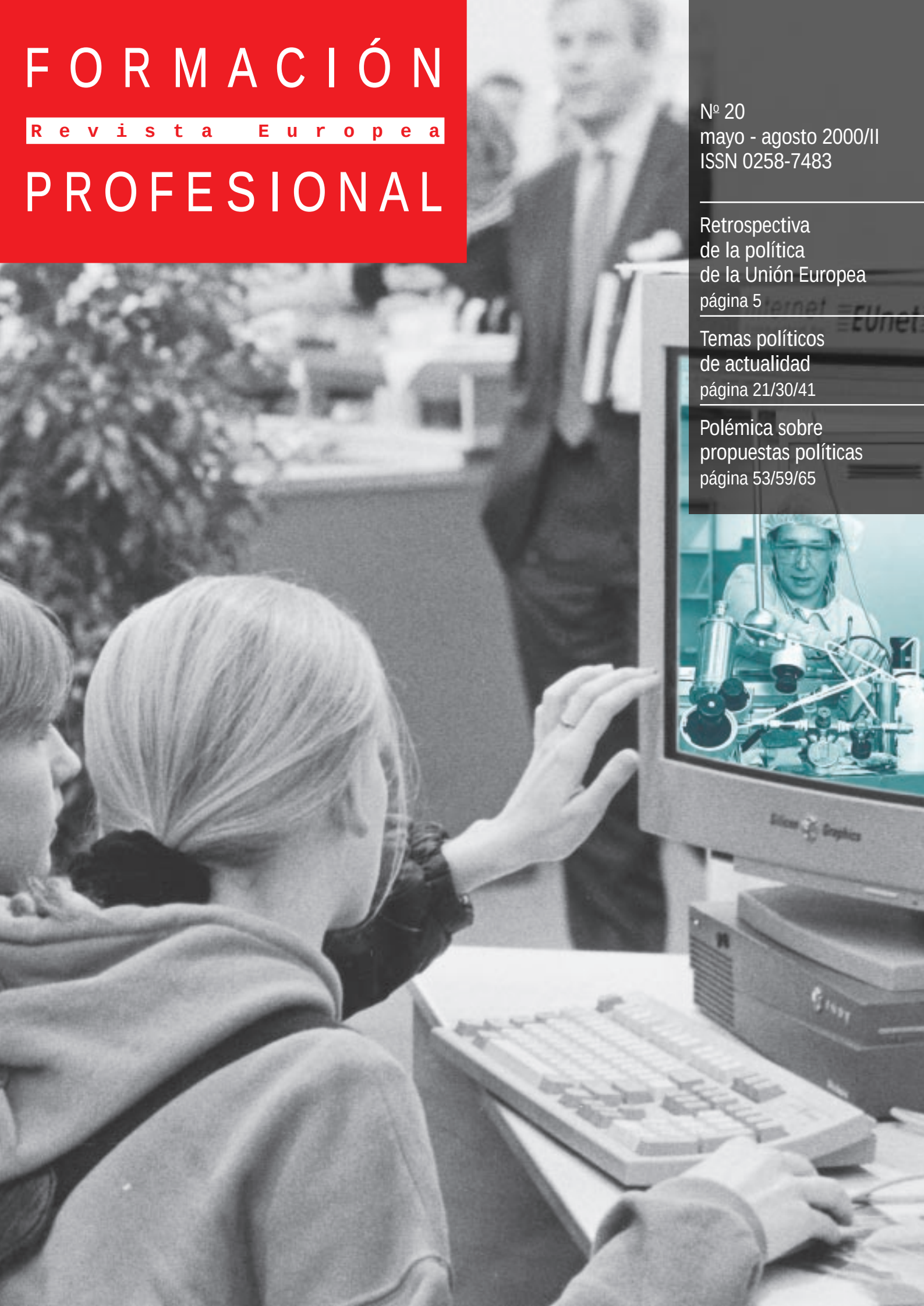
PROFESIONAL

Nº 20
mayo - agosto 2000/II
ISSN 0258-7483

Retrospectiva
de la política
de la Unión Europea
página 5

Temas políticos
de actualidad
página 21/30/41

Polémica sobre
propuestas políticas
página 53/59/65





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 profesionales de la práctica de la formación profesional en la Unión Europea a comprender mejor las evoluciones de ésta y extraer así conclusiones para sus futuras actividades. Estimula a científicos e investigadores a reconocer las tendencias actuales y los temas futuros.

El Consejo de Administración del Cedefop ha definido un conjunto de prioridades a medio plazo para el periodo 2000-2003. Entre éstas resaltan cuatro temas, que constituyen el eje central de las actividades del Cedefop:

- ☐ promover las competencias y la formación permanente;
- ☐ fomentar nuevas formas de aprendizaje para una sociedad en pleno cambio;
- ☐ apoyar el empleo y la competitividad;
- ☐ mejorar el entendimiento mutuo y la transparencia europeas.

Comité de redacción:

Presidente:

Jordi Planas

Universitat Autònoma de Barcelona, España

Sergio Bruno

Facoltà di Scienze Economiche, Italia

Éric Fries Guggenheim

Cedefop, Grecia

Ulrich Hillenkamp

European Training Foundation, Italia

Tadeusz Kozek

Task Force for Training and Human Resources, Polonia

Martin Mulder

Wageningen University, Países Bajos

Lise Skanting

Dansk Arbejdsgiverforening, Dinamarca

Hilary Steedman

London School of Economics and Political Science,

Centre for Economic Performance, Gran Bretaña

Manfred Tessaring

Cedefop, Grecia

Eric Verdier

Laboratoire LEST/CNRS, Francia

Secretaría de redacción:

Erika Ekström

Institutet För Arbetsmarknadspolitisk Utvärdering

(IFAU), Suecia

Jean-François Giret

CEREQ, Francia

Gisela Schürings

European Training Foundation, Italia

Redactor jefe:

Steve Bainbridge

Cedefop, Grecia

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 01.07.2000

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-00-002-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, al dar la palabra a los protagonistas, presenta análisis y puntos de vista diversificados y en ocasiones contradictorios, contribuyendo así intencionadamente a un debate crítico, fundamental para el futuro de la formación profesional a escala europea.

Las personas interesadas en presentar un artículo pueden consultar la página 90



Editorial

El debate sobre la necesidad del cambio en los sistemas de formación profesional puede darse por concluido; actualmente la cuestión ya no consiste en dirimir dicha necesidad, sino en establecer cuáles son los cambios que deben efectuarse.

El presente número de la Revista Europea examina algunos de los temas políticos esenciales que orientan la reforma de la formación profesional (FP). Pero, para contribuir a este análisis, la revista expone dichas consideraciones políticas junto a la historia de la evolución de la FP en Europa, y junto a los recientes resultados de algunos análisis de importancia sobre las futuras necesidades de competencias.

El consenso generalizado en torno a la necesidad del cambio - al que se acogen políticos, profesionales e investigadores de toda la UE - ha cobrado el carácter de algo mayoritario y valioso. Este consenso hace posible el debate y el intercambio de ideas, y fomenta asimismo un espíritu abierto ante las novedades.

Pero el cambio no es un factor nada nuevo para los sistemas de FP, y sería equivocado olvidarse de ello. Los sistemas de FP han demostrado bastante dinamismo en los últimos decenios, como demuestra el primer artículo de una doble serie que debemos a Steve Bainbridge y Julie Murray, "Las disposiciones políticas y legales que han desarrollado la política de formación en la Unión Europea". Este texto detalla la evolución de la política de FP desde el Tratado de Roma en 1957 hasta la firma del Tratado de Maastricht en 1992. Señala cómo la FP se ha ido convirtiendo en una importante herramienta de la política económica y social en respuesta a los desafíos que plantean el aumento del paro, la exclusión social y las mutaciones tecnológicas. La perspectiva histórica que este artículo ofrece permite extraer conclusiones y enseñanzas útiles para los futuros avances políticos.

Tras examinar de esta manera el pasado, la Revista pasa al análisis de cuestiones políticas candentes hoy ante unas mutaciones económicas, sociales y tecnológicas de ritmo acelerado, reproduciendo el

"Memorándum de Berlín" para modernizar la FP e implantar un sistema dual, plural y modular de formación permanente, elaborado por una comisión asesora de la Secretaría del Senado de Berlín para el Trabajo, la Formación Profesional y la Mujer. Este memorándum muestra que incluso el tantas veces admirado y respetado sistema alemán de FP tiene que cambiar, si desea conservar su reputación de calidad y altas cualificaciones. Pero también señala que el dilema consiste en implantar las reformas necesarias y mantener a la vez las virtudes del sistema.

Sigue al memorándum una contribución redactada por un grupo internacional de trabajo compuesto por organizaciones empresariales de siete países comunitarios: "Calidad para la escuela: el punto de vista empresarial". Es interesante por varios motivos: refleja el consenso existente en toda la UE en cuanto a la necesidad de las reformas y el fuerte interés que la orientación de éstas despierta entre la clase empresarial, uno los principales protagonistas del desarrollo y empleo de competencias. Y, si bien las propuestas se centran en el sistema de la enseñanza general, también resaltan la importancia de no separar a la FP del resto del contexto educativo, punto que asimismo ha puesto de relieve un interesante documento de la UNICE¹, no reproducido en este número. La Revista ha invitado a la Confederación Sindical Europea a exponernos asimismo su opinión.

El artículo de Senker *et al* "Trabajar para aprender: una orientación integral para la formación de los jóvenes" propone una orientación para la reforma de la FP en el Reino Unido. Analiza la experiencia de un sistema sometido a enormes cambios en los últimos años, y que a pesar de ello continúa presentando, a juicio de los autores, defectos fundamentales. El artículo refleja algunas de las diferencias entre los objetivos e intenciones proclamadas para las reformas y la realidad de los resultados, con el fin de mostrar la importancia que tiene contar con instituciones e instrumentos eficaces para la aplicación de una política. El estudio expone la necesidad de integrar en el debate la forma que

1) UNICE (2000): For education and training policies which foster competitiveness and employment, UNICE's seven priorities, Bruselas.



han de adoptar los cambios, y no sólo el contenido de éstos.

Por último, nuestra Revista ofrece tres contribuciones distintas sobre la cuestión de la FP para personas de escasas cualificaciones: “Las personas de escasa cualificación y el mercado de trabajo europeo: ¿ hacia una plataforma educativa mínima?”, por Eugenia Kazamaki Ottersten e Hilary Steedman, “La noción de una plataforma educativa mínima: contenidos y métodos formativos para superar la baja cualificación”, por Arthur Schneeberger, e “Implantar una plataforma formativa mínima para todos”, de Roberto Carneiro. Estos artículos analizan los resultados iniciales del Proyecto Newskills sobre nuevas necesidades de competencias y personas de escasa cualificación; éstos sugieren reducir el número de quienes acceden al mercado de trabajo con baja cualificación como la mejor política posi-

ble de ayuda a dichas personas. El proyecto ha explorado asimismo la idea de una “plataforma educativa mínima”, una gama de competencias que incluirían las capacidades necesarias para desempeñar con eficacia un puesto de trabajo y aprender en él - o en todo otro lugar - a progresar dentro del empleo y de la sociedad, y que pudieran instaurarse en Europa como objetivo formativo para todos los ciudadanos.

El debate sobre la orientación de la política de FP tiene suma importancia. Debe nutrirse con informaciones, a fin de que las decisiones adoptadas puedan ser sensatas y comprensibles. Esperamos con este número de nuestra Revista Europea haber prestado una contribución a dicha labor.

Steve Bainbridge
Redactor jefe



Indice

Retrospectiva de la política de la Unión Europea

Las disposiciones políticas y legales que han desarrollado la política de formación en la Unión Europea

Parte I – Desde el Tratado de Roma hasta el Tratado de Maastricht..... 5

Steve Bainbridge, Julie Murray

Es legítimo afirmar que la política europea respecto a la FP ha estado orientada a la intervención práctica. La Comunidad ha actuado como claro punto de referencia para el desarrollo de la política de FP en los diversos Estados miembros, y ha apoyado la cooperación entre éstos a través de intervenciones prácticas, tales como proyectos piloto e intercambios de información y de ciudadanos.

Temas políticos de actualidad

Memorándum de Berlín para la Modernización de la Formación Profesional. Orientaciones para crear un sistema dual, plural y modular (sistema DPM) de formación permanente 21

El "Memorándum de Berlín para la Modernización de la Formación Profesional" constituye un documento estratégico compilado por el Comité Consultivo de la Secretaría del Senado de Berlín para el Trabajo, la Formación Profesional y la Mujer presentado en setiembre 1999, en el que no solamente se analizan los problemas actualmente existentes sino que se plantea su posible solución.

Calidad para la escuela: el punto de vista empresarial 30

Grupo informal de trabajo de las federaciones empresariales

La reforma educativa es asunto urgente. El objetivo consiste en asegurar que los sistemas nacionales de educación incorporen incentivos que les hagan mejorar continuamente la calidad.

Trabajar para aprender: una orientación integral para la formación de los jóvenes 41

Peter Senker, Helen Rainbird, Karen Evans, Phil Hodgkinson, Ewart Keep
Malcolm Maguire, David Raffe, Lorna Unwin

Para resolver los problemas básicos que afectan a la formación por experiencia laboral en Gran Bretaña es necesario instaurar una estrategia coherente.

Polémica sobre propuestas políticas

Las personas de escasa cualificación y el mercado de trabajo europeo: ¿hacia una plataforma educativa mínima? 53

Eugenia Kazamaki Ottersten, Hilary Steedman

La mejor política para ayudar a los trabajadores de baja cualificación podría consistir en reducir la cifra de los que acceden en estas condiciones al mercado de trabajo y en crear una 'plataforma educativa mínima': una serie de competencias que incluyan las cualidades necesarias para desempeñar un trabajo con eficacia y para aprender en él - o en cualquier otro lugar - a progresar en el empleo y en la sociedad.

**La noción de una plataforma educativa mínima: contenidos y métodos
formativos para superar la baja cualificación 59**

Arthur Schneeberger

*Es importante crear una variedad de oportunidades educativas que ofrezcan a las personas la posibilidad de optar por diferentes ritmos formativos y distintos lugares de formación.***Implantar una plataforma formativa mínima para todos:
cuestiones esenciales sobre las estrategias y opciones políticas 65**

Roberto Carneiro

*Implantar una plataforma formativa mínima para todos es un reto formidable para las instituciones europeas***Lecturas****Selección de lecturas 73**



Las disposiciones políticas y legales que han desarrollado la política de formación en la Unión Europea

Parte I – Desde el Tratado de Roma hasta el Tratado de Maastricht

Preámbulo

Las disposiciones políticas de formación profesional (FP) analizadas consisten en los denominados *acquis communautaires* europeos, esto es, el corpus o acervo de normativas comunitarias que hace recaer responsabilidades sobre los Estados miembros o los individuos con respecto a la FP. En este artículo interpretaremos estos *acquis* en sentido amplio, incluyendo en ellos:

- (a) los instrumentos legales de la Comunidad Europea: reglamentos, directivas, decisiones y recomendaciones;
- (b) las sentencias del Tribunal de Justicia europeo;
- (c) las declaraciones políticas no vinculantes - conclusiones y resoluciones del Consejo de Ministros -, las comunicaciones y los libros blancos y verdes de la Comisión Europea, así como las denominadas posiciones conjuntas de los interlocutores sociales.

Este artículo examina la evolución de las disposiciones políticas desde la perspectiva de los artículos que en los sucesivos tratados están relacionados directamente con el sistema de FP. No abarca ni los artículos de los tratados ni las evoluciones de la política que afectan al Fondo Social Europeo.

Durante el periodo comprendido entre 1957 y 1992, los cambios económicos y sociales elevaron de forma permanente el perfil y la importancia de la formación profesional. Las disposiciones políticas en la UE se adaptaron en muchas ocasiones para tomar en cuenta las circunstancias cambiantes y apoyaron el desarrollo de la FP como un instrumento clave para el empleo y la política activa de mercado laboral.

El artículo muestra cómo el conjunto de disposiciones políticas que generan estos *acquis* europeos ha permitido desarrollar la FP principalmente de dos maneras: en primer lugar, ha fomentado un debate entre los Estados miembros, lo que ha posibilitado analizar más internacionalmente temas nacionales y detectar áreas de interés común; a este respecto, la dimensión europea ha actuado como punto clave de referencia para desarrollar políticas nacionales de FP. En segundo lugar, diversas iniciativas y programas lanzados a lo largo de los años han logrado hacer realidad una serie de medidas prácticas, incluyendo proyectos piloto e intercambios de información o de personas. Todas estas actividades han ido facilitando la cooperación entre protagonistas muy diversos de toda Europa, con la intención común de mejorar la FP.

El mecanismo para instaurar una política común de FP según el Tratado de



Steve Bainbridge
Cedefop, Salónica



Julie Murray
Cedefop, Salónica

Este es el primero de dos artículos que tratarán sobre el desarrollo y aplicación de las disposiciones políticas de formación profesional en la Unión Europea, desde la creación de la Comunidad Económica Europea en virtud del Tratado de Roma de 1957 hasta el Tratado de la Unión Europea firmado en Amsterdam y que entró en vigor en mayo de 1999.

Este artículo se centrará en el periodo que comprende la política común de formación profesional, establecida por el Tratado de Roma, hasta su sustitución por el Tratado de la Unión Europea acordado en Maastricht en 1992, que introdujo una política comunitaria de formación profesional. El periodo desde 1992 hasta el momento actual será tratado en un segundo artículo, que se publicará en el próximo número de la Revista Europea.



La “(...) política común de FP según el Tratado de Roma quedó estipulada por una decisión legalmente vinculante (...).”

“Desde una perspectiva política, la política común de FP implicaba una cooperación fuerte y diversificada entre los Estados miembros. Se definía como una intervención coherente y progresiva tanto a escala europea como de cada Estado miembro, dirigida a realizar (...) la decisión de 1963.”

“(...)la política común de FP no tuvo la misma suerte de las políticas comunes de otros sectores o ámbitos, por ejemplo en agricultura, transporte o competencia. (...) En el [área] de la formación profesional, los esfuerzos debían centrarse no en la estructura organizativa de la FP sino en generar una convergencia de normativas, en términos de cualificaciones, certificados y exámenes.”

Roma quedó estipulado por una decisión legalmente vinculante adoptada en 1963¹. A continuación, dicho mecanismo fue adaptándose en diferentes años mediante declaraciones políticas legalmente no vinculantes, que indicaban la dirección política y establecían la realización de determinadas medidas prácticas. A pesar de carecer de vigor legal, estas declaraciones políticas y las medidas implantadas resultaban efectivas, al recibir un firme apoyo político por parte de los Estados miembros a escala gubernativa.

No obstante, a comienzos del decenio de 1980 se acordó que las iniciativas europeas relativas a la FP, igual que las de otros ámbitos, sólo podían basarse en instrumentos legalmente vinculantes. Esta decisión, junto con la jurisprudencia del Tribunal de Justicia, provocó la preocupación entre los Estados miembros en torno al grado de injerencia comunitaria en la política nacional de FP. Esta preocupación condujo a modificar en 1992 la política común de FP preconizada por el Tratado de Roma, para adoptar una política comunitaria de FP que apoya y complementa la intervención nacional, explicitando de esta manera algo que ya antes se sabía implícito: que el contenido y la estructura de la FP continuará siendo responsabilidad de cada Estado miembro individual.

Este artículo analizará en detalle dichas evoluciones. Resaltará asimismo cómo los interlocutores sociales han ido ejerciendo una influencia cada vez mayor sobre el desarrollo de esta política y examinará la contribución de la FP a la libre circulación de trabajadores.

El Tratado de Roma: una política común de FP

Parte integrante de las disposiciones sociales previstas por el Tratado de Roma es su artículo 128, en el que se estipula que el Consejo de Ministros establecerá:

...principios generales para aplicar una política común de formación profesional capaz de contribuir al desarrollo armónico de las economías nacionales y del mercado común.

Estos principios generales fueron adoptados por Decisión del Consejo, de 2 de abril de 1963¹, en la que se establecen los principios generales de aplicación de una política común de la formación profesional (véase el recuadro). Esta decisión de 1963 fija los tipos de cooperación previstos y, a pesar de los cambios posteriores introducidos en el Tratado, continúa en vigor.

Desde una perspectiva política, la política común de FP implicaba una cooperación fuerte y diversificada entre los Estados miembros. Se definía como una intervención coherente y progresiva tanto a escala europea como de cada Estado miembro, dirigida a realizar los diez principios estipulados por la decisión de 1963.

Esta decisión dio lugar a diversos tipos de cooperación en aplicación de los principios, entre ellos estudios e investigaciones, intercambios de informaciones y experiencias. Se preveía asimismo un cierto grado de armonización. El principio octavo establecía que una política común de FP debía diseñarse para ir progresivamente armonizando los niveles formativos, con vistas al reconocimiento mutuo de las cualificaciones. Con todo, la cooperación no debía cifrarse en que todos los Estados miembros actuaran simultáneamente sobre los mismos temas: la decisión estimula a la Comisión Europea a celebrar acuerdos multi- o bilaterales cuando se presente la ocasión.

La responsabilidad para la aplicación de los principios estipulados por esta Decisión recae tanto sobre los Estados miembros como sobre la Comisión Europea. Pero la Decisión no establece una demarcación de responsabilidades clara entre ellos para la aplicación de estos principios. Aun cuando define los ámbitos que abarca la política común de FP, en concreto la formación para todos los jóvenes y adultos que puedan estar o se encuentren ya empleados en puestos de categoría inferior al cuadro directivo, no llega a definir la FP.

No obstante, la política común de FP no tuvo la misma suerte de las políticas comunes de otros sectores o ámbitos, por ejemplo en agricultura, transporte o competencia. En estos ámbitos, los poderes decisorios europeos - denominados tam-



bién “competencias comunitarias” - eran muy amplios y, de conformidad con la situación, los Estados miembros tenían la obligación de modificar sus sistemas nacionales o de instaurar mecanismos de adaptación. En el de la formación profesional, los esfuerzos debían centrarse no en la estructura organizativa de la FP sino en generar una convergencia de normativas, en términos de cualificaciones, certificados y exámenes.

La realización de la política común de FP

Partiendo de la decisión de 1963 como fundamento político, la realización práctica comenzó con la institucionalización del papel de los interlocutores sociales junto a los Estados miembros en el desarrollo de la política, para lo cual se crearon en diciembre de 1963 los comités consultivos sobre la formación profesional² (CCFP), cuya labor era dictar opiniones sobre cuestiones de importancia general o principios relativos a la FP. A ello siguió una recomendación de la Comisión Europea que ponía en marcha un procedimiento de informes para el intercambio de informaciones y experiencias sobre la orientación profesional³. Se llevaron a cabo asimismo trabajos para armonizar los niveles formativos y promover con ello la libre circulación de trabajadores, y en 1970 el Consejo adoptó una recomendación sobre el perfil profesional europeo para la formación de trabajadores cualificados de máquinas - herramientas⁴. No obstante, la Comisión Europea concluyó en 1971⁵ que la labor realizada conforme a la Decisión de 1963 no había rendido los resultados apetecidos. Citaba como motivos la falta de experiencia en cuanto a métodos para transformar principios abstractos en proyectos de trabajo, la insuficiente diferenciación entre proyectos a breve y largo plazo y la carencia de los recursos adecuados.

La época de las resoluciones

Desde la mitad de la década de los 70 hasta mediada la de los 80, la realización práctica de la política común de FP se caracterizó por una serie de resoluciones

no vinculantes adoptadas por el Consejo de Ministros (la línea de trabajo fue distinta en los ámbitos relativos a la libre circulación de trabajadores, como se verá más adelante). Estas resoluciones crearon el dispositivo político y fijaron las áreas políticas clave en las que debía tener lugar una cooperación. Se utilizaron además como puntos de referencia para desarrollar políticas nacionales, al recoger los principales debates económicos y sociales que atañían a la FP. Las resoluciones propusieron asimismo diversas medidas para aplicar la normativa política general e indicaron, según la situación, las iniciativas adoptables a escala europea y realizables por los Estados miembros. Al adaptar los principios de 1963 a las necesidades modernas, estas resoluciones contribuyeron a convertir la FP en un instrumento de política de empleo más elaborado, y en una herramienta para fomentar determinados objetivos sociales.

Como consecuencia de las directrices de 1971 que reclamaban nuevos esfuerzos en el campo de la FP, una primera resolución fue adoptada en 1974⁶. En ésta se resaltaba la importancia de la política común de FP y de la consecución progresiva de sus objetivos. Preveía la creación de un Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (conocido comúnmente por sus siglas francesas de “CEDEFOP”). Creado en 1975⁷, este centro tenía por objetivo proporcionar análisis e informaciones técnicas sobre la FP, recopilar y difundir documentación y estimular la investigación y los trabajos sobre la aproximación de reglamentaciones de la formación, con el objetivo final de promover la libre circulación de trabajadores.

Los cambios económicos y sociales surgidos en el decenio de 1970 fomentaron el uso de la FP para lograr objetivos sociales, con medidas ideadas para grupos destinatarios específicos.

El primer grupo destinatario de ayudas especiales fueron, en 1974⁸, los discapacitados. Los siguientes fueron los jóvenes. El Consejo dictó una serie de medidas a partir de dos resoluciones: una en 1976⁹ destinada a mejorar la transición de la escuela a la vida activa, y otra en 1979¹⁰ para vincular el trabajo y la formación para jóvenes.

“Desde la mitad de la década de los 70 hasta mediada la de los 80, la realización práctica de la política común de FP se caracterizó por una serie de resoluciones no vinculantes adoptadas por el Consejo de Ministros (...) Estas resoluciones crearon el dispositivo político y fijaron las áreas políticas clave en las que debía tener lugar una cooperación. Se utilizaron además como puntos de referencia para desarrollar políticas nacionales, al recoger los principales debates económicos y sociales que atañían a la FP. Las resoluciones propusieron asimismo diversas medidas para aplicar la normativa política general e indicaron, según la situación, las iniciativas adoptables a escala europea y realizables por los Estados miembros.”



“Como respuesta a los desafíos que la evolución iba planteando a lo largo de los años, los Estados miembros decidieron reunir sus experiencias individuales. Aprovechándose de los debates con mayor cariz europeo adoptaron una serie de resoluciones que aplicaban y desarrollaban la política común de FP a través de disposiciones que, si bien jurídicamente no eran vinculantes, recibían un fuerte respaldo político. De esta manera, la dimensión europea quedó establecida como punto de referencia para el desarrollo de las políticas nacionales de FP.”

“Si bien la dimensión europea continúa utilizándose como punto de referencia, los Estados miembros se han reservado un margen libre de maniobra para decidir la instrumentación práctica de la política común de FP y para el control de la estructura, contenidos y organización de la FP en sus propios países.”

La formación profesional fue desarrollándose también como instrumento que permitía favorecer la igualdad de oportunidades. La directiva de trato igualitario adoptada en 1976¹¹ exigía a los Estados miembros que garantizasen el acceso a la orientación y la formación profesional sin discriminación alguna en razón del sexo. Al reconocer que la igualdad de oportunidades en el acceso a la formación resulta esencial si se aspira a una igualdad de oportunidades en el empleo, la directiva definía para la FP la función de crear una sociedad más igualitaria.

El problema del paro en aumento se mantenía, y a principios del decenio de 1980 afectaba ya a todos los grupos de edades. En particular el paro de larga duración experimentaba un crecimiento espectacular (desde mediados de la década del 80 más de la mitad de los desempleados sufrían el desempleo durante más de un año). Estas dificultades generaron esperanzas en el papel de la FP como instrumento para la política de empleo y del mercado de trabajo. La FP se consideraba como un elemento central para mejorar la correspondencia entre la demanda y la oferta de mano de obra, para ayudar a las personas en paro de larga duración, y, como novedad, para promover el desarrollo de la pequeña y mediana empresa (PYME). En los primeros años de la década del 80 fue incrementándose además la conciencia del impacto de las nuevas tecnologías como motor principal del cambio. En una resolución adoptada en 1983¹², el Consejo confería un papel protagonista a la FP para dotar a los trabajadores de la capacidad de adaptación al cambio que requieren las nuevas tecnologías, una adaptación esencial no sólo para mantener bajo el índice de paro sino también para explotar el potencial económico de las nuevas tecnologías y fomentar una amplia difusión de las mismas.

En julio de 1983 el Consejo actualizó la estructura general de la política común de FP mediante una resolución sobre políticas de formación en el decenio de 1980¹³. El objetivo de la resolución era reforzar la aplicación práctica de la política común de FP, resaltando el papel estratégico que desempeña la FP, que debía desarrollarse como:

(a) un instrumento de política activa de empleo para promover el desarrollo eco-

nómico y social y adaptarse a la nueva estructura del mercado de trabajo;

(b) un medio para garantizar la correcta preparación de los jóvenes a la vida laboral activa y a su responsabilidad como adultos;

(c) un elemento para promover la igualdad de oportunidades entre todos los trabajadores en su acceso al mercado de trabajo.

Esta resolución reflejaba hasta qué punto las mutaciones económicas y sociales producidas en los veinte años transcurridos tras la decisión que fijaba los principios de aplicación de una política común de FP habían modificado profundamente el perfil y la importancia de la FP. Ésta se consideraba ahora como un elemento estratégico para lograr objetivos económicos y sociales.

Como respuesta a los desafíos que esta evolución iba planteando a lo largo de los años, los Estados miembros decidieron reunir sus experiencias individuales. Aprovechándose de los debates con mayor cariz europeo adoptaron una serie de resoluciones que aplicaban y desarrollaban la política común de FP a través de disposiciones que, si bien jurídicamente no eran vinculantes, recibían un fuerte respaldo político.

De esta manera, la dimensión europea quedó establecida como punto de referencia para el desarrollo de las políticas nacionales de FP. Dicha función quedó reforzada por el Consejo Europeo, que en una resolución de julio de 1983 comprometió a los Estados miembros a garantizar para todos los jóvenes que lo desearan, y particularmente para aquellos sin cualificaciones formales, la oferta de un programa de formación básica a jornada completa, una experiencia laboral o una combinación de ambos durante un periodo de seis meses o, cuando fuera posible, de un año.

Si bien la dimensión europea continúa utilizándose como punto de referencia, los Estados miembros se han reservado un margen libre de maniobra para decidir la instrumentación práctica de la política común de FP y para el control de la estructura, contenidos y organización de



la FP en sus propios países. Las diversas resoluciones distinguían en cada caso entre la intervención a escala europea y a escala del Estado miembro. Además, la resolución de 1983 resaltaba la necesidad de flexibilidad en la aplicación de políticas europeas y la necesidad de respetar la diversidad de los sistemas nacionales. Aun cuando existía una cooperación en ámbitos de interés común, no se consideraba ésta como algo conducente hacia la aproximación de los sistemas de FP, sino más bien como una colaboración de Estados miembros que afrontan problemas similares de formas distintas.

Las resoluciones lograron por primera vez crear nuevas formas de cooperación, que se han ido ampliando y consolidando con el paso del tiempo. Incorporaron procedimientos de informes para analizar la experiencia de los Estados miembros en ámbitos particulares, incluyendo las visitas de estudio para especialistas y los seminarios para maestros y formadores de maestros, la experimentación mediante proyectos piloto, las investigaciones conjuntas, las redes, la cooperación en estadística, los intercambios de informaciones y experiencias y la recopilación de conocimientos técnicos por el Cedefop. Así pues, la cooperación no sólo se desarrolló en el ámbito de la política decisoria o entre representantes gubernamentales, sino también entre investigadores y profesionales de la práctica, involucrando directamente a quienes mantenían una relación más estrecha con los problemas detectados.

No obstante, el desarrollo y la aplicación práctica de la política común de FP a través de resoluciones legalmente no vinculantes, respaldadas por compromisos a escala gubernativa, fueron modificados a mediados del decenio de 1980, tras un acuerdo adoptado por las instituciones de la CE que preveían decidir la financiación europea a través de un instrumento legal basado en el Tratado. Este cambio iba a tener importantes repercusiones.

La era del programa de acción

Durante el periodo de 1986 a 1991 se crearon una serie de programas europeos de acción en FP mediante decisiones legalmente vinculantes basadas (no siempre

exclusivamente) en el Artículo 128 del Tratado de Roma. Cada uno de los programas se centraba en un aspecto específico de la política común de FP: desarrollar el papel de la FP como elemento de adaptación al cambio (Comett I y II en 1986¹⁴ y 1989¹⁵, y Eurotecnet, en 1990¹⁶), apoyar a los jóvenes (Petra I y II, en 1987¹⁷ y 1991¹⁸), mejorar la formación continua (Force, en 1990¹⁹), promover la cooperación en enseñanza superior (Erasmus, en 1987²⁰) y el aprendizaje de idiomas (Lingua, en 1990²¹) y apoyar a los discapacitados (Helios I y II, en 1988²² y 1993²³).

Los programas de acción se basaron en métodos de cooperación perfectamente establecidos: proyectos piloto, redes, programas de intercambio e investigaciones. La cooperación prosiguió tanto a escala política como profesional.

No obstante, el requisito de disponer de instrumentos legales para financiar las intervenciones comunitarias generó algunas diferencias, no en cuanto a los tipos de cooperación, sino en lo relativo a la definición de la formación profesional y, por consiguiente, en cuanto al alcance de las competencias de la UE sobre el desarrollo de políticas nacionales

Las evoluciones que condujeron a un cambio en el Tratado

Para los programas de acción, el único instrumento legalmente vinculante, basado en el Artículo 128 del Tratado de Roma, era la decisión de 1963 que creaba los principios de aplicación práctica de la política común de FP y establecía el Comité Consultivo de la Formación Profesional y sus normas. Para adoptar un instrumento de conformidad con el Artículo 128 bastaba con una mayoría simple dentro del Consejo. No era obligatoria la consulta al Parlamento Europeo.

La decisión de creación del programa Comett, por la que se establecía este primer programa de acción, se adoptó en 1986 de conformidad con los Artículos 128 y 235, el artículo “polivalente” que permite emprender actuaciones allí donde no existen artículos específicos dentro del Tratado. La adición de este Artículo 235

“(...) el desarrollo y la aplicación práctica de la política común de FP a través de resoluciones legalmente no vinculantes, respaldadas por compromisos a escala gubernativa, fueron modificados a mediados del decenio de 1980, tras un acuerdo adoptado por las instituciones de la CE que preveían decidir la financiación europea a través de un instrumento legal basado en el Tratado.”

“(...) el requisito de disponer de instrumentos legales para financiar las intervenciones comunitarias generó algunas diferencias, no en cuanto a los tipos de cooperación, sino en lo relativo a la definición de la formación profesional y, por consiguiente, en cuanto al alcance de las competencias de la UE sobre el desarrollo de políticas nacionales.”



“La sentencia [del TEJ] interpretaba el Artículo 128 y la decisión de 1963 de una manera que, para los Estados miembros, ampliaba el margen de intervención a escala europea en los ámbitos educativo general y de la FP. (...) Además de considerar la nueva situación como un debilitamiento de su posición, la conciencia de los Estados miembros comenzó a despertar ante la perspectiva de un instrumento legalmente vinculante a escala europea sobre acceso a la formación profesional.”

“En este debate no se cuestionaba la necesidad de una actuación europea en torno a la FP, sino más bien el tipo de actuación que debía impulsarse. Los Estados miembros consideraban que la función de Europa dentro de la FP debía tener un carácter complementario. Con todo, el objetivo de la Comunidad Europea era intervenir para defender los intereses del mercado único, y ello podría implicar un determinado nivel regulatorio para la FP.”

requirió ya un voto por unanimidad dentro del Consejo, tras consultar con el Parlamento Europeo, a fin de adoptar la propuesta. Este proceso de doble base legal se utilizó también a continuación para adoptar el programa Erasmus en 1987. Con todo, la propuesta de la Comisión Europea de modificar el programa Erasmus en 1989²⁴ encontró obstáculos, no debido al contenido de sus medidas sino al hecho de basarse exclusivamente en el Artículo 128, sin la referencia adicional al Artículo 235, utilizado originalmente para adoptar el programa. El Consejo añadió el Artículo 235, pero la Comisión Europea rechazó su inclusión y elevó demanda ante el Tribunal de Justicia (TJ)²⁵.

Este proceso en torno al Erasmus reveló graves diferencias entre los Estados miembros y la Comisión Europea en cuanto a la magnitud de las competencias comunitarias en el ámbito de la formación profesional. Los Estados miembros manifestaron su preocupación sobre la posibilidad de utilizar el Artículo 128 para implantar, por mayoría simple del Consejo, obligaciones legales de aplicar la política común de FP. Indicaron además su inquietud sobre el alcance de esta política en el ámbito educativo, pues el programa Erasmus se ocupaba de los intercambios universitarios.

El TEJ decidió que no resultaba necesario añadir el Artículo 235. Tomando como referencia sentencias anteriores, el TEJ concluyó que el Artículo 128 abría la posibilidad de medidas legales que podrían imponer las correspondientes obligaciones de cooperación a los Estados miembros, incluyendo aquéllas que puedan requerir cambios en la organización de sus sistemas educativos o de FP. El TEJ interpretó asimismo que en su mayoría, la enseñanza superior debe acogerse a la política común de FP, ya que una enseñanza que prepara para una profesión, oficio u empleo particular es formación profesional, y en general la enseñanza universitaria cumple estas condiciones.

La sentencia interpretaba el Artículo 128 y la decisión de 1963 de una manera que, para los Estados miembros, ampliaba el margen de intervención a escala europea en los ámbitos educativo general y de la FP. Ello afectaba a las competencias polí-

ticas nacionales de los Estados miembros, considerando que el Consejo en 1974 había reglamentado que la cooperación educativa debía respetar las tradiciones de cada país y la diversidad de sus respectivas políticas y sistemas. Las resoluciones relativas a la FP a lo largo de los años también habían establecido una diferencia entre la intervención a escala de los Estados miembros y a escala europea. Además, los programas de acción contenían referencias sobre la necesidad de que las intervenciones europeas respetasen la diversidad de tradiciones y de prácticas y la autoridad dimanante de las leyes nacionales. No obstante, aun cuando no pudieran ignorarse dichas restricciones como elemento importante de la política de años anteriores, éstas parecían ahora perder importancia y ejercer probablemente una menor influencia para el diseño de las futuras actuaciones a escala europea.

Además de considerar la nueva situación como un debilitamiento de su posición, la conciencia de los Estados miembros comenzó a despertar ante la perspectiva de un instrumento legalmente vinculante a escala europea sobre acceso a la formación profesional. Esta inquietud se vio azuzada por la propuesta de la Carta Social de los Derechos Fundamentales de los Trabajadores, adoptada durante la presidencia francesa en 1989 y que constituía un documento no vinculante en el que se enumeraban una serie de “derechos” para los trabajadores²⁶. Entre ellos se incluía el derecho a acceder a la FP durante toda la vida activa, proponiendo la creación de sistemas de formación continua basados en permisos formativos. La sola posibilidad de que surgiera la propuesta de un instrumento legalmente vinculante sobre el acceso a la FP, por el que pudiera crearse la obligación reglamentaria del permiso de formación - y para cuya adopción se requiriese únicamente una mayoría simple en el Consejo, si la propuesta se acogía al Artículo 128 - provocó una considerable preocupación y un fuerte debate político.

En este debate no se cuestionaba la necesidad de una actuación europea en torno a la FP, sino más bien el tipo de actuación que debía impulsarse. Los Estados miembros consideraban que la función de Europa dentro de la FP debía tener un



carácter complementario. Con todo, el objetivo de la Comunidad Europea era intervenir para defender los intereses del mercado único, y ello podría implicar un determinado nivel regulatorio para la FP.

Por una parte, existían sin duda motivos para ampliar la función de la dimensión europea en la política de FP. De conformidad con el Acta Única Europea de 1986 y los esfuerzos por la consecución del mercado único a finales de 1992, el ritmo de la integración europea se había acelerado. La consecución del mercado único constituía un objetivo compartido por todos, y los Estados miembros aceptaron que la FP era un elemento importante en éste. Los cambios económicos y sociales que habían promovido una cooperación más estrecha en el ámbito de la FP actuaban como motor para la creación del mercado único, y a su vez resultaban impulsados por él. La evolución tecnológica requería en términos generales mayores niveles de competencias, y una obligación a escala de la Unión Europea para los permisos formativos garantizaría un mayor acceso a la FP para las personas con escasas oportunidades de recibir formación.

Por otro lado, en particular desde la perspectiva de los Estados miembros, los puntos esenciales eran el principio clave de la subsidiariedad - esto es, que la dimensión europea solamente debe intervenir allí donde los objetivos no puedan lograrse apropiadamente a escala nacional o local - y el debate sobre si era deseable una intervención europea en este ámbito (aun cuando se tratase de una simple posibilidad), independientemente del apoyo que cosechase la propuesta correspondiente.

