

**CEDEFOP**

Nº 8/9 mayo – diciembre 1996/II/III ISSN 0258-7483

# FORMACIÓN PROFESIONAL

R E V I S T A E U R O P E A



**La educación y  
formación permanentes:  
pasado y futuro**





# Las premisas de la educación y formación permanentes

La educación y formación permanentes (EFP) o «formación a lo largo de toda la vida» constituyen una atractiva propuesta, como lo testimonian la contribución de la Comisaria Edith Cresson a este número de la revista y el Libro Blanco.

El Libro Blanco convierte precisamente a 1996 en el «Año europeo de la EFP». El fondo de la cuestión es, por supuesto, la búsqueda de una solución política positiva a la situación europea con respecto al paro, y al problema de que la continua revalorización de los conocimientos vinculados al trabajo se está convirtiendo en una necesidad absoluta para todas las personas que tengan un empleo, y no sólo para unos pocos. ¿Cómo podría entonces no ser correcta esta idea? Sin embargo, esta idea no es en absoluto nueva, y la práctica de la EFP en los años de posguerra, como documenta el artículo de Denis Kallen, (y los resultados del primer experimento sueco, sobre los que informa por ejemplo Albert Tuijnman) nos hablan de fracasos anteriores de la misma. Las sombrías conclusiones de Kallen, fundamentadas en hechos reales, se hallan en franca contradicción con el Libro Blanco. ¿Podría tener razón este autor?

Por supuesto, la EFP no constituye un tema claramente definido. El experimento sueco fue más bien un caso de reeducación, lo que es algo bastante más limitado que la formación. El experimento fracasó, de todas formas, y este fracaso nos muestra la gran distancia que existe entre una idea y su ejecución. Incluso los decisores políticos necesitan tiempo hasta que aprenden cómo dar los pasos que permitan realizar sus proyectos. Y en su lectura del Libro Blanco, Alain D'Iribarne (véase su artículo en este número) cuestiona los criterios y los contenidos operativos del propio Libro Blanco, particularmente cuando éste pretende reconciliar las realidades económicas con los proyectos sociales.

1996 se ha instituido como «Año Europeo de la educación y formación permanentes». La idea de crear las condiciones para que todos los ciudadanos puedan acceder al conocimiento durante toda su vida corresponde a un concepto democrático del funcionamiento de nuestras sociedades. En una época en la que el avance hacia la sociedad de la información y la aceleración del progreso científico y técnico amenazan con engendrar una dicotomía creciente entre «los que saben» y «los que no saben», esta idea recupera su completa actualidad con las orientaciones del Libro Blanco «Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva». Sin embargo, debido al tiempo transcurrido, sus fundamentos originales se encuentran sometidos a fuertes tensiones, motivadas sobre todo por límites coyunturales y presupuestarios que condicionan demasiado unilateralmente y reestructuran la enseñanza y formación profesionales.

Con este monográfico especial, la Revista europea de la formación profesional ha querido responder a la sugerencia expuesta por Edith Cresson, en el curso de su intervención en Venecia el 2 de febrero de 1996, de abrir un debate amplio sobre el Libro Blanco en el marco de este Año europeo. También pretendemos de esta manera participar en la cita de política nacional que suponen las reuniones Condorcet en Francia, donde se debatirá en profundidad el tema de la educación y formación permanentes.

Hemos decidido asociar la Revista a estos actos con la intención de acceder a argumentos y elementos reales que puedan respaldar los debates. Al dar la palabra al político, al reconstruir la historia de esta generosa idea y al cotejar la serie de principios en vigor con la realidad de los hechos en diversos países europeos, la Revista espera cumplir con su papel prioritario, que es el de contribuir a los debates sobre la formación profesional en Europa a partir de informaciones y de análisis rigurosos y argumentados.

**Johan van Rens**  
Director del CEDEFOP

## Algunos elementos económicos

Observemos algunos de los elementos económicos documentados en los artículos de este número. ¿Existen condiciones para llevar a la práctica de forma positiva la retórica política?

He aquí algunos hechos: Con la edad

(a) la capacidad individual para aprender va disminuyendo claramente, y

(b) los incentivos económicos para aprender también se reducen

porque el periodo de rentabilización de las inversiones en formación disminuye



con la edad. Jose Morais y Regine Kolinski resaltan en su artículo la naturaleza secuencial del aprendizaje o la formación y el hecho de que algunas facultades intelectuales tienen que desarrollarse pronto. Si ello es cierto, las premisas económicas de la EFP irán disminuyendo con la edad y desaparecerán en algún momento, si bien distinto para las diferentes personas, de la vida laboral de un individuo. Esto será así al menos para un gran número de personas que no disponen de la capacidad de aprender eficientemente; los datos del artículo de Norman Davis corroboran esta teoría.

Así pues, una premisa positiva para la EFP requeriría: (a) una mejora radical en la organización de la enseñanza y (b) un apoyo económico a la enseñanza que aumentase con la edad de las personas. Sin embargo, hay otras circunstancias que favorecen a la EFP. En los últimos años la tasa de depreciación de cualificaciones ha ido incrementándose continuamente, convirtiendo a la adquisición y el mantenimiento de cualificaciones en algo cada vez más importante para conservar un empleo o volver a encontrarlo cuando se ha perdido. Este problema tiene dos caras: la tecnología está evolucionando rápidamente y provoca un cambio en los requisitos de conocimientos para el trabajo. Los trabajadores en otros países aprenden muy rápidamente. Para mantenerse donde uno está hay que seguir adelante.

Para evitar un porcentaje creciente de trabajadores «funcionalmente analfabetos», que pueden leer, escribir y comunicarse con mucho esfuerzo pero a quienes no pueda contratarse con salarios razonables, la EFP tiene que convertirse simplemente en una propuesta funcional. Esta es una observación dura pero positiva. ¿Será una nueva «tecnología educativa», los subsidios o la legislación quienes consigan esto?

### **¿Quién se beneficia de la educación?**

La primera observación que podemos hacer es que cuando existe una racionalidad privada, quienes reciben educación financiada por los empresarios o quienes pagan ésta para sí mismos son los que ya disponen de un determinado talento y de una buena educación. Para

que una persona reciba las ventajas educativas y de formación en el puesto de trabajo y las rentabilice privadamente, deberá demostrar su capacidad de aprender eficientemente (competencia de receptor). Un criterio para ello es que la capacidad para aprender haya quedado demostrada anteriormente. Así pues, los trabajadores no cualificados, de edades altas y con escasa o nula experiencia de formación en el trabajo se encontrarán a menudo en situación de desfavorecimiento formativo. Esto puede observarse ya dentro de la práctica de los empresarios (véase por ejemplo los artículos de Hillage y de Planas) y refleja un comportamiento perfectamente racional por parte de aquellos, pero con la salvedad de que estas prácticas excluyen a determinados grupos de personas de las oportunidades formativas en el trabajo.

### **La naturaleza acumulativa del aprendizaje**

El capital humano directamente útil suele formarse sobre todo en el trabajo. Ello resulta obvio en una serie de estudios recientes, y el artículo de Jordi Planas proporciona muchas demostraciones de este hecho. La capacidad de aprender en el trabajo se convierte en algo clave para el rendimiento dentro del mercado de empleo, y esta capacidad depende sobre todo de la experiencia escolar inicial. El aprendizaje es algo acumulativo, y cada vez resulta más costoso para una persona y para la sociedad corregir una mala experiencia de aprendizaje en los primeros años de la escuela; una situación que empeora aún más las razones económicas de recibir EFP para quienes «más la necesitan», como manifiesta el artículo de Hillage. Y no me refiero ya a las capacidades académicas obtenidas en la escuela sino a una experiencia escolar activa de base más amplia que contribuye a la capacidad individual de tomar iniciativas, de trabajar de forma disciplinada y organizada y de aprender en el trabajo (véase por ejemplo el artículo de Laestadius en el nº 6/95 de esta revista sobre trabajadores de alta cualificación pero con escasa formación convencional), aún cuando las cualificaciones académicas resulten cada vez más necesarias para aprender y comunicarse eficazmente en los modernos puestos de trabajo. De esta manera es la escuela la que proporciona ya la base más



importante para aprovechar una formación continua en el trabajo, haciendo que la oportunidad de recibir EFP dependa en gran medida de una organización eficaz de la escolaridad anterior. Y aún cuando el trasfondo familiar sea responsable del rendimiento escolar en mayor medida de lo que queremos reconocer, para que la EFP alcance el éxito que requiere el Libro Blanco las medidas habrán de empezar a implantarse ya en la escuela.

### **El esfuerzo individual es decisivo**

Nos enfrentamos aparentemente a un problema doble de mercado de empleo: los jóvenes que tienen que iniciar la vía correcta de formación, y las personas de mayor edad que han perdido ya el tren de las oportunidades de formación ofertadas generosamente en casi todos los países industriales ricos.

Para los jóvenes apenas habrá disculpas en el futuro si se convierten en analfabetos funcionales. Los resultados individuales de la formación dependen también de la inversión o esfuerzo individual. ¿O no debiéramos exigir esta responsabilidad y esfuerzo a los jóvenes? ¿no podría ser que la organización de la escolaridad formal y de la formación profesional posterior son tan malas que la responsabilidad y el esfuerzo individual no sirven para nada?

En cuanto al resto, uno de los problemas sociales más acuciantes es el de organizar nuevas oportunidades eficaces de formación para los que han perdido el primer tren. Edith Cresson y el Libro Blanco resaltan esta intención. Pero la educación es una industria enorme, consumidora de recursos, protegida y financiada públicamente; con una larga tradición de enseñanza orientada hacia la instrucción, y que se enfrenta a la inmensa tarea de formar a individuos capacitados. ¿Será capaz la antigua (o una nueva) organización pública de EFP de proporcionar estos servicios?. Esperar que se produzcan resultados en forma de conocimientos útiles sin querer exigir mucho más a las personas individuales es puro optimismo. Por otro lado, exigir más a las personas individuales precisamente en mala situación, o un comportamiento innovador a las escuelas públicas y centros de formación profesional, no será probablemente bien acogido. Encontraremos posiblemente la respuesta de desviar las responsabilidades

hacia otras partes, como el hacer que paguen las empresas.

### **Que las empresas paguen.**

«Que paguen las empresas» ha sido un argumento típico de los sindicatos y de los gobiernos con problemas presupuestarios. Y sin embargo, el hacer a las compañías responsables de la formación puede dar lugar a una situación incluso peor. El rendimiento de un alumno es algo muy distinto de los recursos que se invierten en la enseñanza. La iniciativa y los esfuerzos por parte de los destinatarios y el rendimiento de la organización educativa son los factores importantes. Imponer responsabilidades de este tipo a una institución que por su naturaleza no está interesada en resolver los problemas de los desfavorecidos no es una práctica aconsejable. Las empresas suelen ocuparse de fomentar la cohesión de la compañía o el consorcio y un comportamiento competente en equipo. Como señalan François Germe y François Pottier, las empresas destinarán los recursos que consideren necesarios para la buena rentabilidad de la compañía a los individuos deseosos y capaces de recibir una instrucción útil (para la empresa). Esperarán que sean los gobiernos quienes se hagan responsables de los desfavorecidos o los parados. Además, el crear una situación donde la formación continua depende de las iniciativas del empresario no sólo podría incrementar la pasividad de los trabajadores sino que también instauraría una situación desigual e injusta en cuanto a la distribución de la formación.

### **La necesidad de EFP**

Pero ¿cuál es el problema real? ¿no podrían continuar los países industrializados y ricos como hasta ahora, permitiendo que los desfavorecidos queden cubiertos por el sistema social cuando la edad vaya mermando su capacidad o sus incentivos para aprender?

La respuesta es NO, y ello por tres razones:

En primer lugar, la tecnología industrial está cambiando a velocidad cada vez más acelerada, forzando a las empresas que no pueden mantener el ritmo a la inferioridad o la quiebra.



En segundo lugar, se está incrementando la competencia de las regiones menos favorecidas del mundo, y ello sobre todo para los sectores productivos más sencillos y menos intelectuales de las economías sanas. Todo el mundo ha de mantenerse en formación para ir reactualizando sus competencias, si desea quedarse al nivel que tiene.