En el curso de este proceso de debate hubieron de calibrarse toda una serie de factores. Uno de ellos fueron los efectos de los mecanismos nacionales ya existentes. La obligación del permiso de formación ya regía en numerosos Estados miembros, pero los sistemas eran diferentes entre sí y no universales. El problema, con todo, no era de simple armonización administrativa. La organización y los sistemas de FP dentro de los Estados miembros reflejaban las diferentes opciones efectuadas a lo largo de la historia, enmarcadas en las diferentes característi-

cas sociales, económicas y culturales de los Estados. Dichas opciones reflejaban de hecho el equilibrio obtenido - frágil en ocasiones - en cada país entre toda una serie de intereses a escala nacional, regional o local, de agentes sociales, ofertores formativos, organismos de certificación, asociaciones sectoriales o comerciales, instancias profesionales e individuos, a través de los cuales se arbitraba el gasto de grandes importes de fondos públicos y privados para la formación profesional. No podían dejarse de considerar los efectos de todos estos intereses para los Estados miembros - algunos a favor y otros en contra de la intervención europea -, por ejemplo en términos de costes adicionales para las empresas, su aplicación, elección entre un sistema centralizado o descentralizado. Por ejemplo, los interlocutores sociales señalaban que, allí donde el derecho al permiso formativo fuera materia negociable por convenio colectivo, debería continuar siéndolo.

Otro elemento debatido fue la cuestión de los precedentes. Aun cuando un Estado miembro apoyase en aquellos momentos una intervención europea legalmente vinculante sobre el acceso a la FP, no existía ninguna garantía de que las propuestas futuras en el ámbito de la FP pudieran ser aceptables para los gobiernos. Dado que una propuesta de este tipo podría adoptarse por mayoría simple dentro del Consejo, un Estado Miembro podría encontrarse obligado a aplicar a escala nacional una política que no fuera la suya. Este precedente así creado podría tener además profundas consecuencias considerando las sentencias del TEJ, que en buena medida integraba claramente a la enseñanza superior en la esfera de la política de FP.

En este caso, la política ganó por la mano a la economía. Los Estados miembros decidieron que, aunque la FP fuera importante para el mercado único, era más importante políticamente para ellos mantener la completa responsabilidad sobre la misma. La situación había cambiado desde la promulgación del artículo 128 y la decisión de 1963. El objetivo de una estrecha cooperación conducente a la armonización de las normas en FP, que había parecido idóneo para la comunidad de los seis Estados miembros funda-

“Otro elemento debatido fue la cuestión de los precedentes. Aun cuando un Estado miembro apoyase en aquellos momentos una intervención europea legalmente vinculante sobre el acceso a la FP, no existía ninguna garantía de que las propuestas futuras en el ámbito de la FP pudieran ser aceptables para los gobiernos.”

“Los Estados miembros decidieron que, aunque la FP fuera importante para el mercado único, era más importante políticamente para ellos mantener la completa responsabilidad sobre la misma. (...) Decidieron sustituir la política común de formación profesional por una política comunitaria de formación profesional que apoyase y complementase las actividades de los Estados miembros de conformidad al Artículo 127 del Tratado de la Unión Europea, firmado en Maastricht en 1992.(...) Se formuló explícitamente que los Estados miembros eran responsables del contenido y organización de su FP, excluyéndose específicamente una armonización de sus leyes y reglamentaciones relativas a la FP”



“Con las modificaciones aportadas por el Tratado de Maastricht, los Estados miembros no cambiaron la naturaleza de la política de FP prevista por el Tratado de Roma, ni tampoco era su intención hacerlo. Continuaron manteniendo la filosofía que había caracterizado la política común de FP.”

“Los cambios se habían arbitrado a fin de excluir la posibilidad de intervenir a escala europea en los sistemas de FP de los Estados miembros, pero conservando a la vez las diversas formas de cooperación práctica.”

dores en 1957, ya no era adecuado para una Comunidad compuesta por doce miembros y que negociaba la adhesión de otros países. Las diferencias entre los sistemas y mecanismos de FP en los diversos Estados miembros y su identificación con ellos, aparejadas con la importancia que la educación tiene para su cultura particular y la estructura de sus sociedades, llevaron a los Estados miembros a concluir que era necesario replantearse la idea de una política común de FP y sus implicaciones.

La Conferencia Intergubernamental convocada en 1991 planificó las fases hacia la unión económica y monetaria y ofreció a los Estados miembros la oportunidad de revisar el capítulo social del Tratado de Roma, incluyendo su Artículo 128. Los Estados asieron dicha oportunidad y decidieron sustituir la política común de formación profesional por una política comunitaria de formación profesional que apoyase y complementase las actividades de los Estados miembros de conformidad al Artículo 127 del Tratado de la Unión Europea, firmado en Maastricht en 1992²⁷. Las intervenciones conforme al Artículo 127 tenían que decidirse por mayoría cualificada dentro del Consejo, tras consultar al Parlamento Europeo, y no ya por mayoría simple. Se formuló explícitamente que los Estados miembros eran responsables del contenido y organización de su FP, excluyéndose específicamente una armonización de sus leyes y reglamentaciones relativas a la FP. Se separó la educación general de la política de FP, dándose a aquélla una base jurídica separada con el Artículo 126, a través del cual debía arbitrarse la futura cooperación en este campo. También quedó excluida una armonización en el campo de la educación general.

En junio de 1993²⁸, firmado ya el Tratado de Maastricht pero antes de su entrada en vigor, se acordó una recomendación no vinculante sobre el acceso a la formación continua. Esta fue la última intervención legal acogida a la política común de FP.

No aspiraba a reglamentar los sistemas de FP ni hacía, dato interesante, referencia alguna al permiso formativo. A cambio, centraba sus propuestas en torno a las empresas, estimulando a éstas y a los responsables administrativos del desarro-

llo local y regional a considerar a la formación profesional continua como una herramienta de planificación estratégica, y el gasto en la misma como una inversión.

Esta recomendación anticipaba en muchos sentidos la nueva política de intervenciones de apoyo y complementarias a la política de los Estados miembros. Al renunciar a reglamentaciones vinculantes y reflejar una orientación al mercado y descentralizada para desarrollar la formación profesional continua como complemento práctico a sus programas de acción, la recomendación marcaba la línea de las futuras actuaciones.

Un tratado nuevo y una política tradicional

Con las modificaciones aportadas por el Tratado de Maastricht, los Estados miembros no cambiaron la naturaleza de la política de FP prevista por el Tratado de Roma, ni tampoco era su intención hacerlo. Continuaron manteniendo la filosofía que había caracterizado la política común de FP, ya que los cinco objetivos de la política comunitaria de FP conforme al Artículo 127 del Tratado de Maastricht reflejaban los principales proyectos políticos previstos por la anterior política común. Los cambios se habían arbitrado a fin de excluir la posibilidad de intervenir a escala europea en los sistemas de FP de los Estados miembros, pero conservando a la vez las diversas formas de cooperación práctica.

Además de este nuevo artículo sobre la FP, el Tratado de Maastricht incluía en su anexo un acuerdo sobre la política social²⁹ (el denominado protocolo social) firmado por todos los Estados miembros con la excepción del Reino Unido³⁰. Este protocolo sobre política social ofrecía la posibilidad de crear acuerdos contractuales entre los agentes sociales a escala de la UE, que pudieran a continuación ser adoptados por el Consejo una vez elevada la propuesta correspondiente por parte de la Comisión Europea. El protocolo adoptaba muchas precauciones en lo referente a la FP. Todo posible acuerdo contractual entre los agentes sociales en el ámbito de la FP se limitaba a la integra-



ción de las personas excluidas del mercado de trabajo, y dichos acuerdos eventuales se entendían sin perjuicio del artículo sobre la FP incluido en el Tratado. Ello reflejaba que, aunque los once Estados miembros que habían firmado el protocolo social fueran partidarios de conferir un mayor protagonismo a la Comunidad en cuanto a política social, continuaban deseando evitar toda propuesta legalmente vinculante que pudiera reducir su propia responsabilidad en cuanto a contenidos y a organización de la FP, y también toda propuesta de armonización.

La formación profesional y el Diálogo Social europeo

A través de la función que desempeñan en el Comité Consultivo de la Formación Profesional creado en 1963, los interlocutores sociales han contribuido primeramente a la implantación de la política común y después de la política comunitaria de FP. A partir de la promulgación del Acta Única Europea (AUE) en 1986, su influencia sobre los acontecimientos ha sido cada vez mayor, ya que el Acta estipula fomentar el Diálogo Social a escala europea a través de los dictámenes conjuntos ("Posiciones Comunes") de los agentes sociales sobre determinados temas, incluyendo entre ellos la formación profesional³¹.

Estas posiciones comunes reflejan, desde la perspectiva de los agentes sociales, las tendencias de los cambios económicos y sociales que han configurado el desarrollo de la política formativa. Proponen el empleo de la FP como instrumento de política activa de empleo para promover la adaptación a los cambios, la integración de los jóvenes en el mercado de trabajo, la inclusión social y la igualdad de oportunidades.

La posición común de los interlocutores sociales sobre la formación y la motivación, la información y las consultas, publicada en marzo de 1987, puso de relieve la importancia que tiene acompañar la implantación de las nuevas tecnologías con medidas de formación profesional. Reflejando esta posición común, se incluyó a los agentes sociales en la comisión supervisora de la aplicación práctica del

programa Comett II, creado en 1988 y que tuvo una función predecesora de los programas subsiguientes - Force, Petra II y Eurotecnet.

Los agentes sociales contribuyeron asimismo al desarrollo de la política comunitaria de FP acordada en el Tratado de Maastricht. Su posición conjunta sobre la futura función e intervenciones de la Comunidad en los ámbitos educativo y formativo, de julio de 1993 (seguida por otra en abril de 1995), llamaba la atención sobre los principales objetivos y desafíos en cuanto a los requisitos de competencias. Los temas más importantes para los agentes sociales - la adaptación a los cambios, la mejora de la formación para ayudar a la inserción en el mercado de trabajo y la integración de los mundos de la educación, la formación y el trabajo - se hallaban todos ellos ya recogidos en los objetivos políticos establecidos por el Tratado.

El acuerdo sobre política social (el protocolo social) anexo al Tratado de Maastricht de 1992 e incorporado al Tratado que se negoció en Amsterdam en 1997 se fundamentaba además casi en su totalidad en un texto convenido conjuntamente por los agentes sociales en octubre de 1991. El acuerdo suponía un importante paso adelante, al establecer la posibilidad de que los convenios contractuales se aplicasen a través de una intervención legalmente vinculante del Consejo, partiendo de una propuesta de la Comisión Europea.

Además de configurar el marco general, los agentes sociales han contribuido a los avances logrados en ámbitos específicos. Su posición común sobre las vías para facilitar el acceso más amplio y eficaz posible a las oportunidades de FP, de 1991, fue la base para la recomendación sobre el acceso a la formación, adoptada en 1993 tras fuerte controversia. Su dictamen conjunto sobre las cualificaciones profesionales y su certificación, de octubre de 1992, puso de relieve la importancia de la transparencia en cuanto a cualificaciones, a fin de que los empresarios de los diferentes Estados miembros comprendan el contenido de las mismas. Esta posición quedó reflejada en la resolución del Consejo sobre la transparencia de cualificaciones profesionales, decidida en diciembre de 1992.

"(...) los interlocutores sociales han contribuido primeramente a la implantación de la política común y después de la política comunitaria de FP. A partir de la promulgación del Acta Única Europea (AUE) en 1986, su influencia sobre los acontecimientos ha sido cada vez mayor, ya que el Acta estipula fomentar el Diálogo Social a escala europea a través de los dictámenes conjuntos ("Posiciones Comunes") de los agentes sociales sobre determinados temas, incluyendo entre ellos la formación profesional."



“Se han tomado diversas medidas para promover la libre circulación de trabajadores mediante la formación profesional. Las actividades se han centrado en programas de movilidad y en diferentes iniciativas para admitir que pueda obtenerse un empleo en un Estado miembro con las cualificaciones obtenidas en otro, en particular a través del reconocimiento mutuo, la armonización de los niveles formativos, la comparabilidad de cualificaciones y la transparencia.”

La formación profesional y la libre circulación de los trabajadores

Se han tomado diversas medidas para promover la libre circulación de trabajadores mediante la formación profesional. Las actividades se han centrado en programas de movilidad y en diferentes iniciativas para admitir que pueda obtenerse un empleo en un Estado miembro con las cualificaciones obtenidas en otro, en particular a través del reconocimiento mutuo, la armonización de los niveles formativos, la comparabilidad de cualificaciones y la transparencia.

En mayo de 1964³² se adoptó el primer programa oficial de intercambio de trabajadores jóvenes. Si bien no formaba parte de la política común de formación profesional estrictamente, un objetivo de este programa era utilizar la oportunidad de ejercer un trabajo durante un tiempo en otro Estado miembro como posibilidad para perfeccionar la formación de los jóvenes. El programa sucesivo se creó en julio de 1979³³, y el tercero en 1984³⁴. A partir de 1991, las colocaciones laborales para jóvenes en formación profesional quedaron incluidas en el programa Petra II y a continuación en los programas Leonardo da Vinci³⁵.

Las directivas sobre el reconocimiento mutuo de cualificaciones reconocen el derecho de los ciudadanos a trabajar en su profesión en otro Estado miembro sin discriminación³⁶. Muchas de las antiguas directivas consistían en disposiciones transitorias previas al reconocimiento mutuo de las correspondientes leyes. Pero su negociación demostró ser ardua (por ejemplo la directiva sobre productos tóxicos precisó seis años hasta entrar en vigor), aun cuando el Acta Única Europea de 1986 hacía posible llegar a un acuerdo por mayoría cualificada. Con todo, en 1988³⁷ y 1992³⁸ se consiguieron adoptar directivas para el reconocimiento generalizado de cualificaciones universitarias y otras cualificaciones profesionales reglamentadas.

A diferencia de los programas de movilidad y del reconocimiento mutuo de cualificaciones, la armonización de los niveles formativos constituía un elemen-

to específico de la política común de FP, incluido en el octavo principio de la decisión de 1963. En virtud de ello, la armonización se centró en la formación profesional para trabajadores hasta el nivel de cuadros medios. En 1970, el Consejo adoptó la recomendación sobre el perfil profesional europeo para la formación de trabajadores cualificados de máquinas-herramientas, que constituiría un punto de referencia para los programas y cualificaciones de FP en diversas profesiones distintas de esta categoría. Incluía una larga relación de los aspectos considerados como requisitos mínimos para cualificarse en las profesiones enumeradas, y creaba incluso un mecanismo general para certificar el cumplimiento de dichos requisitos. Enumeraba asimismo las cualificaciones de cada Estado miembro que se reconocían como correspondientes al perfil europeo. En su calidad de recomendación, este perfil no era legalmente vinculante, pero existía un fuerte compromiso político para aplicarlo en la práctica. A pesar de ello, todo el sistema quedó cuestionado en 1971 al plantear el Consejo la forma en que estos perfiles debían actualizarse para integrar los cambios. El sistema se sustituyó en 1974 por una política de aproximación de las normas formativas - una reorientación sutil pero significativa, desde la armonización prevista por la decisión de 1963 hacia la creación de un sistema más flexible.

El trabajo sobre la aproximación de normas formativas condujo a la decisión de julio de 1985³⁹ sobre comparabilidad de las cualificaciones de FP. Esta establecía una estructura en cinco niveles como punto de referencia que permitiera identificar los correspondientes niveles de las cualificaciones y certificados profesionales de los diferentes países. El empleo de la estructura propuesta no era obligatorio, y las comparaciones no eran legalmente vinculantes. Pero, si bien esta estructura permitía comprender mejor los diversos sistemas de cualificación, resultaba compleja y era incapaz de reflejar los requisitos prácticos del mercado de trabajo surgidos como consecuencia de los cambios. Era necesaria una información más accesible para que empresarios y agentes sociales fueran capaces de determinar la adecuación de una persona formada en un Estado miembro para un empleo concreto en otro. En consecuen-



cia, la polémica se desplazó hacia perfeccionar la “transparencia” de las cualificaciones profesionales.

El término de “transparencia” refleja la necesidad de conferir a las cualificaciones mayor visibilidad y legibilidad. En diciembre de 1992⁴⁰, el Consejo abandonó la idea de obtener sistemas regulados centralmente, en favor de la necesidad individual de ofrecer informaciones fiables sobre la formación, cualificaciones, competencias y experiencia profesional. El Consejo sugirió asimismo que sería útil presentar esta información a través de un formato común.

Observaciones finales

Es legítimo afirmar que la política europea respecto a la FP ha estado orientada a la intervención práctica. La Comunidad ha actuado como claro punto de referencia para el desarrollo de la política de FP en los diversos Estados miembros, y ha apoyado la cooperación entre éstos a través de intervenciones prácticas, tales como proyectos piloto e intercambios de información y de ciudadanos.

A lo largo de los años, las disposiciones políticas que suponían los diez principios de la decisión de 1963 se han adaptado y redefinido a través de diversas declaraciones europeas, que si bien no eran legalmente vinculantes disfrutaban de un fuerte respaldo, como las resoluciones del Consejo y las comunicaciones de la Comisión Europea. También los agentes sociales han contribuido cada vez más al desarrollo de las disposiciones políticas, en particular a través de sus posiciones comunes. Impulsada por las fuerzas de los cambios económicos y sociales, esta estructura política ha favorecido el desarrollo de la FP como poderosa herramienta para el empleo y la política de influencia activa sobre el mercado de trabajo. Se han definido para la FP las importantes funciones de mejorar perspectivas de empleo a través de la adaptación al cambio, apoyar la integración de los jóvenes y de

otros grupos en el mercado de trabajo y promover la igualdad de oportunidades.

Las modificaciones en el tratado comunitario y el abandono de una política común de FP en favor de una política comunitaria que apoye y complemente las actividades de los Estados miembros han constituido una evolución importante. La necesidad de disponer de una base legal para fundamentar la intervención comunitaria, y las sentencias dictadas por el Tribunal de Justicia, que ampliaba, en opinión de los Estados miembros, las competencias comunitarias en este ámbito, influyeron y transformaron la naturaleza de la cooperación entre los Estados miembros y la Comunidad Europea. Los Estados miembros, preocupados por la perspectiva de una posible reglamentación de sus sistemas de FP que fuera realmente vinculante a escala comunitaria, aprovecharon la oportunidad para reformar el Tratado. Pero los cambios introducidos mantienen la naturaleza de la política impulsada hasta 1992, así como el delicado equilibrio entre los intereses nacionales y los de la Comunidad, excluyendo explícitamente la armonización de los sistemas de FP y reafirmando que la responsabilidad en cuanto a contenidos y organización de éstos corresponde a los Estados miembros. Así pues, el Tratado de Maastricht ha proseguido de hecho con la política original, como atestiguan los cinco objetivos referentes a la formación profesional que contiene y que continúan definiendo a la FP como una importante herramienta para el empleo y para las políticas de intervención activa en el mercado de trabajo.

Por otro lado, los logros en cuanto a reconocimiento mutuo, armonización, comparabilidad y transparencia corren paralelos a los avances en las disposiciones sobre políticas de formación profesional. Los cambios introducidos suponen pasar de una forma centralizada y legislativa de enfocar el fomento de la movilidad hacia otra más orientada al usuario, y que además toma en cuenta la diversidad nacional.

“Es legítimo afirmar que la política europea respecto a la FP ha estado orientada a la intervención práctica. La Comunidad ha actuado como claro punto de referencia para el desarrollo de la política de FP en los diversos Estados miembros, y ha apoyado la cooperación entre éstos a través de intervenciones prácticas, tales como proyectos piloto e intercambios de información y de ciudadanos.”

**Decisión del Consejo de 2 de abril de 1963, por la que se establecen los principios de aplicación de una política común de formación profesional****Primer principio**

Se entiende por política común de formación profesional una acción común coherente y progresiva que implica que cada Estado miembro elabore programas y garantice realizaciones de acuerdo con los principios generales contenidos en esta Decisión y con las medidas de aplicación que se deriven de ellos.

Los principios generales deberán permitir que todas las personas puedan recibir una formación adecuada dentro del respeto de la libre elección de la profesión, del establecimiento y del lugar de formación, así como del lugar de trabajo.

Estos principios generales se refieren a la formación de los jóvenes y adultos que pudieran ejercer una actividad o que la ejerzan ya, hasta el nivel de cuadros medios.

Será responsabilidad de los Estados miembros y de las instituciones competentes de la Comunidad la aplicación de dichos principios generales dentro del marco del Tratado.

Segundo principio

La política común de formación profesional deberá tener los siguientes objetivos fundamentales:

- Crear las condiciones que garanticen a toda persona el derecho a recibir una formación profesional adecuada;
- Organizar en tiempo útil los medios de formación convenientes para garantizar la fuerza laboral que requieren los diferentes sectores de la actividad económica;
- Ampliar la formación profesional en base a una educación general para fomentar el desarrollo armónico de la persona así como para satisfacer las exigencias que se deriven del progreso técnico de los nuevos métodos de producción y de la evolución social y económica;
- Capacitar a todas las personas para que adquieran el conocimiento técnico y la calificación necesaria para el ejercicio de una actividad profesional determinada y para alcanzar el más alto nivel posible de formación profesional, al tiempo que se estimule, en lo que se refiere especialmente a jóvenes, la evolución intelectual y moral, la educación cívica y el desarrollo físico;
- Evitar cualquier interrupción perjudicial ya sea entre la terminación de la educación general y el comienzo de la formación profesional, o durante esta última;
- Favorecer durante las diferentes etapas de la vida profesional una formación y un perfeccionamiento profesional debidamente adaptados, y en su caso una conversión y una readaptación;
- Ofrecer a toda persona, de acuerdo con sus aspiraciones, sus aptitudes, sus conocimientos y su experiencia laboral, y mediante los medios permanentes adecuados para permitir una mejora en el plano profesional, el acceso a un nivel profesional superior o la preparación para una nueva actividad de nivel más elevado;
- Establecer las relaciones más estrechas posibles entre las diferentes formas de formación profesional y los sectores económicos, con el fin de que, por una parte, la formación profesional responda lo mejor posible a las necesidades de



la actividad económica así como a los intereses de las personas en curso de formación y de que, por otra parte, los medios económicos y profesionales aporten en todas partes a los problemas que plantean la formación profesional todo el interés que merecen.

Tercer principio

En el momento de la aplicación de la política común de formación profesional deberá concederse especial importancia:

- a las previsiones y cálculos, tanto a nivel nacional como a nivel comunitario, de las necesidades cuantitativas y cualitativas de trabajadores en las diferentes actividades productivas;
- a un sistema permanente de información y de orientación o de asesoramiento profesional para jóvenes y adultos, basado en el conocimiento de la capacidad individual, de los medios de formación y de las posibilidades de empleo, que se beneficie de la estrecha colaboración de los sectores productivos y distributivos, de los servicios interesados por la formación profesional y de las escuelas de enseñanza general;
- a la existencia de condiciones que permitan a toda persona el recurso en el momento oportuno al sistema previsto anteriormente antes de elegir profesión, tanto durante su formación profesional como a lo largo de toda su vida activa.

Cuarto principio

De acuerdo con estos principios generales y para lograr la realización de los objetivos establecidos en ellos, la Comisión podrá proponer al Consejo o a los Estados miembros, dentro del marco del Tratado, las medidas apropiadas que puedan resultar necesarias.

Por una parte, en estrecha colaboración con los Estados miembros, la Comisión llevará a cabo estudios e investigaciones en el campo de la formación profesional para garantizar la consecución de una política común, especialmente con el fin de promover las facilidades de empleo y la movilidad geográfica y profesional de los trabajadores dentro de la Comunidad.

Por otra parte, redactará un inventario de los medios de formación en los Estados miembros y los comparará con las necesidades en orden a determinar las acciones que deben recomendarse a los Estados miembros, indicando, en su caso, un orden de prioridades; cuando fuera necesario favorecerá la conclusión de acuerdos bilaterales o multilaterales.

La Comisión seguirá el desarrollo de tales acciones, comparará sus resultados y los notificará a los Estados miembros.

Para llevar a cabo las tareas que les están asignadas en el campo de la formación profesional, la Comisión estará asistida por un comité consultivo tripartito, cuya composición y estatutos serán establecidos por el Consejo, previo dictamen de la Comisión.

Quinto principio

Para favorecer un conocimiento más amplio de todos los datos y publicaciones relativas a la situación y a la evolución de la formación profesional, dentro de la Comunidad, y con el fin de promover la puesta al día de los métodos didácticos



utilizados, la Comisión adoptará las iniciativas oportunas para reunir, distribuir e intercambiar entre los Estados miembros cualquier información útil, así como la documentación y el material didáctico. Garantizará, en particular, la distribución sistemática de la documentación relativa a las innovaciones realizadas o que se vayan a introducir. Por su parte, los Estados miembros proporcionarán a la Comisión toda la ayuda y apoyo necesario para la realización de estas diferentes funciones y, en particular, facilitarán cualquier información útil relativa a la situación y evolución de los sistemas nacionales de formación profesional.

Sexto principio

En cooperación con los Estados miembros, la Comisión promoverá tantos intercambios directos en el campo de la formación profesional como sean posibles para permitir a los servicios responsables de la formación profesional y a los especialistas en dicho campo conocer y estudiar las realizaciones e innovaciones de los demás países de la Comunidad en materia de formación profesional.

Tales intercambios se llevarán a cabo particularmente a través de seminarios de estudios y programas de visitas y estancias a instituciones de formación profesional.

Séptimo principio

La formación profesional adecuada de profesores e instructores, cuyo número se incrementará y cuyas cualificaciones técnicas y educativas deberán ser fomentadas, será uno de los factores básicos de cualquier política eficaz de formación profesional.

Los Estados miembros, con la asistencia de la Comisión cuando fuese necesaria, estimularán cualquier medida que contribuya al perfeccionamiento y desarrollo de dicha formación profesional, en particular las medidas que garanticen una continua adaptación a los progresos realizados en los campos de la economía y de la técnica.

Deberá fomentarse la formación profesional de instructores reclutados entre trabajadores especialmente cualificados. Deberá procurarse una aproximación de la formación de los instructores; podrán contribuir a ello todos los intercambios de experiencias y otros medios apropiados de la misma naturaleza, y especialmente los mencionados en el principio Sexto.

Deberán adoptarse medidas especiales en los países de la Comunidad para promover la formación y el perfeccionamiento del personal docente y de los instructores que ejercen sus actividades en las regiones menos favorecidas de la Comunidad y en Estados y territorios en vías de desarrollo, en particular aquellos asociados a la Comunidad.

Octavo principio

La política común de formación profesional deberá orientarse de tal forma que permita la aproximación progresiva de los niveles de formación.

En colaboración con los Estados miembros, la Comisión redactará, según las necesidades, y con relación a las distintas profesiones que exijan una formación específica, una descripción armónica de las cualificaciones básicas requeridas para el acceso a los diferentes niveles de formación.

Sobre esta base deberá procurarse una aproximación de las condiciones objetivas necesarias para superar las pruebas finales, con el fin de conseguir un reconoci-



miento mutuo de los certificados y otros títulos que confirmen la conclusión de la formación profesional. Los Estados miembros y la Comisión promoverán la celebración de concursos y pruebas europeos.

Noveno principio

Con el fin de contribuir a garantizar el equilibrio global entre la oferta y la demanda de trabajo dentro de la Comunidad, y teniendo en cuenta las previsiones establecidas a este efecto, los Estados miembros y la Comisión podrán adoptar en colaboración las iniciativas adecuadas, en particular respecto a la elaboración de programas de formación apropiados. Dichas iniciativas y programas deberán tender a la rápida formación profesional de adultos y a la reconversión y readaptación profesionales, teniendo en cuenta las situaciones creadas por la expansión o recesión económica, los cambios tecnológicos y estructurales y las especiales necesidades de ciertas ocupaciones, categorías profesionales o regiones específicas.

Décimo principio

En la aplicación de los principios generales de la política común de formación profesional deberá prestarse particular atención a los problemas especiales relativos a sectores específicos de actividad o categorías específicas de personas; podrán iniciarse acciones especiales a este respecto.

Las acciones iniciadas para la realización de los objetivos de la política común de formación profesional podrán ser financiadas conjuntamente.

Referencias legales

- 1) Decisión del Consejo de 2 abril de 1963, por la que se establecen los principios generales de aplicación de una política común de formación profesional (63/266/CEE), DO 63, 20.4.63.
- 2) Estatuto del Comité Consultivo para la Formación Profesional (63/688/CEE), DO 190 30.12.1963.
- 3) Recommandation de la Commission du 18 juillet 1966 aux Etats membres tendant à développer l'orientation professionnelle (66/484/CEE), JO 2815/66. (Nota: no existe versión en castellano).
- 4) Recomendación del Consejo de 29 de setiembre de 1970 a los Estados miembros sobre la utilización del perfil profesional europeo en la formación de operarios cualificados de máquinas herramientas (70/449/CEE) DO L 219, 05.10.1970.
- 5) Orientaciones generales para la elaboración de un programa de actividades a nivel comunitario en materia de formación profesional, DO C 81, 12.8.1971.
- 6) Resolución del Consejo de 21 de enero de 1994 relativa a un programa de acción social, DO C 13, 12.2.1974.
- 7) Reglamento del Consejo de 10 de febrero de 1975 por el que se crea un Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEE) No. 337/75, DO L 39, 13.2.1975.
- 8) Resolución del Consejo de 27 de junio de 1974 por el que se crea el primer programa de acción comunitario para la rehabilitación profesional de minusválidos, DO C 80, 9.7.1974.
- 9) Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el Consejo, de 13 de diciembre de 1976, relativo a las medidas destinadas a mejorar la preparación de jóvenes para el trabajo y a facilitar su transición de la educación a la vida activa DO C 308, 30.12.1976 (modificada por las resoluciones de 15 de enero de 1980, DO C 23, 30.1.1980, y de 12 de julio de 1982, DO C 193, 28.7.1982).
- 10) Resolución del Consejo de 18 de diciembre de 1979 sobre el trabajo relacionado con la formación por experiencia laboral, DO C 1, 3.1.1980 (véase también la recomendación de la Comisión Europea de 6 julio de 1977 sobre preparación profesional, DO L 180, 20.7.1977).
- 11) Directiva del Consejo 76/207/CEE de 9 de febrero de 1976, sobre la aplicación del principio de igualdad de trato a hombres y mujeres en cuanto al acceso al empleo, la formación profesional y la promoción, y las condiciones de trabajo, DO L 39, 14.2.1976.
- 12) Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el Consejo, de 19 de setiembre de 1983, relativa a las medidas para la apli-



cación de las nuevas tecnologías de la información en el ámbito educativo DO C 256, 24/09/1983.

13) Resolución del Consejo, de 11 de julio de 1983, relativa a la política de formación profesional en el decenio de 1980, DO C 193, 20.7.1983.

14) Decisión del Consejo de 24 de julio de 1986 por la que se aprueba un programa de cooperación entre la universidad y la empresa en materia de formación en el campo de las tecnologías (Comett) DO L 222, 8.8.1986.

15) Decisión del Consejo de 16 de diciembre (Comett II) (1990 a 1994) (89/27/CEE), DO L 13, 17.1.1989.

16) Decisión del Consejo de 18 de diciembre por la que se establece un programa de acción destinado a fomentar la innovación en el sector de la formación profesional como resultado de los cambios tecnológicos en la Comunidad Europea (Eurotecnet) (89/657/CEE), DO L 393, 30.12.1989.

17) Decisión del Consejo de 1 de diciembre de 1987 por la que se crea un programa de acción para la formación y la preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional (Petra) (87/569/CEE), DO L 346, 16.12.1987.

18) Decisión del Consejo de 22 de julio de 1991 por la que se modifica la decisión 87/569/CEE sobre un programa de acción para la formación y la preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional (Petra) (91/387/CEE), DO L 214, 2.8.1991.

19) Decisión del Consejo de 29 mayo de 1990 por la que se crea un programa de acción para el desarrollo de la formación profesional continua dentro de la Comunidad Europea (Force) (90/267/CEE), DO L 156, 21.6.1990.

20) Decisión del Consejo de 15 de junio de 1987 por la que se adopta el programa de acción de la Comunidad Europea para la movilidad de los estudiantes universitarios (Erasmus) (87/327/CEE), DO L 166, 25.6.1987.

21) Decisión del Consejo de 28 de julio de 1989 por la que se establece un programa de acción para promover el conocimiento de lenguas extranjeras en la Comunidad Europea (Lingua) (89/489/CEE), DO L 239, 16.8.1989.

22) Decisión del Consejo de 18 de abril de 1988 por la que se establece el segundo programa de acción comunitario para minusválidos (88/231/CEE), DO L 104, 23.4.1988.

23) Decisión del Consejo de 25 de febrero de 1993 por la que se establece el tercer programa de acción comunitario en favor de los minusválidos (Helios II, 1993-1996) (93/136/CEE), DO L 56, 9.3.1993.

24) Decisión del Consejo de 14 de diciembre de 1989 por la que se modifica la decisión 87/327/CEE por la que se adopta un programa de acción de la Comunidad Europea para la movilidad de los estudiantes universitarios (Erasmus) (89/663/CEE), DO L 395, 30.12.1989.

25) Caso 242/87: la Comisión de las Comunidades Europeas contra el Consejo de las Comunidades Europeas (1989) TJ 687.

26) Carta Comunitaria de los Derechos Sociales Fundamentales de los Trabajadores COM(89)248 final.

27) DO C 224, 31.8.1992.

28) Recomendación del Consejo de 30 de junio de 1993 sobre el acceso a la formación profesional continua (93/404/CEE), DO L 181, 23.7.1993.

29) DO C 224, 31.8.1992, p.126.

30) El protocolo social fue firmado por el Reino Unido en 1997, incorporándose a continuación al texto del Tratado de la Unión Europea negociado en Amsterdam.

31) Puede consultarse una relación de los dictámenes conjuntos más importantes de los agentes sociales en: Cedefop, Bainbridge, Murray (2000), La era de la formación: la política de la formación profesional a escala europea, Salónica, p.21.

32) Decisión del Consejo de mayo de 1964 por la que se establece un primer programa común tendente a favorecer el intercambio de jóvenes trabajadores en el interior de la Comunidad (64/307/CEE), DO No 78, 22.05.1964.

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

34) Decisión del Consejo de 13 de diciembre de 1984 por la que se establece un tercer programa común tendente a favorecer el intercambio de jóvenes trabajadores en el interior de la Comunidad (84/636/CEE), DO L 331, 19.12.1984.

35) 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. 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.

36) Puede consultarse una relación de las directivas sobre el reconocimiento mutuo de títulos en: Cedefop, Bainbridge, Murray (2000), La era de la formación: la política de la formación profesional a escala europea, Salónica, p.23.

37) Directiva 88/48/CEE de 21 de diciembre de 1988 sobre el reconocimiento mutuo de títulos, certificados y otras cualificaciones formales acreditadas, dentro de un sistema general para títulos de la enseñanza superior, DO L19, 24.1.1989.

38) Directiva 92/51/CEE de 18 de junio de 1992 sobre el reconocimiento mutuo de títulos, certificados y otras cualificaciones formales acreditadas, dentro de un sistema general para títulos de la enseñanza superior, DO L 209, 24.7.1992.

39) Decisión del Consejo de 16 de julio de 1985 sobre la correspondencia de las cualificaciones de formación profesional en los Estados miembros de la Comunidad Europea (85/368/CEE) DO L 199, 31.7.1985.

40) Resolución del Consejo de 3 de diciembre de 1992 sobre la transparencia de cualificaciones, DO C 49, 19.2.1993.



Memorándum de Berlín para la Modernización de la Formación Profesional

Orientaciones para crear un sistema dual, plural y modular (sistema DPM) de formación permanente

El “Memorándum de Berlín para la Modernización de la Formación Profesional” constituye un documento estratégico compilado por el Comité Consultivo de la Secretaría del Senado de Berlín para el Trabajo, la Formación Profesional y la Mujer, presentado en septiembre 1999 en el que no solamente se analizan los problemas actualmente existentes sino que se plantea su posible solución. El Memorándum de Berlín se ha entregado al Ministerio Federal Alemán de Investigación y Educación. Este texto encontrará su aplicación dentro de los trabajos en curso de este Ministerio Federal.

Introducción

En el Memorándum, integrantes del “Comité Consultivo para la Formación Profesional y la Política de Empleo” analizan las causas de la situación actual y examinan las propuestas de los diversos grupos de intereses en el ámbito de la formación profesional (FP). Incluyen también en el texto soluciones originarias de otros países de la UE, que han dado ya resultados prometedores.

Partiendo de todos estos elementos, desarrollan siete orientaciones para adaptar el sistema federal alemán de FP a los requisitos sociales y tecnológicos de las próximas décadas. A continuación presentamos de forma resumida los puntos fundamentales de este Memorándum.

Contexto

La evolución científico-tecnológica, en constante aceleración, hace surgir a intervalos cada vez más breves nuevos campos de empleo y obliga a desaparecer a otros. Los antiguos puestos de trabajo de carácter simple dejan paso a actividades cualificadas, particularmente en el sector

de los servicios. Las tecnologías de la información y la comunicación están colonizando prácticamente todos los campos de la industria y de los servicios. Las tecnologías biológicas y genéticas, combinadas con las modernas tecnologías de la información, generarán en el futuro cambios completamente nuevos en la productividad. Desde los años 80, en numerosas naciones industrializadas – ya sea en Europa occidental, EEUU, Latinoamérica o el extremo oriente - tienen lugar amplios procesos de reorganización industrial con los que las empresas intentan ahorrar costes, incrementar la calidad y reducir sus ciclos de innovación para aumentar su competitividad en una época de convulsión de los mercados. La nueva orientación a los clientes, la diversificación y la especialización de las empresas, el breve periodo de vida de los productos tecnológicos y las nuevas formas de organización del trabajo reclaman cada vez más profesionalidad y una mayor flexibilidad.

Las cuestiones fundamentales vuelven a plantearse una y otra vez: ¿siguen siendo modernas las formas que adoptan la enseñanza general y la formación que han generado los dos últimos siglos de la historia alemana? ¿Son válidas sus formas tradicionales de creación, transmisión, dis-



“(...) el sistema alemán de formación profesional continúa anclado en su papel tradicional de preparar a las personas para una carrera única en toda su vida. Las declaraciones en favor de la formación permanente sistemática siguen aún sin concretarse, al igual que los llamamientos más y más frecuentes para transformar las instituciones sociales en “organizaciones autoformativas” apenas han tenido consecuencias educativas hasta la fecha, produciendo sólo algunas soluciones piloto a escala industrial.

Si examinamos con mayor detalle la evolución de la formación dual en los últimos años, apreciaremos que la “crisis” actual de la FP en la República Federal de Alemania consiste en un entrecruzamiento acumulativo de dos crisis (...)”

tribución y aplicación de conocimientos, adaptadas a la sociedad industrial, para esta nueva época con sus valores modificados? ¿Son compatibles aún la escuela, la formación profesional inicial, las escuelas técnicas y las universidades? ¿Nos encontramos ante la fase final de la profesionalidad y del sistema alemán del “trabajo cualificado”? ¿Sigue teniendo sentido formar para profesiones, ya sean académicas o de cualificaciones medias, cuando lo que conviene a casi todas las actividades profesionales es la formación permanente? ¿Debemos despedirnos de la profesión como objetivo que imbuje sentido personal a la vida?

La forma actual que reviste el trabajo técnico cualificado debe distanciarse conscientemente de la definición taylorista del mismo; buena parte de las competencias de gestión se consideran ya componentes del nuevo trabajo especializado. Si las estructuras de jerarquía horizontal, la gestión por cooperación, el trabajo en equipo y las decisiones autónomas deben ser características esenciales de la futura organización del trabajo, habrá que enseñarlas y fomentarlas. A este respecto, la FP debe adoptar formas completamente nuevas. La noción tradicional de la FP no engloba esta orientación. El modelo básico de un ciudadano autónomo, responsable de sí mismo y que interviene socialmente debe convertirse en la dirección fundamental para toda la enseñanza e integrarse además en la esfera de actividad tanto social como industrial.

En razón de este cambio, el trabajo cualificado experimentará en el futuro una revaloración, superará las fronteras tradicionales entre la gestión y el trabajo técnico, y romperá asimismo el aislamiento de las vías formativas centrales y de la enseñanza general frente a la formación profesional. La modernización de la profesionalidad y una nueva forma abierta y dinámica del trabajo cualificado caracterizarán en el futuro tanto a los ámbitos industriales como a los sectores de servicios.

Ante esta situación, las diversas naciones europeas responden con iniciativas de cambio aún muy diversas: países como Dinamarca y los Países Bajos perfeccionan cada vez más su adaptación al cambio en el mercado de trabajo, y logran

además reducir el paro en general y particularmente el paro juvenil. También Suecia y Finlandia se han apuntado en años recientes éxitos considerables. Todos estos países han instaurado, junto a una gama de iniciativas de empleo, estrategias idóneas de cualificación. En ellas se acepta mayoritariamente una conclusión importante: cuanto mayor sea el ritmo del progreso tecnológico, y cuanto más flexibles sean las condiciones de empleo, cuanto más breve sea la vida media de los conocimientos específicos para los puestos de trabajo, en mayor grado deberán la esfera política, las empresas y los trabajadores reflexionar sobre esta evolución, aprender de ella y enfrentarse una y otra vez al cambio.