Una consecuencia de esto es que los trabajadores ya no pueden esperar permanecer en el mismo empleo durante toda su vida laboral. Deben esperar más bien encontrarse en situación de buscar en el mercado de empleo un nuevo puesto, y encontrar empleos que exijan mayores conocimientos en una o dos ocasiones durante su vida laboral, incluso a temprana edad, si no saben afrontar esta situación mediante una EFP eficiente o la movilidad hacia un empleo mejor antes de ser desplazados. Además, la asignación eficiente de competencias en una sociedad avanzada depende de que la búsqueda individual de nuevas oportunidades de empleo corresponda a las capacidades de cada persona. Y conseguir un nuevo empleo de salario similar al anterior una vez que se está parado es una causa perdida para quienes no hayan asistido a medidas de EFP ya desde la escuela. Ingrid Drexel, en su artículo incluido en este número, proporciona buenos argumentos para preocuparse por la erosión de la formación profesional convencional y el modelo del mercado de empleo en Alemania, al estar éste basado en los intereses creados y las prácticas de una estructura industrial perteneciente ya al pasado. Las mismas preocupaciones pueden aplicarse por los mismos motivos a la mayor parte de los países europeos.

En tercer lugar, las soluciones de los sistemas sociales para compensar esta situación pertenecen también al pasado. Las economías públicas de los países de la Europa occidental no son ya capaces de financiar sus generosas ofertas de antes y ello por motivos que no debemos discutir aquí.

Los artículos de este número de la revista no se han centrado tanto en estos vínculos críticos entre la eficiencia de una enseñanza útil y el funcionamiento del mercado de empleo o del mercado de competencias. Por otra parte, estos temas se han analizado continuamente en números anteriores (véanse por ejemplo los artículos del autor en el nº 2/1994); además, desafortunadamente el formato de revista reduce las posibilidades de analizar todo el complejo contexto en un único número.

Como conclusión podríamos decir que para evitar una tasa continuamente alta de desempleo en Europa, un incremento en las diferencias de ingresos y un porcentaje creciente de trabajadores funcionalmente analfabetos y no contratables, se deberá recurrir a un sistema eficiente de EFP. Pero este sistema no podrá ser funcional a su vez si no resulta apoyado por un sistema de enseñanza primaria y secundaria eficientes (en la mayor parte de los países europeos, responsabilidad y monopolio exclusivo de los gobiernos), por las iniciativas y los esfuerzos mucho mayores por aprender de parte de los propios individuos, y por un mercado de empleo reorganizado que motive a la gente a buscar mejores oportunidades de trabajo y a aprender a lo largo de su vida laboral. Hay pues responsabilidades públicas básicas y esenciales para resolver el problema de la EFP.

**Gunnar Eliasson**



# La educación y formación permanentes: pasado y futuro

(Número doble)

## La historia de una idea

### Hacia una política de educación y de formación permanentes ..... 9

Edith Cresson

*Las orientaciones del Libro Blanco y el Año europeo de la educación y la formación permanentes.*

### Formación inicial y continua: contexto y perspectivas en Portugal Entrevista con Eduardo Marçal Grilo, Ministro de Educación ..... 13

### El aprendizaje permanente, en retrospectiva ..... 16

Denis Kallen

*« (...) el generoso y equilibrador concepto de educación permanente, tal y como fue concebido en sus primeras etapas, ya no se adapta a las eficaces y «correctas» economías de mercado actuales.»*

### Una lectura de los paradigmas del Libro blanco sobre la educación y la formación: elementos para un debate ..... 24

Alain d'Iribarne

*« (...) para que tenga oportunidades de éxito el proyecto anunciado de compaginar a través de una «formación permanente» perspectivas económicas de competitividad, perspectivas personales de desarrollo y perspectivas colectivas de cohesión social, los interlocutores que desempeñan un papel dominante en los fenómenos de «destrucción/reconstrucción» han de dar el sí a desempeñar un papel de complementariedad.»*

## La idea y los hechos

### ¿Quién participa en la educación y en la formación profesional? - Una visión de conjunto a nivel europeo. .... 33

Norman Davis

*« (...) las comparaciones (...) muestran el efecto de la educación y formación profesional iniciales y la posibilidad de recibir formación profesional continua más adelante.»*

### Formación continua en la empresa: ¿Contribución a la realización de la formación permanente? ..... 39

Uwe Grünewald

*En este artículo « (...) analizaremos hasta qué punto las ideas conceptuales de la Comisión sobre la formación permanente pueden suponer impulsos para la configuración de la formación continua en la empresa.»*



### **Estrategias empresariales respecto a la formación en el trabajo en el Reino Unido ..... 45**

Jim Hillage

*La formación se concentra en una proporción de la población activa: los trabajadores de menor edad a tiempo completo que ocupan puestos técnicos o de gestión. A pesar del crecimiento de la formación en el Reino Unido en los últimos años, un gran número de personas siguen sin acceder a ella.*

### **La formación continua por iniciativa individual en Francia: ¿Declive o renovación? ..... 52**

Jean-François Germe; François Pottier

*La gestión de la formación por las empresas, más precisa y más dependiente de los intereses económicos a corto plazo, ha llevado a la exclusión de la empresa de todo tipo de formación que responda a proyectos profesionales a medio plazo o que no se inscriba en el marco de los objetivos inmediatos.*

### **La relación entre formación continua y ascenso profesional: el modelo alemán, sus virtudes y sus riesgos desde la perspectiva de la formación permanente ..... 60**

Ingrid Drexel

*Nos enfrentamos a «(...) necesidades comparables de reestructuración y recualificación que han encontrado su expresión en el concepto de formación permanente, tentador y angustioso a la vez, sin que por ello haya quedado claro cómo hacer frente a las exigencias de motivación y financieras que plantea.»*

### **La formación permanente como tema del diálogo social y en convenios colectivos ..... 69**

Winfried Heidemann

*«La formación permanente no ha sido hasta ahora objeto expreso de convenios entre los interlocutores sociales, pero sí subyace a numerosos esfuerzos por mejorar, incluso mediante convenios colectivos, la formación continua para las empresas y los trabajadores y el acceso a ésta, haciendo así posible la formación permanente.»*

## **Las trayectorias de aprendizaje**

### **La formación continua en los «jóvenes adultos»: ¿segunda oportunidad o complemento? ..... 74**

Jordi Planas

*Observamos por un lado «la existencia de un proceso de dualización que tiende a polarizar los itinerarios formativos a partir de la formación inicial y que se refuerza a través de la formación continua»; Por otra, «una «doble dualización concordante» entre los itinerarios formativos y la dualización del mercado de trabajo (...)»*

### **Limitaciones cognitivas del aprendizaje permanente ..... 83**

José Morais; Régine Kolinsky

*El aprendizaje permanente es, sin duda, un objetivo coherente con los ideales humanistas. Pero, ¿es coherente también con nuestros conocimientos sobre el funcionamiento cognitivo?*



## ¿Aprender durante toda la vida? Observaciones psicológicas y pedagógicas sobre la «sociedad cognitiva»..... 91

Klaus Künzel

*«Una de las tesis de este artículo es que las ofensivas conceptuales, representadas por ejemplo por el «Libro Blanco» o el «Año europeo de la formación permanente», no tienen en cuenta un dilema fundamental del trabajo de programación supranacional, que afecta menos a su núcleo mental y político que a la infraestructura psicológica y pedagógica de su base argumentativa.»*

## Las oportunidades de formación : los casos de dos empresas

### Formación durante el empleo de trabajadores semicualificados y sin cualificar:

#### «Ofensiva de cualificación 95» de Ford-Werke AG en Colonia ..... 97

Erich Behrendt; Peter Hakenberg

*«Las exigencias de cualificación abarcan todos los niveles de la empresa. No sólo directivos y especialistas han de acaparar los esfuerzos de cualificación continua, sino que ésta ha de dirigirse precisamente a los niveles inferiores de la empresa, cuya calidad y receptividad a la innovación son decisivas para el éxito de las medidas de adaptación estructurales.»*

#### El «Programa de igualdad de oportunidades» del Consejo de Suministro Eléctrico de Irlanda..... 104

Winfried Heidemann; Freida Murray

*«El ejemplo irlandés (...) también ilustra las limitaciones de la enseñanza y la formación complementarias como medida aislada.»*

## Lecturas

#### Selección de lecturas..... 110

#### Recibido en la redacción ..... 126





# Hacia una política de educación y de formación permanentes



**Edith Cresson**  
Miembro de la Comisión, encargada de Investigación, Educación, Formación y Jóvenes

Desde hace tiempo se reconoce en Europa el papel que la educación ha desempeñado en el desarrollo y la promoción social de los individuos. El progresivo fortalecimiento de la correlación entre educación/formación y empleo así lo confirma: en 1994, el desempleo afectaba en Europa al 11% de las personas activas sin estudios secundarios, al 8% de las personas activas con estos estudios y únicamente al 5% de titulados de enseñanza superior.

La educación y la formación son factores de progreso social y de consolidación de la democracia. Su importancia es fundamental para la competitividad y el crecimiento. Por consiguiente, el concepto de educación y formación permanentes debe reflejar una construcción individual de geometría variable, combinando determinantes individuales y determinantes económicos.

El reto de las políticas de educación y formación es garantizar a todos los individuos el acceso permanente a la formación, y ello en un contexto afectado por un importante desempleo y una profunda transformación del entorno económico y social, que hacen especialmente compleja la aplicación de dichas políticas.

## Europa, un contexto en transformación

Se están produciendo profundas transformaciones. Ante todo, la globalización de la economía y la mundialización de los intercambios obligan a Europa a reforzar su competitividad, especialmente a partir del potencial de innovación y la cualificación de su mano de obra. Después, la tendencia hacia la sociedad de la información que transforma rápidamente el

***El Consejo de Ministros y el Parlamento Europeo han designado este año 1996 como el Año europeo de la educación y la formación permanentes<sup>1</sup>. Esta iniciativa refleja claramente el consenso entre los interlocutores comunitarios sobre la necesidad de intensificar y hacer más permanente la acción educativa. Con vistas a la celebración de un amplio debate sobre el tema de la educación y la formación permanentes, que se llevará a cabo a todos los niveles, los objetivos del Año se incluyen en el marco de las orientaciones adoptadas en el Libro Blanco para la política de la Comisión en materia de educación y de formación<sup>2</sup>. Estas dos iniciativas responden al análisis que realiza el Libro Blanco «Crecimiento, competitividad, empleo», adoptado en 1993, sobre el papel de la educación y la formación en el crecimiento y el empleo. Pretenden «sensibilizar a los europeos sobre los choques fundamentales provocados por la sociedad de la información, la mundialización, los avances de la civilización científica y técnica y la respuesta que la educación y la formación pueden aportar para cumplir este desafío.».***

trabajo y los modos de vida y exige una adaptación de cada cual a estas nuevas tecnologías. Por último, la aceleración del progreso científico y técnico plantea ahora más que nunca el tema del acceso permanente a la información y al conocimiento.

En este contexto, resulta indispensable que cada uno tenga la posibilidad de actualizar y ampliar sus conocimientos a lo largo de su existencia, ya sea en la escuela, en la empresa o por propia iniciativa. Esto supone una mayor flexibilización de los sistemas, una diversificación de los medios de formación, la aplicación de sistemas de validación que incluyan las competencias adquiridas mediante la experiencia laboral, y una renovación de los mecanismos de financiación.

La aplicación voluntarista y concertada de políticas de educación y formación permanentes es indispensable para garantizar que el acceso al saber sea una realidad para todos y para evitar que los factores de progreso se conviertan, a la larga, en factores de desigualdad y en fuente de nuevas exclusiones.

1) Decisión de 23 de octubre de 1995

2) Libro Blanco: «Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva», Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Luxemburgo, 1995.



## Evolución del empleo

La situación del empleo sigue siendo preocupante en la mayoría de los Estados miembros de la Unión, dado el incremento del desempleo de larga duración y de la exclusión sobre todo entre los jóvenes, las mujeres y los trabajadores sin cualificación. Más de una persona activa de cada cinco se encuentra en situación de desempleo. La tasa de desempleo de los jóvenes es dos veces más alta que la de los mayores de 25 años y la duración media del desempleo tiende a aumentar. Por consiguiente, el empleo y la reincorporación al trabajo de los grupos con problemas, en especial los jóvenes, son prioridades de nuestras sociedades, por mucho que entre ellos muchos hayan perdido la costumbre y la motivación para aprender. El desarrollo de estrategias pedagógicas innovadoras, más centradas en el individuo y en contacto con su entorno, puede desempeñar un papel esencial en este proceso de remotivación.

## Evolución del mercado de trabajo

El funcionamiento actual de los mercados de trabajo tiende a reforzar la selección resultante de la formación inicial. La ampliación de la escolaridad obligatoria y la demanda económica originan un incremento sensible de la demanda social de una formación inicial de nivel elevado. Este fenómeno induce un aumento de la cualificación de los recursos humanos en sí mismo positivo. No obstante, la constatación de niveles de cualificación cada vez más altos en el mercado puede, por una parte, apartar del empleo a los trabajadores menos o no cualificados y, por otra, producir efectos de sustitución para ciertas categorías de personas, tradicionalmente beneficiarias de políticas de promoción interna. Favorecer el acceso a la formación continua de las personas activas con bajo nivel de cualificación, de los trabajadores desalentados y, en especial, de los trabajadores mayores es actualmente un deber esencial de nuestras sociedades y debe constituir un aspecto central de las políticas de educación y formación permanentes.

## Evolución del régimen de trabajo

En la actualidad se observa una progresiva flexibilización del mercado de trabajo, que se refleja en una reducción del empleo estable y un incremento del número de trabajadores autónomos, del trabajo a tiempo parcial y de los contratos temporales. En este sentido, las empresas constituyen la principal fuente de financiación de la formación continua, que se dirige esencialmente a los trabajadores con alta cualificación y con empleo estable. Por consiguiente, es necesario encontrar las vías y los medios para que los trabajadores alejados de estos circuitos tradicionales puedan acceder a la formación, en particular mediante el estímulo de la iniciativa individual. Esta debe dar respuestas adaptadas a la oferta de formación, y apoyarse en medidas de financiación adecuadas, en particular respecto a las personas desfavorecidas.

Las cuestiones mencionadas, sin ser exhaustivas, permiten constatar la importancia y los retos que aguardan a las políticas de educación y formación permanentes. En este sentido, ofrecen una idea de la amplitud de las tareas que han de realizarse a nivel nacional y comunitario.

## Algunas propuestas clave del Libro Blanco sobre la educación y la formación

A nivel europeo, **el Libro Blanco «Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva»** formula varias recomendaciones y elabora propuestas sobre cinco objetivos prioritarios.

□ **Fomentar la adquisición de nuevos conocimientos:** los individuos deben tener acceso a medios de aprendizaje adaptados a sus necesidades. Los métodos y los medios se diversifican, los lugares de formación se multiplican y la experiencia laboral, en especial, puede facilitar posibilidades de aprendizaje que hay que explotar. Los sistemas de validación deben tener en cuenta esta multiplicidad de trayectorias, de lugares y de medios. El Libro Blanco propone, entre otras cosas, la creación de un sistema europeo de



acreditación de las competencias técnicas y profesionales, apoyándose en redes europeas de centros de investigación y de centros de formación profesional, de empresas, de ramas profesionales. Con objeto de favorecer la movilidad de los estudiantes, la Comisión quiere también generalizar el reconocimiento mutuo de las «unidades de valor» de enseñanza<sup>3</sup> que componen un diploma. Finalmente, están en fase de estudio propuestas para eliminar las trabas administrativas y jurídicas que pueden frenar los intercambios de estudiantes, de personas en formación, de enseñantes y de investigadores.

□ **Acercar la escuela a la empresa:** reforzar de las relaciones entre la escuela y la empresa sigue siendo un objetivo ineludible en la mayoría de los países de la Unión Europea, aunque en la construcción y funcionamiento de determinados sistemas, sobre todo a nivel de la formación inicial, estos vínculos tengan ya una fuerte tradición. Las posibilidades de continuar los estudios que puede ofrecer una validación de las adquisiciones de la experiencia profesional son uno de los aspectos del acercamiento entre la escuela y la empresa. En este sentido, el Libro Blanco propone la creación de redes de centros de aprendizaje entre diferentes países europeos y el fomento de la movilidad de los aprendices en el marco de un programa del tipo «Erasmus». Se está estudiando la elaboración de un estatuto europeo del aprendiz.

□ **Luchar contra la exclusión:** el número de jóvenes sin cualificación sigue siendo importante y esta realidad constituye un factor fuerte de desempleo y exclusión social. El Libro Blanco recomienda que se desarrollen mecanismos de inserción mediante la formación, basados especialmente en discriminaciones positivas y centrados en los jóvenes de barrios desfavorecidos. Se apoyarán proyectos piloto de iniciativa local encaminados a reinsertar en un circuito de formación a los jóvenes que hayan dejado la escuela sin diploma ni cualificación.

Por otra parte, la presentación del Servicio Voluntario Europeo permitirá a jóvenes con problemas conseguir una experiencia laboral en otro país europeo, enriqueciendo sus conocimientos y favoreciendo su inserción social y profesional.

□ **Hablar tres lenguas comunitarias:** el conocimiento de las lenguas comunitarias es un factor de comunicación, de intercambio y de movilidad en Europa. El Libro Blanco propone, entre otras cosas, apoyar el desarrollo de materiales y de métodos innovadores de aprendizaje para los diferentes grupos de edad y niveles de educación, fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras desde el nivel preescolar y crear un distintivo de calidad «Aulas europeas» que podría concederse, siguiendo determinados criterios, a las escuelas que mejor hayan desarrollado el aprendizaje de las lenguas.

□ **Conceder la misma importancia a la inversión en equipamiento y a la inversión en formación:** el Libro Blanco propone que se inicie una concertación sobre el tratamiento fiscal y contable de los gastos de formación. Podrían adoptarse disposiciones en favor de las empresas que dediquen medios financieros a la formación y, paralelamente, desarrollarse fórmulas de «planes de ahorro-formación» en beneficio de las personas que deseen refrescar sus conocimientos.

## Año europeo de la educación y la formación permanentes

El objetivo del Año europeo de la educación y la formación permanentes es iniciar un amplio debate a escala europea, nacional, regional y local sobre las condiciones de aplicación de una política de educación y formación permanentes. Este debate se producirá en las más de 500 manifestaciones que se organizarán a todos los niveles, en forma de conferencias, seminarios, concursos, actividades de desarrollo multimedia, concepción y difusión de software educativo, emisiones de televisión y difusión de ejemplos de buenas prácticas. El concepto aplicado abarcará todas las formas de aprendizaje, realizadas de manera formal o informal.

En los debates, el Año europeo 1996 hará hincapié en determinados temas clave para el desarrollo de la educación y la formación permanentes:

□ **Concebir de otro modo el aprendizaje, la enseñanza y la formación:** se ha superado ya la idea de que la educa-

3) ECTS - European Transfer Credit System (sistema europeo de transferencia de créditos).



ción y formación iniciales son instrumentos suficientes para tener un empleo de por vida. La educación permanente y la formación continua son indispensables para apoyar las trayectorias profesionales, que se construyen de manera mucho más compleja que en el pasado, con un desarrollo de la movilidad y cambios importantes en los lugares de trabajo, debidos a la innovación tecnológica o a los cambios de la organización del trabajo.

□ **Introducir los principios de una formación permanente en la educación y en la formación inicial:** estimular la curiosidad intelectual de los estudiantes, incitarles a aprender e inducirles a aprender son retos esenciales en el contexto de la educación y la formación permanentes, a los que los profesores y formadores deben dar respuesta. La adquisición de competencias clave, el desarrollo de las capacidades de juicio y de análisis de toma de decisión y de resolución de problemas, o de trabajo en equipo, son los principios básicos de la formación permanente.

□ **Desarrollar puentes entre la educación, la formación y el trabajo:** la oferta de formación debe poder adaptarse a las necesidades de la demanda social y a públicos cada vez más diversificados. Resulta ineludible una flexibilización de la oferta, previendo puentes entre distintos niveles y modos de adquisición, así como la creación de instrumentos de validación adaptados a estas trayectorias.

□ **Fomentar el aprendizaje de las organizaciones:** un aprendizaje centrado en los individuos no garantiza necesariamente el aprendizaje de las organizacio-

nes. Es indispensable una estrategia especial para las organizaciones, sobre todo cuando se producen cambios. Debido a estos cambios, las empresas desean estructurarse como «organizaciones autoformativas» que podrían convertirse en instrumentos de cualificación nada despreciables.

El Año europeo está coordinado a nivel europeo por la Dirección General XXII de la Comisión Europea, responsable de Educación, Formación y Jóvenes; varios organismos internacionales están asociados a las manifestaciones del Año. Los organismos nacionales de coordinación, designados por los Estados miembros, contribuyen a la sensibilización de los distintos temas, canalizan los proyectos a escala nacional, regional y local, propagan los materiales de información y contribuyen a la evaluación y al seguimiento del Año a nivel nacional.

## Conclusión

Desde hace quince o veinte años, nuestras economías se han modernizado considerablemente. Se han incrementado la productividad y la flexibilidad del empleo, a costa de una precarización del trabajo, pero el desempleo y la exclusión no han disminuido. Probablemente aún serán necesarios nuevos esfuerzos de adaptación, que sólo serán aceptables si van acompañados de verdaderas compensaciones en materia de empleo, de reducción de la exclusión y de promoción social. La formación puede abrir perspectivas importantes en este ámbito. Esto supone la participación de todos los interlocutores nacionales y comunitarios.



# Formación inicial y continua: contexto y perspectivas en Portugal

## Entrevista con Eduardo Marçal Grilo, Ministro de Educación



**Eduardo Marçal Grilo**  
Ministro de Educación, Portugal

*Las condiciones del desarrollo de una política de educación y formación permanentes varían entre los países, según las características y mecanismos estructurales de los distintos contextos nacionales. El conocimiento de estos contextos es esencial para comprender los problemas a los que debe enfrentarse cada país.*

**CEDEFOP:** En todos los países de la Unión Europea se asiste a un doble movimiento que consiste, por una parte, en el aumento del nivel de formación inicial de los individuos y, por otra, en el incremento del número de programas de formación «cortos», promovidos por las empresas, para responder a sus propias necesidades. ¿Se observan en Portugal estas mismas tendencias?

**EMG:** Sí, ya se aprecian, aunque no es posible generalizar, porque el tejido empresarial portugués es poco uniforme y coexisten formas casi arcaicas de organización con otras mucho más perfeccionadas. En las primeras, se ignora la importancia de la formación. En las segundas, se le presta mucha más atención.

**CEDEFOP:** ¿Existe en Portugal una tradición importante en el campo de la formación continua de promoción social, por propia iniciativa de los individuos?

**EMG:** En algunos sectores, sí, y esa tendencia parece estar directamente relacionada con las oportunidades (ascensos o concursos) ofrecidas en el centro de trabajo. A veces, cuando tienen oportunidades o estímulos, las personas vuelven a la escuela. Parece verificarse aquí que seguirán esa tendencia quienes no llegaron a la enseñanza superior o procuran adquirirla más tarde.

En cuanto a la tradición a la que alude, si puede llamarse así, surge vinculada

de forma más clara con las capacidades de promoción profesional que con las de promoción social. Puede parecer una paradoja, porque el doctorado tiene una relevancia social inmensa, pero no se aprecia, por ejemplo, que haya una gran demanda de cursos superiores para acceder simplemente a ese nivel social.

Hay que tener en cuenta además que, en general, los empresarios aún no ofrecen una formación continua. Y, sin un estímulo concreto, de carácter social, cultural o incluso laboral, es difícil que los empleados procuren conseguirla.

**CEDEFOP:** Por lo que se refiere a las empresas, ¿puede hablarse de una tradición de inversión en formación? ¿Desde cuándo?, ¿de qué maneras?

**EMG:** Creo que aún no existe el hábito de invertir en la formación. Tal vez tenga que ver con la falta de adecuación de la generalidad de las empresas a las necesidades actuales.

Muchas empresas todavía prestan poca atención a su propia actualización en lo que respecta a la tecnología y la información. De ahí que, sin ese estímulo, no se aprecie en ellas la preocupación por organizar actividades de formación continua para sus empleados.

**CEDEFOP:** ¿Existen en Portugal sistemas públicos dedicados a apoyar la integración permanente de grupos con dificultades?