Por la ampliación del sistema dual: orientarse hacia Europa.

A pesar de todo ello, el sistema alemán de formación profesional continúa anclado en su papel tradicional de preparar a las personas para una carrera única en toda su vida. Las declaraciones en favor de la formación permanente sistemática siguen aún sin concretarse, al igual que los llamamientos más y más frecuentes para transformar las instituciones sociales en “organizaciones autoformativas” apenas han tenido consecuencias educativas hasta la fecha, produciendo sólo algunas soluciones piloto a escala industrial.

Si examinamos con mayor detalle la evolución de la formación dual en los últimos años, apreciaremos que la “crisis” actual de la FP en la República Federal de Alemania consiste en un entrecruzamiento acumulativo de dos crisis: la coyuntural y la estructural, de las cuales el componente estructural reclama una mayor atención. Es llamativo que se observe desde comienzos de los 90 un retroceso permanente en el número de plazas formativas, en casi todos los sectores: tanto en campos prósperos como en las ramas industriales que reducen empleo, tanto en sectores orientados al futuro como en terrenos más bien tradicionales. Solamente las vías profesionales académicas aumentan su oferta. Y esta evolución no han podido cambiarla ni los llamamientos de los diversos gobiernos ni el incremento de la financiación estatal (en los estados federales de la antigua RDA, cerca del 80% de las pla-



zas de formación existentes están subvencionadas con presupuesto público).

Como motivo de esta “crisis” del sistema dual pueden mencionarse una serie de causas, entre ellas la deficiente adaptación de la estructura formativa a la del empleo, el cambio en las pautas de contratación, particularmente en las empresas de alto grado de innovación, la difusión de modelos de organización del trabajo integracionistas, la consideración de la formación por las empresas como un factor de costes y no como inversión de futuro, el incremento del nivel medio de cualificaciones y los mayores requisitos de competencias extrafuncionales. Junto a éstas, también desempeñan un papel en la lenta desintegración de las estructuras formativas duales los nuevos ideales de formación y profesionales entre los jóvenes.

Para escapar a esta amenaza, es necesario desarrollar para la formación profesional en Alemania perspectivas realistas, con potencial para transformarse en las políticas correspondientes. Naturalmente, no todas las iniciativas adoptadas por los países vecinos pueden transferirse sin más al sistema dual alemán de la FP, pero sí constituyen impulsos importantes para este debate en torno a la formación, que apenas despunta en Alemania.

El debate educativo alcanzó un buen grado de difusión pública gracias a los punzantes discursos del anterior Presidente Federal, Roman Herzog. También las campañas electorales de 1998 resaltaron la importancia particular que tiene la modernización del sistema educativo alemán. No obstante, aún no se han dado pasos concretos para llevar a cabo los proyectos de reforma. La configuración de los contenidos de la nueva política educativa apenas puede vaticinarse partiendo de los acuerdos de coalición entre el SPD y Alianza/Los Verdes. Entre los acuerdos fundamentales de esta coalición gobernante se mencionan conceptos clave de la futura política educativa, pero tras las declaraciones entusiastas de las campañas electorales se va imponiendo más bien la impresión de que los cambios no van a ser ni tan enérgicos ni tan profundos. El futuro dirá si el “foro de la educación”, creado por la nueva Ministra Federal de Educación e Investigación, es capaz de emprender las tareas necesarias.

Dualidad, pluralidad y modularidad. Los principios configurativos de un sistema moderno de FP para Alemania y para Europa

El Comité Consultivo “Formación Profesional y Política de Empleo” considera necesario conservar a cualquier precio las virtudes del sistema alemán de la FP. Entre ellas se cuenta su excelente respuesta a los requisitos económicos que se plantean en el nivel de las cualificaciones medias. Esta virtud se hace realidad en Alemania gracias a una formación profesional que no se halla concentrada en un lugar ni un nivel, sino que se ofrece de manera “plural” en diversos centros formativos integrados en el contexto de la formación o la formación continua. El objetivo esencial de la formación profesional alemana es la impartición de competencias profesionales que den plena cualificación para el título en profesiones reconocidas.

Esta configuración profesional ofrece a los trabajadores y a los empresarios una orientación en el mercado de trabajo, reduce para las empresas formadoras los costes de captación de técnicos y complementa la garantía salarial con la protección social de la posición alcanzada por un profesional. Ello implica que la formación profesional en una profesión reconocida estatalmente constituye un mecanismo distribuidor no sólo de ingresos salariales, sino también de situaciones vitales. Por ello, la posible reforma del sistema de la FP deberá mantener el objetivo de “profesionalidad”, si bien desde luego bajo la condición de que dicha profesionalidad deje de desarrollarse conforme a patrones tayloristas ya superados.

Otro logro irrenunciable, que ha dado fama mundial a la formación profesional inicial en Alemania, es su característica “dual”. El reparto de responsabilidades sobre la FP inicial entre el estado y la economía privada, lo que se conoce bajo la noción de dualidad o sistema dual, confiere al sistema una calidad excelente tanto desde el punto de vista de la cualificación como en cuanto a la socialización profesional, en comparación con los sistemas monoestructurados.

“Para escapar a esta amenaza, es necesario desarrollar para la formación profesional en Alemania perspectivas realistas, con potencial para transformarse en las políticas correspondientes.”

“(…) en Alemania (…) formación profesional que no se halla concentrada en un lugar ni un nivel, sino que se ofrece de manera “plural” en diversos centros formativos integrados en el contexto de la formación o la formación continua. El objetivo esencial de la formación profesional alemana es la impartición de competencias profesionales que den plena cualificación para el título en profesiones reconocidas. (...) la formación profesional en una profesión reconocida estatalmente constituye un mecanismo distribuidor no sólo de ingresos salariales, sino también de situaciones vitales. Por ello, la posible reforma del sistema de la FP deberá mantener el objetivo de “profesionalidad”, si bien desde luego bajo la condición de que dicha profesionalidad deje de desarrollarse conforme a patrones tayloristas ya superados.”

“Otro logro irrenunciable, que ha dado fama mundial a la formación profesional inicial en Alemania, es su característica “dual”.”



“Para no poner en riesgo estas virtudes, que hasta la fecha han caracterizado a la FP alemana, el Comité Consultivo “Formación Profesional y Política de Empleo” propone una transformación progresiva del sistema de la FP. La propuesta consiste en convertir el sistema de FP alemán, actualmente muy centrado en la formación profesional inicial, en un sistema “dual, plural y modular” (Sistema DPM) de formación profesional, más orientado a la formación permanente. La idea básica del sistema DPM sería la autodirección y propia responsabilidad de las personas en cuanto a sus procesos formativos.”

“El estado deberá distanciarse de su papel tradicional de instancia que prescribe exactamente y organiza hasta en sus más mínimos detalles las vías formativas, y dar lugar a nuevas normativas generales.”

Y este principio sigue siendo válido, aun cuando esta “dualidad” no puede aplicarse ya enteramente desde hace algún tiempo a la situación real del sistema alemán de formación inicial. En cuanto respecta a la típica división de centros formativos entre la empresa y las escuelas, la multiplicación de centros interempresariales y extraescolares de FP ha generado hoy en día una multiplicación de lugares y combinaciones de lugares formativos muy diversos. Tampoco la dirección del sistema se limita a una dualidad entre el estado y el mercado, sino que se caracteriza precisamente por integrar una multiplicidad de intereses: de organizaciones empresariales, sindicatos y asociaciones profesionales, dentro de un complejo proceso de negociaciones. La dirección de todo el sistema dual a partir de este consenso entre los agentes sociales ha contribuido en el pasado fundamentalmente a contrarrestar la polarización de las asociaciones empresariales frente a los sindicatos, a limitar los riesgos de fracaso por parte del mercado o del estado, a coordinar recursos informativos y a evitar *impasses* en la aplicación práctica de decisiones políticas de la FP dentro de la actividad cotidiana formativa de las empresas. Sin esta compleja estructura consensual, el sistema formativo orientado a la profesionalidad y financiado en buena parte por la economía privada hubiera probablemente fracasado hace mucho tiempo en razón de las diferencias de intereses.

Para no poner en riesgo estas virtudes, que hasta la fecha han caracterizado a la FP alemana, el Comité Consultivo “Formación Profesional y Política de Empleo” propone una transformación progresiva del sistema de la FP. La propuesta consiste en convertir el sistema de FP alemán, actualmente muy centrado en la formación profesional inicial, en un sistema “**dual, plural y modular**” (Sistema DPM) de formación profesional, más orientado a la formación permanente. La idea básica del sistema DPM sería la autodirección y propia responsabilidad de las personas en cuanto a sus procesos formativos. Esta nueva orientación no implica arrumbar los ideales formativos del pasado, tales como la igualdad de oportunidades, la igualdad entre los sexos y la eficacia, sino complementarlos - para adaptarse a las actuales condiciones - con un componente tan importante como aquéllos. Esto re-

querirá desde luego un cambio de ideas entre todos los participantes. Los individuos deberán cobrar consciencia de su nueva responsabilidad, aceptándola y comprendiéndola como oportunidad. El estado deberá distanciarse de su papel tradicional de instancia que prescribe exactamente y organiza hasta en sus más mínimos detalles las vías formativas, y dar lugar a nuevas normativas generales. Las instituciones creadas por el estado para garantizar la FP deberán en el futuro cumplir en mayor grado el reto de integrar - junto a su oferta tradicional de formaciones - una oferta adicional de información, asesoramiento y garantía de la calidad.

Etapas y principios para hacer realidad un Sistema DPM para la formación profesional en Alemania

El objetivo consiste en formular “campos estratégicos de modernización” como puntos centrales que permitan reformar la FP alemana. Nadie espere de nuestro texto un catálogo de intervenciones dividido en cien etapas individuales y con propuestas concretas de los puntos que deben reglamentarse en toda normativa sobre enseñanza. Es desde luego muy pronto para ello. Para que sea posible crear un Sistema DPM de la FP será necesario debatir los siguientes puntos.

La ampliación del sistema dual y su conversión en un sistema plural de lugares formativos coordinados entre sí, con el objetivo de fomentar el aprendizaje autoorganizado y de mejorar la infraestructura formativa regional

En la práctica, se está produciendo ya una reforma de la formación “desde abajo”, de la mano particularmente de las grandes empresas alemanas. Dada la continua reducción en el número de plazas formativas, se observan cambios en dos sentidos: por un lado, las empresas responden a la necesidad de aumentar su potencial de flexibilidad en cuanto a contratación de personal mediante una *reunificación de la gama de profesiones impartidas* y mediante una *mayor concentración de los contenidos formativos*. Por otro lado, *proceden a orientar más la*



formación en torno a procesos. Para volver a incrementar el atractivo del sistema dual alemán entre las empresas, debiera seguirse esta vía que ya despunta, y no intentar implantar un modelo abstracto y contrapuesto a los intereses económicos.

En cuanto a la realización práctica, la reglamentación debería dejar margen suficiente para implantar contenidos formativos flexibles, conservando un núcleo de cualificaciones básicas relativamente estables (noción de un perfil profesional abierto y dinámico). Esta flexibilidad permitiría, partiendo de objetivos claramente definidos, tomar en cuenta las particularidades específicas de sectores, empresas o regiones dentro de la formación profesional inicial.

La conversión de las escuelas profesionales de asistencia a jornada parcial en centros regionales de innovación, asesoramiento y enseñanza, que ofreciesen también formación continua y tuvieran la posibilidad de aceptar encargos y combinar la investigación con el trabajo y la formación

Las escuelas profesionales deberán en un futuro apoyar a alumnos y a empresas dentro de una formación profesional orientada a procesos, asesorándoles, experimentando y desarrollando posibilidades. La impartición de conocimientos profesionales de carácter global será un elemento primordial del trabajo pedagógico. Los conocimientos profesionales conjuntos formarán la base de las competencias técnicas superiores, si se adaptan a los nuevos valores empresariales y a las tecnologías cada vez más inmanentes en ellos. Para ello será necesario que las propias escuelas profesionales se modernicen y estructuren diferenciadamente su oferta en función de la demanda de su clientela, transformándose en centros regionales de innovaciones para el artesanado, la industria y los servicios. La mejor forma de garantizarlo es establecer cooperaciones cada vez más frecuentes con otros centros formativos y de investigación, que les permitan convertirse en entidades innovadoras. La reorganización de las escuelas profesionales según el modelo de las escuelas danesas para la producción ofrecería también la posibilidad de impartir formación sobre todo a jóvenes con dificultades. A esto se añade

el hecho de que estas escuelas pueden y deben recaudar una parte de sus costes operativos. De esta manera podrán aceptar tareas que superan con mucho las actividades normales de una escuela. Dentro del sistema dual, la escuela para la producción no sólo sería un buen asociado para la mayoría de las escuelas que forman, sino además un auténtico competidor por sus alumnos.

La admisión de las dobles cualificaciones y de la libre transferencia entre la formación profesional inicial y la enseñanza superior.

Dentro de una FP dual, plural y modular deberán crearse relaciones estrechas entre la formación profesional inicial y las escuelas superiores y las universidades. Para el alumno de FP esto significaría que la doble cualificación le permitiría mejorar su posible transición a estas otras instituciones formativas. La apertura de esta posibilidad se hace cada vez más urgente, ya que en todos los sectores económicos continúa incrementándose la necesidad de cuadros directivos cualificados y con conocimientos profesionales. Se respondería con ello al objetivo de “universalización de la cualificación dual”, que con tanta frecuencia se plantea últimamente. Hasta la fecha, la clara estructura que supone la oferta de enseñanza general, el bachillerato y la subsiguiente enseñanza superior sólo se equipara por el lado profesional con la naciente vía paralela de las academias profesionales. Y viceversa, los niveles profesionales superiores debieran naturalmente admitir a aquellas ramas de las escuelas técnicas y las universidades que pudieran compaginarse con ellas. La propuesta de formación integrada para maestros industriales e ingenieros bajo la forma de una titulación universitaria dual indica ya la dirección correcta, pues precisamente esta combinación constituiría una contribución muy atractiva para colmar la laguna que observan las empresas en cuanto al nivel de sus operarios.

Plena integración de medidas y programas de fomento para desfavorecidos en el sistema de la FP inicial y continua. Evitar la pobreza formativa

Un componente fundamental de la FP dual, plural y modular será el derecho a la formación profesional “para todos”. Una



“(...) uno de los mayores desafíos básicos para la FP consiste en la creación de oportunidades formativas en el nivel medio de cualificaciones para todos los jóvenes. Los requisitos de cualificaciones cada vez mayores y la disminución simultánea de los puestos de trabajo para jóvenes sin cualificación atenazan más y más las perspectivas de futuro profesional de aquellos jóvenes desfavorecidos en su educación o su contexto social.”

“(...) las ventajas de una cualificación organizada por módulos no pueden negarse. Si los módulos se desarrollan como competencias parciales estándar aplicables en diversos campos, tanto horizontal como verticalmente, puede lograrse con ellos integrar la formación inicial con la continua (...)”

sociedad de carácter solidario debe rechazar toda duda al respecto, incluso cuando la situación coyuntural o las características regionales se opongan a la realización de este objetivo. La República Federal de Alemania no puede permitirse ningún tipo de “pobreza formativa”. El acceso a la FP en un orden social fundamentado en la profesión es requisito imprescindible para garantizar a cada persona su “mínimo vital” económico y social, independientemente del elemento potencial de identidad que la profesión confiere, como se sigue admitiendo, al desarrollo de la personalidad.

Así pues, uno de los mayores desafíos básicos para la FP consiste en la creación de oportunidades formativas en el nivel medio de cualificaciones para todos los jóvenes. Los requisitos de cualificaciones cada vez mayores y la disminución simultánea de los puestos de trabajo para jóvenes sin cualificación atenazan más y más las perspectivas de futuro profesional de aquellos jóvenes desfavorecidos en su educación o su contexto social. Parece cada vez más improbable que los jóvenes desfavorecidos consigan integrarse en el mercado de trabajo exclusivamente gracias a medidas tradicionales de promoción del empleo. A fin de instaurar una auténtica igualdad de oportunidades en el mercado de trabajo para todos los jóvenes, deben extraerse las consecuencias de la situación y cambiar la política de promoción y asesoramiento. El programa de efecto inmediato recientemente creado por el gobierno federal - “Jump” - supone un primer paso en esta dirección. Las medidas formativas previas a la FP, la ayuda para alcanzar una titulación escolar formativa y las medidas para facilitar la transición al empleo una vez acabada la formación son otros tantos aciertos. Pero para que la promoción de los jóvenes sea permanente y fiable, “Jump” tiene que ampliarse con carácter de urgencia, y el derecho a las prestaciones de este programa deberá encontrar acogida en las leyes. Sólo una vez que “Jump” se haya consolidado como programa permanente y se convierta a largo plazo en sinónimo de éxito para el acceso de jóvenes al mercado de trabajo, logrará esta medida alcanzar realmente sus objetivos.

La mejora en los accesos no convencionales, mediante certificación de la

experiencia formativa o laboral, ya que la transmisión eficaz de conocimientos es frecuentemente de naturaleza informal e improvisada

Para hacer realidad este punto será necesario llevar a cabo sistemáticamente ensayos de campo sobre los diversos métodos que ofrecen una conveniente “modularización de la noción profesional”. Estas propuestas se basan en el enfoque británico de las cualificaciones y se han debatido en detalle durante los últimos años. Determinadas variantes del sistema modular han encontrado ya una aplicación en los sistemas de FP de Francia, Suiza, Países Bajos y España. En Alemania, las opiniones sobre dicho sistema se encuentran muy enfrentadas, puesto que dicho sistema parte de una filosofía radicalmente distinta a la que fundamentaba el sistema alemán de la FP. Las opiniones críticas están justificadas y deberán tomarse en cuenta en caso de que el sistema modular se haga realidad. La modularización no deberá contribuir al surgimiento de formaciones de carácter limitado. Por otro lado, las ventajas de una cualificación organizada por módulos no pueden negarse. Si los módulos se desarrollan como competencias parciales estándar aplicables en diversos campos, tanto horizontal como verticalmente, puede lograrse con ellos integrar la formación inicial con la continua, lo que permitiría configurar la primera de forma más flexible y reducir la complejidad de la segunda.

Un sistema de formación permanente que estructure todas las formas asilvestradas de la formación continua

Que la formación, concebida tal y como lo está hoy, pueda durar para toda una vida laboral es algo que contradicen los requisitos actuales y futuros de los procesos laborales y de cualificación. En su lugar deberá irrumpir la formación permanente sistemática. Una premisa esencial para ésta será desde luego que la escuela primaria imparta ya conocimientos básicos y de contexto referidos a las cuestiones clave de la sociedad actual. En el mismo sentido, la enseñanza básica deberá conceder mayor importancia a las competencias sistemáticas para el trabajo, los fundamentos técnicos renovados continuamente, las competencias sociales para la relación con otras personas y



las competencias personales de la capacidad de reflexión y la identidad.

El cambio de significativo en la formación continua viene testimoniado abrumadoramente por una demanda continuamente en alza, y por la correspondiente oferta. Esta diversidad, por un lado deseable, conlleva por otra parte toda una serie de problemas: nadie puede valorar en estos momentos cuáles son las instituciones que ofrecen una formación continua realmente seria. Incluso el Instituto Federal de Empleo, el mayor cliente en el mercado de la formación continua, no consigue en estos momentos evaluar dónde se encuentran las buenas ofertas. Es necesario establecer reglamentaciones que sistematicen la gama de instituciones y confieran una transparencia a todo el sistema. Para consolidar la tendencia a que los ofertores de programas se conviertan en instituciones de servicios de alta calidad, debe exigirse a responsables y centros formativos individuales un perfil más estricto. El ofertor formativo deberá integrar en su oferta con mayor intensidad que hasta hoy la planificación de necesidades, el aseguramiento de la calidad y el desarrollo de programas y de currículos. Como garantía, será necesario que las empresas de formación continua se sometan con regularidad a comprobaciones de carácter nacional, efectuadas por centros independientes. Ello coincide además con el interés del propio ofertor y no supone problema alguno para los centros formativos serios del sector. Esta especie de "inspección técnica de la formación continua" que se propone constituiría además la institución idónea para ir desarrollando un sistema conjunto de certificación de la formación continua, común a todos los responsables y centros formativos. La utilidad y el valor de los certificados que actualmente se expiden a los alumnos de la formación continua son frecuentemente muy limitados. La certificación de participación y resultados en la formación continua debe ser más transparente, y las diversas ofertas deben poderse comparar entre sí, independientemente del momento y el lugar formativos.

La rotación en el empleo como un primer paso hacia un sistema de formación permanente

Las posibilidades que ofrecen las medidas de rotación en el empleo fueron en

1994 un componente esencial en la reforma de la política de empleo danesa. Este instrumento, concebido originalmente como método para crear empleo, se vinculó con el derecho a recibir formación continua durante un periodo de hasta un año. Suponiendo el correspondiente acuerdo por parte del empresario, los trabajadores pueden disfrutar de una existencia de hasta un año para recibir formación continua. Durante dicho periodo reciben el pago del paro completo (complementado en ocasiones con parte del salario, si el empresario se declara conforme). Si durante este periodo la compañía contrata a un parado, recibe una subvención adicional para sus costes salariales. Esto es lo que sucede en Dinamarca en cerca del 60% de los casos. El sistema demuestra que el instrumento de la rotación en el empleo se está utilizando tanto para la cualificación e integración laboral de parados como para la adaptación personal de los contratados a las nuevas competencias.

El instrumento de la rotación en el empleo no es un bálsamo mágico para solucionar los problemas de empleo o las necesidades de cualificación en las empresas. Constituye simplemente un método inteligente y favorable a todos los participantes para vincular de manera factible las cualificaciones, el cambio de estructuras en la empresa y la política de empleo. En la misma Dinamarca, el instrumento ha tocado ya techo en cuanto a su eficacia. Ello se debe a que el país danés ha conseguido reducir el paro de forma duradera. Este instrumento ya no surte efecto, pues no existe en el mercado de trabajo el necesario número de sustitutos, por lo que no se consigue dar salida a la demanda de rotación existente entre trabajadores y empresarios. Pero hasta llegar a este punto la República Federal de Alemania tiene aún mucho camino que recorrer...

Mayor profesionalización del personal formativo.

La actuación profesional de los maestros de escuelas profesionales, pedagogos profesionales y formadores en general es una de las premisas esenciales para reorganizar la FP en Alemania. Para el personal docente del sistema dual de la FP existen ya condiciones de cualificación definidas

"(...) será necesario que las empresas de formación continua se sometan con regularidad a comprobaciones de carácter nacional, efectuadas por centros independientes. Ello coincide además con el interés del propio ofertor y no supone problema alguno para los centros formativos serios del sector."

"La actuación profesional de los maestros de escuelas profesionales, pedagogos profesionales y formadores en general es una de las premisas esenciales para reorganizar la FP en Alemania. Para el personal docente del sistema dual de la FP existen ya condiciones de cualificación definidas reglamentariamente. Debería sin embargo comprobarse la adecuación de éstas en su forma actual para responder a los nuevos requisitos tecnológicos."



“La financiación de la FP constituye un problema ya antiguo y aún por solucionar. (...) Una posibilidad imaginable sería regular el actual mecanismo de financiación no en función de la oferta, como hasta hoy, sino en función de la demanda. Para ello sería necesario crear un Fondo para Cualificaciones, al que destinasen un porcentaje de su presupuesto todas las instituciones públicas y privadas, incluyendo la Federación, los Länder y los municipios. Como complemento, el estado podría fomentar el ahorro formativo privado en función de los ingresos.”

reglamentariamente. Debería sin embargo comprobarse la adecuación de éstas en su forma actual para responder a los nuevos requisitos tecnológicos. Y en todos los sectores en los que faltan normas o niveles mínimos claros para la FP existe una urgente necesidad de recuperación, por ejemplo en el delicado sector de las cualificaciones sanitarias y sociales. También en el campo de la formación continua existe una fuerte desproporción entre las competencias técnicas y el resultado pedagógico. La mayoría del personal docente en este campo opera bajo contratos de honorarios. La cifra de formadores con plena dedicación sigue siendo relativamente escasa. Ello implica una “profesionalización marginal” que ya no se corresponde con los requisitos de hoy. Así pues, para garantizar la calidad de las ofertas de formación continua deberá mejorarse claramente por un lado la proporción de contratados de dedicación completa frente al personal contratado por honorarios, y asegurar por otro la formación inicial y continua del personal docente. Una posibilidad de mejorar esta situación consistiría en incrementar la promoción pública de centros de formación continua para el personal.

En general, dentro de la formación de formadores profesionales debe prestarse mayor atención a las funciones, y no tanto a las instituciones (como la de las escuelas profesionales). La profesionalización de los formadores profesionales deberá centrarse tanto en elementos técnicos centrales como en torno a cuestiones de gestión formativa, el control de procesos didácticos y el desarrollo de la personalidad. Por ello, la titulación por examen debiera comenzar a sustituirse consecuentemente por titulaciones académicas (p.e. licenciatura o tesina). Los formadores profesionales titulados que combinen la pedagogía profesional con una cualificación profesional estarían mejor dotados para impartir sus respectivos campos de enseñanza en centros formativos diversos.

Reforzar las oportunidades de empleo para los alumnos, dotando al sistema de financiación de la FP inicial y continua de una base sólida a largo plazo

La financiación de la FP constituye un problema ya antiguo y aún por solucio-

nar. La demanda de FP en permanente aumento, que hace recaer sobre las personas, el estado y la economía responsabilidades financieras muy diversas, provoca cada vez más llamamientos a encontrar alternativas para la financiación de la formación. Ya en la anterior legislatura alemana se emprendieron determinados intentos, que sin embargo no consiguieron hacerse realidad debido a críticas muy diversas.

Considerando que la financiación por cuotas apenas tiene perspectivas realistas, debemos reflexionar sobre otras alternativas. Una posibilidad imaginable sería regular el actual mecanismo de financiación no en función de la oferta, como hasta hoy, sino en función de la demanda. Para ello sería necesario crear un Fondo para Cualificaciones, al que destinasen un porcentaje de su presupuesto todas las instituciones públicas y privadas, incluyendo la Federación, los Länder y los municipios. Como complemento, el estado podría fomentar el ahorro formativo privado en función de los ingresos. El Fondo asignaría a todas las personas que hayan terminado su escolaridad obligatoria una cuenta de vales formativos. Los beneficiarios podrían decidir libremente durante toda su vida laboral cómo aprovechar esta cuenta formativa, que también puede producir intereses para todos los tipos de FP en las instituciones acreditadas. Los vales de esta cuenta tendrían un componente subvencionado y un componente de préstamo. El importe del préstamo dependería de la capacidad económica individual (medida por los ingresos actuales y por el patrimonio del hogar, teniendo en cuenta las responsabilidades familiares). Esto significa que el porcentaje prestado se incrementaría en función de los ingresos, y que las personas de bajo salario tendrían derecho a una serie de vales completamente subvencionados. Las personas de ingresos más altos tendrían que contentarse con vales formativos con un componente mayor de préstamo, pero no les sería obligatorio utilizar éstos, si disponen de los suficientes medios propios (p.e. gracias a una cuenta de ahorro formativo).

Este modelo, que tal y como hemos presentado puede parecer algo rígido, cosechará rápidamente el reproche de constituir un aparato burocrático sobredimen-



sionado, de ser ineficaz organizativa y ejecutivamente y, por supuesto, de suponer un desplazamiento del poder decisorio, si bien esta vez no hacia el Fondo, sino hacia la demanda. A esta crítica anticipada debiera responderse en cada uno de sus elementos, y su relevancia dependería naturalmente también de la configuración concreta que adopte un sistema de financiación de estas características. Pero hemos planteado este modelo primordialmente para evidenciar en términos generales que la evolución de la FP hacia una estructura que haga posible la formación permanente requiere asimismo nuevas soluciones para su financiación.

Resumen

Considerando como trasfondo las condiciones estratégicas mencionadas en lo que antecede, se aprecia la necesidad de implantar toda una serie de medidas que vayan aproximando a Alemania al objetivo de un moderno sistema DPM (dual, plural y modular) para la FP. El punto de referencia legal, del que habrán de partir obligatoriamente los cambios, será la Ley de la Formación Profesional de 1969, que conservará algunos de sus objetivos y definiciones relevantes. Pero la pretensión que encierra el término de "Ley de La Formación Profesional" debe llevar a someterla a un claro debate y a producir las soluciones correspondientes.

La Ley de La Formación Profesional abre posibilidades para analizar y definir las

necesidades de cualificación, para configurar perfiles profesionales dinámicos, para redefinir - complementándolo - el papel de las escuelas profesionales y, sobre todo, para fijar las condiciones generales que hagan posible las dobles cualificaciones y las cualificaciones de transición. El modelo de la rotación en el empleo conforme a la fórmula danesa debe reglamentarse dentro de la legislación de la política de empleo (SGB III), ya que se trata de crear estrategias amplias de cualificación para un periodo transitorio. Debieran también definirse y afianzarse en el contexto de los cambios elementos relativos a la preparación profesional y a las titulaciones a posteriori.

Teniendo en cuenta los grandes desafíos que implica la tarea de consolidar la capacidad innovadora y modernizadora de la economía y la sociedad incrementando sustancialmente el potencial de los asalariados actuales y futuros, resultará indispensable reunir a expertos que debatan las diferentes propuestas y examinen sus posibles "disonancias" e intereses contrapuestos. A fin de dar un fundamento técnico y científico al debate político, nos parece necesario crear con urgencia comités consultivos que asistan a las correspondientes comisiones federales o de los *Länder*, con el claro mandato de desarrollar propuestas de solución en detalle a las cuestiones que este texto ha mencionado. También el Comité Consultivo "Formación Profesional y Política de Empleo" proseguirá su trabajo en este sentido, y declara su futura intención de presentar los desarrollos concretos del mismo.

"Teniendo en cuenta los grandes desafíos que implica la tarea de consolidar la capacidad innovadora y modernizadora de la economía y la sociedad incrementando sustancialmente el potencial de los asalariados actuales y futuros, resultará indispensable reunir a expertos que debatan las diferentes propuestas y examinen sus posibles "disonancias" e intereses contrapuestos."



Grupo informal de trabajo de las federaciones empresariales¹

Este artículo refleja las primeras ideas recogidas entre organizaciones empresariales de siete países de la UE para mejorar la calidad de la enseñanza primaria y secundaria. El grupo, aún reconociendo que la educación es asunto de las administraciones públicas nacionales, desea sin embargo contribuir al debate sobre la calidad en los centros educativos.

1) En 1999 A. Oliva, Presidente de la Comisión Escolar de la Confindustria (organización empresarial italiana), invitó a las confederaciones empresariales de otros países de la UE a crear un grupo informal de trabajo que examinase la calidad de la enseñanza primaria y secundaria en cada país. Integran este grupo de trabajo las siguientes personas:

Austria, VOI: G. Riemer, E. Altrichter
Dinamarca, DA: L. Skanting
Francia, MEDEF: A. Dumont, J.P. Farrugia
Alemania, BDA: D. Kluxen-Pyta
Italia, Confindustria: A. Oliva (chairman), C. Gentili, F. Paterno
Países Bajos, VNO-NCW: C. Renique
Reino Unido, CBI: M. Murray

Calidad para la escuela: el punto de vista empresarial

Preámbulo

Este artículo tiene por objetivo contribuir al debate sobre la calidad en los centros escolares. Los países que vamos a reseñar han comenzado ya a mejorar la calidad de sus sistemas educativos nacionales. Esperamos que nuestra contribución al debate estimule otras actuaciones, y daremos la bienvenida a toda opinión adicional. El artículo se divide en cuatro partes que expondrán respectivamente los motivos, las materias, las vías y por último los responsables y el momento oportuno para la reforma escolar en este siglo que comienza. Creemos que nuestras propuestas de reforma son interdependientes y complementarias entre sí (véase el Cuadro 1).

Recomendamos su aplicación con una perspectiva global, de sistema. Insistir en determinados elementos de las propuestas en detrimento de otros sería menos efectivo, y podría llegar incluso a perjudicar el objetivo fundamental.

Los motivos de la reforma

Durante el siglo XX, los países industrializados lograron implantar el acceso a la educación para todos y adaptar sus escuelas a la nueva norma de oferta generalizada de enseñanza, pero sin que ello conllevara cambios en la naturaleza ni la organización de éstas. El objetivo para la educación en este nuevo siglo que comienza es responder a nuevas necesidades y lograr que los sistemas educativos nacionales integren elementos incentivos que les hagan mejorar continuamente su calidad. Nuestras propuestas parten del axioma de que sólo los sistemas educativos de alta calidad pueden asegurar la cohesión social, el progreso y un crecimiento económico sostenible.

Las competencias y conocimientos que se requerirán dentro de cincuenta o incluso de diez años serán bastante diferentes a las de hoy en día. Determinadas tendencias económicas permiten ya esbozar en parte el panorama del próximo futuro:

- el ritmo de las mutaciones será rápido: los conocimientos y las competencias quedarán rápidamente desfasados;
- las novedades tecnológicas influirán aún más sobre la vida y el trabajo;
- la globalización del comercio, y sus efectos sobre nuestra vida, tenderán probablemente a aumentar y no a disminuir;
- las competencias y capacidades de las personas pasarán a ser el principal factor determinante de la competitividad y la prosperidad nacional, y de la empleabilidad y la calidad de vida individuales;
- los mercados de trabajo seguirán siendo abiertos, flexibles y exigentes.

En el siglo que comienza, los centros escolares funcionarán en un ambiente radicalmente modificado gracias a los nuevos medios, los avances en las tecnologías de información y comunicación (TICs), y las nuevas respuestas a la demanda de informaciones y educación. Las escuelas deberán enseñar a sus alumnos cómo utilizar los nuevos medios, cómo elegir entre las informaciones ofrecidas y cómo emplear sus conocimientos para incrementar el valor añadido. Los centros escolares dejarán además de ser la fuente principal de información y enseñanza, al tener que competir con otros medios educativos.

Existe un desfase entre las competencias que los empresarios consideran cada vez más necesarias para sus empleados y aquellas que se imparten en los centros escolares a los alumnos (Cuadro 2). Y este

**Cuadro 1****Diez mensajes clave**

Es precisa una reforma fundamental de los sistemas educativos a fin de facultar a los centros escolares para formar a alumnos adaptados al siglo XXI y para superar el desfase entre los conocimientos y competencias actualmente impartidos en los centros escolares y aquellos que resultan cada vez más necesarios para alcanzar niveles altos de calidad y competitividad.

Los centros escolares deben reformar su misión y su modelo organizativo. Deberán continuar ofreciendo competencias básicas de alta calidad y fundamentos sólidos de conocimiento. Pero deben igualmente poner de relieve las competencias sociales y personales, los valores cívicos y la capacidad de aprender durante toda la vida, que son aptitudes imprescindibles para el trabajo, la movilidad y para la calidad de vida en el siglo XXI.

La administración pública debe conferir a los centros escolares autonomía de gestión. Los centros escolares han de tener objetivos ambiciosos, establecerse metas y ser responsables de su cumplimiento. Deben poder elegir su propio personal docente y desarrollar un estrecho contacto entre los padres, la comunidad local, otros centros educativos y las empresas.

La administración pública debe igualmente hacer responsables a los centros escolares de los costes y de la calidad, y definir niveles nacionales para cada materia curricular que permitan medir los resultados escolares y puedan utilizarse en los centros como herramienta de autoevaluación y perfeccionamiento continuo. Los niveles nacionales deben generar la máxima rentabilidad educativa. La administración deberá crear un organismo independiente que evalúe la calidad de cada centro escolar y del sistema en su conjunto. Las informaciones publicadas sobre los resultados de los centros escolares deberán poder usarse para elaborar una cotación nacional de centros escolares comparables entre sí, y para informar a estudiantes, padres, empresarios y a la política de la administración.

Más dinero no implica necesariamente una mayor calidad. La prioridad ha de ser reformar la gestión del personal, los métodos de enseñanza y la organización. Los centros escolares deben emplear con mayor eficacia los recursos existentes para responder a las mudables necesidades de estudiantes y empresas. La financiación pública de los centros escolares deberá depender de la demanda como principio general, y hacerse corresponder con el número de alumnos matriculados en cada centro escolar.

Para fomentar la integración y la eficiencia son necesarias tanto la cooperación como la competición. En el sistema de reglamentaciones públicas deberán incluirse elementos favorecedores de la competición, como el derecho de los padres a elegir correctamente los centros escolares más idóneos, el de los centros escolares a elegir a sus propios maestros, y la cotación de centros escolares comparables.

Los centros escolares deben convertirse en centros promotores del aprendizaje activo y personalizado, y hacer pleno uso del potencial que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.

Los centros escolares deberán garantizar una orientación equilibrada entre la teoría y la práctica, entre conocimientos y capacidades técnicas. Para estimular la curiosidad de sus alumnos, los centros escolares deben enseñar a los estudiantes a aplicar en la práctica sus conocimientos y su comprensión de la realidad.

Los directores y el personal docente deben sufrir un fuerte cambio, ya que son esenciales para el éxito de un centro escolar. Deberán poseer cualificaciones altas, de nivel universitario, equivalente a éste o incluso superior, junto a una formación práctica y una asistencia continua a medidas de perfeccionamiento profesional. Han de actualizarse las reglas y condiciones de la profesión para asegurar que directores y personal docente dispongan de estímulos para el éxito, con incentivos diferenciados en función de sus tareas y sus resultados. Todos los maestros deberán reconocer asimismo la importancia de innovar conforme su función evoluciona hacia la figura de un preparador. Esta función requerirá con frecuencia un mayor grado de trabajo en equipo.

Es necesario que los empresarios ayuden activamente a los centros escolares para preparar a los alumnos a la vida profesional y para gestionarse a sí mismos de forma más eficaz, en particular mediante orientación profesional, experiencia laboral, oferta de puestos de prácticas, apertura a colocaciones propuestas por maestros o directores y apoyando en la aplicación de nuevas TICs. Las escuelas, los padres y los empresarios deben colaborar para que los estudiantes tomen decisiones bien sopesadas sobre su futuro estudio o trabajo.



Los sistemas educativos nacionales – a juicio de los empresarios

Cuadro 2

Austria: Si bien Austria se cuenta entre la vanguardia en cuanto a gastos internacionales en escolarización y educación, se observa en el país un desfase entre las cualificaciones solicitadas por la economía y las impartidas por los centros escolares. Una aplicación de fuerzas del mercado tales como control de la calidad, gestión de los centros etc. redundaría en un incremento de la calidad de la enseñanza y un mejor uso de los recursos existentes.

Federación de la Industria Austríaca, informe 'Österreich AG' ('Austria SA'), 1999

Dinamarca: El talón de Aquiles del sistema educativo danés es su aislamiento del mundo exterior a la escuela: los centros escolares adolecen de falta de contactos con el mundo de la empresa, y con los objetivos de crecimiento económico y competitividad.

Confederación Empresarial de Dinamarca, informe 'Objetivos, calidad y gestión – reivindicaciones para la escuela primaria y secundaria inferior', 1999

Francia: Los centros escolares franceses imparten un nivel alto de conocimientos, pero no enseñan a los estudiantes a valorar ni a desarrollar lo aprendido. Tradicionalmente, las empresas confiaban en la educación del Estado aun cuando la criticasen duramente...ahora tienen que tomar consciencia de la función que deben desempeñar en ella.

MEDEF – Movimiento de los Empresarios Franceses, cita de Godet et Crozier, "Objetivo Competencias", 1998 – texto inglés de la CBI (Confed. de la Industria Británica)

Alemania: Las escuelas fracasan en desarrollar el potencial de los alumnos e incluso en impartirles competencias básicas de carácter vital. Los costes para los empresarios alemanes por cada alumno que preparan para el trabajo suponen alrededor de 70.000 DM - y esa preparación debieran proporcionarla los centros escolares.

Encuesta del Instituto de la Economía Alemana, 1999

Italia: La educación en Italia se caracteriza por la cantidad a expensas de la calidad – demasiadas materias curriculares, demasiados maestros y demasiados centros escolares para el número existente de alumnos.

Confindustria, informe 'Hacia la escuela del 2000: colaboración y competencia', 1998

Países Bajos: Son demasiado escasos los centros escolares cuya política educativa se centra en la mejora de la enseñanza en el aula. No es frecuente que se efectúe una evaluación de las innovaciones escolares. En promedio, la educación de la secundaria inferior tan sólo cumple el 64% de los objetivos curriculares nacionales.

Informe de la Inspección Nacional de Países Bajos, Septiembre 1999

Reino Unido: Los deficientes resultados de la enseñanza básica son materia de preocupación para todos los empresarios. El problema consiste fundamentalmente en el bajo nivel de objetivos ... la gran mayoría de los jóvenes disponen de potencial para alcanzar mucho más de lo que se espera de ellos, y debe estimulárseles a lograrlo.