**EMG:** Con carácter sistemático, no. De momento, la acción del Estado se hace notar, sobre todo, en las ayudas a los desempleados (subsidio regular y determinadas actividades de mediación en el mercado de trabajo, para poner a disposición de los desempleados ofertas de empresas) y en las subvenciones (recurriendo a los fondos comunitarios) a los cursos de formación, que pueden servir para la puesta al día de los propios trabajadores.

**CEDEFOP:** En cuanto a las políticas de educación y de formación, ¿qué tipo de arbitraje se realiza entre la formación profesional inicial, de tipo escolar, dependiente del Estado, y la formación profesional gestionada por los interlocutores sociales, con una perspectiva de integración y, posteriormente, en el transcurso de la vida activa?

**EMG:** En este momento, se ha creado un grupo de contacto entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Cualificación y Empleo, que articulará y coordinará las acciones que desarrollar en este campo.

Creo que esta coordinación, que comenzará a funcionar ahora por primera vez, permitirá un seguimiento constante de la política de formación, tanto en el orden escolar como en el del propio mercado de trabajo, y tener una imagen mucho más precisa de las necesidades reales.

**CEDEFOP:** La oferta de cualificaciones de niveles cada vez más elevados y la flexibilización del mercado laboral ofrecen el riesgo de penalizar a los individuos con un nivel de cualificación bajo y a los trabajadores más antiguos. ¿Cómo debe desarrollarse la intervención del Estado para cumplir una función de regulación con respecto a los grupos desfavorecidos?

**EMG:** De dos formas: apoyando a los individuos y apoyando las empresas. En cuanto a los individuos, el campo de intervención -en el caso de la educación- debe ser el de la escolaridad básica.

Cuanto mejor sea la calidad de la formación obtenida en la enseñanza básica,

mejor preparados estarán los individuos para proseguir su vida escolar. Y en este nivel queremos (y podemos) intervenir: el sistema educativo puede proporcionar una excelente preparación básica (aunque no sea profesional ni profesionalizadora) para abrir ese camino, para capacitar a los jóvenes a fin de afrontar las dificultades del mundo del trabajo y para darles horizontes más amplios en los que quepa la formación continua.

Tenemos además otra área de intervención, que es la de la enseñanza superior: creemos que las instituciones de enseñanza superior (universidades e institutos politécnicos) tienen una función muy importante que desempeñar en la oferta de cursos y de acciones de formación, aunque partiendo siempre de la base de que la formación adquirida debe ser de «largo alcance».

**CEDEFOP:** Cuando observamos la evolución en curso, nos da la impresión de que se pide cada vez más a los individuos que se responsabilicen de la dirección de su propia trayectoria, y esto en un contexto de desempleo significativo y de cambios importantes. ¿Qué significa esta evolución en la tradición del contexto portugués y, en concreto, en lo que se refiere a la función de los interlocutores sociales?

**EMG:** Considero que es algo muy importante. Hoy ya no se puede pensar -y esto es válido tanto para el mundo de la educación como para el mundo del trabajo- que la formación de un individuo se ajuste en la escuela ni que finalice una vez estabilizada la situación profesional.

Las personas han de caer en la cuenta de que es preciso actualizar regularmente las materias que estudiaron en la escuela, de acuerdo con los cambios sociales, económicos y culturales (que, a su vez, determinan enormes cambios en las empresas). Y, para que lo perciban, será también necesario que lo perciban las empresas y los interlocutores sociales. En esto han de desempeñar una función muy importante las organizaciones sindicales, cuya intervención, a veces, está demasiado atada a concepciones atrasadas. Han de mostrar a sus



asociados y a quienes representan que la actualización constante de los conocimientos es condición inexcusable para mejorar las condiciones de trabajo y sus propias condiciones de vida.

**CEDEFOP:** Teniendo en cuenta la situación portuguesa y en una perspectiva de desarrollo de la educación y la formación permanentes, ¿qué prioridades ha definido Portugal en relación con las ayudas de la Unión Europea?

**EMG:** En especial, tenemos una prioridad, que es la de las escuelas profesionales, que permiten una intervención en el plano de la escolaridad, en la enseñanza secundaria.

Las escuelas profesionales nacieron con la ayuda de los fondos comunitarios y acabaron haciéndose dependientes de ellos, lo que supone un problema cuando termine el segundo Marco Comunitario de Apoyo, en 1999. Hasta entonces, seguiremos apoyándolas, corrigiendo algunas irregularidades que hemos detectado, aunque tendremos que encontrar una alternativa para su financiación.

Con respecto a las ayudas, tendremos que analizar las circunstancias de la finalización del segundo Marco Comunitario de Apoyo que, naturalmente, causará también otras dificultades, en lo que atañe al apoyo financiero. Entre tanto, creemos que será posible superarlas en el ámbito de las conversaciones que mantenemos con la Unión Europea.

En cuanto a nuestras prioridades, son, como ya he dicho, la enseñanza básica y después, el ámbito de la preparación

para la vida activa, al final de la enseñanza secundaria.

**CEDEFOP:** Concretamente, dentro de estas prioridades, ¿qué importancia relativa se concede a la lucha contra el analfabetismo y a los programas de formación en materia de tecnologías avanzadas? ¿Y a las formaciones tradicionales y las nuevas?

**EMG:** En cierta medida, la importancia relativa está equilibrada. El analfabetismo constituye, sin duda, una preocupación, pero está concentrado en las generaciones de más edad, que en la mayor parte de los casos ya están fuera del mercado de trabajo. Lo tenemos en cuenta y tratamos de garantizar a esas personas la posibilidad de adquirir cierta escolaridad, a través de los mecanismos de enseñanza de adultos de que disponemos.

En cuanto al área de las tecnologías avanzadas, requiere medios, en el nivel del equipamiento, y recursos humanos apropiados. Es un área a la que también procuramos prestar la debida atención.

**CEDEFOP:** ¿Cómo debe concretarse la ayuda de la Unión Europea para que la educación y la formación permanentes sean accesibles a todos?

**EMG:** Creo que en dos niveles: en el plano legislativo, mediante la aprobación de orientaciones comunes que tengan en cuenta las diferentes situaciones nacionales, y en el plano financiero, mediante la canalización de ayudas específicas para proyectos y políticas que correspondan a las orientaciones establecidas.



## Denis Kallen

entró en la OCDE en 1962. Tras dejar esta organización, trabajó como Catedrático de Pedagogía en la Universidad de



Amsterdam y en la Universidad de París VIII, Vincennes-Saint Denis. Actualmente es coordinador general del proyecto del Consejo de Europa «Una enseñanza secundaria para Europa».

**«(...) Los tres principales paradigmas del aprendizaje permanente que aún orientan todo el pensamiento significativo sobre el tema fueron desarrollados por el Consejo de Europa, la UNESCO y la OCDE (...) Retrospectivamente, cabe destacar que los tres desarrollaron casi al mismo tiempo un concepto de aprendizaje permanente que perseguía los mismos objetivos generales (...) El clima político y económico del decenio actual es muy diferente al del decenio de 1960. No está de acuerdo con la concepción, en cierto modo utópica e idealista, de los primeros paradigmas de la educación permanente. Es proclive a los programas de formación permanente dirigidos al trabajo y al empleo, preferentemente privados y que reclaman poco del erario público.»**

# El aprendizaje permanente, en retrospectiva

Entre los paradigmas educacionales que caracterizan la historia de la educación, el de la «educación permanente» ocupa un lugar significado. Desde sus distintas perspectivas, abarca una gran variedad de objetivos, persigue un alto grado de bienestar y está vinculado a múltiples causas. Sus fuentes de legitimación alcanzan tanto a simples revisiones de la política educativa y social como a concepciones de carácter profundamente innovador e incluso revolucionarias. Abarca una amplia gama de objetivos sociales, desde los radical-igualitarios hasta los conservadores del orden existente. Los grupos a los que se dirige están formados por jóvenes y viejos, trabajadores y jubilados. Sus modelos estructurales comprenden desde un entramado de programas de educación de adultos de carácter humanista y de propuestas enfocadas al mundo del trabajo, dirigidas a la formación profesional (el actual sector de «formación en la empresa»), hasta modelos que combinan educación y formación.

La explicación de esta capacidad para representar tantas y tan diferentes legitimaciones, incluso contradictorias, y de servir a tantos intereses radica en la propia naturaleza de las variables de un modelo que abarca toda la vida. Estas variables acogen una serie de conceptos, tanto existentes como nuevos, y adquieren un carácter híbrido, con una asombrosa capacidad para movilizar los intereses más diversos y adaptarse a las nuevas necesidades y tendencias. Pero, al mismo tiempo, ahí radica su principal debilidad: corren el riesgo de perder su esencia en el proceso y separarse de quienes las concibieron.

En síntesis, esto es lo que ha ocurrido con las tres principales concepciones del aprendizaje permanente en las que se profundizará más adelante, y posiblemente sea ésta una de las principales razones por la que ninguna ha llegado a situarse como objetivo prioritario de

los programas políticos. Peor aún: aquellos elementos que han alcanzado una madurez política y que realmente se han puesto en práctica son, en el mejor de los casos, versiones reducidas de los conceptos originales. Ninguno de los organismos intergubernamentales que participaron en su nacimiento ha asignado a su modelo de aprendizaje permanente un lugar predominante en su propio programa, circunstancia que a veces es comentada amargamente por los «padres fundadores». Por ejemplo, Paul Lengrand, una de las personas clave en la concepción del pensamiento de la UNESCO sobre educación permanente, observa que «no se ha realizado ningún cambio significativo en los programas de la UNESCO desde entonces» y que, si ha habido cambios, han sido más bien de carácter negativo (Lengrand, 1994, p.115).

A continuación haré un breve repaso de la historia y la evolución del concepto de «aprendizaje permanente» en algunas de sus principales configuraciones, así como una serie de consideraciones respecto a su papel en la actual política educativa nacional e internacional. Inevitablemente, al realizar una exposición concisa de una parte tan compleja y diversa de la historia de la educación, se corre el riesgo de que ésta resulte incompleta y parcial. El texto que se presenta a continuación se centra en las políticas más importantes de tres organismos intergubernamentales -los tres de ámbito europeo- que trabajan en el campo educativo: el Consejo de Europa, la UNESCO y la OCDE.

## Breve incursión en la historia de una idea

La génesis del concepto de aprendizaje permanente es en sí misma un interesante ejemplo de la aparición simultánea de nuevas ideas: a comienzos del



decenio de 1970 surgieron una serie de conceptos de política educativa que tenían en común el principio del aprendizaje como actividad a desarrollar a lo largo de toda la vida, sin restringirse a los primeros estadios de la existencia del ser humano. La idea de que vida y aprendizaje caminan -o debieran caminar- a la par no era nueva. Se remonta a los primeros textos conocidos que han servido de guía a la humanidad. El Antiguo Testamento, el Corán, el Talmud y muchos otros libros sagrados reflejan, con diferentes matices, la necesidad humana de aprender a lo largo de toda la vida.

En el siglo XIX surgieron los primeros movimientos organizados para el apoyo y la promoción del aprendizaje de los adultos fuera del entorno escolar. Gruntvig, el «padre de la escuela secundaria popular» puso en Dinamarca los fundamentos de un modelo emancipador y liberal ampliamente basado en el voluntarismo, que rápidamente se extendió por toda Escandinavia. En los principales países industrializados de Europa surgieron movimientos a favor de la aplicación de programas educativos para la nueva clase trabajadora industrial.

El principal motivo de estas iniciativas no era preparar a los adultos para sus tareas laborales. Su justificación era sobre todo cultural, social e, indirectamente, política; dar a los nuevos trabajadores acceso a la cultura, dotándoles del conocimiento y discernimiento necesarios para tomar su destino en sus propias manos, respecto a la empresa, a la administración y a la burocracia. Las palabras «emancipación social y cultural», «poder cultural», «cultura democrática y popular», «nuevo humanismo», estaban entre los lemas de los movimientos de la «educación popular» y la «educación de los trabajadores». Naturalmente, la mayoría, si no la totalidad de las iniciativas, procedían del espectro político de la izquierda y con frecuencia estaban asociadas a los sindicatos y a los nuevos partidos políticos de izquierda.

La adaptación al trabajo y la consecución de logros relacionados con el mismo representaban, en el mejor de los

casos, un papel secundario y con mayor frecuencia nulo. El único vínculo con la vida laboral de los trabajadores era la capacidad para defender sus intereses. La frecuente asociación con el movimiento sindical emergente encajaba en este contexto. Por otra parte, los empresarios de entonces mostraban escasa iniciativa o interés por la educación de adultos como medio para el mantenimiento o mejora de la cualificación profesional.

La conexión con la educación formal es otro elemento que no ocupó un lugar importante en la configuración de estos primeros conceptos. Ciertamente, muchas de las actividades que se organizaron en el entramado de la educación popular o de adultos podrían denominarse «educacionales». Ocasionalmente se hicieron intentos para mejorar el dominio de las capacidades básicas de lectura, escritura y cálculo en particular. Pero en la mayor parte de los casos no hubo intención explícita de complementar la educación y enseñanza iniciales, ni tampoco estaba presente un concepto de educación global.

A lo largo de la historia, el desarrollo experimentado por la educación de adultos ha estado determinado en gran medida por factores económicos y sociales específicos: la industrialización y la creación de grandes complejos de viviendas para trabajadores de la industria y mineros en el siglo XIX, la gran crisis económica de los decenios de 1920 y 1930 y, en los países anglosajones, el regreso de millones de jóvenes desmovilizados de la guerra. Este último factor presenta dos facetas interesantes. Por una parte, muchos jóvenes volvieron a la educación formal después de la interrupción de los años de la guerra. Por vez primera, las universidades tuvieron que tratar con estudiantes cuya experiencia, situación familiar y edad diferían de la de su clientela habitual. Por otra parte, los que volvieron tenían que familiarizarse con técnicas y competencias nuevas, producidas por el fantástico progreso tecnológico alcanzado durante la guerra. Por primera vez se adquirió experiencia por medio de una «segunda oportunidad» o una educación «recurrente» y por primera vez se recono-

**«En el siglo XIX surgieron los primeros movimientos organizados para el apoyo y la promoción del aprendizaje de los adultos fuera del entorno escolar.(...) El principal motivo de estas iniciativas no era preparar a los adultos para sus tareas laborales».**

**«La conexión con la educación formal es otro elemento que no ocupó un lugar importante en la configuración de estos primeros conceptos».**

**«En los países anglosajones, (con) el regreso de millones de jóvenes desmovilizados de la guerra (...) por primera vez se adquirió experiencia por medio de una «segunda oportunidad» o una educación «recurrente» y por primera vez se reconoció la necesidad de un reciclaje organizado para los trabajadores».**



**«El dinero público llevó aparejada la adopción de normas y disposiciones respecto a los programas, la admisión de participantes y la posible acreditación».**

**«En el decenio de 1960, el Consejo de Europa había incluido en sus programas el tema de la educación permanente («éducation permanente») (...) Se esperaba que la educación permanente trazara una estrategia más eficaz que la del sistema educativo vigente para promover la igualdad de oportunidades en el campo educativo (...)»**

ció la necesidad de un reciclaje organizado para los trabajadores.

En las décadas posteriores se produjo la expansión e institucionalización de los esfuerzos anteriores en el campo de la educación de adultos de carácter humanista. Los círculos de estudio en los países escandinavos y las «Volks-hochschulen» en Alemania llegaron a organizarse, reconocerse oficialmente y, en general, a convertirse en iniciativas de educación de adultos financiadas con fondos públicos. En Inglaterra, la educación de adultos y de otra índole experimentaron una enorme expansión. Muchas de las iniciativas de carácter predominantemente voluntario pasaron a ser semipúblicas y recibieron ayuda estatal. El dinero público llevó aparejada la adopción de un mínimo de normas y disposiciones respecto a los programas, la admisión de participantes y la posible acreditación. La remuneración de profesores y animadores tenía que respetar baremos públicos. En todos los aspectos, tuvo lugar un cierto acercamiento a la educación formal, que hizo posible concebir un entramado de política común a todo tipo de educación, inicial y adulta, reglada y no reglada.

## Los nuevos paradigmas

En el decenio de 1960 se produjo un vivo debate y reflexión sobre el futuro de la educación de adultos, sobre los méritos de lo ya conseguido y sobre la mejor manera de satisfacer el rápido aumento de las necesidades. La planificación y la racionalización constituyeron la pauta de las decisiones políticas y se crearon las condiciones para asignar a la educación de adultos un lugar bien definido en la política educativa, cultural y socioeconómica. Paralelamente a los esfuerzos pertinentes a escala nacional, los principales organismos intergubernamentales se encontraron con el reto de conseguir una mayor coherencia en sus programas y, en particular, de esbozar una nueva relación entre educación y formación, por un lado, y sus actividades en el campo social, cultural y económico, por otro. Los países miembros tenían la expectativa de encontrar nuevas ideas y conceptos

que establecieran la necesaria coherencia.

En este contexto fueron desarrollados por el Consejo de Europa, la UNESCO y la OCDE los tres principales paradigmas del aprendizaje permanente que aún orientan todo el pensamiento significativo sobre el tema. Cada una de estas organizaciones tenía sus propias razones, grupos de votantes y enfoques concretos respecto a la política a realizar en estos sectores. Retrospectivamente, cabe destacar que las tres desarrollaron casi al mismo tiempo un concepto de aprendizaje permanente que perseguía los mismos objetivos generales.

En el decenio de 1960, el **Consejo de Europa** había incluido en sus programas el tema de la educación permanente («éducation permanente») y enseguida se demandó que representara un papel más importante en las actividades educativas, culturales y políticas de la organización. En una de sus publicaciones sobre este tema se dice que «la introducción del tema general de la educación permanente durante el debate del CCC (Consejo de Cooperación Cultural) sobre política general en 1966 marcó un giro en la historia de la política educativa en el Consejo de Europa» (Consejo de Europa 1970, p.9). En años anteriores, el Consejo había intentado, con escaso éxito, acelerar la armonización y adaptación entre los sistemas educativos de los países miembros. La educación permanente se concebía como «un concepto fundamentalmente nuevo y de gran amplitud, un patrón educativo general capaz de dar respuesta al rápido crecimiento y a la diversificación cada vez mayor de las necesidades educativas de cada individuo, joven y adulto, en la nueva sociedad europea» un objetivo que había demostrado tener mayor alcance que los sistemas de educación inicial, que habían fracasado en su respuesta a las necesidades de una gran proporción de alumnos, debido en parte a la insuficiente diversificación de su oferta programática.

Los tres principios o «fundamentos» de la nueva política del Consejo de Europa eran «igualdad», «participación» y «globalización». Se esperaba que la educación permanente trazara una estrategia



gia más efectiva que la del sistema educativo vigente para promover la igualdad de oportunidades en el campo educativo; se organizaría con el completo acuerdo e intervención de los participantes, e integraría teoría y práctica, conocimientos y competencias, aprender y hacer (ver la publicación anteriormente citada de 1970 y también: Consejo de Europa, 1977 y Consejo de Europa, 1978).

La **UNESCO**, a través de sus miembros de todo el mundo, se enfrentó a una demanda similar de un concepto movilizador en el campo de la política educativa global. Sus países miembros en proceso de desarrollo experimentaban un vacío educativo creciente entre una parte cada vez mayor de sus generaciones más jóvenes y amplias capas de población adulta analfabeta. En pro de la democracia y de su desarrollo económico debían encontrarse formas y medios para equipar, al menos a una gran parte de la población, con un mínimo de conocimientos y aptitudes. Por otra parte, los programas educativos, científicos, sociopolíticos y culturales de la organización habían seguido procesos de desarrollo diferentes y se sentía la necesidad de un marco conceptual común.

El impulso más fuerte en la política y actividades relativas a la educación permanente de la organización tuvo su origen en «Aprender a ser», informe de la Comisión Internacional de Desarrollo Educativo presidida por Edgar Faure (Faure, 1972). El informe refleja en gran medida el trabajo de su brillante presidente y lleva su sello distintivo. Con todo, se basa en el trabajo anterior de la UNESCO.

De hecho, se habían organizado varias conferencias internacionales importantes sobre educación de adultos (p.e. Elsaner, que se remonta a 1949, y Montreal, 1960), en las que se habían asentado los fundamentos conceptuales y se había preparado el terreno para un nuevo concepto político de amplio alcance que pudiera inspirar y guiar todo el programa educativo de la UNESCO, al tiempo que hiciera posible establecer la conexión con sus actividades científicas, culturales y políticas.

En 1970, «Aprender a ser» había sido precedido por el trabajo de Lengrand «Introducción al aprendizaje permanente» (Lengrand, 1970), en el que ya se perfilaban las principales líneas de trabajo que el informe de Faure iba a elaborar. La base de «Aprender a ser» puede caracterizarse sumariamente como un «nuevo humanismo» que, sumado a las elevadas ideas que habían inspirado la creación de la organización, estaba enraizado en el deseo innato del hombre de aprender y reforzaba el trabajo a favor de una nueva sociedad más humana. Este concepto concordaba con la misión política y sociocultural general de la UNESCO y, en particular, con su compromiso por el entendimiento y la paz mundiales, con el avance cultural y científico en beneficio de la humanidad y con el internacionalismo como medio para impedir que el nacionalismo llegara a convertirse, una vez más, en causa de conflictos y guerras. Reunió en torno a la UNESCO a Estados miembros desarrollados y en proceso de desarrollo, del Sur y del Norte, representando una amplia gama de regímenes políticos alrededor de un concepto, idealista y movilizador, que todos podían suscribir. Los objetivos se formularon de un modo suficientemente global y flexible para poder ser aceptados por países en diferentes fases de desarrollo económico y cultural y con regímenes políticos distintos.

La **OCDE**, con «Educación recurrente: una estrategia para el aprendizaje permanente» (Kallen y Bengtsson, 1973), tuvo, de acuerdo con el subtítulo, un objetivo más modesto: definió la educación recurrente (término utilizado por la Comisión sueca U'68 y conocido internacionalmente gracias a Olof Palme, por entonces Ministro de Educación de Suecia) como una estrategia que consiste esencialmente en extender la oferta de oportunidades educativas básicas a lo largo de la vida del individuo, de manera que estén disponibles cuando se necesiten (para este tema ver: G. Papadopoulos, 1994, p. 113).

El modelo de educación recurrente fue defendido como una alternativa al período de educación inicial, cada vez más largo, que retenía a los jóvenes en la escuela alejados de la vida «real», como

**«UNESCO: (...) La base de «Aprender a ser» puede caracterizarse sumariamente como un «nuevo humanismo» que estaba enraizado en el deseo innato del hombre de aprender y reforzaba el trabajo a favor de una nueva sociedad más humana (...).»**

**«La OCDE, con «Educación recurrente: una estrategia para la formación permanente» (...), definió la educación recurrente como una estrategia que consiste esencialmente en extender la oferta de oportunidades educativas básicas en el transcurso de la vida del individuo, de manera que estén disponibles cuando se necesiten (...).»**



**«El sincronismo en la aparición de estos tres paradigmas internacionales de educación permanente en los primeros años del decenio de 1970 coincidió con la aparición de publicaciones muy críticas con la educación formal».**

mínimo hasta la última etapa de la adolescencia. La OCDE trataba de romper ese ciclo ininterrumpido de educación inicial, dada la total evidencia de su ineficacia y sus costes cada vez mayores, unidos a los desilusionantes bajos resultados que los informes de la organización en materia de educación habían contribuido en gran medida a confirmar.

La crítica al sistema educativo existente representó un papel importante en el pensamiento de la OCDE. Gran parte de la ineficacia de la educación se debía -así se pensaba- a la orientación de la escuela en favor de «muchísima información pero poca acción» (la expresión se ha tomado de las publicaciones de Coleman). La alternancia entre educación y trabajo u otra actividad era un elemento esencial en la nueva estrategia propuesta.

De conformidad con el conjunto de la tarea de la OCDE, la educación recurrente tenía una fuerte connotación económica. Permitía reunir la educación formal inicial y la formación de adultos y en el trabajo en una única política encaminada a conseguir una serie de objetivos comunes educativos, económicos y sociales. Una de las consecuencias que se consideraba más importante era el establecimiento de una relación más flexible entre educación y formación, por una parte, y trabajo, por la otra, a fin de que la educación y la formación sintonizaran con las necesidades reales del mercado de trabajo y de las personas.