Informe de la CBI 'Un pasaporte de competencias', 1995. Las conclusiones del informe son aplicables a los sistemas educativos de Inglaterra, Gales, Escocia e Irlanda del Norte.

Fracasar en la respuesta a estos desafíos significa empobrecer a los estudiantes y a la sociedad en su conjunto. Los estudiantes deben conseguir acabar su educación; ninguno debe abandonarla antes de tiempo. Tenemos que suponer y exigir intereses ambiciosos a los alumnos, los maestros, los padres y los estados.

El control de la calidad en la enseñanza y la formación no es idóneo. La enseñanza pública está concebida como algo gratuito para padres y alumnos, pero es toda la comunidad quien paga un alto precio por el sistema educativo. Todos los países desarrollados gastan un promedio del 5 al 6% de su PIB en la educación nacional, incluyendo la enseñanza superior. Ello nos permite calibrar los gastos por estudiante, la medición más apropiada para efectuar comparaciones internacionales (véase el Cuadro 3). Es necesario instaurar sistemas fiables de responsabilidad económica para ayudar a comprobar que los centros escolares creen un producto de valor a cambio del dinero que reciben, y para garantizar que los principales costes (los del personal docente son los más importantes) se sometan a un riguroso control. En el Cuadro 4 mostramos la relación entre alumnos y profesores.

Existen datos claros que apoyan la preocupación de los empresarios: encuestas internacionales como la TIMSS (Third International Mathematics and Science Survey – Tercera Encuesta Internacional de Conocimientos en Matemáticas y Ciencias) revelan que los resultados europeos son bajos en comparación con los de otros países desarrollados (Cuadro 5).

Las materias de la reforma

La misión fundamental de los centros escolares ha sido durante mucho tiempo la de preparar a los alumnos para el trabajo y para que desempeñen plenamente su papel en la sociedad en general. Este objetivo sigue en pie, pero la escuela debe analizar lo que implica hoy en día, y en años futuros, la consecución del mismo. Como punto de partida puede ser útil examinar las recomendaciones del Informe sobre la Educación de la UNESCO, de 1996, que coinciden con la visión empresarial. Este documento concluye afirmando lo siguiente:

desfase se hace cada vez mayor. Los estudiantes deben alcanzar la máxima cualificación que sea posible, tanto para conservar y ampliar la riqueza cultural de nuestros países como para reforzar la competitividad de nuestras economías.



Cuadro 3

Gastos por alumno en las instituciones educativas públicas y privadas (y desviaciones porcentuales del promedio de los Quince), Dólares USA convertidos empleando ppa

1995	Todos los niveles educativos**		Preescolar	Primaria	Secundaria
Austria*	6763	(+37,1%)	4907 (+30,6%)	5572 (+43,2%)	7118 (+42,6%)
Dinamarca	5968	(+21%)	4964 (+32,1%)	5713 (+46,7%)	6247 (+25,1%)
Francia	5001	(+1,4%)	3242 (-13,7%)	3379 (-13,2%)	6182 (+23,8%)
Alemania*	5972	(+21%)	4381 (+16,6%)	3361 (-13,6%)	6254 (+25,2%)
Italia*	5157	(+4,5%)	3316 (-11,7%)	4673 (+20%)	5348 (+7,1%)
Países Bajos	4397	(-10,9%)	3021 (-19,6%)	3191 (-18%)	4351 (-12,9%)
Reino Unido	4222	(-14,4%)	5049 (+34,4%)	3328 (-14,5%)	4246 (-15%)
Promedio UE 15	4934		3758	3892	4983
EEUU	7905	(+60,2%)	n.d.	5371 (+38%)	6812 (+36,4%)
Japón	4991	(+1,5%)	2476 (-34,1%)	4065 (+4,4%)	4465 (-10,6%)

* la cifra incluye sólo la enseñanza pública; ** la cifra incluye el nivel terciario (enseñanza universitaria);

Fuente: OCDE, *Education at a glance*, 1998

Cuadro 4

Proporción entre alumnos y personal docente, por nivel educativo (y desviaciones porcentuales del promedio de los Quince)

1995	Preescolar		Primaria		Secundaria	
Austria	18,9	(+1,3%)	12,7	(-24,4%)	8,9	(-34,1%)
Dinamarca	13,1	(-29,8%)	11,2	(-33,3%)	11	(-18,5%)
Francia	24,6	(+31,9%)	19,5	(+16,1%)	13,3	(-1,5%)
Alemania	23,7	(+27,1%)	20,9	(+24,4%)	15	(+11,1%)
Italia	13,9	(-25,5%)	11,2	(-33,3%)	10,2	(-24,4%)
Países Bajos	20	(+7,2%)	20	(+19%)	18,6	(+37,8%)
Reino Unido	19,1	(+2,4%)	21,3	(+26,8%)	15,6	(+15,5%)
Promedio EU 15	18,65		16,8		13,5	
EEUU	21,9	(+17,4%)	16,9	(+0,6%)	16,1	(+19,2%)
Japón	17,8	(-4,5%)	19,7	(+17,2%)	15,9	(+17,8%)

Cálculo basado en las jornadas completas equivalentes

Fuente: OCDE, *Education at a glance*, 1998

“La educación debe proporcionar el mapa de un mundo complejo y en continua mutación, y asimismo la brújula que permita encontrar en dicho mapa el camino deseado.”

El informe recomienda que las escuelas presten una atención equivalente a estos cuatro elementos principales: aprender a ganar conocimientos, aprender a hacer, aprender a convivir, y aprender a ser.

Según los empresarios, dichos principios implican impartir a los alumnos:

□ competencias básicas - lectonumeración, conocimientos y comprensión actualizados y relevantes;

□ competencias prácticas, como resolución de problemas, manejo de TICs, ética del trabajo;

□ competencias sociales, como la comunicación interpersonal, el trabajo con otras personas de muy distintos ambientes y culturas, conocimientos de idiomas, y los valores cívicos esenciales;



Cuadro 5

Puntuaciones TIMSS. Resultados en matemáticas de alumnos de 14 años

1995	Media	Cotación TIMSS total
Austria	539	12
Bélgica (Comunidad flamenca)	565	5
Bulgaria	540	11
Chipre	474	35
República Checa	564	6
Dinamarca	502	26
Finlandia	N/a	N/a
Francia	538	13
Alemania	509	23
Grecia	484	32
Hungría	537	14
Irlanda	527	17
Italia *	502	19
Letonia	493	29
Lituania	477	34
Luxemburgo	N/a	N/a
Países Bajos	541	9
Portugal	454	36
Rumania	482	33
República Eslovaca	547	7
Eslovenia	541	10
España	487	30
Suecia	519	22
Reino Unido	506	24
Promedio EU 15	513	
EEUU	500	27
Japón	605	3
Singapur	643	1
Corea	607	2

* fuente y cálculos: CEDE

Los resultados de la última prueba TIMSS revelan que, en promedio, los países de la UE presentan resultados inferiores a los mejores países asiáticos: Japón, Corea del Sur y Singapur.

Fuente: OCDE, *Education at a glance*, 1998

abandonar la escuela sin cualificaciones formales (véase el Cuadro 6). Pero los centros escolares también han de impartir a sus estudiantes las competencias y actitudes que les ayuden a intervenir plenamente dentro de su comunidad, y enmarcados en un entorno cada vez más globalizado.

A fin de cumplir esta tarea, los centros escolares deberán revitalizar tanto sus objetivos como sus métodos. Habrán de emplear métodos educativos modernos para que los alumnos obtengan las competencias que hemos señalado de manera integrada, es decir, desarrollando en ellos varias competencias a la vez, tal y como sucederá en su vida profesional. Son muchos los centros escolares donde los alumnos siguen aprendiendo en el mismo ambiente y con las mismas herramientas con que sus padres - o incluso sus abuelos - se preparaban para afrontar un mundo que nos queda ya muy lejos. Los centros escolares debieran convertirse en instituciones ambiciosas e incentivadoras, y es nuestra opinión que son capaces de hacerlo. Las tecnologías de la información y la comunicación son herramientas que pueden ayudar a transformarlas.

La formación ya no acaba a la salida de la escuela. La esencia del empleo en el siglo XXI será la capacidad para aprender y adaptarse durante toda una vida laboral. Los centros escolares deben inculcar en sus alumnos el valor de la formación permanente, y darles los elementos y la voluntad para practicarla. Las escuelas han de ayudar a los jóvenes a comprender su propia responsabilidad con respecto a la formación continua. Como ha señalado el Libro Blanco de 1995 (*"Hacia la sociedad del conocimiento"*), debemos tender hacia la sociedad formativa, de la cual la escuela será fundamento e inspiración.

La Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos (International Adult Literacy Survey - IALS) de 1995 revela que un elevado porcentaje (entre el 25 y el 50%) de la población en los países desarrollados de la OCDE está por debajo del nivel deseable de alfabetización (Cuadro 7). Estas cifras son bastante preocupantes y ponen de relieve la necesidad de un sistema de educación primaria de alta calidad y de otro para la formación permanente.

□ competencias y valores personales, lo que incluye el sentimiento de autonomía y responsabilidad, inteligencia emocional, actitud empresarial, deseo y capacidad de aprender, capacidad de aplicar lo aprendido, facultad de aprovechar los cambios y aptitud para evaluar y afrontar las propias virtudes y defectos.

Es hoy más importante que nunca que los alumnos salgan de la escuela con una buena base de competencias y conocimientos tradicionales: la lectonumeración y los conocimientos del mundo pasado y presente siguen siendo imprescindibles. Prácticamente ningún alumno debiera



Las vías para la reforma

“Para crear un buen centro escolar es necesaria la figura de un director sólido y competente, que entienda la importancia que tienen una dirección clara, el personal y los padres comprometidos, un fuerte interés en cada niño y, sobre todo, el afán de garantizar una buena enseñanza.... en una situación que impulse continuamente a los centros a compararse con centros similares y a adoptar métodos favorables para incrementar su resultados.”

A continuación enumeramos las reformas que consideramos esenciales a fin de estimular el proceso de cambio. Algunos países europeos individuales han comenzado ya a efectuar estos cambios, pero ninguno de ellos puede darlos aún por terminados.

Niveles nacionales de resultados y evaluación independiente

Como medio para medir los resultados educativos, es necesario establecer niveles nacionales claramente definidos para los conocimientos y las competencias en cada materia curricular, y dar a los centros escolares la información que precisen para evaluar los correspondientes resultados. Los niveles nacionales deben generar los mejores resultados posibles; todos los centros escolares deberán adoptar continuamente el objetivo de alcanzar dichos niveles. Los resultados y el rendimiento de los alumnos se evaluarán de manera objetiva mediante un sistema central de exámenes en cada una de las etapas principales del currículo escolar. Junto a los resultados académicos formales, también deben medirse las competencias prácticas que los estudiantes tengan que aprender.

Las administraciones públicas y los centros escolares deberán fijarse objetivos de mejora a partir de los niveles nacionales. Una evaluación objetiva de los resultados permitirá a la administración, a padres y a empresarios tomar decisiones bien sopesadas. Prácticamente, ningún alumno podrá salir de un centro escolar sin cualificaciones.

El empleo de niveles nacionales para medir los resultados también es impor-

Proporción de titulados de secundaria superior entre la población a la edad convencional de titulación

Cuadro 6

1996	
Austria	86%
Dinamarca	81%
Francia	85%
Alemania	86%
Italia	79%
Países Bajos	93.9%
Reino Unido **	81%
Promedio UE 15	85.9%
EEUU	72%
Japón	99%

** Fuente: DFEE (M^o de Trabajo británico). La cifra refleja el porcentaje de jóvenes de 16 años que consiguen al menos una cualificación GCSE en Inglaterra.

Fuente: OCDE, *Education at a glance*, 1998;

tante desde una perspectiva internacional. La cotación internacional prestará a los resultados educativos una mayor transparencia, y reforzará la colaboración y la movilidad. Esto podría tener consecuencias particularmente relevantes en las asignaturas de ciencias, para las que resulta posible y práctico adoptar niveles similares en diferentes países.

La elaboración de criterios para la evaluación tanto de competencias personales y sociales como de conocimientos académicos tendría gran utilidad, aun cuando es de reconocer que es necesaria una mayor investigación en este ámbito.

El responsable de evaluar los resultados escolares con el criterio de los niveles nacionales tiene que ser un organismo independiente. Éste deberá evaluar la calidad general del sistema escolar nacional, y posibilitar también la comparación con niveles internacionales. Debe proporcionar críticas constructivas dentro de su evaluación de los resultados escolares. Dentro del sistema escolar nacional, todo centro escolar deberá someterse a una evaluación externa basada en el criterio de los niveles nacionales. La administración y los padres podrán entonces comparar entre sí los diferentes centros que sean comparables, y examinar el progreso individual de un centro escolar frente

“Como medio para medir los resultados educativos, es necesario establecer niveles nacionales claramente definidos para los conocimientos y las competencias (...)El empleo de niveles nacionales(...)también es importante desde una perspectiva internacional. La cotación internacional prestará a los resultados educativos una mayor transparencia, y reforzará la colaboración y la movilidad.”



Cuadro 7

Porcentaje de la población entre 16 y 65 años en los diversos niveles de capacidad de lectura. Cifras extraídas de la Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos (IALS)

1994/5	IALS nivel 1 *	IALS nivel 2	IALS nivel 3	IALS nivel 4
Australia	17%	28%	38%	17%
Bélgica	15%	24%	43%	17%
(Comunidad flamenca)				
Canadá	18%	25%	32%	25%
Alemania	9%	33%	40%	19%
Irlanda	25%	32%	32%	12%
Países Bajos	10%	26%	44%	20%
Nueva Zelanda	21%	29%	32%	18%
Suecia	6%	19%	39%	36%
Reino Unido	23%	27%	31%	19%
Estados Unidos	24%	26%	31%	19%

* Los niveles 1 y 2 se consideran insuficientes para los requisitos actuales del trabajo y la vida común. La encuesta la llevaron a cabo la OCDE y la Oficina Estadística de Canadá en 1994/5. Comprobaba las competencias de lectura de tres maneras distintas, analizando específicamente la 'capacidad de lectura de prosa', 'capacidad de lectura de documentos' y la 'capacidad de lectura cuantitativa'. Los datos del cuadro reflejan particularmente la 'capacidad de lectura de documentos', es decir, los conocimientos y competencias necesarios para detectar y utilizar informaciones contenidas en diversos formatos de texto, como solicitudes de empleo, formularios de nóminas, horarios de transportes, mapas, cuadros y gráficos. Austria, Dinamarca, Francia e Italia no participaron en la encuesta.

Fuente: OCDE, *Education at a glance*, 1998;

mejor respondan a las necesidades de sus alumnos. Esto ofrecerá el incentivo necesario para aprender de los mejores centros, innovar e incrementar los niveles. Los centros tienen que cooperar y a la vez competir entre sí, sin sentir miedo ante este elemento de competición (*cum-petere* significa tender colectivamente a algo, con acento en el impulso creativo), elemento que les ayudará a mejorar. Éste es el sentido en el que recomendamos establecer relaciones de competencia entre los centros escolares comparables, a fin de hacerles corresponder con más eficacia a las necesidades de sus alumnos.

La financiación pública debe depender sobre todo del número de alumnos y de los resultados del centro escolar. Ello proporcionará la necesaria dinámica económica para que la elección por los padres se haga realidad, y generará un sistema total impulsado por la demanda. La financiación debe asimismo recompensar los progresos que una escuela consiga lograr con sus alumnos. Los centros han de gestionar autónomamente su propio presupuesto y el control de sus costes: si se les hace responsables de llegar a determinados objetivos, también será necesario darles los correspondientes medios para alcanzarlos.

Los recursos deben asociarse a los resultados de un centro escolar, lo que incentivará a una mejor adaptación a las necesidades de los alumnos. Más dinero no siempre implica una mayor calidad. Las prioridades deberán consistir en reformar la gestión del personal docente, de los métodos de enseñanza y de la organización del centro escolar. El sector educativo ha de ser capaz de estimular el logro de mejores resultados, tanto en los centros escolares individuales como entre los maestros y alumnos de dichos centros, creando y aplicando un sistema de recompensas para cada centro y su respectivo personal.

Un currículo del siglo XXI

Un currículo equilibrado puede ayudar a satisfacer las necesidades de los alumnos si refleja en su interior la importancia de las materias artísticas, científicas o técnicas. Los centros escolares deben tender a preparar ciudadanos completos, capaces

“La elección por los padres, basada en informaciones precisas sobre los resultados del centro escolar, recompensará a los centros que mejor respondan a las necesidades de sus alumnos. Esto ofrecerá el incentivo necesario para aprender de los mejores centros, innovar e incrementar los niveles. Los centros tienen que cooperar y a la vez competir entre sí, sin sentir miedo ante este elemento de competición, que les ayudará a mejorar..”

a su anterior trayectoria. Los centros escolares individuales, y también cada maestro, deben ser capaces de evaluar sus propios resultados y de medir sus avances con respecto a los demás. Ha de fomentarse una cultura de autoevaluación y de mejora. Para alcanzar plenamente estos objetivos, el mencionado organismo independiente de evaluación deberá transmitir los resultados de los centros escolares a la administración, y estos resultados deberán ser accesibles públicamente. El fracaso en la escuela ha de considerarse algo inaceptable; los jóvenes tan sólo tienen una única posibilidad dentro de un centro escolar.

Cooperación y competición

La adecuación de los centros escolares a las necesidades de sus alumnos quedará sometida a la eficaz prueba de la elección por parte de los padres. La elección por los padres, basada en informaciones precisas sobre los resultados del centro escolar, recompensará a los centros que



de participar plenamente en el mundo en general y de entender y aceptar las obligaciones cívicas esenciales. Los centros escolares deben inculcar asimismo las razones por las que se hace necesario compartir los valores fundamentales de nuestra sociedad, ante los que una escuela no puede declararse neutral. Es necesario preparar a los estudiantes para la movilidad, desarrollando sus capacidades idiomáticas y sus competencias en el campo de las TICs. Las empresas deberán contribuir en particular al desarrollo de la formación profesional y a la transición de los alumnos a la vida activa: los empresarios que contraten a alumnos deben participar en la preparación de éstos para la transición concreta al empleo.

La enseñanza deberá individualizarse en todo lo posible, sin dejar por ello de preparar por igual a todos los alumnos para la vida en sociedad. Debe tratarse más a los alumnos como participantes activos de su propia formación que como receptores pasivos de instrucción. El maestro debe apoyar en sus alumnos el aprendizaje autónomo. Los centros escolares deben buscar un equilibrio entre la enseñanza de materias actuales a sus alumnos y la enseñanza que les permitirá aprender en el futuro. También deben estimular e inspirar la formación permanente entre los alumnos, asumiendo que el aprendizaje debe durar toda una vida. Los centros escolares han de fomentar la curiosidad de sus alumnos realizando las aplicaciones prácticas y funcionales de sus conocimientos y de su comprensión.

Para ayudar a los alumnos a pasar a la vida activa, los centros escolares deberán establecer una orientación profesional de alta calidad. Los padres, los centros y los empresarios en particular han de cooperar para ayudar a los estudiantes a tomar decisiones bien sopesadas sobre su trayectoria profesional. Deben motivar a los alumnos para admitir que la educación constituye una buena inversión, y recalcarles la responsabilidad que tienen sobre su propio futuro.

Los primeros años de la educación (pre-escolar y primaria) son tan importantes como los dedicados a la enseñanza secundaria y superior. Las inversiones de recursos económicos y educativos deberán reflejar dicho equilibrio.

Autonomía para los centros escolares

Los centros escolares precisan libertad para autogestionarse y decidir sus métodos de enseñanza. Para mejorar su calidad, los centros han de asumir la responsabilidad de incrementar continuamente los resultados obtenidos con respecto a los niveles nacionales, tendiendo a alcanzar siempre la máxima cota posible. Los organismos rectores o bien la administración pública correspondiente deben tener facultades para seleccionar a los directores. Los propios centros (ya sean sus directores o los organismos rectores) deben tener la facultad de elegir a sus propios maestros, a recompensar a los mejores y a deshacerse de aquellos que surtan un efecto realmente nocivo sobre la educación de los alumnos. Puede instaurarse la autogestión a través de unos organismos rectores que, junto con los directores, se hagan responsables frente a los padres y el Estado de los resultados del centro escolar. Los organismos rectores deberán incluir, junto a los representantes de los directamente implicados en el centro escolar, también a interesados externos al mismo.

La autonomía escolar conferirá a los centros flexibilidad para la organización de sus recursos. Los centros escolares deben hacer el empleo más eficaz posible de sus locales y restantes recursos, y abrir sus puertas a la educación de adultos y a la comunidad en general.

Los centros escolares deben tener acceso a investigaciones y análisis sobre las mejores prácticas educativas y de gestión escolar. A este fin, deberán existir los contactos entre maestros y escuelas individuales y también las relaciones entre éstos y universidades u otras instituciones de investigación, para dar el mejor uso a los materiales disponibles. Los estados tienen que fomentar la innovación, y los empresarios habrán de estar dispuestos a compartir buenas prácticas de gestión y abrirse a las colocaciones propuestas por maestros y directores.

Los centros escolares tienen que aprender de las mejores prácticas, innovaciones y principios esenciales aplicados en toda una serie de ámbitos, incluyendo el



Cuadro 8

El desarrollo de la reforma escolar en siete países europeos: el informe empresarial de auditoría

Aspecto	Austria	Dinamarca	Francia
Los resultados individuales de materias curriculares, ¿se evalúan respecto a niveles nacionales?	Sólo en parte	Objetivos nacionales evaluados al final de la escolarización obligatoria. Los centros escolares tienen la obligación de evaluar a los alumnos conforme pasan por el sistema	Sí
¿Sistema unitario de exámenes evaluado externamente?	No	Los sistemas de exámenes no se evalúan externamente, pero sí se utilizan examinadores externos	No
¿Existe un organismo nacional independiente que supervise y evalúa los resultados del centro escolar?	No	Existe un organismo nacional independiente para evaluar la educación, pero no los resultados de los alumnos	No
¿Autonomía escolar para la gestión, presupuestos, personal y enseñanza?	Sólo en parte. Desde 1990 se ha puesto en marcha un proceso continuo para aumentar el grado de autonomía.	La administración local es responsable de la economía escolar dentro de los límites estipulados por la ley	No
¿Financiación escolar en función del número de alumnos matriculados?	Sí	Posible, ya que la financiación se decide a escala local	Sólo en parte
¿Directores cualificados conforme a niveles nacionales de competencias, elegidos por un organismo rector del centro escolar mediante proceso competitivo?	Sí – Los directores presentan diferentes cualificaciones en los diversos <i>Laender</i> . Se ha iniciado recientemente el proceso de designación de directores por concurso competitivo.	La comisión escolar hace una propuesta de aplicación. En la mayoría de los casos los directores han trabajado antes como maestros	No
¿Maestros cualificados conforme a niveles nacionales de competencias, remunerados en función de sus resultados y responsabilidades?	Los maestros se encuentran cualificados conforme a niveles nacionales, pero no están remunerados según su responsabilidad o resultados.	Los maestros se encuentran cualificados conforme a niveles nacionales de competencias, pero no totalmente remunerados en función de los resultados conseguidos y de sus responsabilidades	Sólo en parte. La remuneración no depende de los resultados logrados
¿Orientación profesional de calidad ofrecida a los alumnos durante toda su permanencia en el centro escolar?	Sí	Sí	No
¿Organismos rectores facultados para tomar decisiones estratégicas de gestión, integrados por personas relacionadas directamente con el centro y por interesados externos?	No	De todo el ámbito exterior al entorno escolar inmediato, sólo los padres se hallan representados	Los organismos rectores no tienen poder real
¿Relaciones intensas entre la enseñanza y las empresas?	Sí, particularmente en el sector de las escuelas profesionales	No a escala nacional – la situación varía a escala local	Sólo en parte

Creemos que estas reformas resultan esenciales a fin de mejorar la calidad en los centros escolares; esta auditoría no juzga la calidad actual de cada uno de los sistemas



Alemania	Italia	Países Bajos	Reino Unido **
No	No. Objetivos nacionales pero no niveles nacionales	Sí *	Sí. Implantado progresivamente durante el decenio de 1990
No	No. Exámenes estatales a los 14 y 18 años; pruebas unitarias escritas, y no orales. No existe evaluación externa	Únicamente en la educación secundaria	A los 16 años. Exámenes a los 7, 11 y 14 implantados progresivamente durante el decenio de 1990
No	Sí, a partir del 2000, pero no independientes. La evaluación se limita a medir el nivel formativo, y no la eficacia del centro	Es tarea que compete a la Inspección, quien posee un cierto grado de autonomía *	Sí, desde 1992
Autonomía sólo en cuanto a enseñanza y aprendizaje	Sí, a partir del 2000. Pero únicamente para la enseñanza y la organización, y no para el personal docente y los presupuestos	Sí. Totalmente en los centros de secundaria, y en buena medida en los de primaria*	Sí, desde 1990
Sólo en parte	No	Sí	Sí, desde 1990
No	En el 2001 todos los directores se convertirán en directivos con limitados poderes, designados a través de un proceso no competitivo. No son elegidos por los centros	Los directores atraviesan un proceso de competición, pero con niveles especiales para directores	Los directores atraviesan un proceso de competición. En 1999 se creó una cualificación opcional nacional para nuevos directores
Existe un sistema general de cualificación, pero sin remuneración en función de los resultados logrados	Sí, pero sólo para un 20% de los maestros a partir del 2001, con una gratificación (10-15% del salario) por la evaluación externa	No	No. En 1999 se creó un sistema de niveles nacionales de competencias. Hay planes para implantar progresivamente la opción de la remuneración adicional en función de los resultados logrados, a partir del 2001
Sólo en parte	Parcial, no para todo el sistema, y únicamente en los centros de secundaria	Sobre todo en los centros de secundaria, pero sin niveles de calidad	Principalmente en las escuelas secundarias. Calidad desigual
No	Sin representantes externos y sin poder real	Sí	Sí
No. Únicamente iniciativas aisladas	Únicamente para las escuelas técnicas. No para todo el sistema	No en la educación primaria ni secundaria	La mayoría de los centros establecen relaciones, pero de diferente intensidad y calidad

* Reformas implantadas durante la década de 1990

** (esta descripción puede aplicarse particularmente a Inglaterra y Gales)



“Para preparar a directores y maestros frente a los nuevos desafíos será necesario instaurar un estricto sistema de formación y selección de maestros, apoyado por inversiones. Todo maestro debe poseer una cualificación de nivel equivalente o superior al universitario, y haber efectuado un periodo de formación práctica en un centro escolar.”

activo mundo de las empresas. Tanto los centros escolares como los empresarios deben admitir también que pueden extraer unos de otros valiosas enseñanzas, y que ambos comparten la importante tarea común de preparar a los alumnos para la vida profesional y para la sociedad cívica.

Calidad máxima para la profesión docente

Los directores deben convertirse en los líderes de sus centros, cualificados para tal tarea y con la autonomía y responsabilidad suficientes para hacer realidad dicho liderazgo. Han de someterse a una evaluación en función de los resultados obtenidos.

Los maestros deben ser profesionales de valía, con la oportunidad de desarrollar una carrera que recompensará los mejores resultados, ofrecerá incentivos para los maestros comprometidos y motivados y una mayor flexibilidad en cuanto a contratos de trabajo docente – por ejemplo, dedicación completa, parcial o contratos de duración breve.

Para preparar a directores y maestros frente a los nuevos desafíos será necesario instaurar un estricto sistema de formación y selección de maestros, apoyado por inversiones. Todo maestro debe poseer una cualificación de nivel equivalente o superior al universitario, y haber efectuado un periodo de formación práctica en un centro escolar. Para garantizar que los maestros en activo estén al día en cuanto a evolución profesional, deben ofrecérseles posibilidades de formación continuamente, incluyendo en esta oferta formaciones de ámbito no educativo. Las empresas pueden contribuir a ello si abren sus puertas para el intercambio mutuo de personal. El director del centro debe asumir responsabilidad en el desarrollo de las cualificaciones de su personal.

Deberá capacitarse a los maestros para hacer un pleno uso de las tecnologías de la información. Las TICs tienen el potencial de transformar los métodos de enseñanza y el estudio individual, al someter la formación al control del propio alumno. Los centros escolares y los políticos

debieran examinar el potencial de enseñanza a distancia y de desarrollo de las capacidades entre el personal docente que ofrece la tecnología multimedia. Para hacer un pleno empleo de estas oportunidades debe invertirse no sólo en equipos y programas informáticos, sino también en la formación de los propios maestros, para permitirles configurar la enseñanza a través de las TICs.

Los responsables y el momento oportuno para la reforma

Este artículo presenta un esquema general de la reforma educativa. Refleja lo que el grupo de trabajo designado por siete organizaciones empresariales considera necesario para que dicha reforma se haga realidad. Requiere una interpretación enmarcada en un sistema global, que muestre a cada uno de los elementos mencionados como algo importante e interrelacionado con los demás. Esperamos que nuestras sugerencias, y el informe de auditoría que recogemos en el Cuadro 8, contribuyan positivamente a este proceso.

Es necesario reconocer que diversos países han comenzado ya, a ritmos diferentes, a aplicar estas reformas. En cada uno de los siete países se observan al respecto algunos avances, pero todos ellos tienen aún algún trecho por delante hasta poder dar por concluida la reforma sistemática y global que propugnamos. Para mantenerse competitivos, nuestros países deben dar prioridad a la reforma educativa. La función de la administración será fundamental: establecer nuevas reglas de juego que permitan liberar y aprovechar las energías y el talento que ya existen dentro de nuestros centros escolares.

En nuestra opinión, la reforma es materia urgente. Recomendamos que en el año 2000 cada país elabore un análisis sobre su propio sistema. Un proceso amplio de consulta, por encima de fronteras nacionales, permitirá recoger las informaciones necesarias. Las organizaciones empresariales saludarán toda participación en dicha labor, a escala nacional o internacional.



Trabajar para aprender: una orientación inte- gral para la formación de los jóvenes

Peter Senker
Helen Rainbird
Karen Evans
Phil Hodgkinson
Ewart Keep
Malcolm Maguire
David Raffae
Lorna Unwin

Introducción

¿Cómo puede un Estado mejorar el sistema formativo para los jóvenes que salen de la enseñanza obligatoria con 16 a 19 años, y hacer éste más valioso para los propios jóvenes, para la economía y para la sociedad en su conjunto? Esta era la cuestión que planteaba nuestro informe *“Working to Learn”* (Evans et al, 1997).

Nuestra opinión era que las políticas estatales presentaban graves deficiencias, y que era importante reunir y presentar a los decisores políticos los pareceres de empresarios, jóvenes, ofertores formativos y otras instancias interesadas, manifestados en numerosos estudios de investigación. El informe *“Working to Learn”* (*Trabajar para Aprender*) resumía en esta sección las deficiencias analíticas de las políticas actuales y se declaraba claro partidario de una reforma radical.

El método del gobierno conservador parecía por entonces estar basado en el presupuesto de un avance gradual en la dirección correcta. Desde su perspectiva, todo lo que se precisaba era continuar efectuando pequeños ajustes. Hasta la fecha, el gobierno laborista ha adoptado una actitud similar. Es cierto que ha puesto en marcha algunas iniciativas nuevas de importancia, como el Nuevo Trato o *New Deal*, la Universidad para la Industria y las Cuentas Individuales de Educación. Una evolución significativa ha sido la creación del derecho reglamentario a los permisos pagados de educación para jóvenes de 16 y 17 años. Recientemente, la Asociación de Administraciones Locales, el Consejo de Financiación de la Enseñanza Complementaria y los Consejos de Formación y Empresa acordaron con-

ceder el derecho a tres años de educación libre a toda persona de edad inferior a los 25 años (Bright, 1998). Estas medidas suponen sin duda algunos pasos en la buena dirección; pero, al ser iniciativas aisladas, no generan una estrategia coherente para afrontar los problemas básicos que afligen a la formación por experiencia laboral. Nosotros consideramos necesario crear una estrategia al respecto, e intentaremos exponer ésta en el siguiente texto.

Comenzaremos indicando los motivos que en nuestra opinión hacen necesarias las nuevas propuestas, exponiendo argumentos referidos tanto a los jóvenes como a la economía nacional. A pesar de numerosos intentos de reforma, la imagen global de la enseñanza impartida sigue siendo poco coherente, y las comparaciones internacionales muestran que la calidad de gran parte de la oferta formativa a jóvenes trabajadores es inferior en nuestro país. A renglón seguido, analizaremos algunos de los cambios fundamentales ocurridos dentro de la economía y del mercado de trabajo juvenil, y el rotundo fracaso de la política para adaptarse a ellos. Muchas iniciativas han adolecido de un concepto demasiado simplista de los problemas que reclamaban solución. La ineficacia de la política es en parte también consecuencia de las contradicciones y confusión entre las visiones contradictorias del desarrollo económico que la inspiran: una corriente resalta el valor de la mano de obra cualificada como única fuente de competitividad sostenible a largo plazo, y otra realza los beneficios para las empresas que pueden derivarse de la disponibilidad de una mano de obra desregulada, flexible y precarizada

Los autores del artículo aprecian graves deficiencias en la política de enseñanza y formación para jóvenes de 16 a 19 años en Gran Bretaña. El informe “Trabajar para aprender”, resumido en este texto, examina los puntos deficitarios de las actuales políticas y señala la clara necesidad de llevar a cabo una reforma radical.



“La ineficacia de la política es en parte también consecuencia de las contradicciones y confusión entre las visiones contradictorias del desarrollo económico que la inspiran: una corriente resalta el valor de la mano de obra cualificada como única fuente de competitividad sostenible a largo plazo, y otra realza los beneficios para las empresas que pueden derivarse de la disponibilidad de una mano de obra desregulada, flexible y precarizada.”

“Numerosas iniciativas han adolecido de una idea demasiado simplista de los problemas de fondo que debían resolver. También se observa la tendencia preocupante hacia una intervención política cada vez más estrecha (...). En varias ocasiones, se han recortado objetivos políticos que tenían originalmente una base más amplia.”

Debatiremos tras ello la tradicional opción gubernamental del voluntarismo, que para nosotros constituye la raíz de muchos de los problemas. Mientras que los empresarios defienden intereses muy importantes en lo relativo a todo posible aspecto del empleo y la formación, el voluntarismo no consigue tomar en cuenta los intereses legítimos y sustanciales de otros protagonistas en este ámbito. Por ejemplo, el interés nacional requiere que los jóvenes reciban una enseñanza más amplia y mejor que la que la mayoría de los empresarios nunca les darán, considerando sus propios intereses privados, volcados en un relativo corto plazo.

A continuación expondremos la necesidad de aproximarnos globalmente hacia el desarrollo de vías formativas de alta calidad por experiencia laboral, presentando esquemáticamente las propuestas de “Trabajar para Aprender”. Admitiremos que los costes directos de satisfacer las necesidades juveniles de una enseñanza y formación más amplias serán bastante mayores que en la actualidad. Pero así y todo, la reducción de los altos, excesivos costes administrativos del sistema actual podría liberar fondos utilizables para este objetivo. Tampoco puede olvidarse que los costes económicos y sociales de continuar por el presente camino serían probablemente también muy fuertes.

Como conclusión, sugeriremos que la reforma del sistema de la formación por experiencia laboral, orientada a proporcionar oportunidades de alta calidad formativa a los jóvenes que no asisten a una enseñanza a jornada completa, constituye una prioridad porque dichos jóvenes precisan la oportunidad de continuar aprendiendo más allá del periodo de la enseñanza obligatoria; y también porque sin un sistema de alta calidad para la formación por experiencia laboral, no se les proporcionarán los cimientos necesarios para su posterior formación permanente.

Contexto

Desde el punto de vista de la economía nacional, las cualificaciones son uno de los factores fundamentales que determinan la ventaja económica comparativa

para un país. Desde el punto de vista de los jóvenes, la transición que éstos efectúen desde el sistema educativo hacia el empleo marcará su actitud respecto a la formación para toda su vida. Nuestro informe “Trabajar para Aprender” se redactó porque determinados resultados de la investigación revelan razones profundas para los graves fallos políticos cometidos en este ámbito. Numerosas iniciativas han adolecido de una idea demasiado simplista de los problemas de fondo que debían resolver. También se observa la preocupante tendencia hacia una intervención política cada vez más estrecha, con la posible excepción de partes del programa *Aprendizaje Moderno*. En varias ocasiones, se han recortado objetivos políticos que tenían originalmente una base más amplia. Otras veces, como sucedió con la *New Training Initiative*, la recesión económica y el correspondiente aumento en el paro juvenil han dado como resultado una falta radical de plazas formativas. La concentración subsiguiente en la labor de encontrar un número suficiente de plazas cerró inevitablemente la puerta a intenciones más ambiciosas. En otros casos, esta pérdida de objetivos ha sido un efecto colateral al contexto político. Por ejemplo, el desarrollo de las NVQs (cualificaciones profesionales a escala nacional en el Reino Unido) ha limitado el contenido y el alcance de algunos programas formativos, conduciendo a un prestar un excesivo énfasis sobre las cualificaciones. Pero los resultados de la investigación muestran que el logro de una cualificación no garantiza que la formación sea valiosa, y que el contexto formativo o el proceso de formación y experiencia de quienes imparten dicha formación son al menos tan importantes como las estructuras de cualificación para conferir éxito a un programa.

En 1989, la Confederación de la Industria Británica (CBI) definió un conjunto de normas formativas mínimas que permitirían en su opinión que la mano de obra británica fuera competitiva. La CBI concluía afirmando lo siguiente:

“La formación de los jóvenes es inadecuada e insuficiente en comparación con las necesidades de cualificaciones, y la situación actual es insostenible Los empresarios piensan que debe darse un sal-



to cualitativo en la formación de jóvenes, tanto para satisfacer las necesidades de la economía británica como para afrontar la competición internacional en igualdad de condiciones". (1989:13)

Ninguna de estos deseos de la CBI se ha cumplido hasta la fecha. A pesar de las expectativas que provocó la creación del *Youth Training Scheme* (Programa de Formación para Jóvenes), la mayoría de los alumnos abandonaron el mismo antes de llevar a término su formación, es decir, no consiguieron alcanzar una cualificación completa; y en 1996, un 14% o más de todos los alumnos salidos de la escuela obligatoria no asistían a una enseñanza postobligatoria de jornada completa o parcial, no percibían subvención, ni se hallaban matriculados en el programa *Youth Training*.

Incluso en la actualidad, a finales de la década del 90, los jóvenes pueden seguir poniendo término definitivo a su asistencia a la enseñanza formal a la edad de 16 años, al terminar la escuela obligatoria. Consideramos poco probable que el sistema actual de proporcionar formación profesional a los jóvenes por vía voluntaria pueda llegar a satisfacer ni las necesidades de los jóvenes ni las de la economía. Y sugerimos que el potencial que tiene la formación por experiencia laboral para motivar a los jóvenes y desarrollar su talento latente se encuentra desastrosamente subestimado.

Son muchos los jóvenes que abandonan el sistema educativo desencantados con la enseñanza formal: apenas albergan esperanza en sí mismos, y están escasamente motivados por la calidad de la formación profesional. Los costes económicos y sociales de este permanente fracaso son muy altos. A no ser que se consiga impartir realmente una formación inicial de base a todos los jóvenes trabajadores, los costes de la formación subsiguiente serán excesivos y en buena parte de carácter terapéutico. Si numerosos jóvenes quedan *de facto* excluidos de la enseñanza y la formación, o se les proporciona una educación inútil o de baja calidad, sus perspectivas de empleo serán escasas y su capacidad para participar plenamente como ciudadanos resultará gravemente afectada. A pesar del actual impulso a la educación como elemento para

generar una sociedad más civilizada, la falta de educación social y cívica continúa siendo un grave problema. La formación por experiencia laboral para los jóvenes deberá incluir materias generales sobre justicia social, y anular en todo lo posible las discriminaciones por sexo, etnia, clase social, procedencia geográfica u orientación sexual.

Un problema persistente que afecta a los programas de formación por experiencia laboral destinados a jóvenes en Gran Bretaña es su mala reputación. En los últimos años, al haberse incrementado los índices de permanencia en la educación a jornada completa y haber disminuido correlativamente la participación en los programas de formación, es probable que el problema se haya agravado aún más. Con la posible excepción del programa *Aprendizaje Moderno*, estos programas continúan considerándose aptos para los hijos de otros, para las personas de bajas cualificaciones, de situación inferior o de empleo precario.

Y sin embargo, los programas de formación por experiencia laboral continúan desempeñando una función importante en la vida de al menos uno de cada cinco jóvenes británicos, e incluso de una proporción mucho mayor en determinadas zonas y determinados grupos. Así pues, deben tener calidad suficiente para que cualquiera pueda acceder a ellos. Deben contribuir a mejorar las competencias de los trabajadores británicos y a progresar hacia la sociedad de la formación. Tienen también el papel de ampliar la justicia social y de remediar problemas de exclusión juvenil que en ocasiones conducen a la delincuencia, si bien es cierto que la simple mejora de la formación por experiencia laboral para jóvenes no podrá alcanzar estos objetivos por sí sola.

Necesidades en el empleo y cambios en el mercado de trabajo para jóvenes

Las correcciones efectuadas sobre la política de la formación por experiencia laboral para jóvenes han intentado adaptar ésta a los profundos cambios ocurridos dentro de la economía y del mercado de trabajo juvenil. Entre estos cambios se

"(...) el potencial que tiene la formación por experiencia laboral para motivar a los jóvenes y desarrollar su talento latente se encuentra desastrosamente subestimado. (...)Y sin embargo, los programas de formación por experiencia laboral continúan desempeñando una función importante en la vida de al menos uno de cada cinco jóvenes británicos, e incluso de una proporción mucho mayor en determinadas zonas y determinados grupos. Así pues, deben tener calidad suficiente para que cualquiera pueda acceder a ellos."



encuentran: la transferencia masiva y continuada de empleo desde el sector industrial al de servicios; el descenso del empleo para trabajadores manuales, tanto cualificados como no cualificados, pero con frecuencia varones; la creciente precarización del empleo; el aumento en la demanda de trabajadores femeninos; un fuerte incremento en los índices de permanencia en la educación postobligatoria, y una reducción generalizada de las dimensiones del mercado de trabajo para los jóvenes.

La proporción de jóvenes con empleos de jornada parcial o temporales es cada vez mayor, y la desocupación juvenil se concentra más y más en los varones escasamente cualificados. Simultáneamente, la anulación del subsidio de desempleo para los jóvenes de 16 y 17 años combinada con la escasa atracción que ejerce la mayor parte de la oferta del programa *Youth Training* sobre sus potenciales clientes, ha hecho aumentar el número de jóvenes que desaparecen de las estadísticas oficiales.¹ La existencia de este grupo “desconocido”, de proporciones sin embargo significativas, confirma lo inadecuado de la oferta actual para el correspondiente grupo de edades, y pone de relieve las debilidades de los mecanismos existentes para controlar la transición de la escuela a la vida activa.

El grupo destinatario potencial de las futuras vías de formación por experiencia laboral será probablemente mucho menor que el grupo previsto como receptor de la masiva oferta del programa *Youth Training*, sin llegar por ello a desaparecer. Este grupo destinatario más pequeño será difuso y de naturaleza variable. En parte estará compuesto por aquellos alumnos de la escuela obligatoria con peores resultados, si bien algunos cursos piloto del programa *Aprendizaje Moderno* indican que algunos jóvenes de gran talento continuarán eligiendo la vía de la formación por experiencia laboral, quizás con particular intensidad a partir de los 17 años. Algunos elegirán o abandonarán la formación por experiencia laboral conforme sus circunstancias y ambiciones profesionales vayan cambiando, en el curso de su transición personal a la vida adulta.

El progreso de la formación por experiencia laboral para el grupo de edades de 16

a 19 años no puede descontextualizarse de los problemas más generales que supone la obtención y utilización de cualificaciones dentro del mercado de trabajo británico. La demanda general de más y mejores cualificaciones tiene lagunas, y el mercado de trabajo para jóvenes es uno de los campos donde dicha demanda puede presentar más síntomas de debilidad. Los problemas de la demanda proceden en parte de las estrategias para el mercado de productos adoptadas por numerosas empresas, al haber éstas implantado unos sistemas de organización del trabajo y diseño de empleos que a menudo limitan las oportunidades para desarrollar mayores niveles de cualificaciones. Para incrementar la demanda de cualificaciones por parte de las empresas, y utilizar productivamente las cualificaciones creadas para ellas, es necesario que la política imagine métodos que estimulen a todas las instancias económicas a “destaylorizar” el trabajo, integrando mejor las cualificaciones dentro de sus estrategias competitivas. Toda política que dé por sentado que la demanda existe y que lo único necesario es reorganizar institucionalmente la oferta de cualificaciones, estará condenada al fracaso. Son muchos los empresarios que han mostrado escaso interés por el perfeccionamiento profesional de sus trabajadores jóvenes, retirando a numerosos alumnos de un curso formativo antes de que éste llegue a término, por lo que éstos abandonan los programas de formación sin cualificación alguna.

Antes de su derrota en las elecciones generales, el gobierno conservador británico albergaba dos visiones contradictorias en cuanto al desarrollo económico. Una de ellas resaltaba el valor de una mano de obra cualificada como única fuente de ventajas competitivas sostenibles a largo plazo. La otra versión sostenía ante las empresas que los bajos costes de mano de obra derivados de un mercado de trabajo fuertemente desregulado, flexible y precarizado permitirían generar la “economía empresarial” de Europa. Esta última estrategia no solamente es opuesta a la primera, sino que su aplicación ha dado lugar a unas condiciones estructurales dentro del mercado de trabajo que hacen cada vez más difícil basar una estrategia competitiva de altas cualificaciones, altas inversiones y alta calidad en la mano de

1) Jóvenes que no tienen un contrato de trabajo legal, no reciben subsidios ni asisten a ningún tipo de enseñanza o formación. Investigaciones efectuadas en el Gales Meridional (Istance et al. 1994) indican que - contradiciendo los cálculos estatales, quienes sitúan su proporción entre un 1,5 y un 4,5% del correspondiente grupo de edades - este grupo supone en South Glamorgan entre el 16 y el 23% del grupo de edades en todo momento. La investigación efectuada en otras regiones ha obtenido resultados similares y confirmado la gravedad y magnitud del problema que plantean estos jóvenes “abandonos educativos” (Wilkinson, 1995).



obra nacional (Keep y Mayhew, 1996). Por ello, resulta necesario que nuestra nación defina claramente a cuál de las dos visiones aspira, y por qué motivos.

La necesidad de una mano de obra más cualificada suele estar sancionada por el consenso general. Si dicha necesidad se toma en serio, será preciso crear condiciones e incentivos que estimulen a las empresas a optar por estrategias competitivas basadas en la oferta de mercancías y servicios muy especializados y de alto valor añadido, y en cuya elaboración participe una mano de obra fuertemente cualificada. Estas estrategias ya existen en muchos otros países del mundo desarrollado. Pero no así en Gran Bretaña, donde la opinión predominante ha sido que las fuerzas del mercado producirían por sí solas los resultados apetecidos.

Es muy probable que un programa de formación por experiencia laboral integrado en una política más amplia destinada a incrementar la demanda de cualificaciones tenga más éxito que otro aislado. Sin una mayor demanda de más y mejores cualificaciones por parte de los jóvenes trabajadores y sus empresarios actuales o futuros, será difícil crear los incentivos que puedan sustentar un programa formativo con éxito, y se correrá el riesgo de que las cualificaciones así creadas no se rentabilicen, en ausencia de un mercado de productos y de estrategias competitivas que insistan en la oferta de mercancías y servicios de alta calidad.

Para que una formación por experiencia laboral de cualquier tipo pueda justificar incluso los niveles de inversión estatal actuales, será necesario reevaluar a largo plazo las necesidades nacionales de empleo, reconociendo que toda la sociedad en su conjunto, y no solamente los empresarios, tienen un interés legítimo en ello. Ello significa que debiera integrarse en las instancias de regulación a otros protagonistas, como los sindicatos representantes de los intereses del trabajador.

Los programas de formación por experiencia laboral con apoyo estatal deberían diseñarse con un destino más general que incluso el de las necesidades nacionales de empleo, con todo lo importantes que éstas sean. Estos programas

cumplen también la función de ayudar a los jóvenes en su transición a la vida como ciudadano adulto, y a plantearse cuestiones relativas a la justicia social. Los programas formativos con trabajo tienen un enorme potencial para amplificar las oportunidades juveniles de aprender. Este objetivo más amplio va en interés de los propios jóvenes y de la sociedad como ente global. Requiere un componente educativo general dentro de los programas, a fin de ampliar las capacidades y perspectivas de los jóvenes que pasan de la escuela a la vida adulta y activa. Este parece ser el caso de todas las capacidades personales, mientras que en las propuestas Dearing (1996) se ofrece por el contrario una idea limitada de versatilidad, reservada para los jóvenes de mayor talento.

Son muchos los jóvenes entre 16 y 19 años que ser ven excluidos de la enseñanza o la formación. Algunos pasan al empleo precario sin formación alguna; otros, a los que algunos se refieren como el grupo de "estatus 0", se escapan de las estadísticas oficiales, al no aparecer en el empleo ni en la enseñanza o la formación. Dentro de la situación socioeconómica actual de Inglaterra y Gales, es significativamente alta la cifra de jóvenes sin interés ninguno por acceder al sistema oficial y que acaban sucumbiendo a la atracción que ejerce el mercado de trabajo sumergido o la delincuencia (Istance *et al*, 1994). Es necesario ofrecer a estos jóvenes oportunidades formativas accesibles y de calidad, ya sean o no capaces de conseguir un empleo regular. Sería ilógico esperar que sean los empresarios quienes asuman la completa responsabilidad de impulsar estos aspectos de carácter más general en un programa de formación por experiencia laboral.

Los problemas del voluntarismo

El voluntarismo adopta diferentes formas para los empresarios: los empresarios son libres de elegir si participan o no, son libres de elegir si ofrecen o no formación a sus jóvenes empleados, son libres de rescindir toda colocación de formación y empleo, de conformidad con las leyes del empleo, y su influencia sobre la forma-

“Es muy probable que un programa de formación por experiencia laboral integrado en una política más amplia destinada a incrementar la demanda de cualificaciones tenga más éxito que otro aislado. Sin una mayor demanda de más y mejores cualificaciones por parte de los jóvenes trabajadores y sus empresarios actuales o futuros, será difícil crear los incentivos que puedan sustentar un programa formativo con éxito, y se correrá el riesgo de que las cualificaciones así creadas no se rentabilicen, en ausencia de un mercado de productos y de estrategias competitivas que insistan en la oferta de mercancías y servicios de alta calidad.”



ción que recibe un joven contratado por ellos es cada vez mayor. Pero va en contra del interés nacional que los empresarios ofrezcan empleos de jornada completa sin formación a jóvenes de menos de 19 años. Es necesario que una legislación declare ilegal contratar a jóvenes durante más de tres días a la semana, excepto como parte de un programa formativo aprobado. Debe ofrecerse una formación complementaria para estos contratos de jornada reducida, lo que garantizaría unas reglas de juego equivalentes para todos los empresarios y consolidaría la tendencia actual a reducir el número de empleos sin formación para jóvenes de 16 a 19 años en Gran Bretaña.

No sería ni justo ni funcional retirar a los empresarios el derecho a rescindir un empleo o una colocación formativa. Sin embargo, también es necesario proteger a los jóvenes frente a situaciones que les obligan a interrumpir su formación sin que pueda achacarse a ellos. Así, todo joven entre 16 y 19 años debiera disfrutar del derecho de asistir a un programa ininterrumpido de formación, en el que deberá avanzar independientemente de los cambios de su contexto laboral.

Tampoco sería realista esperar que los empresarios proporcionen la variabilidad que requiere un sistema de este tipo de forma totalmente voluntaria. Será necesario que el Estado estimule la capacidad de la pequeña y mediana empresa - generadora de un porcentaje muy alto del empleo - para ofrecer más y mejores oportunidades formativas por experiencia laboral. Deben financiarse con fondos públicos los elementos educativos más generales, y será preciso garantizar el derecho de los alumnos a la educación general, la formación profesional y la específica para un empleo a través de convenios nacionales, sustentados en una legislación. Por ejemplo, las enseñanzas cívicas y las materias generales sobre el empleo requerirán que todos los jóvenes tengan acceso a la formación fuera del trabajo, algo que muy pocos empresarios de PYMEs podrán probablemente organizar. Además, habrá que dar una segunda colocación a muchos jóvenes contratados en PYMEs, para proporcionarles una gama mayor de experiencias. Aun cuando la buena voluntad empresarial pueda proporcionar estas oportunidades a algu-

nos jóvenes, jamás podrá garantizarla para todos. Un sistema voluntarista corre el peligro de que los empresarios que faciliten conocimientos interdisciplinarios y una flexibilidad resultarán perjudicados si sus costes formativos son superiores a los de las empresas rivales con programas formativos más baratos o inexistentes. La legislación podría garantizar en la práctica el derecho a la formación de los jóvenes y situar a los empresarios ante reglas de juego justas.

De esta manera, debieran crearse sistemas que permitieran al empresario determinar el nivel de su participación, junto a mecanismos que complementasen ésta cuando fuera necesario. El derecho a elegir dicho grado de participación debe compensarse mediante la aceptación empresarial de las normas convenidas a escala nacional o local para la formación, a fin de salvaguardar los intereses de los jóvenes, los empresarios en general y el Estado en su conjunto. Ello exigirá sustituir el control empresarial de la formación por estructuras asociativas donde los empresarios desempeñarán un papel fundamental y tendrán una fuerte presencia, pero al igual que otras instancias, como los representantes educativos y los sindicatos.

Los programas colectivos de formación podrían estimular más la capacidad formativa de las PYMEs. Estos programas se extendieron rápidamente a finales de la década del 60, impulsados por las *Industry Training Boards* (Cámaras Sectoriales de Formación), y particularmente por la Cámara de Formación para la Industria de Maquinaria. Su papel fundamental no era el de proporcionar formación, sino el de actuar como departamentos formativos para las pequeñas empresas que no pudieran costearse éstos. La actividad consistía en ayudar a la pequeña empresa a elegir y colocar a sus alumnos, y a diseñar programas formativos para ellos (véase Senker, 1992). Recientemente, estos programas colectivos de formación se han convertido en centros privados ofertores de formación. Muchos de ellos continúan ofreciendo servicios de "departamento formativo" para pequeñas empresas, ahora con una base comercial. Por ejemplo, ayudan a la pequeña empresa a obtener una ayuda económica de los TECs (Consejos de Formación y Empresa) para la formación y comproba-



ción de niveles NVQ, ocupándose en su lugar de los trabajos burocráticos que esto supone, y también formando y ofreciendo asesores y auditores externos. Sin embargo, durante muchos años su labor fundamental ha consistido en alcanzar la competitividad en el mercado formativo.

Para satisfacer las necesidades sociales de cariz amplio cuya presencia hemos señalado entre los alumnos jóvenes, es necesario incentivar y apoyar a estas organizaciones dedicando recursos a su colaboración con los empresarios, a fin de estimular y responder a la demanda de un número mucho mayor de jóvenes en formación. También se requiere apoyo para fomentar e impulsar la creación y el desarrollo de muchas más organizaciones de este tipo, ya que las existentes siguen concentradas en sectores específicos, particularmente en la industria de maquinaria, y estos servicios deben difundirse mucho más a fin de estimular la demanda de alumnos en formación. La difusión actual de estos servicios corresponde a la demanda del mercado, pero no refleja adecuadamente la importante función que estas organizaciones podrían desempeñar en beneficio de la sociedad en general. Existen problemas permanentes para encontrar colocaciones laborales en las zonas de bajo índice de empleo, o para alumnos que precisen un apoyo especial o un entorno laboral protegido. En estos casos, los costes sociales que acarrea no efectuar oferta formativa alguna superan a los costes de buscar una colocación alternativa a través de programas locales, deportes o actividades recreativas con una dimensión laboral. El sector del voluntariado constituye un importante ofertor potencial tanto de colocaciones formativas como de empleos.

La necesidad de una orientación global

Los motivos para desarrollar vías formativas de alta calidad por experiencia laboral se derivan de aceptar que el puesto de trabajo puede constituir un espacio creativo y motivador para la formación, y que ello requerirá una orientación integrada y global que permita a los jóvenes combinar experiencias formativas en el trabajo y fuera del trabajo.

La noción de la “comunidad de la práctica” ofrece un útil modelo para considerar posibles formas en que los diferentes participantes en una vía formativa por experiencia laboral podrían complementarse entre sí (Lave, 1991). En el centro de esta comunidad se sitúan los jóvenes, que combinan la obtención de conocimientos teóricos y prácticos con las competencias que transformarán en su actividad práctica. Así pues, la formación en el puesto de trabajo o fuera de éste deberá organizarse de forma que permita al joven demostrar y a la vez obtener nuevas competencias y conocimientos, revelando así su auténtico potencial como trabajadores y como alumnos. Dado que una vía formativa por experiencia laboral con alta calidad trascendería las fronteras tanto del aula como de la oficina o taller tradicionales, nuestras preferencias van hacia el desarrollo de nuevas orientaciones pedagógicas, que podrían comprender una pedagogía del trabajo (Fuller y Unwin, 1996) practicada de manera que diera lugar a importantes interrelaciones entre la formación, la producción y la organización del trabajo. Podría adoptarse asimismo una orientación crítica para la formación, de suerte que los jóvenes se encontrasen motivados a cuestionar las prácticas actuales en el puesto de trabajo.

Las propuestas de “Working to Learn” aspiran a proporcionar a los jóvenes una amplia experiencia formativa en el trabajo a fin de prepararles para un futuro lleno de cambios e incertidumbres, y para ayudarles a crecer y desarrollarse como adultos. Con toda probabilidad, los nuevos tipos de formación por experiencia laboral para jóvenes cobrarán su máxima eficacia situados en un contexto político de nuevo estilo y nueva orientación a escala nacional. Un modelo amplio e integral de formación por experiencia laboral necesita sustentarse en la autoridad legislativa. Este programa podría estructurarse en torno a asociaciones a escala local y nacional, donde pudieran manifestarse y tomarse en cuenta los intereses - en ocasiones enfrentados pero siempre legítimos - de los diversos protagonistas. Además de los jóvenes y los empresarios, los protagonistas con un interés justificado en la formación por experiencia laboral son los sindicatos y los centros ofertores, estatales o comerciales, de formación y orientación.

“Los motivos para desarrollar vías formativas de alta calidad por experiencia laboral se derivan de aceptar que el puesto de trabajo puede constituir un espacio creativo y motivador para la formación, y que ello requerirá una orientación integrada y global que permita a los jóvenes combinar experiencias formativas en el trabajo y fuera del trabajo.”

“Con toda probabilidad, los nuevos tipos de formación por experiencia laboral para jóvenes cobrarán su máxima eficacia situados en un contexto político de nuevo estilo y nueva orientación a escala nacional. Un modelo amplio e integral de formación por experiencia laboral necesita sustentarse en la autoridad legislativa. Este programa podría estructurarse en torno a asociaciones a escala local y nacional (...)”



“También a escala de los jóvenes y de los empresarios resultará importante la asociación, y su estructura deberá reflejar las legítimas necesidades de los diferentes participantes. En este contexto, la noción de derecho a la formación es central.”

A escala nacional, la formación por experiencia laboral se impartiría a través de colaboraciones entre los colectivos sectoriales, profesionales y los ofertores formativos aprobados localmente. Los colectivos profesionales serían particularmente importantes allí donde las cualificaciones sean intersectoriales (por ejemplo para personal de oficina), y surgirá la necesidad de un ente nacional que examine los diversos sectores y ayude a minimizar la duplicación de esfuerzos y ofertas formativas. Los sectores u ocupaciones podrían crear programas formativos sectoriales en colaboración con otros interesados. En los sectores con un gran número de PYMEs, podría pedirse a las organizaciones formativas nacionales la creación de una oferta de formación colectiva.

También a escala de los jóvenes y de los empresarios resultará importante la asociación, y su estructura deberá reflejar las legítimas necesidades de los diferentes participantes. En este contexto, la noción de derecho a la formación es central. “*Trabajar para aprender*” deberá centrarse en el desarrollo de competencias específicas para el empleo y el puesto de trabajo, de manera similar a los actuales programas de formación para jóvenes, y al Aprendizaje Moderno. Y sin embargo, tiene que ir mucho más allá: los jóvenes que estudien para las cualificaciones “*Trabajar para aprender*” recibirán toda una variedad de experiencias formativas, tanto en el trabajo como en situaciones próximas al mismo, o externamente a él. Para establecer el equilibrio entre ellas será necesario tomar en cuenta las necesidades de los diferentes protagonistas y la disponibilidad de instalaciones formativas locales. La experiencia y la formación fuera del trabajo puede llevarse a cabo en la propia empresa o en otro lugar.

Todo formado deberá trabajar al menos en dos colocaciones diferentes, para que su experiencia formativa adquiera la suficiente amplitud. En muchas empresas grandes, ello puede implicar simplemente pasar de un departamento a otro. Bajo otras circunstancias, puede ser necesario cambiar de empresa. Al reconocer que los jóvenes cambian, que pueden perder el interés por sus primeras opciones formativas, y que un objetivo fundamental de “*Trabajar para aprender*” ha de ser

impulsar el crecimiento y madurez de una persona, el programa integrará la oportunidad de cambiar de profesión al menos una vez, sin penalizar al joven, al empresario o al ofertor formativo. Además, todos los jóvenes tendrán el derecho a un periodo de ensayo con el trabajo, si es necesario.

La versatilidad educativa es esencial para contribuir al desarrollo personal y como preparación a los futuros cambios en la carrera profesional y el trabajo. La educación debe comprender competencias de comunicación y numéricas, e ir mucho más allá. Puede resultar muy útil para los alumnos tener conocimientos sobre organización empresarial y el papel de los sindicatos. También debe haber margen para que los alumnos sigan estudios de su elección.

Serán necesarios mecanismos que permitan asignar los alumnos a determinados ofertores formativos y que determinen el correcto funcionamiento de la formación y del puesto de trabajo. Esto podría ser la tarea del Servicio de Carreras. Será fundamental fijar un plan de desarrollo flexible para un programa de formación individual, a diferencia de los planes de actuación que limitan el trabajo de desarrollo y cuyo funcionamiento tiende al burocratismo y el “papeleo”. La labor se centraría en evaluar las experiencias pasadas y actuales y la propia decisión para establecer los pasos siguientes. Un tutor ofrecería al joven orientación y apoyo, hablando en su lugar en caso necesario, por ejemplo en calidad de patrocinador o gestor de acuerdos. Los tutores estarían facultados para intervenir cuando el joven recibiese una formación inadecuada o cuando un empresario u ofertor formativo no lograse un comportamiento razonable del alumno.

Un elemento esencial de la formación para una profesión es la obtención de una amplia experiencia en la ocupación concreta. Por este motivo, y para hacer realidad la mayor versatilidad que proponemos, la formación a jornada completa deberá extenderse al menos durante dos años, con la posibilidad de ampliarla a tres si es necesario. Quienes aprendan rápido deberán aprovecharse de este hecho para desarrollar aún más sus conocimientos, entendimiento y competencias,



y no para acabar antes de tiempo la formación.

La propuesta consiste en desarrollar una estructura amplia a escala nacional, aunque los detalles de los programas individuales se definirían localmente. Proponemos crear asociaciones locales sectoriales entre empresarios y otros ofertores formativos, con un equilibrio dependiente de la capacidad y voluntad de los diversos empresarios para ofrecer un programa formativo de base amplia y alta calidad. Muchos empresarios, particularmente los pequeños, no pueden hacer frente a las complejas tareas que supone incluso la actual simple orientación formativa, sin hablar ya de los programas de objetivos amplios por los que aquí abogamos. Su función es y seguirá siendo esencial, pero serán necesario crear estructuras que apoyen y realcen la lógica contribución que estos empresarios puedan aportar.

A escala local, las unidades locales coordinadoras de la formación (local learning coordination units, LLCUs) serían las instancias responsables en primer término de hacer converger las necesidades de los diversos asociados en un programa formativo, dando prioridad en éste a las necesidades legítimas de los jóvenes en formación. Las LLCUs desempeñarían funciones de financiación y regulación a escala local. Vemos cuatro tipos de ofertores formativos que se relacionarían posiblemente con una LLCU: los empresarios, una red amplia de programas colectivos de formación que trabajara en cooperación con las PYMEs, los centros privados de formación y los institutos de enseñanza complementaria (Further Education - FE). Las tres últimas instituciones necesitarían crear convenios de relación con el empresario del alumno, a través de la LLCU. Los ofertores asignarían un tutor de cualificación idónea a cada alumno.

La regulación de todo el sistema se llevaría a cabo a través de consejos sectoriales o profesionales, quienes establecerían las normas para los cursos formativos y las colocaciones en empleos dentro de su ámbito de competencias. Estas normas incluirían reglamentaciones sobre los cursos y colocaciones que confieran cualificaciones reconocidas y, para el caso de las empresas que imparten ellas mismas la

formación, la posible creación de programas estructurados para las colocaciones de trabajo, el empleo de formadores reconocidos o incluso el cumplimiento de determinadas normas, como las que fija el programa *Investors in People* (Inversión Humana).

Distorsiones en la financiación: como usar los recursos con mayor eficacia

La realización de nuestras propuestas, tal y como hemos resumido en el texto que antecede, implicaría para la enseñanza y formación impartidas unos costes directos bastante superiores a los del sistema actual. Sin embargo, la complejidad, ineficacia y escasa rentabilidad del sistema actualmente en funcionamiento son tan grandes que resulta probable que nuestras propuestas pudieran llegar a implantarse con escasos o nulos costes adicionales para las arcas públicas.

Los mecanismos de financiación del sistema británico de enseñanza y formación post-16 son excesivamente complejos. El Estado financia la enseñanza y formación para los jóvenes de 16 a 19 años a través de cuatro sistemas distintos:

- a. Las escuelas del sexto tipo de la Autoridad Educativa Local (Local Education Authority – LEA) se financian a través del sistema Gestión Local de Escuelas (Local Management of Schools – LMS) de la propia LEA.
- b. Las escuelas del sexto tipo mantenidas con subsidios reciben su financiación en procedencia de la Agencia de Financiación Escolar.
- c. La FE y los institutos del sexto tipo reciben su financiación del Consejo Financiador de la Enseñanza Complementaria (Further Education Funding Council – FEFC).
- d. Los centros ofertores de formación por experiencia laboral reciben financiación procedente de los respectivos Consejos de Formación y Empresas (Training and Enterprise Councils – TECs).

Todos estos sistemas operan de forma individual, aun cuando algunos de los

“La propuesta consiste en desarrollar una estructura amplia a escala nacional, si bien los detalles de los programas individuales se definirían localmente. Proponemos crear asociaciones locales sectoriales entre empresarios y otros ofertores formativos, con un equilibrio dependiente de la capacidad y voluntad de los diversos empresarios para ofrecer un programa formativo con base amplia y alta calidad.”



“Los institutos de enseñanza complementaria (FE) y los centros ofertores privados de formación toman parte anualmente en una auténtica batalla para asegurarse la financiación adecuada a partir del monto cada vez menor que adjudica el Ministerio de Educación (DfEE). Esta lucha anual por la subvención ha contribuido a que la planificación se efectúe a corto plazo, lo que perjudica el desarrollo de una sólida infraestructura de apoyo a la formación por experiencia laboral.”

“Los centros formativos se ven obligados a impartir cursos que requieren pocas inversiones económicas y pueden enseñarse en buena parte dentro de un aula. La financiación en función de los resultados formativos hace también que los centros formadores favorezcan los cursos sin riesgo, que lleven a los estudiantes a conseguir los certificados necesarios y exijan el mínimo tiempo posible. (...) Los principales controles relativos a la calidad de una oferta formativa son la consecución de cualificaciones específicas y la atracción de clientes a los cursos. Las NVQs son inadecuadas para proteger los niveles formativos (...) Estos factores se combinan entre sí y ocasionan distorsiones importantes en las prioridades de financiación, lo que impide responder a las necesidades de las economías locales y de proporcionar a los jóvenes una identidad y situación profesionales relevantes.”

cursos y cualificaciones que imparten sean idénticos. Los institutos de enseñanza complementaria (FE) y los centros ofertores privados de formación toman parte anualmente en una auténtica batalla para asegurarse la financiación adecuada a partir del monto cada vez menor que adjudica el Ministerio de Educación (DfEE). Esta lucha anual por la subvención ha contribuido a que la planificación se efectúe a corto plazo, lo que perjudica el desarrollo de una sólida infraestructura de apoyo a la formación por experiencia laboral. Además, la financiación en función de los resultados ha fomentado que las consideraciones económicas predominen sobre la calidad del proceso formativo y la calidad de los logros del alumno.

Una de las principales consecuencias de la periodicidad anual de la financiación y de los recortes presupuestarios es que los ofertores no pueden permitirse una inversión en instalaciones y equipamientos necesarios para materias profesionales como la ingeniería de maquinarias o la construcción. Los centros formativos se ven obligados a impartir cursos que requieran pocas inversiones económicas y puedan enseñarse en buena parte dentro de un aula. La financiación en función de los resultados formativos hace también que los centros formadores favorezcan los cursos sin riesgo, que lleven a los estudiantes a conseguir los certificados necesarios y exijan el mínimo tiempo posible. En el actual contexto competitivo, es más fácil para un ofertor formativo aumentar su rentabilidad reduciendo costes que mejorando la calidad de sus programas y su relevancia para las necesidades locales del mercado de trabajo. Como consecuencia, los aspectos pedagógico, profesional, geográfico y social de la comunidad de la práctica, tal y como han definido Fuller y Unwin en 1999, presentan deficiencias. Los principales controles relativos a la calidad de una oferta formativa son la consecución de cualificaciones específicas y la atracción de clientes a los cursos. Las NVQs son inadecuadas para proteger los niveles formativos, y tanto los jóvenes como muchos empresarios no optan por determinados programas formativos debido a su calidad o bien a su falta de calidad (Steedman y Hawkins, 1994). Estos factores se combinan entre sí y ocasionan distorsiones importantes

en las prioridades de financiación, lo que impide responder a las necesidades de las economías locales y proporcionar a los jóvenes una identidad y situación profesionales relevantes.

Para el tema que nos ocupa, los dos sistemas de financiación más importantes son los que administran el FEFC y los TECs, puesto que ambos ofrecen recursos para la formación por experiencia laboral. Una diferencia fundamental entre los TECs y los institutos de formación complementaria consiste en el margen de que ambos disponen para definir su financiación como organizaciones individuales: todos los institutos deben cumplir las normas de financiación nacional del FEFC, mientras que cada TEC puede negociar libremente sus propios acuerdos de financiación con la Delegación Regional del Estado (Government Regional Office – GRO).

Pero aun cuando sus mecanismos de financiación sean diversos, los institutos y los TECs deben cooperar entre sí a escala local en la impartición de la formación por experiencia laboral. Los institutos, por ejemplo, pueden actuar como agentes gestores del Youth Training, y todos los institutos imparten formación fuera del trabajo tanto para el Youth Training como para el *Aprendizaje Moderno*. Los TECs controlan una reserva a escala nacional de unos 20 millones de libras, a la que pueden recurrir los institutos con destino a programas que afronten necesidades de los mercados de trabajo locales. Los TECs y los institutos también pueden colaborar en proyectos que soliciten financiación al Presupuesto Único de Regeneración y al Fondo Social Europeo.

El sistema actual es claramente ineficaz, e implica derrochar fuertes sumas en una administración engorrosa. Consideramos que este sistema podría liberar las cantidades de financiación suficientes para permitir que todo joven de 16 años en su grupo de edades anual estudiase hasta el nivel 3 de una NVQ, suponiendo para ello un coste medio de 6500 libras por programa. Pero, para liberar este volumen de financiación, sería necesario transformar considerablemente los actuales mecanismos. La reforma estructural de todo el sistema podría hacer posible economías que significarían otras tantas contribucio-



nes importantes para financiar los costes adicionales que algunas de nuestras propuestas suponen.

Además, el presente régimen de financiación hace que gran parte de los esfuerzos formativos no sean rentables desde un punto de vista económico, al estar diseñados para crear competencias al mínimo costo, en lugar de generar las competencias requeridas por la demanda y necesarias para aumentar la productividad de la economía británica.

También es importante considerar a escala general la cuenta de costes y beneficios sociales. La Comisión del Príncipe ha calculado que el coste medio para las arcas públicas de un delito cometido por un joven de 10 a 20 años ascendía, en 1994, a 2.620 libras. Teniendo en cuenta que el 44 por ciento de todos los delitos están cometidos por jóvenes, el importe total de la delincuencia juvenil en 1994 suponía 5.500 millones de libras. Al ayudar a un número mayor de jóvenes a participar en vías interesantes de enseñanza orientadas a satisfacer las necesidades económicas, y por poco que contribuyan a reducir la delincuencia juvenil y sus enormes costes, la formación por experiencia laboral que proponemos representará una inversión de primera categoría para los fondos públicos.

Conclusiones

Un elemento esencial para desarrollar vías formativas de alta calidad a través de la experiencia laboral será aceptar que un puesto de trabajo puede ser un espacio creativo y motivador para aprender, y que se requiere un método integrado y global que capacite a los jóvenes para combinar sus experiencias formativas en el trabajo y fuera del mismo. Hay una serie de factores interrelacionados muy profundos que han confluído en la incapacidad actual de Gran Bretaña para crear un sistema de formación por experiencia laboral coherente, amplio y de alta calidad. Entre ellos, pueden enumerarse: un sistema educativo que genera jóvenes deseosos en algunos casos de romper totalmente con la enseñanza formal; una sociedad que deposita escasas esperanzas en lo que muchos jóvenes puedan conseguir, la

creencia implícita de que muchos de ellos están abocados al paro o a una vida de trabajos de baja cualificación, que apenas requieran una preparación formal; el cinismo (con frecuencia justificado) sobre la calidad de la oferta formativa en los programas estatales para desocupados; la permanente existencia de oportunidades de empleo juvenil que implican escasa o nula formación; y la escasa demanda por los empresarios británicos de un perfeccionamiento profesional generalizado del trabajador. El resultado ha sido que la formación por experiencia laboral para los jóvenes se ha destinado de facto sobre todo a los alumnos con peores resultados en el sistema escolar. Muchos de los más jóvenes, particularmente los procedentes de los grupos más desfavorecidos, han escapado a los mecanismos de recuperación del sistema y no hacen nada. Es prioritario reformar nuestro sistema de formación por experiencia laboral para ofrecer oportunidades de calidad a aquellos jóvenes que no asisten a una educación de jornada completa, tanto porque todos ellos precisan la oportunidad de continuar aprendiendo más allá de la escuela obligatoria, como porque sin un sistema de alta calidad de formación y trabajo para la población juvenil, faltarán en ella los cimientos necesarios para que el sistema de formación permanente sea eficaz.

Si la solución a estos problemas fuera sencilla, ya se habría descubierto y aplicado hace mucho tiempo. Todos los factores relativos a la formación de jóvenes son complejos, y algunos además irresolubles. Además, las circunstancias económicas y políticas, junto a los recientes cambios institucionales y políticos, limitan severamente las vías aún disponibles para el cambio. El legado de anteriores fracasos en la solución de este problema tiende a sesgar la percepción de lo que es posible, y los esfuerzos por crear mecanismos y métodos institucionales de formación que posteriormente se han descartado han provocado desencanto y escepticismo sobre toda futura evolución.

Con todo, si no aceptamos enfrentarnos a estos problemas, y ello de manera más amplia y coordinada que hasta hoy, apenas será probable lograr avances de importancia. Si bien es importante partir de las virtudes de la formación por experien-

“El legado de anteriores fracasos en la solución de este problema tiende a sesgar la percepción de lo que es posible, y los esfuerzos por crear mecanismos y métodos institucionales de formación que posteriormente se han descartado han provocado desencanto y escepticismo sobre toda futura evolución.”



cia laboral que ha encarnado la tradición del aprendizaje, echar un simple remiendo a los actuales mecanismos institucionales no será respuesta suficiente. Si no intentamos una reforma de mayor alcance, basada en ambiciones más profundas, con nociones de derecho y de cola-

boración activa entre todos los interesados por ofrecer oportunidades formativas a los jóvenes, dentro de diez años estaremos aún lamentándonos de la deficiente formación que tienen los jóvenes que pasan a formar parte de la población activa.

Referencias bibliográficas

Bright M. (1998) Free lessons will stretch youth education further, *The Observer*, 17 de mayo

CBI (1989) Towards a Skills Revolution - A youth charter, CBI, Londres

Dearing R. (1996) Review of Qualifications for 16-19-year-olds, Londres, SCAA

Evans K., Hodkinson P., Keep E., Maguire M., Raffae D., Rainbird H., Senker P. and Unwin L. (1997) *Working to learn: A work-based route to learning for young people*, Institute of Personnel Development, Londres

Fuller A. and Unwin L. (1996) Reconceptualizing the work-based route: the potential of the Modern Apprenticeship, paper presented to the inaugural conference of the Work and Learning Network, Division of Education, University of Sheffield, 14 de noviembre

Fuller A. and Unwin L. (1999) 'Apprenticeship: Towards a new paradigm of Learning' edited by Patrick Ainley and Helen Rainbird published by Kogan Page Ltd, Londres

Istance D., Rees G. and Williamson H. (1994) *Young People Not in Education, Training or Employment in South Glamorgan*, South Glamorgan Training and Enterprise Council, Cardiff

Keep E. and Mayhew K. (1996) Evaluating the assumptions that underlie training policy, in *Acquiring Skills*, ed A Booth and D J Snower, Cambridge University Press, Cambridge

Lave J. (1991) Situated learning in communities of practice, in *Perspectives on Socially Shared Cognition*, ed L Resnick, J Levine and S Behrend, American Psychological Association, Washington DC

Senker P. (1992) *Industrial Training in a Cold Climate: An assessment of Britain's training policies*, Avebury Press, Aldershot

Steedman H. and Hawkins J. (1994) Shifting foundations: the impact of NVQs on Youth Training for the building trades, *National Institute Economic Review*, agosto, pp 93-102

Wilkinson C. (1995) *The Drop-out Society: Young people on the margin*, Youth Work Press, Leicester



Las personas de escasa cualificación y el mercado de trabajo europeo: ¿hacia una plataforma educativa mínima?

Introducción

La mayoría de los mercados de trabajo europeos han experimentado cambios en los últimos años. En ellos, la situación de las personas con bajas cualificaciones en ellos parece haberse deteriorado. La creciente competición que emana de los países en vías de industrialización, el mayor papel que desempeña la tecnología en los sistemas productivos y los cambios en la organización del trabajo han dado como resultado una elevada demanda de capital humano y en particular una fuerte demanda de niveles altos de cualificación para los puestos de trabajo. Una consecuencia de ello es que la situación en el mercado de trabajo de las personas escasamente cualificadas parece haberse deteriorado.

Esta compilación de tres artículos debatirá los resultados iniciales del proyecto *Nuevas necesidades de cualificaciones profesionales y personas escasamente cualificadas (Newskills)*, según los cuales la mejor manera posible de ayudar a los trabajadores de baja cualificación consiste en reducir el número de personas que acceden al mercado de trabajo en estas condiciones. El proyecto investiga también la idea de una "plataforma educativa mínima", una serie de cualificaciones que incluirían las cualidades necesarias para desempeñar con eficacia un trabajo y aprender en éste - o en cualquier otro lugar - a progresar en el empleo y en la sociedad, y cuyos elementos esenciales

podrían adoptarse como objetivo para todos los ciudadanos europeos.

El texto que sigue resume los resultados iniciales del proyecto *Newskills*; a continuación se debaten éstos en los dos artículos sucesivos. El primero, obra de Arthur Schneeberger, considera lo que puede hacerse para garantizar que el máximo número posible de jóvenes salga del sistema educativo dotado de los conocimientos y competencias mínimos que aseguren su capacidad de formación posterior y su empleabilidad. En el segundo, Robert Carneiro afirma la necesidad de crear esta base formativa mínima, sugiriendo que será preciso cambiar nuestra visión tradicional de la educación y la formación a fin de hacerla realidad.

Las personas escasamente cualificadas y el mercado de trabajo europeo

El proyecto *Newskills*, apoyado por el programa de Investigaciones Socioeconómicas con fines propios (TSER), analiza el nivel de las bajas cualificaciones en una serie de países europeos, y la demanda y la oferta de las mismas. El proyecto examina los casos de Francia, Países Bajos, Portugal, Suecia y el Reino Unido (UK) como naciones integrantes del estudio. Además, se han reunido e incorporado a la investigación, en la medida de lo posible, datos sobre el caso alemán. El periodo estudiado abarcaba inicialmente



**Eugenia
Kazamaki
Ottersten¹**

Prof. adjunta, economista responsable de educación en el Banco Europeo de Inversiones, Luxemburgo



**Hilary
Steedman**

Centre for Economic Performance, London School of Economics, Londres

Polémica

Esta compilación de tres artículos debatirá los resultados iniciales del proyecto *Nuevas necesidades de cualificaciones profesionales y personas escasamente cualificadas (Newskills)*, según los cuales la mejor manera posible de ayudar a los trabajadores de baja cualificación consiste en reducir el número de los que acceden al mercado de trabajo en estas condiciones. El proyecto investiga también la idea de una "plataforma educativa mínima" o serie de cualificaciones que incluirían las cualidades necesarias para desempeñar con eficacia un trabajo y aprender en éste - o en cualquier otro lugar - a progresar en el empleo y en la sociedad, y cuyos elementos esenciales pudieran adoptarse como objetivo para todos los ciudadanos europeos.