Ese tipo de política de educación recurrente requeriría un cambio gradual, pero a la larga radical, de la política educativa, de modo que ésta organizase toda la educación postobligatoria con miras a hacer posible tanto la alternancia entre educación/formación y trabajo como el retorno efectivo a la educación, formal o no formal, cuando se necesitara. Sin embargo, el informe destacaba que, además del trabajo, también el ocio y la jubilación debían ocupar un lugar importante y que, de igual manera, el aprendizaje recurrente debería servir para mejorar la calidad de los mismos. Así, la educación recurrente remediaría algunos de los principales fallos del sis-

tema educativo, al tiempo que «ofrecería una alternativa educativa a gran escala, que se adecuaría a las necesidades de la sociedad del futuro» (op.cit.p.7).

## **Comienzo del decenio de 1970: balance del pasado y anteproyectos para el futuro**

El sincronismo en la aparición de estos tres paradigmas internacionales de aprendizaje permanente en los primeros años del decenio de 1970 coincidió con la aparición de multitud de publicaciones muy críticas con la educación formal. Gran parte de éstas inspiraron e influyeron directamente en la formación de los nuevos conceptos y políticas sobre el aprendizaje permanente.

Los malos resultados del sistema en cuanto a la promoción de la igualdad de oportunidades en la educación habían sido ya demostrados en Estados Unidos por Coleman. Posteriormente, Jencks presentó pruebas convincentes del escaso impacto de la escuela, en comparación con la situación socioeconómica de los alumnos y con las aptitudes innatas, sobre el nivel profesional y los ingresos. Su trabajo se ha utilizado a menudo como argumento en contra de una mayor inversión en educación y de la realización de reformas educativas de elevado coste (Jenks, 1972).

En Europa, la investigación de Husén había llegado a las mismas conclusiones, pero también había permitido identificar en la escuela las variables específicas que promueven el cumplimiento de objetivos educativos. De este modo ayudó a justificar la reforma educativa (ver Husén, 1974).

En todo caso, el mensaje fundamental de todas las publicaciones sobre el tema era que, al margen de lo bien fundamentada y organizada que estuviera la educación inicial, tenía una escasa capacidad para conseguir sus metas, ya fuese en cuanto a igualdad de oportunidades, competencias del profesorado,



capacidades y competencias o cualificación para el mercado de trabajo.

La escuela también había sido atacada por otros flancos. En el punto de mira de estas críticas estaba la escuela como institución supuestamente monopolizadora de la transmisión del saber, capacidad que había perdido hacía mucho tiempo. La escuela, según se decía más adelante, era un instrumento de adoctrinamiento y opresión de la espontaneidad en las manos de Estados que estaban obsesionados por la necesidad de enseñar a los niños respeto por la ley, disciplina y otras virtudes que sus «buenos» ciudadanos debían poseer. La escuela tendía a perpetuar las jerarquías sociales existentes, a entrenar a la dócil fuerza de trabajo que los empresarios querían. Mataba la iniciativa y la curiosidad innata de los niños. Uno de los autores, Paul Goodman, tituló un primitivo análisis suyo sobre el tema «Deseducación obligatoria» (Goodman, 1962, reimpresso en 1972). En él citaba a Einstein: «De hecho, es casi un milagro que los modernos métodos de instrucción aún no hayan sofocado por completo la sagrada curiosidad de investigar.»

Entre las diversas propuestas de cambio radical, la «desescolarización de la sociedad» de Ivan Illich (I. Illich, 1970) es probablemente la más conocida. Su mensaje radical ha oscurecido de alguna forma sus propuestas, algunas de ellas útiles todavía, como su concepción de las redes educativas. Pero el optimismo de Illich en cuanto al deseo humano de aprender -optimismo compartido, a este respecto, por muchos autores de proyectos educativos radicales- y en cuanto a la capacidad del hombre para reunirse con las personas adecuadas y crear por sí mismo las condiciones necesarias para su aprendizaje, se consideró por parte de muchos al borde de lo utópico - aunque en los tiempos actuales de Internet algunas de las concepciones de Illich parecen menos irreales.

Pocos críticos llegaron tan lejos como Jencks, que concluye su «Desigualdad» con esta memorable afirmación (por la que ha sido frecuentemente criticado en Estados Unidos, al ser considerada

criptocomunista): «Si queremos superar esta tradición (p.ej. la de contar con la escuela para contribuir a la igualdad económica), tendremos que establecer un control político sobre las instituciones económicas que conforman nuestra sociedad. Esto es lo que en otros países normalmente llaman socialismo...», (op.cit. p.265).

En el decenio de 1960 y en los años iniciales del decenio siguiente se había producido también una profunda reforma de la educación inicial. Diversos países habían adoptado nuevas disposiciones y se había presentado numerosas propuestas globales de reforma: la «Rahmengesetz» en la RFA, la «Loi d'orientation» en Francia, la «Contourennota» en los Países Bajos, el informe de la Comisión Ottosen en Noruega y el ya mencionado informe final de U'68 en Suecia. El principio de la educación permanente fue adoptado por todos ellos, como en Inglaterra, donde ya figuraba en la Ley de educación de 1944.

## ¿Qué ha ocurrido con la educación permanente?

Los nuevos teoremas fueron en su conjunto bien aceptados por los políticos de los países más desarrollados, que vieron en ellos una salida contra la duración cada vez mayor y el aumento de los costes de la educación inicial, así como un medio para una mejor adaptación de la educación a las necesidades del mercado laboral. Los países en desarrollo quedaron impresionados por la lógica del «Aprender a ser», que respondía a su demanda de un enfoque totalmente nuevo de la educación desde la perspectiva de un desarrollo global.

Sin embargo, se dieron poca prisa en traducirlo a políticas educativas. En el ámbito de la OCDE, la Conferencia de Ministros de Educación que tuvo lugar en Berna en 1973 asumió el principio general de la educación recurrente, afirmación que se confirmó en 1975, en Estocolmo. Pero tras este pequeño progreso poco se avanzó en este sentido y aun lo conseguido «siguió siendo como un remiendo, desigualmente esparcido

**«(...) los actuales programas de educación de adultos, en sus múltiples variantes, no se corresponden en general con los conceptos originarios (...)»**



entre los distintos países» (Papadopoulos, 1994, p. 115).

Una evolución similar puede constatarse en la UNESCO. Las sucesivas Conferencias Generales han suscrito el concepto de educación permanente que, sin embargo, ha sido recortado rápidamente y reducido a unas cuantas dimensiones específicas, como los programas de alfabetización para países en desarrollo y, en especial, para apoyar la educación «tradicional» de adultos (ver Lengrand, op.cit.125).

Quizás sea el Consejo de Europa el que, en su planteamiento general, ha permanecido más fiel al principio de la «educación permanente», si bien los sectores más tradicionales y asentados de la educación han ido afirmando su preponderancia en sus programas a lo largo de los años, por lo que la connotación originaria de este concepto ha sido en cierta manera relegada.

No obstante, como el monstruo del lago Ness, la educación permanente y sus equivalentes reaparece de forma regular en los enfoques de las políticas internacionales, básicamente para situar en una perspectiva más amplia y dar una cobertura conceptual más profunda a los múltiples programas «remiendo» que efectivamente se han promovido.

Excede de los objetivos de este artículo realizar un listado de tales aplicaciones parciales del concepto de educación permanente. Tal vez puede servir de ayuda analizar de qué manera los actuales programas de educación de adultos, en sus múltiples variantes, no se corresponden en general con los conceptos originarios:

- Se ha avanzado muy poco respecto de la necesaria ósmosis entre educación y aprendizaje, por una parte, y, por otra, el desarrollo cultural y social. El único sector en el que desde hace mucho tiempo se ha conseguido esta ósmosis es en el de los tradicionales programas de «humanidades» de educación para adultos, especialmente los encaminados al desarrollo comunitario.
- Los objetivos liberadores, emancipadores y políticamente progresistas de la

educación permanente -admitidos pero no explícitamente asumidos por las organizaciones internacionales y ni siquiera por la mayoría de los países miembros- han dado paso a otros más «realistas» que sirven para mantener y mejorar los sistemas sociales existentes, pero que no introducen ningún cambio radical.

- Poco se ha conseguido a partir de la idea de «recurrencia». Las universidades han perdido la oportunidad de reorganizar su enseñanza para hacer posible el verdadero «reciclaje» y abrir así sus puertas a nuevas clientelas (Kallen, 1980).

Faltan otros elementos esenciales de la política de educación permanente. Por ejemplo, la legislación relativa al permiso retribuido para estudios es realidad en pocos países y se ha visto condicionada al aprendizaje profesional. Se ha hecho poco en términos de armonización de títulos y diplomas y, desde la educación formal, se mantiene prácticamente el monopolio sobre el acceso al empleo cualificado.

El clima político y económico del decenio actual es muy diferente al del decenio de 1960. No está de acuerdo con la concepción, en cierto modo utópica e idealista, de los primeros paradigmas del aprendizaje permanente. Es proclive a los programas de «formación permanente» dirigidos al trabajo y al empleo, preferentemente privados y que reclamen poco del erario público. La «formación en la empresa» gana rápidamente terreno. Se hace sólo una excepción donde los agudos problemas sociales amenazan el clima social, como el desempleo juvenil. Aquí, los poderes públicos toman por sí mismos la iniciativa organizando y financiando programas que permiten un «retorno» a la educación.

Se necesita una buena dosis de optimismo y tolerancia para aceptar la opinión de que los conceptos de aprendizaje permanente, a pesar de todo, han sobrevivido incólumes. Realmente, la idea general ha entrado en los planteamientos políticos y también en muchos programas educativos de educación y aprendizaje. Sin embargo, a mi juicio,



la connotación ha cambiado profundamente. De alguna forma, es lo que había esperar, dada la transformación en el clima político producida en las últimas décadas y la evolución de las economías de los países desarrollados ha-

cia un modelo liberal: el generoso y equilibrador concepto de educación permanente, tal y como fue concebido en sus primeras etapas, ya no se adapta a las eficaces y «correctas» economías de mercado actuales.

## Referencias

**Consejo de Europa.** Permanent Education, Estrasburgo, 1970.

**Consejo de Europa.** Contents and Methods of Adult Education, Estrasburgo, 1977.

**Consejo de Europa.** Permanent Education. Final Report. Estrasburgo, 1978.

**J. Coleman.** Equality of Educational Opportunity. Report of the Office of Education to the Congress and the President. U.S. Printing Office, 1966.

**E. Faure.** Learning to Be. Unesco-Harrap, París-Londres, 1972.

**P. Goodman.** Compulsory Miseducation. Penguin, Londres, 1971.

**T. Husén.** The Learning Society. Londres, 1974.

**I. Illich.** Deschooling Society, Nueva York, 1970.

**Chr. Jencks.** Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. Basic Books, Nueva York, 1972.

**D. Kallen y J. Bengtsson.** Recurrent Education: a strategy for lifelong learning. OCDE, París, 1973.

**D. Kallen.** University and Lifelong Education: a crisis of communication, in: European Journal of Education, Vol. 15, nº 1, 1980.

**P. Lengrand.** An Introduction to Lifelong Education. Unesco, París, 1970.

**P. Lengrand.** Le Métier de Vivre. Peuple et Culture-Education Permanente. París, 1994.

**G. Papadopoulos.** Education 1960-1970. The OECE Perspective. OCDE, París, 1994.



## Alain d'Iribarne

Director de investigación del CNRS en el Laboratorio de Economía y Sociología del Trabajo (LEST)



# Una lectura de los paradigmas del Libro blanco sobre la educación y la formación<sup>1</sup>: elementos para un debate

**El Libro blanco «Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva» constituye un documento importante por sus implicaciones. Poniendo el acento en las relaciones directas entre las formaciones y las necesidades de las empresas, considera el diploma como un arcaísmo, por ser fuente de rigideces. A partir de un análisis crítico de los razonamientos propuestos, el autor expresa sus inquietudes ante un cambio que podría tener efectos perversos para los asalariados, más allá de las buenas intenciones previstas.**

Los «libros blancos» de la Comisión Europea merecen mucho más que una atenta lectura, debido a su carácter híbrido. Presentados generalmente como una fuente de propuestas, una base de lanzamiento de ideas para favorecer el debate «un extenso debate con los principales interesados...»<sup>2</sup>, pueden adquirir el carácter de textos sustentadores de un pensamiento, que a su vez puede rápidamente derivar hacia una doctrina oficial, en función de «la calidad» de sus orígenes y de su propia naturaleza: la de ser una reflexión para la acción.