Preparado a partir de las contribuciones en *Agora IV - Las personas de escasa cualificación en el mercado de trabajo: perspectivas y opciones políticas. Hacia una plataforma educativa mínima, Salónica, 29/30 de octubre de 1998. Cedefop (1999).*

¹ Las opiniones manifestadas en el artículo son propias de la autora y no comprometen al Banco Europeo de Inversiones.



“(...) los resultados del proyecto hasta la fecha muestran que las condiciones para los escasamente cualificados son - con la posible excepción de Portugal - peores que hace diez años, lo que se debe a la mayor importancia que está cobrando el capital humano vinculado a una persona.”

“Analizando la evolución del conjunto de personas con bajas cualificaciones dentro de la población activa, el informe Newskills concluye que a medio plazo el acceso de jóvenes mejor cualificados a la población activa no eliminará por sí sólo el problema de las escasas cualificaciones.”

te los años que van de 1985 a 1995, y la labor de análisis se llevó a cabo entre 1996 y 1999. El proyecto tenía por objetivo contribuir al diseño básico de políticas destinadas a las personas de escasas cualificaciones, en primer término documentando oportunidades de empleo para estas personas, y proponiendo en segundo lugar posibilidades útiles para que éstas desarrollen las competencias que la sociedad requiere.

El proyecto define las bajas cualificaciones como aquéllas cuyo nivel máximo sea equivalente a la enseñanza secundaria obligatoria, esto es, el nivel 2 de la CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, de la UNESCO). Aun cuando no todas las personas de este grupo serán escasamente cualificadas, al comparar con la Encuesta Internacional sobre Alfabetización de Adultos (IALS) se observa que un porcentaje situado entre la mitad y las dos terceras partes del grupo CINE 2 se corresponde también con los niveles IALS 1 y 2. El grupo CINE 2 contiene asimismo a casi todos los integrantes del nivel 1 de la IALS, el nivel más bajo de alfabetización.

De forma resumida, los resultados del proyecto hasta la fecha muestran que las condiciones para los escasamente cualificados son - con la posible excepción de Portugal - peores que hace diez años, lo que se debe a la mayor importancia que está cobrando el capital humano vinculado a una persona. La esencia del mercado de trabajo clásico consistía en hacer corresponder correctamente un solicitante de empleo con un puesto vacante, o, en otros términos, a los trabajadores con el trabajo. El concepto de correspondencia en el mercado de trabajo hoy en día puede definirse de una manera ligeramente modificada: la correspondencia de un determinado capital humano con algún diseño específico de empleo, algo en permanente cambio debido a la naturaleza dinámica del mercado de trabajo. Diferentes características de trabajadores se corresponden con empleos con diferentes atributos. La dotación individual esencial para la búsqueda de un empleo es el capital humano del trabajador, compuesto por el capital personal - como la educación y la experiencia - y por el capital social, por ejemplo la capacidad de una persona para trabajar en equipo. Debido

al avance creciente de los cambios organizativos y de la globalización, algunas partes del mercado de trabajo se ven confrontadas a una rápida erosión del capital humano. Esta evolución requiere una adaptación permanente y la reconversión continua de cualificaciones.

Un resultado evidente de nuestra investigación es que el grupo de personas escasamente cualificadas comparte internacionalmente una serie de características comunes. La mayoría son adultos, y de ellos entre la mitad y dos tercios tienen empleo. Examinando los índices de población / empleo por niveles educativos para personas entre 25 y 64 años con una cualificación inferior a la de la enseñanza secundaria superior, encontramos para este grupo una menor presencia en el mercado de trabajo y un mayor índice de paro en todos los países analizados salvo uno (la excepción es Portugal, país donde el mercado de trabajo se halla en plena transición pero sigue absorbiendo trabajadores de baja cualificación). Además, la probabilidad del paro o la inactividad económica es para este nivel inferior de cualificaciones particularmente superior a la de otros grupos en Alemania y Suecia.

El deterioro de la situación que ocupan en el mercado de trabajo los escasamente cualificados se pone también de relieve a través de diferencias salariales cada vez mayores entre éstos y las personas de cualificación superior. El número de sectores económicos donde los escasamente cualificados pueden encontrar empleo se está reduciendo, una vez más con la excepción de Portugal. Las profesiones de baja cualificación participan cada vez menos en el empleo total, incluso en sectores en expansión como por ejemplo el comercio minorista, la hostelería y los servicios públicos y sociales. Alemania y los Países Bajos presentan una fuerte concentración de las personas escasamente cualificadas en un pequeño número de sectores, mientras que por ejemplo en Portugal y Suecia los escasamente cualificados pueden encontrar trabajo en una gama más amplia de sectores.

Otras investigaciones efectuadas en el curso del proyecto *Newskills* confirman que la oferta de trabajadores escasamente cualificados está en declive en todos



los países europeos estudiados. Una de las conclusiones globales es que las franjas de población más jóvenes (de 25 a 28 años) se encuentran mejor cualificadas que la población ya en edad laboral activa. Este hecho puede deberse en parte al incremento en la asistencia a la educación postobligatoria en la mayoría de los países. Aun cuando continúan apreciándose fuertes diferencias entre los diversos países, en todos ellos la proporción de personas con cualificación inferior al nivel 3 de la CINE (secundaria superior) dentro de la población activa (desde los 16 hasta los 64 años) ha ido retrocediendo entre 1985 y 1996. Con todo, en algunos países - Francia, (43%), el Reino Unido (53%) y Portugal (77%) - cerca de la mitad o más de la población activa no posee otras cualificaciones que las obtenidas en la fase de escolaridad obligatoria (nivel CINE 2) o inferiores. Aunque los actuales índices de incremento en las cifras de trabajadores con titulación secundaria superior, formación profesional superior o ambas dentro del grupo CINE 3 continúan creciendo, en la mayoría de los países europeos seguirá existiendo en el año 2010 una importante proporción (alrededor del 10%) de personas escasamente cualificadas conforme a nuestra definición.

Analizando la evolución del conjunto de personas con bajas cualificaciones dentro de la población activa, el informe *Newskills* concluye que a medio plazo el acceso de jóvenes mejor cualificados a la población activa no eliminará por sí sólo el problema de las escasas cualificaciones.

Una plataforma formativa mínima como opción política

A partir de los resultados de nuestra investigación una recomendación política podría ser la de reducir la oferta neta de personas con bajas cualificaciones que acceden al mercado de trabajo. La formación que proporcionan los empresarios mejora sin duda las cualificaciones, pero no puede compensar el déficit que crea una formación inicial inadecuada.

¿Cómo reducir la cifra? El informe *Newskills* sugiere que una vía prioritaria

sería, para el caso de los jóvenes, convencerlos en mayor número de proseguir estudios y pasar a la secundaria superior, a la formación profesional superior o a ambas. Ello implica por tanto mejorar el rendimiento educativo en la etapa de la escolaridad obligatoria. El análisis efectuado para el proyecto sobre los factores que determinan la participación en la educación postobligatoria indica como variable explicatoria clave el hecho de haber obtenido un éxito anterior en la etapa de enseñanza obligatoria, y, en el caso de los varones, los beneficios derivados de disponer de un nivel educativo superior, junto al factor del nivel económico real que puede “gastarse” en educación. El índice de desocupación juvenil y la existencia de plazas en programas formativos parecen ejercer una escasa influencia sobre la decisión.

El informe *Newskills* ha intentado por otra parte definir una “plataforma” o base mínima de cualificaciones y un perfil mínimo para la enseñanza general y la formación. Entendemos por plataforma educativa mínima una serie de competencias básicas que las personas serán capaces de utilizar y aplicar con eficacia. Esta serie de competencias incluyen las que en la actualidad suelen agruparse bajo el término “empleabilidad”, es decir, las cualidades necesarias para desempeñar con eficacia un puesto de trabajo. Pero nuestra idea va más allá; una “plataforma educativa mínima” incluye asimismo las competencias adicionales necesarias para poder aprender, ya sea en el puesto de trabajo o en cualquier otro lugar, a progresar en el empleo y como ciudadano de la sociedad.

¿Una opción que despunta?

En algunos estados puede observarse ya un claro interés por este “nivel educativo mínimo”. Naturalmente, los diversos países no siempre emplean estos mismos términos precisos, pero así y todo comienzan a apreciarse entre ellos paralelismos sorprendentes.

En los Países Bajos se ha producido en los últimos cinco años un debate político sobre la denominada “cualificación mínima de partida”. La idea original era que

“¿Cómo reducir la cifra de personas escasamente cualificadas? El informe *Newskills* sugiere que una vía prioritaria sería, para el caso de los jóvenes, convencerlos en mayor número de proseguir estudios y pasar a la secundaria superior, a la formación profesional superior o a ambas. Ello implica por tanto mejorar el rendimiento educativo en la etapa de la escolaridad obligatoria.”

“Entendemos por plataforma educativa mínima una serie de competencias básicas que las personas serán capaces de utilizar y aplicar con eficacia. Esta serie de competencias incluyen las que en la actualidad suelen agruparse bajo el término “empleabilidad” (...) e incluyen asimismo las competencias adicionales necesarias para poder aprender, ya sea en el puesto de trabajo o en cualquier otro lugar, a progresar en el empleo y como ciudadano de la sociedad.”

“En algunos estados puede observarse ya un claro interés por este “nivel educativo mínimo”. Naturalmente, los diversos países no siempre emplean estos mismos términos precisos, pero así y todo comienzan a apreciarse entre ellos paralelismos sorprendentes.”



“El reconocimiento de la importancia que tienen las competencias personales y sociales o ‘cualificaciones blandas’ para el rendimiento en el puesto de trabajo ha sido una característica importante del debate sobre la plataforma educativa mínima en los últimos diez años. (...) Muchos países han tratado esta misma cuestión y generado sus propias definiciones de competencias al respecto. Entre los países que el proyecto ha analizado se aprecian ya varios puntos de convergencia. La comunicación en todos sus aspectos, (...) una sólida base de competencias lingüísticas y conocimientos de matemáticas básicas. En los países no anglófonos, una cierta capacidad de trabajo en un idioma extranjero, (...) estar familiarizado con las tecnologías de la información y la comunicación y disponer de conocimientos básicos sobre las mismas. También las competencias personales y sociales se valoran cada vez más (...)”

todo ciudadano holandés debiera poseer las cualificaciones mínimas necesarias para comenzar a trabajar. Parte del debate giraba en torno a sustituir la actual obligatoriedad escolar, cifrada en edades, por otro tipo de obligatoriedad cifrado en cualificaciones.

En Suecia, el currículo de la escuela obligatoria aspira tradicionalmente a impartir competencias necesarias para la vida cotidiana, y no tanto para la vida profesional. Aun cuando no esté reconocido oficialmente como nivel mínimo, cerca del 80% de los jóvenes concluyen la enseñanza secundaria superior.

Portugal ha definido el perfil deseable para un joven al término de los 12 años de escolaridad obligatoria. Dicho perfil hace hincapié tanto en las competencias cívicas y sociales como en los resultados educativos, y ha servido como guía para desarrollar el currículo nacional. El proyecto ambicionado en este país no consiste en un conjunto mínimo de competencias, sino en que todos los que salgan de la etapa de escolaridad obligatoria reciban al menos un año - o preferiblemente dos - de formación profesional, impartida en parte por centros escolares y en parte en el propio puesto de trabajo,

Francia fue testigo en 1996 de la publicación de un informe sumamente crítico sobre la educación escolar obligatoria y postobligatoria. El informe Fauroux declaraba necesario conceder prioridad a los que él denominaba *savoirs primordiaux* ('competencias esenciales' o 'cualificaciones clave') y a la integración de un fuerte componente de aprendizaje y experiencias en el puesto de trabajo dentro de la oferta de la educación o la formación iniciales. Más recientemente, ha tenido lugar un fuerte debate en torno a las siete "propuestas" formuladas por la principal organización de empresarios franceses, la CNPF. Eje fundamental de estas propuestas es conceder prioridad a la '*competence*' – la capacidad para intervenir prácticamente con una cualificación o conocimiento en un contexto dado - como elemento primordial de la empleabilidad. Las propuestas aceptan pues el juicio de Fauroux y consideran que el sistema educativo no logra por sí solo producir trabajadores 'operativos', sino únicamente los conocimientos básicos para ello.

El reconocimiento de la importancia que tienen las competencias personales y sociales o 'cualificaciones blandas' para el rendimiento en el puesto de trabajo ha sido una característica importante del debate sobre la plataforma educativa mínima en los últimos diez años. Los niveles idóneos de competencias lectionómicas siguen considerándose ahora como algo necesario para la empleabilidad de una persona, pero que sólo serán realmente eficaces si van acompañados de una serie de 'cualificaciones blandas'. En el Reino Unido las organizaciones empresariales han sido las primeras en resaltar la importancia de estas competencias, y el debate ha dado lugar a la incorporación de una serie de capacidades personales y sociales a las nuevas cualificaciones profesionales, ofrecidas por primera vez a los jóvenes a comienzos de la década del 90. Muchos países han debatido esta misma cuestión y generado sus propias definiciones de competencias al respecto. Entre los países que el proyecto ha analizado se aprecian ya varios puntos de convergencia.

La comunicación en todos sus aspectos, incluyendo en ella la lectoescritura cuantitativa y las competencias de presentación de uno mismo, se consideran también necesarias para la empleabilidad. Ello hace preciso una sólida base de competencias lingüísticas y conocimientos de matemáticas básicas. En los países no anglófonos, cada vez se requiere más para la mayoría de los trabajadores - y se logra - una cierta capacidad de trabajo en un idioma extranjero, normalmente en inglés. Todos los países resaltan la importancia de estar familiarizado con las tecnologías de la información y la comunicación y disponer de conocimientos básicos sobre las mismas. También las competencias personales y sociales se valoran cada vez más, incluyendo en ellas la facultad de aprender autónomamente, la capacidad para reaccionar y gestionar con eficacia situaciones inciertas o impredecibles en el entorno laboral, de dirigir correctamente las relaciones personales, de administrarse uno mismo el tiempo y de trabajar autónomamente.

Antes de extraer conclusiones de la investigación y los análisis del proyecto *Newskills* deben tomarse en consideración una serie de puntos. El grupo de las per-



sonas escasamente formadas es muy heterogéneo y, podría argumentarse, la definición de personas de baja cualificación como aquellas con formación hasta el nivel CINE 2 es bastante restrictiva, ya que sólo toma en cuenta los resultados dentro del sistema reglamentado de enseñanza y formación y no proporciona datos directos sobre el nivel de otros aspectos importantes de las competencias, en particular personales o sociales, denominadas “blandas” o “clave”. Es importante además reconocer la existencia de diferencias por grupos de edades dentro del conjunto de las personas escasamente cualificadas: los jóvenes que han abandonado la escuela en décadas recientes sin cualificación alguna o con baja cualificación suelen haberlo hecho tras su exclusión de vías educativas principales, que tiene lugar en etapas graduales de selección negativa, y es frecuente también que los así excluidos procedan de entornos sociales desfavorecidos. En contraste, los integrantes de grupos demográficos de mayor edad (generalmente por encima de los 45 años) han abandonado la escuela con la edad mínima simplemente porque ello se consideraba ya una cualificación socialmente aceptable para acceder al trabajo. En algunos países europeos, determinados obstáculos formales, bajo la forma de altas tasas de matriculación o requisitos de entrada muy selectivos para la enseñanza postobligatoria, han disuadido de continuar estudiando a personas perfectamente dotadas para ello. Por tanto, estos grupos de edades presentarán muy probablemente grandes diferencias frente a los grupos más jóvenes en cuanto a niveles medios de capacidades. Además, muchos habrán desarrollado en el curso de sus empleos toda una gama de competencias, que no habrán sido reconocidas formalmente nunca.

Se acepta igualmente que existen divergencias en cuanto a la medición de resultados educativos dentro de la encuesta

Europea de la mano de obra, ya que algunos países miden sus resultados con el criterio de años de formación, mientras otros lo hacen con el criterio de las cualificaciones obtenidas. En la mayor parte de los países aparece una minoría que no consigue alcanzar un nivel educativo o de competencias útil a pesar de haber asistido a la enseñanza obligatoria, que abarca por lo general nueve o diez años.

Por otro lado, es posible que las cifras del empleo de las personas con bajo nivel formativo estén subestimadas. Cada vez es más frecuente que desempeñen los trabajos de escasa cualificación las personas no registradas en las estadísticas oficiales (muchas de ellas, inmigrantes en situación irregular), por lo cual las estadísticas oficiales estarían sobreestimando el supuesto descenso en las cifras de empleo de trabajadores no cualificados.

De todas formas, en el proceso de búsqueda de soluciones para el problema de las personas de baja cualificación, se aprecia la tendencia a abandonar los principios esenciales globales e igualitarios - que cada persona reciba la misma educación y siga el mismo proceso educativo - en beneficio de un sistema donde se acepte que los diversos seres humanos atraviesen procesos educativos y formativos distintos en función de sus necesidades, a fin de poder llegar al mismo punto. Se insiste cada vez más en nuevas prácticas, como las concebidas para reconocer y certificar competencias no formalizadas, y en el hecho de que la formación constituye un factor no sólo para el desarrollo profesional sino personal, y una vía de apertura a la sociedad. Por último, aunque los costes de crear una plataforma educativa mínima sean elevados, quizás resulte mucho más costoso no adoptar este sistema y seguir conviviendo con una fracción de personas marginadas.

“(...) en el proceso de búsqueda de soluciones para el problema de las personas de baja cualificación, se aprecia la tendencia a abandonar los principios esenciales globales e igualitarios - que cada persona reciba la misma educación y siga el mismo proceso educativo - en beneficio de un sistema donde se acepte que los diversos seres humanos atraviesen procesos educativos y formativos distintos en función de sus necesidades (...)”

Referencias bibliográficas

Documentos producidos por el proyecto *Newskills*

Kazamaki Ottersten E., (1998) ‘Labour demand: an institutional approach’. Multicopiado, Industriens Utredningsinstitut, Estocolmo

Kirsch, (1998) ‘Devenir des bas niveaux de qualification: comparaison des situations nationales’ multicopiado del CEREQ, Marsella

Lages M., (1998) ‘Some questions on the differential success of portuguese students’ Multicopiado, CEPCEP, Universidade Catolica Portuguesa, Lisboa

Lages M., (1997) ‘The output of the school system in Portugal: facts, figures and issues’ Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science



Leuven E. and Oosterbeek H. (1998) 'The quality of new jobs for the low-skilled in Europe' Multicopiado, Faculty of Economics, University of Amsterdam

Leuven E., Oosterbeek H., and van Ophem H. (1998) 'Explaining international differences in male wage inequality by differences in demand and supply of skill'. Documento de debate Nº 392 del Centre for Economic Performance, mayo

Leuven E. and Oosterbeek H. (1997) 'Demand and supply of work-related training: evidence from four countries', Documentos de debate 97-013/3 del Tinbergen Institute.

McIntosh S. (1998b) 'The demand for post-compulsory education in four European countries' Documento de debate Nº 393 del Centre for Economic Performance, mayo

McIntosh S. (1998a) 'Job quality in the United Kingdom, 1985-95' Documento de trabajo Nº 981, Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science

McIntosh S. (1999) 'The determinants of vocational training across Europe'. Multicopiado, Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science

Mellander (1998) 'Technology and the derived demand for labour by education' Multicopiado, Industriens Utredningsinstitut, Estocolmo

Murray A. and Steedman H. (1998) 'Growing skills in Europe: the changing skill profiles of France, Germany, the Netherlands, Portugal, Sweden and the UK'. Documento de debate Nº 399 del Centre for Economic Performance, julio

Steedman H. (1999) 'Looking into the qualifications black box: what can international surveys tell us about basic competence?' Multicopiado, Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science

Pueden consultarse otras informaciones en <http://cep.lse.ac.uk/homepage/tser/>



La noción de una plataforma educativa mínima: contenidos y métodos formativos para superar la baja cualificación



Arthur Schneeberger

Institut für Berufsbildungsforschung der Wirtschaft (Instituto de investigación sobre formación profesional para la empresa), Viena

Introducción

En los países de alto nivel industrial, son numerosos los datos que demuestran un empeoramiento de la posición que ocupan en el mercado de trabajo las personas escasamente cualificadas. En el contexto del proyecto *Newskills*¹ se han elaborado los principales indicadores estadísticos al respecto: diferencias salariales crecientes entre las personas de escasa cualificación y las de alta, y una tasa creciente de paro entre las personas de bajas cualificaciones (Steedman, 1998). ¿Qué podemos hacer para frenar este proceso de segregación y para mejorar la posición de los marginados del patrón general educativo?

Una de las estrategias básicas para corregir esta situación puede ser la reducción de la entrada neta al mercado de trabajo de trabajadores escasamente cualificados. Cuantas más personas accedan al mercado de trabajo con altas cualificaciones educativas y de formación inicial, más empleos restantes quedarán para los de escasas cualificaciones. Pero, puesto que en la mayoría de los países de alta industrialización la demanda de trabajadores poco cualificados ha disminuido con mayor velocidad que su número, la situación ha empeorado a pesar de los intensos esfuerzos que han efectuado los responsables de políticas educativas para

incrementar los índices de participación en la enseñanza postobligatoria.

En términos aproximados, podemos definir como “personas escasamente cualificadas” a aquellas que no han recibido o acabado ningún tipo de formación postobligatoria (los niveles 1 y 2 de la CINE). Un primer método para reducir el porcentaje de éstos dentro de la población sería “persuadir a un mayor número de jóvenes para continuar estudiando en la secundaria superior y/o la formación profesional”. Según el proyecto *Newskills*, ‘la variable fundamental que explica la participación en la enseñanza o formación postobligatoria son los resultados que los alumnos hayan obtenido anteriormente dentro de la enseñanza obligatoria; también, para los trabajadores varones, el rendimiento económico de la formación y los ingresos reales que pueden invertirse en un periodo de formación postobligatorio. Quienes no participen en una formación postobligatoria y sólo consigan finalmente cualificaciones de nivel inicial se verán perjudicados a largo plazo. Una de las consecuencias para las personas de baja cualificación será la falta de motivación para emprender formaciones continuas o complementarias. Los trabajadores con bajos resultados en su formación inicial reciben menos ofertas de formación en el trabajo debido en parte a su menor interés por ésta, y no porque las empresas sean más reticentes a ofre-

Polémica

¿Qué puede hacerse para garantizar que el máximo número posible de jóvenes salgan del sistema educativo dotados de los conocimientos y competencias mínimos que les permitan desempeñar un empleo y continuar formándose?

1) *Newskills* project explanatory note, p. 2.



Cuadro 1

Porcentaje de personas que ha aprobado como mínimo la enseñanza secundaria superior, 1995

	Edad: 25-34 años	Edad: 25-64 años	Incremento (%)
Países europeos			
Austria	81	69	12
Bélgica	70	53	17
Dinamarca	69	62	7
Finlandia	83	65	18
Francia	86	68	18
Alemania	89	84	5
Grecia	64	43	21
Irlanda	64	47	17
Italia	49	35	14
Luxemburgo	32	29	3
Países Bajos	70	61	9
Portugal	31	20	11
España	47	28	19
Suecia	88	75	13
Reino Unido	86	76	10
Suiza	88	82	6
Noruega	88	81	7
República Checa	91	83	8
Polonia	88	74	14
Turquía	26	23	3
Países no europeos			
Estados Unidos	87	86	1
Canadá	84	75	9
Australia	57	53	4
Corea	86	60	26
Nueva Zelanda	64	59	5
Promedio del país	71	60	11

Fuente: OCDE, Education at a Glance 1997, París 1997, p. 39.

han sucedido en el periodo de postguerra, y por otro las diferencias aún notorias entre los diversos sistemas educativos nacionales (véase el Cuadro 1). Los estudios por países del proyecto *Newskills* indican que “los sistemas educativos se han ido modificando durante la postguerra a fin de convertir el acceso a la enseñanza secundaria superior en una opción realista para grupos cada vez mayores de jóvenes”¹. Lo mismo puede decirse de los países de América del Norte, Asia y la Europa del Este. El cambio societal va en dirección de una matriculación cada vez mayor en las vías de enseñanza y formación secundarias superiores.

Los países con una proporción aún elevada de mano de obra dentro del sector primario se encuentran en una situación bastante distinta. Las personas con un nivel educativo inferior a la secundaria superior constituyen aún la vasta mayoría, y no una minoría que pudiera coexistir con los estudiantes del patrón educativo general. Así pues, la situación educativa y laboral de la mano de obra en estos países no puede en realidad compararse con la de las personas sin cualificaciones postobligatorias en aquellos otros donde lo normal es que todo alumno continúe estudiando tras la escuela obligatoria, o donde se considera esto ya prácticamente como norma de obligado cumplimiento. En 1995, casi el 90% de los jóvenes en los países escandinavos, Alemania y los Estados Unidos disponía como mínimo de un nivel educativo secundario superior (véase el Cuadro 1); y un cierto porcentaje lo había intentado al menos, pero sin conseguir llevarlo a término.

cérsela’. Estas observaciones de base empírica obligan a plantear la siguiente cuestión:

¿Qué puede hacerse para garantizar que el máximo número posible de jóvenes salgan del sistema educativo dotados de los conocimientos y competencias mínimos que les permitan desempeñar un empleo y continuar formándose?

Si examinamos los niveles educativos de los jóvenes en términos de las categorías CINE y en perspectiva internacional, observaremos por un lado los cambios que

¿Significa esto que en dichos países van a desaparecer los problemas que plantean los trabajadores escasamente cualificados, o es esta situación más bien un indicio de un nivel superior de integración y heterogeneidad educativa en el primer nivel postobligatorio de la formación?

En los Estados Unidos, país con mayor experiencia que la europea en una escuela secundaria superior prácticamente integral (Trow, 1991), se está debatiendo en términos generales el problema de las crecientes discrepancias salariales entre los titulados de la secundaria superior y los universitarios. En los países donde casi



el 100% de un grupo de edades inicia al menos la enseñanza secundaria superior, puede presuponerse un porcentaje de alumnos con bajo rendimiento dentro de los estudiantes de la secundaria superior. Afirmar que los niveles bajos de cualificaciones constituyen exclusivamente un problema de los estados que no matriculan a sus estudiantes en formaciones postobligatorias, significa olvidarse de los jóvenes que tienen problemas en aquellos países donde casi toda la juventud al menos inicia o toma parte en algún tipo de formación postobligatoria.

La respuesta educativa a los problemas de los jóvenes escasamente cualificados no puede ser de carácter formal: hemos de encontrar los componentes esenciales de una plataforma educativa mínima y los métodos formativos y didácticos para impartirla, al menos gradualmente. Sería útil examinar aquellos países con una economía de servicios fuertemente desarrollada y una estructura ocupacional de base cognitiva, ya sean europeos o de cualquier parte del mundo. Las evoluciones tecnológica y organizativa están modificando la estructura ocupacional y las cualificaciones que ésta requiere.

A la empresa siempre le han interesado la fiabilidad, las actitudes positivas y la voluntad de trabajo. Pero los empresarios de hoy en día reclaman además una serie de competencias complementarias técnicas y humanas que hace veinte años no hubieran sido necesarias para los solicitantes de un empleo. En la economía de servicios no basta simplemente con dominar determinadas competencias "técnicas" o cognitivas, aun cuando éstas no deban despreciarse; están cobrando también cada vez más importancia las competencias de carácter social y comunicativo. La evolución tecnológica y organizativa es uno de los motivos principales del cambio en las competencias requeridas para el trabajo y del consiguiente empeoramiento de la situación laboral de las personas escasamente cualificadas. La experiencia de los países industriales más tecnológicos y desarrollados tanto en producción como en servicios resulta crucial para encontrar esta plataforma educativa mínima de la futura sociedad cognitiva. El cambio en los porcentajes de empleo de las diferentes categorías de cualificaciones se debe en

mayor parte a cambios "intraindustriales" (internos a un sector) que a cambios "interindustriales" (externos): "esto sugiere que los cambios técnicos constituyen una importante fuerza impulsora de la caída en la demanda de escasas cualificaciones." (Steedman, op. cit.)

A finales de los años ochenta, por ejemplo, numerosos jóvenes austríacos que no habían conseguido aprobar la secundaria inferior podían integrarse sin mayores problemas en el sistema de aprendizaje y tenían así la oportunidad de formarse profesional y personalmente a través del sistema dual. Pero en los últimos años, los empresarios han comenzado a exigir cada vez más cualificaciones iniciales a los aprendices, y particularmente competencias cognitivas y sociales. Los requisitos ocupacionales y las tendencias educativas han cambiado y generado una nueva situación tras la escolaridad obligatoria y en la transición de la escuela a la vida activa a través de diferentes vías de enseñanza o formación iniciales. (Lassnigg y Schneeberger, 1997)

Murnane (Harvard) y Levy (MIT) han elaborado una contribución muy interesante sobre el problema de los estudiantes de bajo rendimiento y los cambios en los requisitos de cualificaciones. Su punto de partida son los datos sobre las cualificaciones/competencias necesarias hoy para conseguir un empleo, p.ej. en una fábrica moderna de automóviles: los resultados de las pruebas muestran que casi la mitad de los jóvenes de 17 años no están lo suficientemente formados para este tipo de empleo, de categoría media.

Ambos educacionistas americanos no se han limitado a analizar los déficit de competencias, sino que han explorado también las futuras necesidades esenciales y definido lo que llaman "nuevas cualificaciones básicas" a partir de estudios de caso efectuados en las empresas. Su labor permite extraer conclusiones sobre las cualificaciones básicas necesarias hoy y en el futuro, y ejercerá también una influencia importante en el debate europeo sobre una plataforma formativa mínima. (Murnane y Levy, 1996).

Partiendo de sus estudios de caso, Murnane y Levy sugieren que las personas precisan las siguientes capacidades

"La evolución tecnológica y organizativa es uno de los motivos principales del cambio en las competencias requeridas para el trabajo y del consiguiente empeoramiento de la situación laboral de las personas escasamente cualificadas (...). A finales de la década del 80 (...) numerosos jóvenes austríacos que no habían conseguido aprobar la secundaria inferior podían integrarse sin mayores problemas en el sistema de aprendizaje (...). Pero en los últimos años, los empresarios han comenzado a exigir cada vez más cualificaciones iniciales a los aprendices, y particularmente competencias cognitivas y sociales.."



para obtener un empleo de categoría media, y llaman a éstas “nuevas cualificaciones básicas”:

- ❑ capacidad de lectura al nivel del noveno curso americano, o superior;
- ❑ capacidades matemáticas al nivel del noveno año americano, o superior;
- ❑ capacidad de resolver problemas semiestructurados que precisen la formulación y comprobación de hipótesis
- ❑ capacidad para trabajar en equipo con personas de diversas procedencias;
- ❑ capacidad para comunicarse eficientemente, tanto oralmente como por escrito;
- ❑ capacidad para utilizar ordenadores personales y efectuar con ellos tareas simples, como el procesamiento de textos.

Los resultados de Murnane y Levy a partir de estudios de las empresas tienen una relevancia considerable para el problema de definir la plataforma educativa mínima. Además, desde el punto de la sociología cognitiva, puede considerarse probable que las estructuras sociales similares ocasionen problemas similares en los sistemas educativos, y por consiguiente en el campo de investigación que se ocupa de éstos.

Para los países no anglófonos podría añadirse otra cualificación mínima que los jóvenes precisan hoy para afrontar los requisitos de un empleo en nuestras economías de servicios muy tecnologizados y múltiples: la capacidad de comprender y leer un cierto nivel básico de inglés.

Un dominio básico del idioma inglés puede ser necesario para leer manuales técnicos, para instalar o construir algo en un país extranjero, o para trabajar en la industria turística o el comercio minorista. Es importante señalar que esta necesidad se siente ya en muchos campos ocupacionales dentro del nivel de trabajadores cualificados, y no sólo para cualificaciones superiores. Por esta razón, los programas de estudio de las escuelas austríacas a jornada parcial para aprendices han incorporado ya en la pasada década

clases de “inglés técnico correspondiente”.

Podría opinarse que todos los puntos mencionados se hallan aún lejos de constituir una plataforma educativa mínima, y que algunos de ellos son demasiado ambiciosos, pero esta misma crítica permite apreciar la necesidad de disponer de competencias tanto “duras” o técnicas (matemáticas o escritura) como “blandas” o humanas (la capacidad de comunicación, el comportamiento social). Puede aceptarse que las capacidades/cualificaciones mínimas investigadas por Murnane/Levy son demasiado elevadas para la enseñanza obligatoria, o en general, para toda escuela. Ello implica que será necesario adoptar un sistema que garantice un índice alto de consecución de competencias básicas y una integración social masiva de jóvenes en alguna vía de la enseñanza o la formación secundaria superiores.

En primer lugar, debiera estructurarse y dividirse la escolarización postobligatoria en torno a cualificaciones definidas cognitivas y sociales, que incluyeran la plataforma educativa mínima. Debiera concederse más tiempo y una instrucción complementaria o especial a los jóvenes desfavorecidos para que éstos lograsen alcanzar dichas competencias mínimas como nivel básico para su formación y trabajo posteriores. En segundo lugar, sería necesario utilizar las posibilidades formativas que ofrecen los modelos de formación dual o alterna, como mecanismo de motivación y para aprender por experiencia laboral concreta. Algunos de los jóvenes con malos resultados educativos podrían aprender lo mismo que la mayoría de los alumnos de formación profesional, si se les concediera algo más de tiempo para el mismo currículo.

Un ejemplo extraído de la práctica en Austria son los nuevos contratos especiales de “preaprendizaje”² para los alumnos de bajo rendimiento que no consiguen encontrar una plaza de formación. Se da a éstos la oportunidad de aprender lo mismo que aprenden los otros aprendices en su primer año formativo, pero admitiendo dos años para aprobar lo que un aprendiz convencional debe dominar en un solo año. No debemos subestimar el factor tiempo. Necesitamos sin duda

2) La creación de este aprendizaje previo o “Vorlehre” es uno de los resultados del Plan Nacional de Acción por el Empleo, basado en las directrices sobre el empleo de la Comisión Europea. Uno de los objetivos de la medida era evitar todo tipo de “estigmatización” de los jóvenes participantes en el programa. Así pues, la oferta se halla directamente vinculada al programa normal de aprendizaje: los alumnos que consiguen la cualificación suficiente tras dos años tienen la oportunidad de continuar con el programa normal, y los restantes reciben un certificado que reconoce las cualificaciones obtenidas; véase: Georg Piskaty: ‘Die Vorlehre – ein Bildungsangebot für “low-achievers”’, in: Mitteilungen des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft, 10/1998, p. 9.



niveles formativos claramente definidos, pero también más flexibilidad en cuanto al periodo individual en que se exige alcanzar los diversos niveles.

No basta con garantizar vías educativas postobligatorias de amplio acceso y con buenas posibilidades de permeabilidad formal pero no efectiva. Necesitamos sistemas especiales para los jóvenes con problemas y para quienes necesitan más tiempo, más ayuda y oportunidades de formación especiales a fin de alcanzar el nivel de cualificaciones mínimas que hemos descrito. Será fundamental crear una oferta educativa con una gran variedad de oportunidades de formación, que creen así un margen para diferentes ritmos y lugares de aprendizaje.

Conclusiones

Tres condiciones esenciales deben tomarse en cuenta si se pretende conseguir el objetivo de mejorar la situación de las personas escasamente cualificadas, creando para ellas la oportunidad de obtener una plataforma educativa mínima y el apoyo conveniente que permita lograr una incorporación social generalizada a vías distintas y variadas de enseñanza secundaria superior:

❑ es preciso incluir de una manera muy modesta y muy gradual las competencias técnicas en la plataforma educativa mínima que pretendemos configurar. De otra manera transformaríamos esta posibilidad formativa en un mecanismo de exclusión de jóvenes bajo riesgo en la transición de la escuela obligatoria a la vida activa, y no en un mecanismo de integración social y perfeccionamiento personal;

❑ debemos utilizar las ventajas que suponen todas las formas existentes e innovadoras de experiencia laboral, de la formación y la motivación para aprender, no sólo para formar competencias técnicas, aun cuando éstas sean extremadamente importantes, sino también para mejorar las competencias humanas. En nuestra sociedad de servicios, estas “com-

petencias blandas” constituyen ya cualificaciones decisivas y muy técnicas para numerosos sectores de la vida profesional y privada. Las competencias blandas pueden perfeccionarse bajo condiciones favorables, pero jamás podrán impartirse como las matemáticas o la geografía; sólo pueden estimularse. Este punto deberá tomarse en cuenta al diseñar programas ideados para que los jóvenes escasamente cualificados obtengan una plataforma educativa mínima antes o durante un programa de formación profesional inicial;

❑ hemos de aceptar, extrayendo las consecuencias pedagógicas correspondientes, el hecho de los diferentes ritmos de aprendizaje. Algunos jóvenes precisan más tiempo para alcanzar un determinado nivel de cualificaciones que otros.

Aceptar ritmos diferentes para aprender no implica rebajar los resultados finales de una formación profesional. En muchos casos, significa simplemente que algunos jóvenes precisan algo más de tiempo, de paciencia y de comprensión que otros para aprender hasta un cierto nivel de cualificación. Por tanto, será necesario definir niveles claros de cualificaciones que puedan conseguirse paso a paso. El nivel más elemental, que incluirá las cualificaciones transversales, debe adoptarse como plataforma educativa mínima. Diferentes ritmos formativos y un apoyo especial a determinados jóvenes no implica en absoluto crear niveles educativos o de cualificaciones “fáciles”. Un nivel de cualificación claro es una premisa esencial para nuestros esfuerzos por integrar a los escasamente cualificados, los jóvenes con riesgo, en su transición de la escuela obligatoria a la vida activa.

No todo el mundo puede aprenderlo todo si se le concede más tiempo. Siempre existirán barreras y límites para la formación, pero es factible superar diversos obstáculos (a escala social, emocional y cognitiva) para que el máximo número posible de personas alcance una plataforma educativa mínima, permitiendo que algunos jóvenes se formen durante más tiempo y concediéndoles un apoyo especial.

“No basta con garantizar vías educativas postobligatorias de amplio acceso y con buenas posibilidades de permeabilidad formal pero no efectiva. Necesitamos sistemas especiales para los jóvenes con problemas y para quienes necesitan más tiempo, más ayuda y oportunidades de formación especiales a fin de alcanzar el nivel de cualificaciones mínimas que hemos descrito.”

“Aceptar ritmos diferentes para aprender no implica rebajar los resultados finales de una formación profesional. En muchos casos, significa simplemente que algunos jóvenes precisan algo más de tiempo, de paciencia y de comprensión que otros para aprender hasta un cierto nivel de cualificación.”

**Referencias bibliográficas**

Murnane R. J. y Levy F. (1996) Teaching the new basic skills. Nueva York, The Free Press, pp. 31y sig.

Steedman H. (1998) Low skills - How the supply is changing across Europe. Cedefop, Contribución al estudio de referencia del Cedefops *European trends in occupations and qualifications*, (próxima publicación), p.1.

Lassnigg L. y Schneeberger A. (1997) Transition from initial education to working life. Informe OCDE

sobre el país: Austria, Informe de investigación encargado por el Ministerio Federal de Asuntos educativos y culturales, Viena, julio 1997, pp. 10 y sig., 18 y sig.

Trow M. (1997) 'The exceptionalism of American higher education'. En: Martin Trow, Thorsten Nybom (ed.): University and society. Essays on the social role of research and higher education. Jessica Kingsley Publishers, Londres y Filadelfia, 1991, segunda impresión, p. 160.



Implantar una plataforma formativa mínima para todos: cuestiones esenciales sobre las estrategias y opciones políticas



Roberto Carneiro

Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa

Introducción

Si consideramos la gradual extensión de la economía del conocimiento en comparación con la persistente rémora que suponen las personas escasamente cualificadas, Europa afronta un desafío particularmente difícil. Definir una plataforma formativa mínima para todos constituye sin duda un paso necesario, pero en absoluto suficiente. Nuestro tejido institucional, y nuestra tradicional adhesión a un legado de valores y compromisos sociales, tendrán que demostrar su capacidad para crear estrategias y políticas eficaces que permitan resolver esta cuestión. Este artículo intentará exponer algunas líneas generales para tal empresa. Procede a investigar los cuatro grupos destinatarios interesados, continuando con un análisis de los efectos de tal posible intervención sobre las prioridades generales educativas. El artículo aborda a continuación determinados principios filosóficos que permitirían orientar un nuevo consenso formativo y definir un perfil de valores europeos irrenunciables. Considera también el concepto-guía de la Formación Permanente y su relación con un sistema caracterizado por otra noción, la del Conocimiento Global. Por último, el artículo estudia el desafío que supone construir un nuevo contrato social para Europa: equilibrio esencial entre derechos y deberes, y manera de organizar la enseñanza y el aprendizaje dentro una Unión Europea sin fracturas y fundamentada en el conocimiento.

Discernir los diferentes destinatarios

Al hablar de cuestiones relacionadas con las personas de bajos niveles de cualificación, resulta importante diferenciar entre los diversos grupos destinatarios potenciales.

Cada grupo manifiesta necesidades específicas, de acuerdo con su origen o situación, por lo cual las propuestas políticas deben someterse a presiones crecientes de adaptación a sus demandas.

Adoptaremos una tipología que define cuatro grupos destinatarios, divididos en dos sectores fundamentales. La necesidad de adoptar medidas de remedio irá disminuyendo gradualmente conforme aumenten en importancia política las medidas preventivas. Cada grupo de necesidades conlleva su correspondiente contexto político, como puede verse en el cuadro 1:

Para establecer la mejor mezcla de políticas en una situación particular será necesario evaluar cuidadosamente las condiciones del contexto social. De hecho, las posibilidades de intervención se hallan influidas a menudo por límites institucionales u obstáculos sociales que requieren diferentes estrategias adaptadas a contextos particulares.

Por ejemplo, las estrategias basadas en la intervención escolar pueden encontrarse

Polémica

Definir una plataforma formativa mínima para todos constituye sin duda un paso necesario, pero en absoluto suficiente. Nuestro tejido institucional, y nuestra tradicional adhesión a un legado de valores y compromisos sociales, tendrán que demostrar su capacidad para crear estrategias y políticas eficaces que permitan resolver esta cuestión.



Una tipología sencilla de grupos destinatarios

Cuadro 1

Destinatarios	Prevención		Remedio	
	Niños de alto riesgo	Trabajadores de escasas cualificaciones	Fracasos escolares	Parados de escasas cualificaciones
Políticas (ejemplos)	Educación temprana Intervenciones de discriminación positiva	Formación en el trabajo Formación práctica asistida	Educación de segunda oportunidad Formación profesional	Cursos de recualificación Titulaciones formativas de reconversión

“(...)los sistemas europeos están luchando con una subclase de estudiantes -compuesta por un 20 a 25% de la cifra total - que simplemente fracasan, ya sea por abandonar tempranamente el sistema educativo o porque no consiguen aprobar los niveles formativos prescritos.”

lastradas o imposibilitadas por la calidad desigual de la oferta formativa, en particular en cuanto a los niveles de la enseñanza básica u obligatoria. De igual modo, para idear medidas de tratamiento será necesario tomar en cuenta las incertidumbres que rodean las inversiones en formación general por parte de las empresas o la reticencia de las personas escasamente cualificadas para participar en actividades formativas. Desde un punto de vista diverso, el elevado riesgo de las transiciones -dentro del sistema escolar, de la escuela a la vida activa, o entre diversos ciclos de trabajo- constituye también un factor muy importante que afecta a la eficacia de las políticas públicas.

En resumidas cuentas, para definir en general el problema “Niveles bajos de cualificaciones” se requiere resolver un complejísimo conjunto de puntos importantes. La cuestión clave, por tanto, es si las políticas públicas están en disposición de afrontar un abanico tan amplio de situaciones y si son capaces de abandonar la idea de sistemas y mecanismos normalizados y uniformes para todo un país.

Centrar la enseñanza en las materias realmente importantes

Una estrategia educativa orientada al futuro tendrá que analizar la compleja cuestión de la educación básica bajo una manera distinta a la actual.

Las políticas aplicadas actualmente en los países industriales no han conseguido resolver el problema de la integración de los situados en el nivel social inferior. Los

países europeos se jactan de las virtudes de la enseñanza básica y universal, de la que disenter se consideraría poco menos que una herejía. Y sin embargo, los sistemas europeos están luchando con una subclase de estudiantes -compuesta por un 20 a 25% de la cifra total - que simplemente fracasan, ya sea por abandonar tempranamente el sistema educativo o porque no consiguen aprobar los niveles formativos prescritos.

Sin entrar en detalle en los resultados, la investigación en general sobre las personas escasamente cualificadas confirma una intuición fundamental: el programa político para resolver el problema de las personas menos cualificadas en nuestras economías requerirá inevitablemente medidas destinadas a reducir la oferta neta de bajas cualificaciones.

Esta simple conclusión hace presión sobre nuestras políticas educativas nacionales. Un esfuerzo esencial para resolver el problema requiere una inversión mayor en los ciclos superiores de la enseñanza obligatoria, y aboga por la necesidad de incrementar los correspondientes recursos asignados. Constituye una situación crítica el que la oferta de la “educación adecuada” sea inferior a la demanda: esto testimonia un grave fallo del mercado y expone la necesidad de implantar políticas públicas correctoras. Además, las inversiones en una enseñanza básica de calidad producen rendimientos económicos más altos y mejores ingresos para un gran número de ciudadanos. Por último, puede esperarse también un buen rendimiento social, gracias a la reducción de obligaciones y subsidios sociales y la minimización de los costes sociales correspondientes.



Las mejoras cualitativas en la formación básica fomentarán los niveles educativos alcanzados por el grupo destinatario y proporcionarán la base necesaria para la recualificación permanente. Además, la investigación demuestra que cuando las personas pertenecientes a grupos sociales desfavorecidos finalizan satisfactoriamente el ciclo de la enseñanza básica pueden surgir entre ellas preferencias individuales de educación complementaria e incrementarse la demanda de estudios secundarios superiores o, alternativamente, de una formación profesional postobligatoria.

Un ser humano, pero diferentes evoluciones humanas

La consecución de una plataforma formativa mínima para todos los grupos sociales supone un desafío formidable para las instituciones europeas.

La magnitud de este desafío se acentúa si tomamos en cuenta el legado de siglos que constituye el denominado Modelo Social Europeo y el corpus de valores humanísticos que fundamentan sus aplicaciones en la práctica.

Europa es el lugar de nacimiento de distintas filosofías sobre el lugar y el papel que ocupa el ser humano dentro de la sociedad. Invariablemente, estas filosofías orbitan en torno a diferentes definiciones sucesivas de cada homo particular y de su relación crítica con el ambiente. La capacidad para reflexionar sobre esta situación general es generativa: es decir, produce un estado perceptivo que caracteriza a las sociedades de orden superior.

Una plataforma formativa mínima no constituye un simple objetivo de carácter técnico. Tampoco puede considerarse como resultado de un simple algoritmo educativo. Afecta a todos los aspectos de la condición humana y requiere el compromiso pleno de aquellos aspectos de nuestra humanidad común que aspiran a la elevación y la realización.

Tomando en cuenta la unidad de la condición humana que subyace bajo la infi-

nita variedad de la especie podemos enumerar diversos tipos de homo - conflictivos o complementarios entre sí -, de acuerdo con el progreso de las sociedades y el surgimiento de las culturas (Carneiro, 1998)..

❑ *homo faber*, especializado en la cultura de la herramienta

❑ *homo socialis*, que desarrolló culturas de relación grupal

❑ *homo mediaticus*, difusor de las culturas de la comunicación y la interacción.

❑ *homo ludens*, que ha preferido las culturas del ocio

❑ *homo economicus*, concentrado en la cultura de la apropiación y la acumulación

❑ *homo conectus* - el último mutante -, experto en las culturas de la conexión a través de redes.

Podríamos ampliar este análisis *ad nauseam*. Pero a fin de cuentas la imagen final estará compuesta de híbridos más que de purasangres; en otras palabras, cada ser humano constituye una intrincada combinación de los diferentes tipos que puedan aislarse en todo intento taxonómico.

La cuestión fundamental es si estas evoluciones, sea cual sea su interés, contribuyen al progreso real del homo sapiens, el escalón más sabio de una especie destinada a contemplar el universo y extraer de él las culturas de la interpretación.

Una plataforma formativa mínima será entonces el umbral -traducido en conocimientos y comprensión básica de los seres humanos- que permita una búsqueda personal de significado. Tanto las cualificaciones para el empleo (empleabilidad) como la capacidad para cuestionar el sentido de la propia existencia y extraer todas las consecuencias radicales derivadas de la conciencia aparentemente simple de que nadie vive aislado (Aprender a Vivir Juntos, Aprender a Educarse Juntos y Aprender a Crecer Juntos) se hallan estrechamente imbricadas en una vía que parte de los valores básicos de la solidaridad y la tolerancia mutua

“Una plataforma formativa mínima no constituye un simple objetivo de carácter técnico. Tampoco puede considerarse como resultado de un simple algoritmo educativo. Afecta a todos los aspectos de la condición humana y requiere el compromiso pleno de aquellos aspectos de nuestra humanidad común que aspiran a la elevación y la realización.”

**Cuadro 2**

Las cuatro columnas del desarrollo y las cuatro de la educación

Las cuatro columnas del desarrollo

Personas cualificadas
Instituciones del conocimiento
Redes de conocimiento
Estructuras informativas

Las cuatro columnas de la educación

Educarse para Ser
Educarse para Saber
Educarse para Hacer
Educarse para Vivir en sociedad

conduciendo a un firme compromiso en favor de la libertad y la perfección.

La educación es la vía para lograr facultades personales, especialmente cuando se halla adaptada a un horizonte incierto y cambiante. Una idea general sobre las necesidades humanas de progreso requiere superar la noción lineal y unidimensional de la mejora de cualificaciones. Es cierto que, desde un punto de vista económico, la sociedad exige un perfeccionamiento del desarrollo profesional y el fomento de unas cualificaciones para el empleo sostenibles en todo momento. Pero otras dos categorías reclaman también una oferta educativa adecuada: el desarrollo personal y cultural, y el desarrollo social y comunitario.

Mientras que los elementos personales y culturales contribuyen a consolidar la significación individual, el desarrollo social y comunitario da respuesta a la aspiración fundamental de una ciudadanía activa en nuestras complejas sociedades modernas. La formación de un capital social no es un reto menor. Más bien al contrario, pone los fundamentos de la cohesión y la confianza sociales - ingredientes necesarios de las sociedades estables - y proporciona con ello el marco que hace posible un desarrollo sostenible y el florecimiento de comunidades maduras.

Un perfil de los valores europeos

Las reflexiones precedentes nos permiten pasar a ocuparnos de la conservación de nuestro patrimonio europeo común.

Para preparar a los ciudadanos actuales o futuros a la labor de participar en la

consolidación y el progreso de Europa, resulta cada vez más evidente que el tema de las cualificaciones para el empleo/empleabilidad corre paralelo al perfil de los valores que compartimos en tanto que comunidad.

Para aprender a vivir juntos se requiere compartir una visión y un sentido de pertenencia comunes. A lo largo de los siglos, los europeos han sido capaces de afirmar y de proponer a la comunidad mundial un conjunto de valores que han dado lugar gradualmente a lo que en el discurso político se conoce como "el Mundo Occidental". Algunos elementos fundamentales de dichos valores son:

- ☐ Los derechos humanos y el valor superlativo de la dignidad humana;
- ☐ La responsabilidad personal, las libertades fundamentales y las normas democráticas;
- ☐ La paz y el rechazo de la violencia como medio;
- ☐ El respeto por los demás y el espíritu solidario;
- ☐ El desarrollo igualitario;
- ☐ La igualdad de oportunidades;
- ☐ Los principios del pensamiento racional;
- ☐ La ética de la razón y la demostración como base del pensamiento científico;
- ☐ La conservación del ecosistema;

Europa debe apoyarse firmemente en estos valores para adaptarse y actuar conforme a sus deberes históricos internacionales. Durante muchos siglos, Europa ha sido una fuente principal de riqueza espiritual para la humanidad. La transición de una sociedad industrial a una basada en el conocimiento implica todo un conjunto de transformaciones tanto en cuanto a modelos de desarrollo como a las estrategias educativas adecuadas. Las cuatro columnas del desarrollo (World Bank, 1998) y de la enseñanza moderna (UNESCO, 1996) pueden esquematizarse en el cuadro 2.

Educarse para Ser constituye una prioridad atemporal. Esta columna está relacionada con la construcción permanente de una identidad - personal o colectiva - y



la formación de la personalidad. El proceso educativo implicado comprende un permanente viaje interior que da lugar a la madurez y la capacidad de autodeterminación.

Educarse para Saber se integra en el ámbito del progreso científico y del avance tecnológico. Además, este principio responde a la urgente necesidad de adaptarse a las nuevas fuentes de información, a la diversidad en un contexto multi-medial, a los nuevos modos de aprendizaje en una sociedad interconectada y a la creciente importancia de los trabajadores del conocimiento. Para decirlo con otras palabras, aprovechar al máximo el pensamiento multisectorial, que aboga por el placer de formarse en todas las fases de la vida.

Educarse para Hacer pone los fundamentos para interconectar el conocimiento y las cualificaciones, la educación y las competencias, los conocimientos activos y los pasivos, los codificados y los tácitos, la psicología y la sociología de la educación. Esta propuesta plantea ante educadores y políticos la necesidad de continuar experimentando con modelos alternativos que incluyan tanto periodos de enseñanza formal en un aula como experiencia profesional. Aprender haciendo y hacer aprendiendo resultan elementos clave para construir las tan buscadas cualificaciones resolutorias, necesarias para afrontar la incertidumbre y la cambiante naturaleza del trabajo moderno.

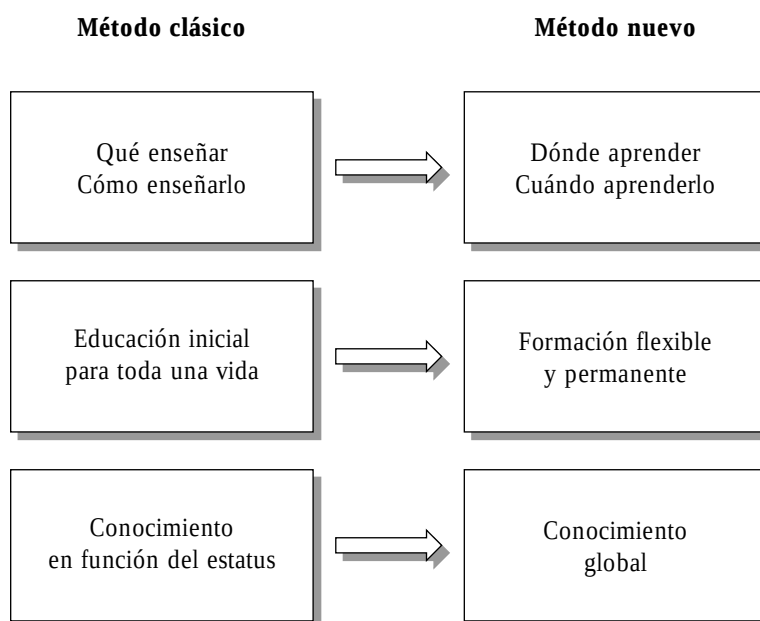
Por último, Educarse para Vivir en Sociedad recoge un desafío extraordinario; esta columna designa la construcción de umbrales de cohesión, sin los cuales las comunidades no son viables y el desarrollo deja de existir. Contempla la implantación de valores ciudadanos esenciales dentro de contextos interculturales. En último término, constituye la premisa necesaria para una cultura de la paz.

La formación permanente y la vía hacia el conocimiento global

Una plataforma formativa mínima accesible para todos presupone un sistema de conocimientos de carácter global. Esa

La vía hacia el conocimiento global

Cuadro 3



definición se contrapone a las ideas tradicionales de la enseñanza y la formación, fuente de múltiples exclusiones y de los correspondientes procesos selectivos en relación con la actividad económica.

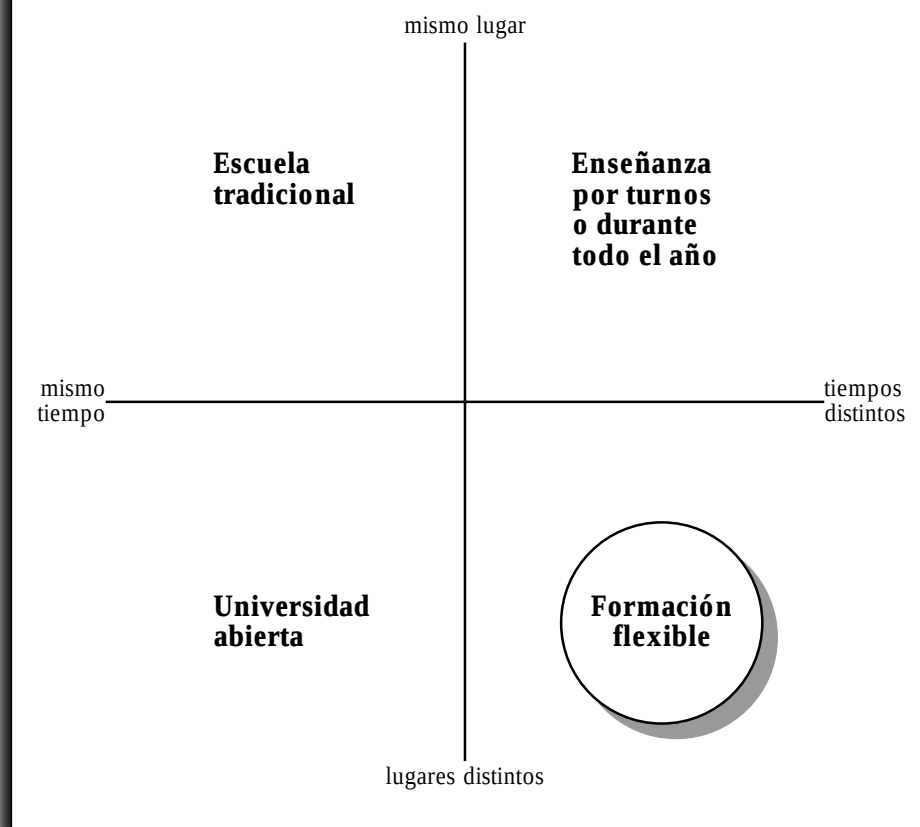
La sociedad de la información dispone del potencial para superar el modelo de exclusión típico de la organización industrial. Pero también alberga el peligro de acentuar las disparidades que provoca la desigualdad en la distribución del conocimiento dentro de cualquier sociedad.

La vía hacia el conocimiento global es de fino trazado. Hay que tomar en cuenta las posibilidades motrices que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), tanto para invertir la tradición de estratificación social como para aprender a contrarrestar eficazmente las fuerzas que producen un empobrecimiento intergeneracional. Al implantar una sociedad autoformativa deberán afrontarse las señales convencionales de exclusión social que surgen en nuestras comunidades: minorías étnicas, zonas suburbanas y de ocupación de pisos, contextos sociales de pobreza, fami-

“Una plataforma formativa mínima accesible para todos presupone un sistema de conocimientos de carácter global. Esa definición se contrapone a las ideas tradicionales de la enseñanza y la formación, fuente de múltiples exclusiones y de los correspondientes procesos selectivos en relación con la actividad económica”

**Cuadro 4**

Los dos sistemas de impartición, tradicional y flexible, de enseñanza y formación



❑ Fomentar la participación comunitaria en el diseño de la oferta y la impartición de la formación;

❑ Aplicar antidotos contra la falta de formación y de cualificaciones;

❑ Complementar con dimensiones sociales la producción y difusión de conocimientos;

❑ Encontrar remedios para superar la distribución desigual de inteligencia.

Estas líneas generales testimonian una perspectiva totalmente distinta del sistema educativo y los papeles que en él corresponden a sus protagonistas. Tres ejemplos simples pueden ayudar a comprender el objetivo de estos cambios institucionales. En primer lugar, la creación de un programa que diera derecho a un periodo de estudios tras el periodo de escolaridad obligatoria podría ayudar decisivamente a trasladar el modelo de oferta educativa hacia un modelo de demanda de formación. En segundo término, situar a maestros y formadores en el centro de las nuevas oportunidades formativas podría permitir invertir la tradicional inercia de las instituciones educativas y liberar nuevas energías que permitiesen construir una política de formación permanente. Tercero y último, un sistema dual que combinase las virtudes complementarias de las empresas y las escuelas podría ayudar a minimizar la falta de confianza entre empresarios y centros formativos y permitiría aprovechar al máximo las posibilidades de cooperación y los currículos integrados.

Estas colaboraciones de carácter social para fomentar la formación albergan potencialmente multitud de ventajas. De hecho, la responsabilidad de crear oportunidades amplias para acceder al conocimiento y avanzar en la formación no depende ya de un único estamento social. Un campo evidente de cooperación es el que examina el complejo problema de las cualificaciones no convencionales y los modos correspondientes de obtención de las mismas. De hecho, el abanico de "activos intangibles" en que se fundamentan nuestras economías se está ampliando continuamente como consecuencia de las múltiples vías que permiten acceder al conocimiento, tales como

lias monoparentales, fracasos escolares múltiples y otros muchos problemas conocidos.

Puede ilustrarse de manera esquemática el contraste entre las estrategias educativas clásicas y las nuevas con el Cuadro 3

Una estrategia innovadora inspirada en la noción del conocimiento global fomenta el desarrollo de una comunidad de personas-alumnos. Una sociedad impulsada por el deseo de aprender permanentemente durante toda la vida configurará su política formativa en torno a seis orientaciones generales:

❑ Garantizar una diversidad de itinerarios formativos;

❑ Ofrecer oportunidades de formación continua a todos los miembros de la comunidad;



aprender en la práctica, la simple acumulación de experiencia, la formación de conocimientos tácitos, la navegación por Internet, las prácticas de transmisión oblicua, la autoformación, la formación mediante la movilidad, los aprendizajes no formales, etc.

En nuestras sociedades altamente competitivas no pueden pasar desapercibidos los efectos de la formación no convencional, ni puede subestimarse la contribución de ésta a la sostenibilidad de las economías europeas. Encontrar formas innovadoras para detectar, medir, acreditar y certificar estos conocimientos y competencias constituye un tema urgente, incluso vital. Además, se trata de una tarea que deberá llevarse a cabo mediante la colaboración entre empresas, instituciones educativas y asociaciones empresariales y sindicales, siempre que pensemos que nuestra sociedad dual - consecuencia en buena parte de graves discrepancias educativas entre las generaciones- merece una reactualización urgente.

Los cambios en la sociedad generan una correspondiente evolución en los modelos de enseñanza y formación.

Se ilustra a continuación en el Cuadro 4 esta transición de las formas tradicionales de impartición educativa, inspiradas en las necesidades de mercados estáticos, hacia un entorno con mercados de geometría variable, liberados del modelo industrial de instituciones de peso pesado.

Los sistemas flexibles de formación irán sustituyendo gradualmente a la educación formal pasada de moda y a los diseños formativos que se apoyan en estructuras de impartición en un mismo lugar o un mismo periodo de tiempo. Los sistemas flexibles de acceso al conocimiento aprovecharán plenamente las nuevas posibilidades de las TICs, que conceden a los alumnos libertad para elegir el momento o el lugar más conveniente de recibir formación, y ello de manera permanente (Carneiro, op. cit. 1998). Los conocimientos ya no constituyen una prerrogativa conferida tan sólo por instituciones formales. Platón, hace 2500 años, tuvo la premonición perfecta de la importancia que tendría acceder al conocimiento por vías múltiples. Su *epistheme* consistía en

la vía científica hacia el conocimiento, mientras que la *techne* designaba la obtención de conocimientos técnicos. Los procesos cognitivos en su conjunto se reunían en la llamada *dianoai*. No obstante, la riqueza de los conocimientos prácticos derivados de la formación por la experiencia ocupaba un puesto igualmente importante dentro de la filosofía cognitiva platónica: la *metis* fue el nombre que atribuyó a esta base de conocimientos, anticipando en buena medida lo que hoy en día son nuestras elaboradas teorías en torno a conceptos de conocimientos tácitos e inteligencia sagaz.

Las políticas que abogan por una formación natural de conocimientos extraídos de la vida práctica requerirán cada vez más instituciones que favorezcan esta *metis*, esto es, instituciones que extraigan sus ventajas de la formación de competencias reales en el trabajo y en el mundo real. Una experiencia múltiple y sólida, que haya demostrado su efectividad bajo las condiciones más severas, sigue siendo algo relativamente escaso. Es dramático hasta cierto punto que los conocimientos escolares desprecien frecuentemente las construcciones sociales inadvertidas que se transfieren entre las diversas generaciones por simple observación, acompañamiento, por la práctica y por los consejos informales.

Un nuevo contrato social para Europa

Europa ha reflejado invariablemente el desarrollo y la riqueza de una comunidad en algún tipo de contrato social. Las cuestiones más candentes sobre la vía europea hacia el futuro, o - en otras palabras - sobre nuestro modelo social predominante son otra forma de formular un mismo tema: la base contractual de nuestra sociedad y las normas estipuladas para armonizar entre sí los legítimos intereses del Estado, la Sociedad y los Ciudadanos¹.

El contrato social consiste casi siempre en un convenio implícito aceptado por todas las partes interesadas. El contrato social de la posguerra, que ha durado convincentemente durante unos cincuenta años, se encuentra en nuestros días ya bastante inadecuado. Esta fase terminal

“En nuestras sociedades altamente competitivas no pueden pasar desapercibidos los efectos de la formación no convencional, ni puede subestimarse la contribución de ésta a la sostenibilidad de las economías europeas. Encontrar formas innovadoras para detectar, medir, acreditar y certificar estos conocimientos y competencias constituye un tema urgente, incluso vital.”

“El contrato social de la posguerra, que ha durado convincentemente durante unos cincuenta años, se encuentra en nuestros días ya bastante inadecuado. (...) si no se lleva a la práctica un nuevo esfuerzo de concertación para producir un contrato social distinto, adaptado a la nueva y compleja sociedad de la información y que resuelva la mayoría de los retos formativos, nuestras sociedades toparán con dificultades cada vez mayores. En este nuevo modelo contractual, la economía continuará desempeñando un papel importante; con todo, no será el factor único ni el primordial.”

1) Puede consultarse un ensayo resumido pero muy elocuente sobre las tradiciones de la ciudad libre y los orígenes de nuestro contrato social en: Q. Skinner, *Liberty before Liberalism*, Cambridge University Press, Cambridge: 1998.



resulta evidente considerando la serie de presupuestos que han perdido hoy ya su validez: empleo estable y pleno; los beneficios del estado del bienestar; maquinaria de crecimiento económico sin límites; fe absoluta en el gobierno democrático; y estricta separación entre los poderes constitucionales.

Apenas caben dudas sobre el hecho de que si no se lleva a la práctica un nuevo esfuerzo de concertación para producir un contrato social distinto, adaptado a la nueva y compleja sociedad de la información y que afronte la mayoría de los retos formativos, nuestras sociedades toparán con dificultades cada vez mayores. En este nuevo modelo contractual, la economía continuará desempeñando un papel importante; con todo, no será el factor único ni el primordial. Los requisitos de una ciudadanía plena, situados en correcto equilibrio entre deberes y derechos, irán exigiendo más y más valores como la justicia, la corrección, la igualdad y la solidaridad, tanto a escala nacional como internacional.

Ya Adam Smith, padre fundador de la economía moderna, lo afirmó con claridad: “las diferencias fundamentales entre los seres humanos más dispares no son producto de la naturaleza sino de las costumbres, los hábitos y la educación”. Estas palabras nos sugieren un nuevo contrato social inspirado en la reunión de los dos extremos: por una parte, la plena implantación de la educación como un derecho, de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos; por otra, el reconocimiento de que aprender y formarse constituye una obligación moral, independientemente de que dicha obligación recaiga sobre personas indivi-

duales, organizaciones o sociedades en su conjunto.

De esta manera, las políticas y las estrategias que aspiren a implantar una aceptación a escala europea de una plataforma formativa mínima debieran repensarse desde un ángulo completamente distinto. El desarrollo de múltiples oportunidades en la oferta educativa constituirá con certeza una parte integral del contrato. Pero también parece decisivo estimular la demanda de formación como elemento imprescindible de una nueva visión, tanto de las obligaciones sociales como de los deberes morales. Una dimensión europea para la formación continua y permanente procederá de esta combinación de derechos y deberes surgida del caldo de cultivo en donde está naciendo la sociedad del conocimiento.

La moderna teoría de la complejidad, tal y como ha sido expuesta por los autores de mayor renombre, nos señala que la naturaleza interna de los sistemas complejos se caracteriza por la autoorganización de éstos (Krugman, 1996). Otra doctrina actual que describe los sistemas complejos es que esta autoorganización resulta de un grupo limitado de propiedades emergentes.

La sociedad de la información tiende a autoorganizarse en torno a modelos cognitivos. La propiedad emergente central que condicionará el propio futuro de estas sociedades polifacéticas será la formación. Los ganadores saldrán de entre aquellas personas, sociedades y sistemas que afronten directamente este desafío y se transformen antes que las otros en sociedades autoformativas y estimuladoras de las estructuras cognitivas.

Referencias bibliográficas

Carneiro R. (1998) “The New Frontiers in Education”, UNESCO, 21st century dialogues, París.

International Commission for Education in the 21st Century (1996) Learning, The Treasure Within, UNESCO, París.

Krugman P. R. (1996) The Self-Organising Economy, Blackwell Publishers, Cambridge, Massachusetts.

World Development Report 1998/99, Knowledge for Development, World Bank, Oxford University Press, Washington, D.C.

Europa internacional

Informaciones y estudios comparativos

An age of learning: vocational training policy at European level

Bainbridge, Steve; Murray, Julie; Ward, Terry

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, CEDEFOP

Luxemburgo: EUR-OP, 2000, 146 p.

Documento de referencia

ISBN: 92-828-8051-6

EUR-OP,

2 rue Mercier,

L-2985 Luxemburgo, o en las oficinas nacionales de venta

Correo electrónico:

info.info@opoce.cec.be

URL: <http://www.eur-op.eu.int/>

Nº cat: HX-25-99-075-EN-C

An age of learning (La era de la formación) analiza las evoluciones ocurridas en la política de formación profesional a escala europea en los últimos cuarenta años. Examina las iniciativas actuales emprendidas por los Estados miembros en este ámbito y el impacto de los cambios económicos y sociales sobre la FP. Está generalmente reconocido que las personas precisan acceder a la formación durante toda su vida laboral a fin de adaptarse a los cambios. La formación permanente se considera como un elemento importante para el desarrollo de la FP. Pero la implantación práctica de la formación permanente tendrá profundas consecuencias, ya que obliga a replantearse cuestiones importantes sobre el futuro de la FP, y la creación de un posible sistema para la formación permanente requiere rediseñar la política general de formación profesional. Para apoyar este proceso, el presente informe sugiere que Europa se constituya en punto de referencia, mediante la creación de un marco o estructura política más clara. Dicha estructura podría favorecer el intercambio sistemático de informaciones y experiencias sobre la formación permanente, como apoyo a las decisiones políticas. El informe señala que algunos elementos de este sistema ya existen, consistiendo el desafío a

escala europea en la tarea de reunirlos. El informe contiene referencias a fuentes de legislación y dictámenes UE en el ámbito de la FP; datos estadísticos comparativos, incluyendo las relaciones entre niveles de cualificación y empleo, ingresos y asistencia a una formación profesional; y un análisis de las políticas de FP en los Estados miembros de la UE, extraídas de sus respectivos planes nacionales de acción para el empleo.

Towards the learning region: education and regional innovation in the European Union and the United States

Nyhan, Barry; Deitmer, Ludger; Atwell, Graham (eds.)

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, CEDEFOP

Luxemburgo: EUR-OP, 2000, 146 p.

Documento de referencia

ISBN: 92-828-8597-6

EUR-OP,

2 rue Mercier,

L-2985 Luxemburgo, o en las oficinas nacionales de venta

Correo electrónico:

info.info@opoce.cec.be,

URL: <http://www.eur-op.eu.int/>

Nº cat.: HX-26-99-441-EN-C

Esta obra examina la implantación de estrategias regionales en favor de objetivos económicos y sociales, una tendencia que está cobrando importancia en los últimos años en Europa y en Estados Unidos. La fuerza que la impulsa es la creencia en que las comunidades regionales auto-dirigidas y orientadas hacia el exterior pueden afrontar mejor el desafío de la globalización y crear sistemas sociales sostenibles allí donde las entidades nacionales de mayor tamaño no pueden hacerlo. Dichas regiones han de ser lo bastante pequeñas para resultar flexibles y gestionables, pero también lo bastante grandes para poder saltar a la arena del mercado internacional. Diversas instancias de educación y desarrollo que trabajan con comunidades locales están comenzando a desempeñar una función esencial en esta evolución, como catalizadores para

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.



el surgimiento de nuevas ideas y también como agentes o mediadores que posibilitan a grupos del sector público o privado cooperar para desarrollar las competencias que transformen estos planes en realidad. Una región que implementa una estrategia de innovación a través de la educación puede denominarse “región autoformativa”. Esta obra resume las prácticas innovadoras de diversas regiones de los Estados Unidos y de Europa. Contiene dieciséis contribuciones escritas por expertos en el ámbito educativo, económico y de desarrollo regional en Estados Unidos y la Unión Europea. Estas contribuciones analizan los componentes individuales de la innovación tecnológica y describen los estudios de caso coronados por el éxito.

OECD information technology outlook 2000: ICTs, e-commerce and the information economy

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)

París: OECD, 2000, 260 p.

ISBN: 92-64-17185-1 (en)

ISBN: 92-64-27185-6 (fr)

Publicaciones OCDE,

2 rue André-Pascal,

F-75775 Paris Cedex 16,

Tel.: (33-1) 45248200,

Fax: 49104276,

Correo electrónico: sales@oecd.org,

URL: <http://www.oecd.org/publications>

Las tecnologías de la información (TI) están influyendo decisivamente sobre la economía, el crecimiento y la estructura de la producción, las profesiones, el empleo y la forma en que las personas utilizan su tiempo. Estas “Perspectivas 2000 OCDE” sobre las tecnologías de la información describen el rápido incremento en la oferta y demanda de mercancías y servicios en el sector de las tecnologías de información, y su papel dentro de la economía internet en plena expansión, examinando los nuevos usos que están emergiendo para ellas. Refleja la difusión y la diversidad de unas tecnologías que están cimentando la transformación económica y social. Las “Perspectivas” hacen uso de nuevas fuentes nacionales de datos oficiales, que comienzan a surgir conforme mejora la integración estadística de la economía de la información.

The appraisal of investments in educational facilities

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)

París: OECD, 2000 236 p.

ISBN: 92-64-17036-7 (en)

ISBN: 92-64-27036-1 (fr)

Publicaciones OCDE,

2 rue André-Pascal,

F-75775 Paris Cedex 16,

Tel.: (33-1) 45248200,

Fax: 49104276,

Correo electrónico: sales@oecd.org,

URL: <http://www.oecd.org/publications>

El incremento de las inversiones sustanciales en el campo de equipos e instalaciones educativas constituye un ámbito de investigación en buena medida virgen. ¿Es posible desarrollar criterios fiables y eficaces para su evaluación, considerando la amplia gama de parámetros, desde la planificación y relación coste - rentabilidad de edificios hasta su impacto sobre el rendimiento del sistema educativo en su conjunto? Estas cuestiones, que todo sistema educativo moderno ha de afrontar, son de interés para inversores y organismos financiadores y para los responsables de planificar, gestionar y diseñar las instalaciones educativas.

Vocational education and training reform: matching skills to markets and budgets: a joint World Bank-ILO publication

Gill, Indermit; Fluitman, Fred; Dar, Amit (eds.)

Banco Mundial; Oficina Internacional del Trabajo, OIT

Herndon: Banco Mundial, 2000

ISBN: 0-19-521590-7

Es frecuente que los Estados esperen de sus respectivos sistemas nacionales de FP resultados superiores a los que éstos realmente logran. Las fuertes esperanzas pueden provocar una elevada inversión en la FP. Y sin embargo, precisamente las expectativas exageradas y una inversión excesiva de los gobiernos parecen ser los responsables de las contradicciones que han afectado a la FP en numerosos países. Algunos países admiten ya en la actualidad que las esperanzas cifradas en los sistemas de FP pueden no haber sido realistas, y que una fuerte inversión del Estado en este ámbito puede resultar in-



necesaria. Partiendo de las experiencias de diversos países a escala mundial, el informe "Formación Profesional y Reforma Formativa" examina los límites con que han topado dichos países para llevar a la práctica sus políticas de FP y otras políticas conexas; analiza también la forma en que algunos países han conseguido implantar reformas con éxito, y evalúa la remodelación de los sistemas de FP en los países de la Europa Central y del Este, la antigua Unión Soviética, y otros que se encuentran en transición hacia la economía de mercado, como es el caso de China. La obra es una publicación conjunta del Banco Mundial y de la Oficina Internacional del Trabajo.

La educación permanente en el siglo XXI: nuevas funciones para el personal docente: informe para el debate de la reunión paritaria sobre la educación permanente en el siglo XXI: nuevas funciones para el personal docente

Oficina Internacional del Trabajo, OIT
Reunión Conjunta sobre la Formación Permanente celebrada en Ginebra del 10 al 14 de abril del 2000

Ginebra: OIT 2000, diversa paginación
Publicaciones OIT,

CH-1211 Ginebra 22, Suiza,

o en las oficinas locales de la OIT en numerosos países,

Tel.: (41-22) 7997912,

Fax: (41-22) 7998577

Correo electrónico: pubvente@ilo.org

http://www.ilo.org

Este informe se ha elaborado utilizando fuentes muy diversas, comenzando con los datos disponibles en una serie de informes OIT y los materiales estadísticos. Otros materiales de importancia son los proporcionados por responsables OIT de las secciones Políticas y sistemas formativos, Oficina de estadísticas, y el equipo especial El empleo en el mundo 1988-99. La publicación utiliza profusamente datos, análisis y puntos de vista sobre educación y formación permanente, ofrecidos generosamente por los siguientes individuos y organizaciones: responsables de la Dirección General de Educación, Formación y Jóvenes de la Comisión Europea, el Director y el personal de EURYDICE - la Red de información sobre la educación en Europa -; el personal del Centro Europeo para la Formación Profesional;

el personal de la Oficina Internacional de Educación (IBE); el Subdirector de educación y los responsables principales de la Dirección General de Educación, Empleo, Trabajo y Asuntos Sociales y del Centro para la investigación e innovación educativas (CERI) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE); y los responsables de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Se han recogido también puntos de vista e informaciones entre organizaciones empresariales y del personal docente, y entre una serie de especialistas académicos y de profesionales de la práctica en el campo de la formación permanente, la enseñanza y la formación profesional. Se han utilizado también en buena medida informes oficiales de los Estados, disponibles en espacios de internet o a través de organizaciones intergubernamentales.

http://www.ilo.org/public/spanish/dialogue/sector/techmeet/jmep2000/jmep1.htm

La formación para el empleo: la inserción social, la productividad y el empleo de los jóvenes: formación y desarrollo de los recursos humanos: orientación y formación profesionales

Oficina Internacional del Trabajo, OIT
Conferencia internacional del trabajo, sesión 88, Ginebra 2000

Ginebra: OIT, 2000, 62 p.

Conferencia internacional del trabajo (88)
Informe 5

ISSN: 0074-6681

Publicaciones OIT,

CH-1211 Ginebra 22, Suiza,

o en las oficinas locales de la OIT en numerosos países,

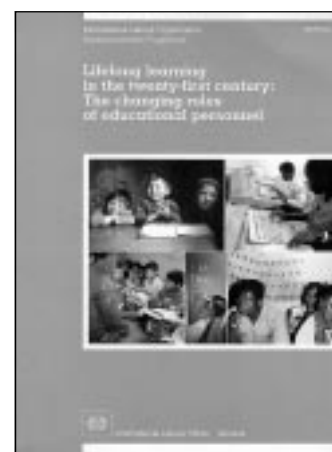
Tel.: (41-22) 7997912,

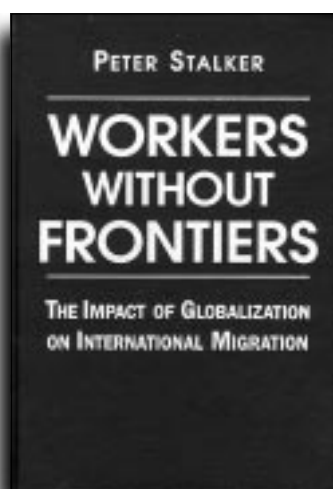
Fax: (41-22) 7998577

Correo electrónico: pubvente@ilo.org

URL: http://www.ilo.org

El Organismo Director de la OIT decidió en su sesión celebrada en marzo de 1998 que el desarrollo de los recursos humanos y la formación debían formar parte de un debate general en la Conferencia Internacional del Trabajo del año 2000. Este informe proporciona por ello elementos para el análisis de los temas siguientes: el nuevo contexto para el desarrollo y la formación de recursos humanos y la nueva de-





manda de cualificaciones y competencias, en una economía mundial cada vez más integrada; la sociedad del conocimiento y de las competencias (Capítulo I); fundamentos del desarrollo y de la formación de recursos humanos como elemento que mejora la competencia, la empleabilidad y la igualdad en el empleo, y las correspondientes funciones de la educación básica, la formación inicial y la formación continua para promover y mantener la empleabilidad (Capítulo II); la cuestión específica del empleo y la formación para jóvenes (Capítulo III) - tema que el Organismo Rector de la OIT, en su sesión de marzo de 1999, decidió incluir como parte del presente debate general; y el desafío al desarrollo de recursos humanos y la formación en el mundo de hoy: nuevas políticas y estructuras institucionales, y nuevas funciones para los protagonistas de la formación (Capítulo IV). Como término al informe, se sugieren un conjunto de puntos para el debate. En última instancia, tras el proceso de debate, la Comisión asignada por la Conferencia a este tema específico asesorará a la Oficina para presentar una nueva Recomendación para el Desarrollo de Recursos Humanos, que podrá adoptarse en una sesión posterior de la Conferencia.