¿Se alejan en esto de las intenciones de sus autores? Poco importa. En este sentido, el Libro blanco «Crecimiento, competitividad, empleo» publicado en 1993 con la pretensión de «nutrir la reflexión y colaborar en la toma de decisiones»<sup>3</sup>, es bastante ilustrativo, puesto que es conocido su papel en la expresión de las orientaciones de la Comisión Europea. Funciona como un verdadero conjunto de doctrinas «¿como una verdadera biblia?», dejando poco margen para la contradicción y, por supuesto, para la polémica.

El Libro blanco sobre la educación y la formación, publicado conjuntamente por la DG XXII -Educación, Formación y Juventud- y la DG V -Empleo, Relaciones Laborales y Asuntos Sociales-, se sitúa en el marco de la «educación y la formación permanentes». Es en este sentido en el que nos interesa. Sin embargo, constituye en cierto modo una clara prolongación del Libro blanco sobre el crecimiento. Por lo tanto, nos proponemos hacer su lectura también en este contexto. A tal fin, nos centramos en los fundamentos en

que se apoya para desarrollar sus análisis y para elaborar sus propuestas de acción. Se trata de esas creencias y paradigmas de referencia que funcionan como postulados cuyo carácter es tanto más fuerte cuanto que son implícitos, pero que desempeñan un papel determinante en el desarrollo del pensamiento. Sólo con este trabajo en cierto modo epistemológico es posible abordar válidamente un debate sobre el Libro blanco.

El análisis del Libro blanco en estos términos es apasionante, puesto que permite delimitar mejor el universo intelectual de la Comisión y comprender mejor sus propias dificultades para disponer de un marco de pensamiento eficaz con relación a los principales problemas de la Unión Europea: evitar el desempleo y mantener el modelo social europeo de referencia, en una economía ampliamente abierta. Este análisis demuestra que existen contradicciones, para nosotros prácticamente irreductibles, entre los fundamentos aceptados para la acción y los objetivos que se asignan a ésta. Desde tal punto de vista, la redacción del Libro blanco facilita ampliamente la tarea del lector, ya que enuncia claramente lo que se consideran limitaciones y retos, y lo que son objetivos y propuestas de acción.

Teniendo en cuenta el importante papel que se concede en el Libro blanco a las relaciones entre la competitividad, el empleo, la cohesión social y las cuestiones de educación/formación profesionales, y con objeto de ofrecer a los lectores una referencia sobre nuestra propia postura, nos referiremos ampliamente a nuestra propia obra publicada en el CNRS



en 1989<sup>4</sup> y a diferentes documentos redactados con posterioridad. De hecho, también éstos tratan de explicar porqué los temas de competitividad de las empresas y de las naciones plantean retos educativos y constituyen un desafío social y porqué algunas «innovaciones sociales» se convierten en determinantes cuando se quiere compaginar una competitividad económica y una cohesión social. Por lo demás, se basan en análisis radicalmente diferentes a los del Libro blanco y defienden políticas de gestión tanto privadas como públicas que se alejan considerablemente de las que se aplican actualmente.

El acento puesto en la influencia que los aspectos de gestión «macro y micro» combinados ejercen sobre los mecanismos que afectan al trabajo, al empleo y a los estilos de vida permite resituar las acciones educativas y formativas que atañen a «la formación permanente» en el marco de paradigmas productivos y de construcciones de «relaciones salariales» cuyo carácter determinante en la materia es conocido (recuérdese que la «relación salarial» articula normas de producción y normas de consumo). Es posible resituar así los retos de la utilización de la «capacidad de trabajo», en su doble carácter de factor de producción y de base de bienestar, en una doble perspectiva indisociable de producción y de reparto de riqueza.

Ahora bien, como demuestran los artículos de la revista «Formación profesional», si bien los paradigmas son generales, las formas concretas que les corresponden en un momento dado y en un país determinado pueden variar ampliamente en función de las construcciones «societales» propias de cada uno. Por esta razón hemos de precisar que nuestra lectura será, en cierto modo, muy francesa...

## Fuertes interrogantes sobre la legitimidad de las premisas

El Libro blanco se inicia con una especie de petición de principio según la cual se impondrán en Europa: tres factores de transformación ineludibles, los «tres choques motores» de «la sociedad de la información», «la mundialización» y «la civiliza-

ción científica y técnica». Las interrogantes no atañen a la importancia de los cambios característicos de los ámbitos respectivos de las innovaciones tecnológicas, los intercambios entre las «naciones» y los conocimientos científicos y técnicos: estos últimos son indiscutibles. Antes bien, atañen a la forma en que se abordan sus perspectivas futuras y sus relaciones con otros ámbitos de evolución de nuestras sociedades. De hecho, estas correlaciones desempeñan un papel determinante en el desarrollo, pero también en la naturaleza del choque en cuestión.

### La sociedad de la información

Citando el informe «Bangemann» de mayo de 1994, el Libro blanco señala: «En todo el mundo, las tecnologías de la información y las comunicaciones están generando una nueva revolución industrial». Más adelante, indica: «Es cierto [...] que las tecnologías de la información han transformado la naturaleza del trabajo y la organización de la producción» y un poco más adelante: «Las tecnologías de la información [...] producen un acercamiento entre las «maneras de aprender» y las «maneras de producir»<sup>5</sup>.

Estas expresiones remiten a una perspectiva muy conocida: la del determinismo tecnológico o, en forma más sofisticada, el determinismo de las «relaciones de producción». En este contexto de «one best way», las tecnologías innovadoras sustituyen a las antiguas en «combinaciones óptimas de factores», imponiéndose por su mayor eficacia. Nos encontramos, pues, ante un «economismo» clásico que ha sido muy atacado en todos los trabajos empíricos de estos últimos veinte años tanto en economía industrial como en sociología del trabajo. En este sentido, los trabajos sobre historia de las técnicas demuestran, con la distancia, que la perspectiva «sistémica» es la única que puede tenerse en cuenta, en cuanto que es la que favorece las interdependencias entre el conjunto de los componentes de nuestras sociedades, ya se trate de aspectos tecnológicos, económicos, sociales, culturales o religiosos..., como lo demuestra claramente Bertrand Gilles en su obra, siempre referida a Francia.<sup>6</sup>

Por lo tanto, por fácil que sea adherirse a la hipótesis de la aparición de «nuevas

**«(...) si bien los paradigmas son generales, las formas concretas que les corresponden en un momento dado y en un país determinado pueden variar ampliamente en función de las construcciones «societales» propias de cada uno. (...) nuestra lectura será, en cierto modo, muy francesa...»**

**«Los trabajos sobre historia de las técnicas demuestran, con la distancia, que la perspectiva «sistémica» es la única que puede tenerse en cuenta, en cuanto que es la que favorece las interdependencias entre el conjunto de los componentes de nuestras sociedades, ya se trate de aspectos tecnológicos, económicos, sociales, culturales o religiosos...»**



**«Los «efectos económicos y sociales» de las NTIC dependerán estrictamente de las formas institucionales y sociales que cada entidad colectiva sea capaz de crear.»**

tecnologías de la información y la comunicación» (NTIC), hay que considerar éstas todavía como un componente de un nuevo «sistema técnico» que se acoplará en el sistema actual según una dinámica de «destrucción-reconstrucción» de carácter tanto más imprevisible cuanto que se trata «de innovaciones especiales», es decir, de innovaciones que ponen en entredicho el orden económico y social existente. Por ello, parece esencial recordar que estas tecnologías son instrumentos cuya única propiedad, al igual que todas las grandes innovaciones técnicas de la historia, es poner de manifiesto las contradicciones de nuestras sociedades o, si se prefiere, el estado real de las fuerzas que operan más allá de las retóricas. Actúan conjuntamente como revelador y como factor permisivo de cambios.

Por lo tanto, los «efectos económicos y sociales» de las NTIC dependerán estrictamente de las formas institucionales y sociales que cada entidad colectiva sea capaz de crear. En primer lugar, dependerán de opciones políticas, entendiendo «lo político» como el nivel superior de la regulación de las relaciones económicas y sociales. Lo mismo ocurre en lo que corresponde a «lo económico» y al mercado en la regulación de las relaciones de producción y de intercambios con otras dimensiones esenciales para la humanidad, tales como lo simbólico, lo poético o lo espiritual. Este es el punto de vista que propugnamos respecto a una «sociedad europea de la información»<sup>7</sup>. Tal perspectiva se asemeja a la expresada por el grupo de expertos reunido por el comisario Flynn, en su informe intermedio de enero de 1996<sup>8</sup>.

### **La mundialización**

En cuanto a la perspectiva de mundialización, el Libro blanco señala: «La elección de la apertura, que incita a desarrollar la competitividad general de nuestras economías, aumenta el bienestar general al hacer más eficaz la asignación mundial de recursos»<sup>9</sup>. Al igual que las tecnologías deben situarse en un óptimo único, lo mismo sucede en la división internacional del trabajo, que, a través de libres asignaciones de factores, garantizaría un óptimo colectivo de bienestar mediante la explotación más eficaz de los recursos territorializados...

El problema de la «mundialización» de los intercambios es doble. Por una parte, remite a las relaciones que puede haber entre la territorialización de las personas y la de las actividades productivas y sus condiciones de armonización. Por otra parte, remite a las relaciones que puede haber entre una ampliación de la competencia en los mercados de los productos y los niveles de vida de las personas, evaluándose estos últimos por las relaciones entre los costes de los bienes y servicios consumidos y las rentas del trabajo. El postulado es que la libre circulación de mercancías y de factores de producción implica caídas de precios, por la combinación de la eficacia productiva y la competencia, y además produce un «excedente» que permitiría una remuneración de los fabricantes igual o superior a la existente.

Este razonamiento, que puede ser válido a muy largo plazo -del orden de siglos-, se contradice totalmente con los hechos cuando se sitúa en la perspectiva de una generación, como lo demuestra nuestra historia económica y social. La apertura de los mercados, combinada con las necesidades de inversión, condujo a finales del siglo XVIII a un aumento de los precios mucho mayor que el de los salarios, con la consiguiente producción de beneficios y también de capitales para la edificación de potencias industriales en Europa. Así ha podido Earl Hamilton escribir lo siguiente: «Sacrificando de manera involuntaria su renta real por la compresión de los salarios en relación con los precios, la clase obrera soportó el peso del progreso material [...]. Al mismo tiempo que otros grupos sociales, fueron las siguientes generaciones de obreros las que obtuvieron los beneficios»<sup>10</sup>. Análogamente, en la segunda mitad del siglo XIX, en Francia, los obreros textiles eran pagados dos veces menos que en 1800, mientras que el salario de los mineros se redujo a la mitad entre 1792 y 1850. «En Inglaterra, el tejedor a domicilio, que ganaba treinta chelines a la semana hacia el año 1820, sólo cobraba de siete a nueve chelines veinte años más tarde».<sup>11</sup>

Estos mecanismos de empobrecimiento progresivo de los grupos más directamente afectados por la apertura brutal de los mercados son lo bastante conocidos para que insistamos en ellos. Sin embargo,



deben ser recordados para comprender lo que está sucediendo actualmente y para plantearse el futuro. Es imposible ignorarlos, aun cuando, una vez valorados, existan grandes dificultades para comprender su realidad actual y para determinar puntos y formas de acción.<sup>12</sup>

### La civilización científica y técnica

Tras constatar que «se acelera el desarrollo de conocimientos científicos y la producción de objetos técnicos [...]» y que «la industria recurre cada vez más a la ciencia [...]», los autores del Libro blanco lamentan que, «en vez de celebrar el progreso como en el siglo pasado, la opinión pública perciba a menudo la empresa científica y el progreso tecnológico como una amenaza». Se refieren «al desfase entre progresos y conciencia colectiva que ya existió durante la transición de la Edad Media al Renacimiento». Concluyen diciendo: «Este clima irracional desaparecerá si se difunde el conocimiento».<sup>13</sup>

Al igual que en los pasajes anteriores, no se aportan tanto pruebas cuanto los juicios normativos que sostienen éstas, en especial mediante una asimilación de innovación tecnológica y progreso tecnológico, o mediante la aceptación de una idea de equivalencia entre progreso científico, progreso técnico y económico, y progreso social. La correlación entre la situación actual y la situación durante la transición de la Edad Media al Renacimiento es también significativa de una creencia que se manifiesta en un beneficio «natural» de la ciencia y de su desarrollo, y que empuja a quienes piensen de manera diferente a un implícito «oscurantismo».