<http://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/ilc/ilc88/rep-v.htm>

Workers without frontiers: the impact of globalization on international migration

Stalker, Peter

Oficina Internacional del Trabajo, OIT
Ginebra: OIT, 2000, 163 p.

ISBN: 92-2-111383-3

Publicaciones OIT,

CH-1211 Ginebra 22, Suiza,

o en las oficinas locales de la OIT
en numerosos países,

Tel.: (41-22) 7997912,

Fax: (41-22) 7998577,

Correo electrónico: pubvente@ilo.org,

URL: <http://www.ilo.org>

Esta publicación reúne los resultados y las conclusiones de los estudios empíricos efectuados por la OIT y por otras muchas instituciones sobre la mayor integración de los mercados de capital y de bienes y sus efectos reductores o agravantes de las disparidades de ingresos entre las naciones y los diversos grupos de población.

Examina asimismo si la reducción de la pobreza podría contribuir a eliminar la tendencia de las personas a la emigración, y si en una economía global más integrada el impacto de la migración sobre los mercados de trabajo en los países pobres favorece o socava las perspectivas de desarrollo de dichos países. El estudio ofrece una conclusión preocupante: los datos disponibles hasta la fecha sobre el impacto de la globalización señalan un probable incremento de las presiones migratorias en muchas partes del mundo. El autor expone cómo algunos procesos intrínsecos a la globalización intensifican los efectos destructores de la modernización y del desarrollo capitalista y habla de “una crisis de la seguridad económica.” Este texto ayudará a reflexionar sobre la forma que podrían adoptar posibles políticas migratorias futuras para respetar plenamente los derechos de los migrantes individuales, y realzar a la vez el papel positivo de la migración para el crecimiento y el empleo.

The dynamics of wage relations in the new Europe.

Clarke, Linda; De Gijssel, Peter; Janssen, Jörn (eds.)

Boston: Kluwer Academic Publishers, 2000, 351 p.

ISBN: 0-7923-7742-7

Esta publicación aspira a alimentar y profundizar el debate sobre las relaciones salariales en Europa. Se centra en tres aspectos: 1) situación y regulación de salarios, 2) modelos salariales, la reproducción del trabajo y de los niveles de vida, y 3) la competición, el mercado y los cambios en la organización del trabajo. Las contribuciones y debates expuestos por una serie de expertos de primer rango de la Europa oriental y occidental, planteados inicialmente en un seminario que recibió el apoyo de la Comisión Europea, obligan a cuestionarse las ortodoxias tradicionales y a plantear nuevos puntos de vista: ¿debe integrarse el sistema de protección social dentro del sistema de remuneraciones?; ¿cuál es el mejor criterio para determinar salarios: la calidad, la cantidad o la relación entre entradas y salidas (productividad) en el trabajador?; ¿hasta qué punto refuerzan las relaciones salariales las desigualdades y divisiones sociales, o excluyen a fracciones de la sociedad?; la flexibilidad en el mercado de trabajo y la competición desregulada ¿han perjudicado a



la productividad de las empresas y a su organización del trabajo y las remuneraciones? Este ambicioso estudio se ocupa de éstas y de otras muchas cuestiones relacionadas: una lectura esencial para todos quienes trabajen con políticas salariales, ya sean políticos, académicos, empresarios, sindicatos u otras personas interesadas por la materia.

Unión Europea: políticas, programas, protagonistas

The "Rolling Agenda": working document on new working procedures for European co-operation in the field of education and training

Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura

Bruselas: Comisión Europea - Dirección General de Educación y Cultura, 2000, 19 p.

Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura - Sección B7, rue de la Loi 2000, B-1049 Bruselas, Tel.: (32-2) 2966571

El Consejo sobre Educación celebrado en Tampere en setiembre de 1999 acordó fundamentar su labor en una lista abierta de temas, como medio para asegurar la continuidad bajo las sucesivas Presidencias y permitir un intercambio más efectivo de informaciones, experiencias y buenas prácticas entre los Estados miembros. Las tres primeras cuestiones incluidas inicialmente en dicha lista abierta son: 1) el papel de la enseñanza y de la formación en las políticas de empleo; 2) el desarrollo de una enseñanza y una formación de calidad a todas las escalas, y 3) el fomento de la movilidad, incluyendo el reconocimiento de cualificaciones y periodos de estudio.

Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones - Hacia un espacio europeo de investigación

Comisión de las Comunidades Europeas Luxemburgo: EUR-OP, 2000

Documentos COM (2000) 6 final, 38 p. ISSN: 0254-1491

EUR-OP, 2 rue Mercier, L-2985 Luxemburgo,

o en las oficinas nacionales de venta,

Correo electrónico:

info.info@opoce.cec.be,

URL: <http://www.eur-op.eu.int>

Cat.nr.: KT-CO-00-0?-ES-C

Esta comunicación es resultado de un impulso coordinado y de un esfuerzo concreto para intensificar y organizar mejor la investigación europea dentro de los Estados miembros, adaptándola además a los nuevos países candidatos a la adhesión. Este espacio europeo de la investigación constituirá un ámbito donde podrán utilizarse de manera óptima las capacidades científicas y los recursos materiales de los Estados miembros, donde será posible implementar con mayor coherencia las políticas nacionales y europeas, y donde circularán con mayor libertad tanto personal como conocimientos; un espacio atrayente tanto para investigadores europeos como para los de terceros países, y construido sobre el respeto a los valores sociales y éticos comunes a toda la diversidad de Europa.
<http://europa.eu.int/comm/research/area.html>

Comunicación de la Comisión - Estrategias para la creación de empleo en la sociedad de la información

Comisión de las Comunidades Europeas Luxemburgo: EUR-OP, 2000

Documentos COM (2000) 48 final, 36 p. ISSN: 0254-1475

EUR-OP, 2 rue Mercier, L-2985 Luxemburgo,

o en las oficinas nacionales de venta.

Correo electrónico:

info.info@opoce.cec.be,

URL: <http://www.eur-op.eu.int>

Cat.nr.: KT-CO-00-047-ES-C

Esta comunicación plantea una estrategia que prepare a Europa para el futuro y se centre en las personas y en las comunidades, pues la participación de éstas será esencial para el progreso europeo hacia la sociedad de la información. Propone ampliar la perspectiva y pasar de la búsqueda de oportunidades de empleo a la creación de estrategias de empleo, partiendo de las iniciativas con éxito en los Estados miembros, y resaltando la fuerte relación existente entre la respuesta europea a la sociedad de la información y el fomento del empleo en Europa.



De los Estados miembros

D Lernen, Wissensmanagement und berufliche Bildung

Dehnbostel, Peter; Dybowski, Gisela
Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB
Fachtagung "Berufliche Bildung in lernenden Organisationen", Berlín: 15. - 16.10.1998

Berichte zur beruflichen Bildung, vol. 234
Bielefeld: Bertelsmann, 2000, 238 p.
ISBN: 3-7639-0895-1

La globalización de los mercados mundiales somete a las empresas a una mayor presión competitiva. La veloz aplicación práctica de las informaciones y la obtención de competencias adicionales se han convertido en premisas indispensables para poder manenerse en mercados cada vez más apretados. Se hacen necesarios nuevos tipos de aprendizaje, de gestión del conocimiento y de formación profesional para adaptarse al ritmo de los profundos cambios que se suceden. El Instituto Federal de la Formación Profesional (BIBB) ha investigado empíricamente, mediante una serie de estudios piloto, los nuevos desafíos a la capacidad de innovación de las empresas, dentro del proyecto de investigación denominado BILSTRAT. El texto favorece un cambio en nuestra comprensión de la educación, el aprendizaje y los conocimientos, y la aplicación de nuevas orientaciones didácticas en los ámbitos individual, organizativo y cultural. El presente texto conjunto reúne las ponencias de la reunión técnica "La formación profesional en organizaciones autoformativas", en la que se presentaron y debatieron los resultados de este proyecto.

Workshop Kosten, Finanzierung und Nutzen beruflicher Bildung 10. Hochschultage Berufliche Bildung, Dresden: 23. -25. September 1998

Kath, Folkmar (ed.)
Der Vorstand der Arbeitsgemeinschaft Hochschultage Berufliche Bildung e.V. - Hochschule, Betriebe und Schule
Neusäß: Kieser 1999, 170 p.
ISBN: 3-8242-1068-1

Este volumen conjunto documenta las ponencias presentadas en el curso del

seminario "Costes, financiación y beneficios de la formación profesional", celebrado dentro del simposio "10as. Jornadas universitarias de la formación profesional". El tema se examinó bajo diversos aspectos: por su lado científico, documentando el estado actual de la investigación y las lagunas de la misma; por su lado político, a fin de exponer con transparencia el funcionamiento de los diversos modelos de financiación; y por su lado empresarial, para mostrar la importancia de las decisiones estratégicas de las empresas.

Índice: Becker: La formación como inversión; Bardeleben/Beicht: Costes y beneficios de la formación en Alemania; Steiner/Lassnigg: Costes y beneficios de la formación en empresas en Austria; Schulz: Costes y beneficios de la formación de aprendices en Suiza; Kath: Financiación de la formación profesional en el sistema dual; Sauter: Financiación de la formación profesional continua; Ulrich: El fomento financiero de la formación profesional en la Alemania del Este; Hübel: La formación mixta - un modelo alternativo de financiación; Walden: Costes, beneficios y financiación de la formación profesional - un desafío para la investigación. (Todas las ponencias están redactadas en alemán).

DK New organisation of work: not as easy as you might think

Banke, Palle; Holsbo, Annemarie; Madsen, Anne Mette

Dirección Nacional del Mercado de Trabajo, ACIU; Ministerio de Asuntos Sociales

Copenhague: ACIU, 1999, 24 p.

ISBN: 87-90021-25-8

ACIU,

Hesseløgade 16,

DK-2100 Copenhagen Ø

Este folleto trata el tema de la nueva organización del trabajo. En los últimos años, ha llegado a aceptarse en general que el desarrollo de los puestos de trabajo debe corresponderse con la evolución de la organización del trabajo y de las



cualificaciones de los trabajadores. El folleto describe el cambio en los parámetros de la organización del trabajo, desde la época de Taylor hasta nuestros días. Presenta además un modelo para llevar a la práctica proyectos futuros de desarrollo. Este modelo se basa en experiencias extraídas de nueve proyectos Adapt, centrados en los cambios ocurridos en la organización concreta del trabajo. El folleto ha sido publicado con motivo de la conferencia "El futuro del trabajador y el trabajador del futuro", celebrada en Copenhague en 1999.

Forsøg med erhvervsuddannelses-reform 2000: opsamling af de første erfaringer

[Experimentos con la reforma 2000 de la FP: compilación de las primeras experiencias]

Shapiro, Hanne

Undervisningsministeriet, UVM

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 15, 2000

Copenhague: UVM, 2000, 2 vol. (112, 194 p.)

ISBN: 87-603-1688-8 (vol. 1)

ISBN: 87-603-1680-2 (vol. 2)

Undervisningsministeriets forlag,

Strandgade 100 D,

DK-1401 Copenhague K

A partir del 2001, Dinamarca implantará en todas sus escuelas profesionales la reforma de la FP decidida con antelación. Sin embargo, ya en la actualidad una serie de escuelas están aplicando los nuevos programas formativos a título experimental. Estos proyectos experimentales se someten a una estrecha supervisión y análisis a fin de adaptar el contenido de la reforma. Esta publicación describe los resultados de un estudio efectuado por el Instituto Tecnológico entre noviembre de 1999 y febrero del 2000. El Instituto Tecnológico ha reunido experiencias extraídas de una serie de proyectos piloto y describe con ellas los diversos modelos, instrumentos y métodos comprobados por dichos proyectos. La publicación tiene por objetivo ayudar a las escuelas de FP y a los restantes protagonistas de este ámbito en la incesante labor preparatoria y de aplicación de la Reforma 2000.

E Gestión bipartita de la formación continua

Ferrer J; Redondo J; (et al.)

Oficina Internacional del Trabajo; Fundación para la Formación Continua

Madrid: Forcem, 1999, 241p.

Forcem,

Calle Albacete 5-7 pl.,

E-28027 Madrid

Compendio que recoge de forma sistemática las ponencias presentadas en el I Seminario Euroiberoamericano sobre la Gestión Bipartita de la Formación Continua celebrado en Madrid en noviembre de 1998. Los grupos temáticos en los que se agrupan las ponencias son: las perspectivas sobre la formación en España, donde se aborda el Programa Nacional de Formación Profesional y los tres subsistemas de formación (inicial, ocupacional y continua); la gestión de los sindicatos/empresarios de la formación continua en España y la experiencia de la Formación para la Formación Continua, con ponencias de sindicatos y confederaciones empresariales; el diálogo social y la gestión bipartita de la formación en Europa, donde se expone la evolución en los Estados miembros de la Unión Europea; el diálogo social y la formación en Europa, con participación de la Unión de Confederaciones de la Industria y de los Empleadores de Europa y exposición del papel de los agentes sociales en la formación en Europa; la formación en América Latina y las perspectivas para la gestión bipartita y la negociación colectiva. También se presenta resumen de las ponencias y conclusiones de los grupos de trabajo (expuestas en anexo) que pretendan conformar una serie de recomendaciones para la mejora de la gestión bipartita.

F Formation tout au long de la vie

Gauron, André

Conseil d'Analyse Economique, CAE

París: La Documentation française, Direction des journaux officiels, 2000, 168 p.

(Rapports du CAE ; 22)

ISBN 2-11-004518-3

La Documentation française,

124 rue Henri-Barbusse,

F-93308 Aubervilliers cedex



Elaborado a petición de la Secretaría de Estado para la Formación profesional y los Derechos de la Mujer, este informe propone detectar los desafíos de la formación permanente y su relación directa con el empleo: comparación entre diferentes países industrializados, análisis de la relación formación-empleo-contribución a la innovación y modernización de las empresas, impacto en materia de inserción profesional, e importancia del mercado de la formación. El texto formula cinco propuestas para “replantear” la formación: reforzar la coordinación entre formación de base y formación alterna para los jóvenes; pasar de la obligación de gastar a una obligación recíproca de formarse; instaurar un derecho a la certificación de las competencias profesionales; priorizar la formación de las personas escasamente cualificadas, y dar transparencia al mercado de la formación.

Traité des sciences et des techniques de formation

Carré, Philipp ; Caspar, Pierre (eds.)
París: Dunod, 1999, 512 p.
ISBN 2-10-004495-8
Dunod Editeur,
120 boulevard Saint-Germain,
SESJM,
F-75006 París
Tél. +33 (0)1 40 46 35 00
Fax. +33 (0)1 40 46 61 11
<http://www.dunod.com>

Este tratado constituye un panorama que resume las referencias elaboradas en los ámbitos de la formación de adultos, y se encuentra destinado tanto a estudiantes como a profesionales. Redactadas por una treintena de especialistas, investigadores y profesionales de la formación de adultos, las contribuciones se encuentran organizadas en tres grandes secciones: la primera sección recuerda que la formación se inscribe en su contexto histórico, económico, jurídico y sociológico; la segunda plantea la cuestión “¿cómo y por qué aprende el adulto?” y trata diferentes conceptos psicopedagógicos, como el desarrollo cognitivo de la persona adulta, las competencias, las motivaciones, la memoria, el individuo y el grupo...; por último, una tercera serie de textos enumera tendencias actuales de reflexión y actuación en el diseño, la didáctica y la pedagogía. La conclusión ofrece un análisis

de perspectivas sobre la formación de adultos.

FI New challenges in the cooperation between education and training and working life. Final report.

Tampere, Finland, 18-19.11.1999
Nyyssölä, Kari (ed.)
Comisión Europea, CE
Opetusministeriö; Opetushallitus
OPM; OPH
Helsinki: OPM, OPH, EC 2000, 232 p.
ISBN952-442-290-5
Kari Nyyssölä, Opetushallitus, PL 380,
FIN-00531 Helsinki

La formación profesional se encuentra a la busca de nuevas formas para el siglo XXI. La globalización de la economía mundial y los desarrollos en las tecnologías de la información están ejerciendo un radical efecto sobre la planificación y el desarrollo de la FP. El objetivo de la FP ha de ser incrementar la competencia profesional de toda la población activa, proporcionar disposiciones básicas para la formación permanente y satisfacer los requerimientos que plantean los puestos de trabajo. Para lograr estos objetivos será necesaria la cooperación entre las organizaciones educativas y las de la vida profesional, y también entre los estados europeos. Este informe se basa en la conferencia celebrada en Tampere los días 18 y 19 de noviembre de 1999, “Nuevos desafíos para la cooperación entre la educación, la formación y la vida profesional”. El texto compara diversos modelos de formación con experiencia laboral, analiza los efectos del programa Leonardo, la Formación EUROPASS y la calidad de la formación por experiencia laboral. El informe aspira a contribuir al debate europeo sobre la formación por experiencia laboral, y se ofrece como fuente de nuevas ideas que permitan reunir los mundos de la educación y de la vida profesional.

Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Skenariot opettajan työn muutoksista ja opettajien koulutustarpeista vuoteen 2010

[Hacia la docencia en la formación profesional de nivel secundario. Hipó-



tesis de cambios en la labor docente y en las necesidades formativas de los maestros para el 2010]

Honka, Juhani; Lampinen, Lasse;

Vertanen, Ilkka (eds.)

Fondo Social Europeo, FSE

Opetushallitus, OPH

Opettajien perus- ja täydennykskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 10

Helsinki: OPH, 2000, 201 p.

Opetushallitus/kirjasto,

PL 380,

FIN-00531 Helsinki,

<http://www.edu.fi/projektit/opepro>

Este informe examina las necesidades formativas pedagógicas básicas para el trabajo de los maestros profesionales de nivel secundario en el año 2010. Las necesidades formativas se analizan en términos tanto cualitativos como cuantitativos. El estudio se fundamenta en los cambios que han tenido lugar en la vida profesional y los desafíos que éstos plantean para el desarrollo de la FP. Los datos sobre el actual personal docente se basan en una encuesta efectuada en el otoño de 1998. El texto debate los cambios en la cultura docente de la FP y sus consecuencias para el trabajo de los maestros y su formación. Las informaciones reunidas serán útiles para responsables de administraciones escolares, institutos de formación de maestros de FP, profesionales de la FP, responsables de la financiación y oferta de la formación continua, planificadores educativos y restantes personas interesadas por la educación.

I FaDol-Rete telematica nazionale per la formazione a distanza dei formatori

Ministero del lavoro e della previdenza sociale-Ufficio centrale per l'orientamento e la formazione professionale dei lavoratori, UCOFPL

Istituto per lo sviluppo e la formazione professionale dei lavoratori, ISFOL

Roma: Ministero del lavoro e della previdenza sociale, 1999, unpagged

Ministero del lavoro e della previdenza

sociale - Ufficio centrale per

l'orientamento e la formazione

professionale dei lavoratori,

Vicolo d'Aste 12,

I-00159 Roma

Esta obra presenta el proyecto italiano de formación de formadores "FaDol", realizado por el Ministerio de Trabajo con asistencia técnica del ISFOL y financiación del FSE. Con la creación de una red informática por todo el país, el proyecto aspira a ofrecer un sistema de formación a distancia basada en metodologías más homogéneas y avanzadas tecnológicamente. Las actividades de formación a distancia se encuentran diseñadas para la formación de recapitulación, la formación continua y el perfeccionamiento del personal empleado en diversas etapas del proceso formativo (maestros, tutores, orientadores profesionales, diseñadores, personal administrativo, etc), e integrados en el conjunto del sistema formativo público. Esta red informática hará posible formar, de manera simultánea y en lugares distintos, a un alto número de usuarios en su puesto de trabajo, a quienes no podría llegarse a través de la formación convencional impartida en aulas. El texto contiene asimismo un análisis de los objetivos del proyecto, sus características técnicas y sus perspectivas de desarrollo en los diferentes contextos regionales italianos.

<http://www.europalavoro.it/isfol/Fadol/fadol01.asp>

IRL Programme for prosperity and fairness

Department of the Taoiseach

Dublín: Stationery Office, 2000, 132 p.

ISBN 0-7076-64381

Government Publications Postal Trade Section,

4-5 Harcourt Road,

IRL-Dublín 2

Se trata del último acuerdo de colaboración social dentro de los que han sustentado el largo periodo de crecimiento por el que ha atravesado la economía irlandesa. Además de fijar los futuros niveles salariales - se implanta por vez primera un salario mínimo nacional - y condiciones de empleo, el acuerdo arbitra una serie de otras medidas para apoyar la competitividad internacional de Irlanda, mejorar la calidad el nivel de vida y afrontar la exclusión social con carácter de urgencia. Estas medidas se reúnen en cinco Marcos Operativos, uno de los cuales ("Éxito en la adaptación al cambio permanente") abarca la formación permanen-



te en todos sus aspectos, desde la primera educación infantil hasta la formación para niveles postsecundarios y estudiantes maduros. Se ocupa también de la formación de segunda oportunidad, orientación de adultos, alfabetización de adultos, educación intercultural, vías de promoción, acreditación y aprendizajes.

<http://www.irlgov.ie/taoiseach/publication/prosperityandfairness/default.htm>

Responding to Ireland's growing skill needs, second report of the Expert Group on Future Skill Needs.

O'Hare, Daniel

Expert Group on Skill Needs

Dublín:Forfas, 2000, 72 p.

Forfas,

Wilton Park House,

Wilton Place,

IRL-Dublín 2,

<http://www.forfas.ie>

El Grupo de Expertos considera que el mercado de trabajo irlandés experimentará probablemente en el próximo decenio un déficit general de mano de obra y una escasez de cualificaciones para categorías particulares de trabajadores especializados. Este informe del Grupo de Expertos examina tanto la disponibilidad general de trabajadores como la disponibilidad de éstos para ocupar puestos de cualificación inferior. También examina las necesidades de cualificaciones en diversos sectores, particularmente en las principales profesiones artesanales de la industria constructora y la demanda de graduados en la tecnología de las ciencias y la información. Observa un déficit general de trabajadores en los campos de bajas cualificaciones de los sectores minorista, de limpiezas contratadas y el textil, proponiendo una serie de iniciativas a fin de fomentar una mayor participación de mujeres casadas, personas de edad y perceptores de la ayuda social. El informe estima que hacia el 2003 habrá una necesidad adicional de 16.000 artesanos cualificados. Recomienda una serie de medidas para satisfacer esta demanda, incluyendo la contratación de extranjeros, la exploración de posibilidades para que trabajadores sin cualificaciones pero experimentados adquieran cualificaciones artesanales formales, una reducción del tiempo exigido para algunas vías de

aprendizaje, y un inmediato aumento en la oferta de módulos de formación fuera del trabajo para programas de aprendizaje.

P The Future of Social Europe: Recasting Work and Welfare in the New Economy

Ferrera, Maurizio; Hemerijck, Anton; Rhodes, Martin; Rodrigues, Eduardo Ferro (pref.)

Ministério do Trabalho e da Solidariedade – MTS

Oeiras: Celta Editora, 2000, 132 p.

ISBN: 972-774-067-7

CIDES-Centro de Informação e

Documentação Económica e Social,

Praça de Londres, 2-2º,

P-1049-056 Lisboa

Esta publicación es una iniciativa del Ministerio de Trabajo y Solidaridad, en el contexto de la Presidencia portuguesa de la Unión Europea, elaborado en colaboración con el Instituto Universitario Europeo de Florencia y cofinanciado por la Comisión Europea. El estudio combina sistemáticamente un análisis de las presiones que afronta la Europa social junto a una reflexión sobre los imperativos y las mejores estrategias posibles en cada Estado miembro para la reforma de su sistema de protección social. Concluye con una serie de innovadoras propuestas para la modernización y consolidación del modelo social europeo. Además, el estilo desmitificador con el que los autores tratan algunas antiguas ideas preconcebidas en torno a las presiones que amenazan a los derechos sociales en Europa, las comparaciones que efectúan entre los problemas que afronta cada país y las vías que señalan para superar éstos tanto a escala de los estados-nación como a nivel europeo, convierten a este estudio en una importante contribución para dar un carácter reflexivo y bien fundamentado a toda actuación.

Inquérito à execução das acções de formação profissional em 1998

[Encuesta sobre las iniciativas de formación profesional en 1998]

Departamento de Estatística do Trabalho, Emprego e Formação Profissional

Ministério do Trabalho e da Solidariedade – MTS



Lisboa: Departamento de Estudos, Prospectiva e Planeamento – DEPP. Centro de Informação e Documentação Económica e Social- CIDES, 2000, 51 p.

ISBN: 972-704-190-6

ISSN: 0873-5352

CIDES-Centro de Informação e Documentação Económica e Social, Praça de Londres, 2-2º, P-1049-056 Lisboa

La Encuesta sobre las Iniciativas de Formación Profesional en 1998 tiene por objetivo reunir indicadores sobre las intervenciones de FP realizadas en 1998 a escala nacional en el contexto de la formación de trabajadores y jóvenes a través del Sistema de Formación por Aprendizaje (Decreto – ley nº 205/96 del 25 de octubre). La encuesta se ha efectuado a partir de una muestra de 5.500 empresas con más de 10 trabajadores, y abarca a todos los sectores de actividad con la excepción del agrario, la pesca y la administración pública (secciones A, B, L y Q de la Clasificación de Actividades Económicas portuguesa, 1992). Los datos reunidos incluyen las características formativas (tipos de formación, destinatarios, cursos impartidos y duración de los mismos), los recursos económicos y las instituciones formativas participantes. Se relacionan dichos indicadores con las variables del sector de actividad económica, tamaño de la empresa y N.U.T.II (Nomenclatura de Unidades Territoriales II).

Guia de Aplicação Nacional Jobrotation

[Guia de Aplicación Nacional de la Rotación en el Empleo]

SOPROFOR, Lda

Ministério do Trabalho e da Solidariedade – MTS

Secretaria de Estado do Emprego e Formação

Lisboa: SOPROFOR – Sociedade Promotora de Formação Lda, 1999, 69 p.

ISBN: 972-98159-0-9

CIDES-Centro de Informação e Documentação Económica e Social, Praça de Londres, 2-2º, P-1049-056 Lisboa

El texto presenta el concepto y objetivos de la rotación empleo-formación, “un proceso por el cual una empresa ofrece una oportunidad de formación continua a sus

trabajadores y permite simultáneamente a los desocupados adquirir una experiencia profesional en los puestos que dejan libres los trabajadores que se forman”. El objetivo de este manual consiste en ofrecer a los responsables una guía práctica para el desarrollo de cursos de rotación empleo-formación, para lo cual enumera los elementos y factores que deben tomarse en cuenta en las fases preparatoria, de realización práctica y de evaluación de este tipo de cursos, y presenta asimismo sugerencias sobre las diversas posibilidades de financiación para proyectos de este tipo; ofrece también la normativa nacional para la aplicación práctica de esta medida.

UK The Learning and Skills Bill

Londres, The Stationery Office, 1999

The Stationery Office -

Publications Centre,

P.O.Box 276,

Londres SW8 5DT

Este Proyecto de ley recoge los planes propuestos por el gobierno en su Libro Blanco *Aprender a Triunfar*. Este Proyecto de ley, que ha pasado ya su primera lectura en la Cámara de los Lores en diciembre de 1999, propone transformaciones radicales en la oferta de formación y de competencias post-16 en Inglaterra y Gales. (Los mecanismos de la formación post-16 en Escocia se están revisando por separado). El Proyecto de ley estipula la creación de nuevos organismos nacionales de FP: el *Learning and Skills Council* o Consejo de Formación y Cualificaciones, para Inglaterra, y el *National Council for Education and Training* o Consejo Nacional de Educación y Formación, para Gales. Estos nuevos organismos serán responsables de la FP que se imparta tanto en institutos como en puestos de trabajo, responsabilidad que anteriormente se hallaba dividida entre los Further Education Fundig Councils (Consejos de Financiación de la Formación complementaria, separados para Inglaterra y Gales) y una red de Training and Enterprise Councils (Consejos de formación y empresa). El Proyecto de ley incluye también las siguientes disposiciones: nuevas normas para la inspección de la FP; creación de un nuevo servicio de orientación para jóvenes, y un sistema perfeccionado de



cooperación entre escuelas, institutos de educación complementaria y administraciones educativas locales.

<http://www.parliament.the-stationery-office.co.uk/pa/pabills.htm>

Texto en versión electrónica

The learning and Skills Council Prospectus

Sheffield, Department for Education and Employment, 1999, 64 p.

DfEE Publications,

P.O. Box 5050,

Sherwood Park,

Annesley,

Nottingham NG15 0DJ

Este documento expone las conclusiones ministeriales tras examinar la propuesta de creación de un *Learning and Skills Council* o Consejo de Formación y Cualificaciones para Inglaterra, incluida en el Libro Blanco *Aprender a triunfar*. (En Gales se ha presentado una propuesta paralela pero independiente). El texto describe el futuro funcionamiento de este LSC y de sus 47 consejos locales subsidiarios, incluyendo los temas siguientes: detalles del sistema de planificación y financiación propuesto; nuevos mecanismos de inspección; mecanismos de colaboración con otros organismos de FP; y la forma en que este Consejo dará solución a las necesidades de ciudadanos, empresas y comunidades locales.

Training and Development in Britain 2000

Londres, Institute of Personnel and Development, 2000, 12 p.

IPD House,

35 Camp Road, Wimbledon,

Londres SW19 4UX

Esta encuesta se ha efectuado telefónicamente entre 600 directores formativos de organizaciones británicas. Los resultados de la misma revelan que la inversión en formación del pasado año se ha incrementado en muchas organizaciones que disponen de presupuestos formativos. Con todo, las organizaciones afirman sentir los efectos de una posible penuria de trabajadores, y una minoría significativa comenta sus dificultades para conseguir retener a contratados de importancia clave. Otros resultados significativos son: la necesidad de integrar la estrategia formativa en la estrategia empresarial, cuestión que los encuestados consideran uno de los temas más importantes que habrá de afrontar toda organización en los próximos dos a tres años; un rápido incremento en el empleo de nuevas tecnologías - casi el 40% de las organizaciones encuestadas afirmaron utilizar masivamente Internet y sus redes internas con objetivos formativos -; y el alto porcentaje de su tiempo que los directores formativos dedican a actividades estratégicas, como el acompañamiento de los cambios organizativos.





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 00 43 Secretariat
Mr. Marc Willem
Head of Library & Documentation Service
E-mail: mwi@cedefop.eu.int
Documentary Information Network Secretariat
E-mail: doc_net@cedefop.eu.int
Web Address: <http://www.cedefop.gr>
Web address: <http://www.trainingvillage.gr>

FOREM/CIDOC

Office wallon de la Formation professionnelle et de l'Emploi
Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle
Boulevard Tirou 104
B-6000 CHARLEROI
Tel. (32-71) 20 61 73
Tel. (32-71) 20 61 74 Ms. F. Denis
Fax (32-71) 20 61 98
Ms. Nadine Derwiduée
E-mail: nadine.derwiduee@forem.be
Ms. Fabienne Denis
E-mail: fabienne.denis@forem.be
Web address: <http://www.forem.be>

VDAB/ICODOC

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding
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
Rosenørns Allé 31
DK-1970 FREDERIKSBERG C
Tel. (45-35) 24 79 50 Ext. 317
Ms. V. Aarkrog
Tel. (45-35) 24 79 50 Ext. 301
Ms. M. Heins
Fax (45-35) 24 79 40
Fax (45-35) 24 79 40
Ms. Vibe Aarkrog
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
Hermann-Ehlers-Str. 10
D-53113 BONN
Tel. (49-228) 107 21 26
Dr. U. Risse
Tel. (49-228) 107 21 31
Ms. M. Krause
Dr. Ursula Risse
E-mail: risse@bibb.de
Ms. Martina Krause
E-mail: krause@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>

FOPROGEST asbl

23, rue Aldringen
L-2011 LUXEMBOURG
Tel. (352) 220266
Fax (352) 220269
Mr. Jerry Lenert
Director
lenert@men.lu
Ms. Sybille Beaufils
sybille.beaufils@ci.educ.lu
Mr. Raymond Meyers
raymond.meyers@skynet.be

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>



Organizaciones asociadas

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. (351-21) 844 12 18 Ms. O. Lopes dos Santos
Tel. (351-21) 843 10 37 Ms. F. Hora
Fax (351-21) 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>

SIP

Internationella Programkontoret för utbildningsområdet
The Swedish International Programme Office for Education and Training
Box 22007
S-104 22 STOCKHOLM
Tel. (46-8) 453 72 00
General Switchboard
Tel. (46-8) 453 72 73 Ms. Heléne Säll
Fax (46-8) 453 72 01 General
Fax (46-8) 453 72 02 Ms. H. Säll
Ms. Heléne Säll
E-mail: helene.sall@eupro.se
Ms. Gunilla Spens (NIWL)
E-mail: gunilla.spens@niwl.se
Mr. Rolf Nordanskog
rolf.nordanskog@programkontoret.se
Web address: <http://www.eupro.se>
Web address: <http://www.niwl.se>

CIPD

The Chartered Institute of Personnel and Development
CIPD House
35 Camp Road
LONDON
SW19 4UX
United Kingdom
Tel. (44-208) 971 90 00
Ms. J. Schramm
Fax (44-208) 263 33 33 General
Fax (44-208) 263 34 00 Library
Ms. Jennifer Schramm
E-mail: j.schramm@cipd.co.uk
Ms. Cathy Doyle
Librarian
E-mail: c.doyle@cipd.co.uk
Web address:
<http://www.cipd.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/>

MENNT

samstarfsvettvangur atvinnulífs og skóla
EDUCATE - Iceland
Laugavegi 51
IS-101 REYKJAVÍK
Tel. (354) 511 26 60
Fax (354) 511 26 61
Ms. Hrönn Pétursdóttir
General Director
hronn.petursdottir@mennt.is
Adalheidur Jónsdóttir
Project Manager
alla@mennt.is
<http://www.mennt.is>

DGEAC

European Commission
DG Education and Culture
Rue de la Loi 200
B-1049 BRUXELLES/BRUSSEL
(32-2) 295 75 62 Ms. E. Spachis
(32-2) 295 59 81 Ms. D. Marchalant
(32-2) 295 57 23
(32-2) 296 42 59
Ms. Eleni Spachis
eleni.spachis@cec.eu.int
Ms. Dominique Marchalant
dominique.marchalant@cec.eu.int
http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

EURYDICE

the Education Information Network in Europe
Le réseau d'information sur l'éducation 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: info@eurydice.org
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. Gisela Schüring
Information and Publications Department
E-mail: gis@etf.eu.int
Ms. Denise Loughran
Librarian
E-mail: dlo@etf.eu.int gis@etf.eu.int
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. Catherine Krouch
Documentation
E-mail: C.Krouch@itcilo.it
Web address: <http://www.itcilo.org>

CINTERFOR/OIT

Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre 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: weinberg@cinterfor.org.uy
Mr. Juan Andres Tellagorry
Documentalist
E-mail: tellagor@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.dfee.mf@gt.net.gov.uk
Web address:
<http://www.open.gov.uk/index/..dfee/dfeehome.htm>

VFET

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@sekr.ee
Ms. Tiina Enok
E-mail: tiina@sekr.ee
Web address: <http://www.kutseharidus.ee/>



**Últimos
números
en español**



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)



Nº18/1999

La formación en la empresa

- Formación, competencias, aprendizajes: premisas para los nuevos modelos (Philippe Méhaut)
- La fina línea divisoria
El trabajo en equipo, entre el falso apelativo y la innovación laboral auténtica (Holger Bargmann)

Desde Europa

- Los programas de formación profesional de la CE y la UE de 1974 a 1999. Un intento de balance histórico-crítico (Burkart Sellin)
- La formación profesional en Europa: factores determinantes individuales e institucionales (Steven McIntosh)
- La formación escolar multilingüe, una competencia clave en el espacio profesional europeo (Peter Graf)

Estudio de caso

- Formación y modelos de articulación entre las escuelas técnicas y la industria maquiladora del norte de México (Alfredo Hualde Alfaro)



Nº19/2000

Evoluciones políticas

- Políticas y perspectivas: entrevista a la Comisaria Viviane Reding

Artículos de investigación

- ¿Es sostenible incrementar la disponibilidad de las personas mayores? (Dominique Kiekens, Paulette 'De Coninck)
- Mover edades, ampliar límites. El envejecimiento demográfico y la flexibilización, con la perspectiva de un ciclo vital (Ruud J. A. Muffels)
- La empresa del futuro: sus implicaciones para la formación profesional (Richard Curtain)
- Dinámica del conocimiento, comunidades de prácticas: perspectivas emergentes para la formación (Massimo Tomassini)
- Tipos de Formación Profesional: Percepción de la utilidad (Miguel Aurelio Alonso García)



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” – Invitación a presentar artículos

La Revista Europea “Formación Profesional” abre sus páginas los investigadores y especialistas en temas de formación profesional y empleo que quieran poner los resultados de investigaciones de calidad – particularmente estudios de comparación internacional – en conocimiento de un amplio círculo de lectores compuesto por decisores políticos, otros investigadores y profesionales radicados en numerosos países distintos.

La Revista Europea es una publicación independiente y muy conocida. Se publica tres veces al año en 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), aspira con ella a estimular el debate sobre la evolución de la formación profesional, dotándole en particular de una perspectiva europea.

La Revista busca publicar artículos que aporten ideas, expongan resultados de investigaciones o informen sobre experiencias recogidas a escala nacional o europea. También publica documentos estratégicos y declaraciones particulares sobre temas relacionados con el ámbito de la formación profesional.

Los artículos presentados a la Revista han de ser científicamente rigurosos, y sin embargo resultar accesibles a un círculo de lectores amplio y variado. Deben tener la claridad suficiente para que los lectores de otros contextos y culturas, no necesariamente familiarizados con los sistemas de formación profesional de los diversos países, puedan comprender claramente la situación descrita y valorar, partiendo de sus propias tradiciones y experiencias, los argumentos que el artículo plantea.

Además de la publicación impresa, también se ofrecen extractos de la revista dentro de Internet. Pueden consultarse extractos de números anteriores en la siguiente dirección: <http://www.trainingvillage.gr/etv/editorial/journal/journalarc.asp>

Pueden presentarse artículos ya sea a título personal o como representante de una organización. Estos deberán 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 definitivos 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 contradictorios entre sí.

Para presentar un artículo basta simplemente entrar en contacto con el redactor jefe, Steve Bainbridge, en el número +30 31 490111, el fax +30 31 490175 o a través del correo electrónico sb@cedefop.gr



La era de la formación

Steve Bainbridge,
Julie Murray



La política europea de formación profesional

Este informe, el primero de estas características, ofrece un esquema general de la evolución de la política de formación profesional (FP) a escala europea. Comienza definiendo los denominados "acquis communautaires", acervo o batería de disposiciones legales comunitarias relativas a la FP. Describe los avances en la política europea de FP en las últimas cuatro décadas y menciona las iniciativas adoptadas por los Estados miembros en algunos campos políticos esenciales. Plantea por último algunas cuestiones fundamentales sobre los desafíos que aguardan en el futuro a la FP. Este informe aspira por sí a estimular la reflexión y el debate entre los numerosos grupos de interés por toda Europa, y confía en ser un texto relevante tanto para investigadores como para políticos o profesionales de la práctica formativa.

Cedefop: Informe sobre la política de formación profesional, 2000



Cupón de pedido

Si desea adquirir esta publicación, rellene y remita el boletín de pedido adjunto a la oficina correspondiente de ventas de la UE.

2000, Precio: EUR 19 (más IVA)

- | | | | |
|--------------------------|----|-------------------------------|---------------------|
| ☐ | DE | Nº de cat.: HX-25-99-075-DE-C | ISBN: 92-828-8050-8 |
| ☐ | EN | Nº de cat.: HX-25-99-075-EN-C | ISBN: 92-828-8051-6 |
| ☐ | FR | Nº de cat.: HX-25-99-075-FR-C | ISBN: 92-828-8052-4 |
| ☐ | PT | Nº de cat.: HX-25-99-075-PT-C | ISBN: 92-828-8053-2 |

☐ ejemplar(-es)

☐ ejemplar(-es)

☐ ejemplar(-es)

☐ ejemplar(-es)



Centro europeo para el
desarrollo de la formación profesional

Europe 123, GR-57001 THESSALONIKI (Pylea)

Dirección postal:

P.O. Box 22427, GR-55102 THESSALONIKI

Tél: (30-31) 490 111 Fax: (30-31) 490 020

E-mail: info@cedefop.eu.int

Síto internet de información: www.cedefop.eu.int

Síto internet interactivo: www.trainingvillage.gr

Fecha

Firma

09/00

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