Las rupturas en estas creencias, que empezaron a aparecer en los países industriales hacia finales del decenio de 1960 con el nacimiento de los movimientos de consumidores, y después con los movimientos ecologistas, no están exentas de legitimidad fáctica. Tampoco es casualidad que haya aparecido paralelamente la noción de «riesgo especial» para calificar no solamente las «catástrofes naturales», sino, sobre todo, las catástrofes «producidas por la acción del hombre», relacionadas con las aplicaciones de los cambios científicos y técnicos. Los debates correspondientes no han sido impulsados sólo

por el mundo «profano» e ignorante de la «obra científica», sino, por el contrario, por los propios círculos científicos, obligados a cuestionarse sus propias orientaciones y su propia práctica. Por consiguiente, no es casualidad que hoy en día se empiece a desarrollar, en torno y en el seno de la ciencia, un doble debate sobre los fundamentos epistemológicos y cosmogónicos de nuestros conocimientos y sobre «el control democrático» de la práctica de esta ciencia.

Aún es menos casualidad que los propios científicos -o por lo menos personas con formación denominada científica- participen de manera bastante destacada en el desarrollo de las sectas y de los integristos religiosos. Es inexcusable que, en una perspectiva histórica larga, son probablemente nuestras relaciones con el mundo y con el conocimiento, que se han ido formando poco a poco en Europa, desde el Renacimiento al siglo de las «luces», las que se ponen en duda en la fase actual de nuestra historia.<sup>14</sup> Por lo tanto, es evidente que las cuestiones relativas a la importancia de los conocimientos científicos y técnicos en la cultura, así como las referentes a la «ética de las ciencias», son esenciales, pero vistas desde una óptica diferente a la propuesta.

## El paso de un paradigma de flexibilidad / adaptabilidad a otro de fluidez / liquidez

Estos análisis de los postulados generales de referencia pueden completarse con un análisis del paradigma productivo que sostiene las propuestas de acción. En este caso también, el texto del Libro blanco puede resultar aclaratorio.

### Un paradigma de flexibilidad

El Libro blanco señala que «la producción masiva va desapareciendo en provecho de una producción más diferenciada», que «la organización de la empresa evoluciona hacia una mayor flexibilidad y descentralización», con una «búsqueda de la flexibilidad», del «desarrollo de cooperaciones en red» y un «aumento del uso de la subcontratación». En este tipo de empre-

**«Estos mecanismos de empobrecimiento progresivo de los grupos más directamente afectados por la apertura brutal de los mercados son lo bastante conocidos para que insistamos en ellos. Sin embargo, deben ser recordados para comprender lo que está sucediendo actualmente y para plantearse el futuro (...)»**

**Con el nacimiento de los movimientos de consumidores y los movimientos ecologistas surgieron en los países industriales, hacia finales del decenio de 1960, interrogantes sobre el beneficio «natural» de la ciencia y de sus desarrollos.**

**«No es casualidad que hoy en día se empiece a desarrollar, en torno y en el seno de la ciencia, un doble debate sobre los fundamentos epistemológicos y cosmogónicos de nuestros conocimientos y sobre «el control democrático» de la práctica de esta ciencia.»**



**«(...) esta inestabilidad dominante de la organización productiva, que se traduce en una fuerte reducción de la predecibilidad, se enfrenta a una demanda social de estabilidad (...)»**

**«La lógica de la «flexibilidad/adaptabilidad» conduce a un primer deterioro de la relación salarial (...) Pero, además, la presión que se ejerce para que el asalariado se encamine hacia el trabajo «autónomo» (...) refleja la problemática que supone la vuelta al trabajo a destajo (...) Se trata (...) de volver a ofrecer a quien aporte su capacidad de trabajo la responsabilidad de su gestión, en (un) contexto de incertidumbre.»**

sas desaparecerán «aquellos trabajos rutinarios y repetitivos que pueden codificarse y programarse mediante máquinas automáticas...». Sin embargo, de ello resultará «una mayor autonomía individual del trabajador en la organización de su actividad...», «un acercamiento entre las «maneras de aprender» y las «maneras de producir...»<sup>15</sup>.

Estas bases para la evolución futura se corresponden bastante bien con los análisis realizados en lo que se denomina búsqueda de un «nuevo modelo productivo». Su motor serían las estrategias aplicadas de manera dominante por las empresas de todo el mundo en busca de una mejora de su competitividad relativa de cara a sus competidores. Movilizando para ello los recursos que hoy en día les ofrecen las NTIC, éstas transforman sus organizaciones en busca de una mayor flexibilidad/adaptabilidad<sup>16</sup>. Presenciamos, de este modo, la aparición de «empresas redes», que no sabemos dónde empiezan y dónde terminan, ya que sus límites jurídicos y organizativos son difusos (cascadas de razones sociales, ingeniería financiera, sociedades que sirven de pantalla...). Es evidente que para sobrevivir convenientemente en estructuras productivas de este tipo, hay que disponer de patrimonios económicos, sociales y culturales importantes, necesarios tanto para situarse dentro de su «gran fluidez» como para negociar la explotación de sus recursos.

Es obvio que la tendencia técnico-económica a favorecer los tiempos cortos (tiempos reales e interactividad), asociados a espacios amplios de intercambios, implica una inestabilidad genérica del sistema global de producción, reforzada a su vez por una inestabilidad de las tasas de paridad monetaria y por las variaciones cíclicas de los volúmenes y de los precios, vinculadas a las estrategias de competencia de las empresas. Pero esta inestabilidad dominante de la organización productiva, que se traduce en una fuerte reducción de la predecibilidad, se enfrenta a una demanda social de estabilidad que se traduce, a su vez, en la búsqueda de un arraigo de la identidad en las comunidades de proximidad y de territorio... En este sentido, Europa se encuentra ante perspectivas contradictorias, entre las cuales tendrá que elegir el político.

### **El trabajo como mercancía: la destrucción de la sociedad salarial**

En cierto modo, la respuesta se encuentra en el resumen que precede al texto del libro. De hecho, en él se indica que un «mercado global del empleo es una perspectiva más cercana de lo que se piensa generalmente...»; que «el Libro blanco preconiza [...] un enfoque más abierto, más flexible» que consiste en «estimular la movilidad de los trabajadores». Resulta «sorprendente constatar que hoy en día las mercancías, los capitales y los servicios circulan más libremente en Europa que las personas y los conocimientos». El Libro blanco considera también ineludible una inversión de «la tendencia a la larga al desarrollo del trabajo asalariado permanente, es decir, de jornada completa y duración indefinida», asociada a un «desarrollo del trabajo individual autónomo»<sup>17</sup>.

Con el paso de la gestión de la producción y de su organización a la gestión «de la capacidad de trabajo» y al funcionamiento «del mercado de trabajo», se cambia de dimensión en el análisis, con la consiguiente articulación entre perspectivas económicas y perspectivas sociales. La pregunta que se nos plantea es saber cómo se organizará la flexibilidad del trabajo en Europa<sup>18</sup>. La insistencia en los aspectos jurídicos encuentra aquí su plena significación en relación con el régimen de trabajo. La lógica de la «flexibilidad/adaptabilidad» conduce a un primer deterioro de la relación salarial con el aumento de contratos temporales y de contratos a tiempo parcial, en una perspectiva más o menos global de ordenación del tiempo de trabajo. Pero, además, la presión que se ejerce para que el asalariado se encamine hacia el trabajo «autónomo» como prolongación de una readecuación del lugar que corresponda al mercado y a la institución en el marco de la regulación de la organización productiva, refleja la problemática que supone la vuelta al trabajo a destajo, cuyo complemento sería el «teletabajo». Se trata nada menos -o nada más- que de volver a ofrecer a quien aporte su capacidad de trabajo la responsabilidad de su gestión, en el contexto de incertidumbre ya mencionado.

Por lo tanto, se trata de una completa vuelta atrás de todo lo que ha sido el gran



movimiento histórico de la evolución de las relaciones de trabajo en Europa y en los grandes países industriales desde el período de entreguerras. Y esto se produce claramente en detrimento de quienes aportan al «mercado» su capacidad de trabajo. Se entiende ahora la preocupación del Libro blanco por dotar a la población de Europa, mediante la formación, de una capacidad de adaptación que considera insuficiente ante tales perspectivas. Se plantea la cuestión de saber si el deseo anunciado por la Comisión de «mantener el modelo social europeo» es creíble ante tal perspectiva. Nos parece significativo que la respuesta masiva, expresada conjuntamente por sindicalistas e investigadores europeos con ocasión de un reciente seminario organizado por la Comunidad Europea, haya sido claramente negativa<sup>19</sup>.

### **El cuestionamiento del diploma como base de «certificación»**

El Libro blanco lamenta que «la vía tradicional seguida por el individuo sea la búsqueda del diploma» y que exista «una imagen del diploma como referencia casi absoluta de competencia», lo que produce «efectos perversos»: «un aumento de la rigidez del mercado de trabajo y un gran quebranto, también, por la eliminación de talentos que no se corresponden con los perfiles tipo». Propone que se realicen modificaciones en el reconocimiento de los «saberes» y de las «competencias» tanto dentro de la Unión Europea como en relación con las «diferentes materias que los componen». Su certificación, «al no pasar necesariamente por un diploma», se basaría en «carpetas personales de competencias»<sup>20</sup>.

Encontramos, pues, a propósito del diploma, nuevamente comentarios sobre las rigideces sociales que parecen impedir el desarrollo de la sociedad europea hacia la modernidad. Los redactores dejan entender que el diploma es de alguna manera un arcaísmo que puede limitar las oportunidades de quienes no están especialmente dotados al principio, impidiendo que se salven más adelante los obstáculos iniciales. Parece haber una necesidad de «abolición de los privilegios»: «En la mayoría de los sistemas europeos, los títulos están pensados con la idea de filtrar, en la cumbre, a las élites dirigentes

de la administración y las empresas, a los investigadores y a los profesores. Son incluso, en algunos países, las referencias casi absolutas de competencia...<sup>21</sup>.

Se necesitaría más espacio para tratar los pros y los contras respectivos de los diplomas, así como para estudiar la significación de las construcciones sociales que se han establecido en relación con ellos, en los diferentes países de la Unión Europea. Otros artículos de este número de la revista se dedican en parte a ello. Sin embargo, nos gustaría insistir en los temas de las competencias y de los diplomas. Es evidente que, en Francia, el diploma constituye un elemento de referencia de la «certificación», en la medida en que certifica que su beneficiario ha adquirido el conjunto de conocimientos que corresponde al curso seguido. Da a su titular una «cualificación profesional» que es «atestiguada por el título». La legitimidad del diploma procede de su reconocimiento por el Estado. También en Francia, es evidente que los diplomas iniciales tienen tanta fuerza en las referencias sociales que estructuran considerablemente los accesos a las diferentes categorías profesionales y estructuran paralelamente las jerarquías sociales en función de la jerarquía de los saberes.

La posibilidad de cuestionar a corto plazo estas construcciones sociales parece muy dudosa, al igual que la idea de poner en su lugar otro «sistema de referencia» poco justificado parece una ilusión. Algunas grandes empresas francesas así lo han entendido. Por esta razón, con el mismo objetivo que la Comisión, han pretendido que su formación continua tenga una doble legitimidad: interna, vinculada a las «capacidades para hacer» en una perspectiva de eficacia productiva, y externa, en una perspectiva de legitimidad social que sigue siendo esencial. Para ello, han adoptado una «formación continua cualificante», es decir una formación continua financiada por su cuenta y que da lugar a un diploma reconocido por el Estado»<sup>22</sup>.

El término «competencias» apareció en Francia a principio del decenio de 1980, cuando los empresarios comenzaron a considerar que no veían en el «hacer» los frutos de las inversiones que habían hecho en el «saber». Tal ruptura semántica

***«La legitimidad del diploma procede de su reconocimiento por el Estado. (...) es evidente que los diplomas iniciales tienen tanta fuerza en las referencias sociales que estructuran considerablemente los accesos a las diferentes categorías profesionales y estructuran paralelamente las jerarquías sociales en función de la jerarquía de los saberes. La posibilidad de cuestionar a corto plazo estas construcciones sociales parece muy dudosa (...)»***



**«(...) se impone a todos los niveles la necesidad de construir conjuntamente y de manera coherente una política económica, social y monetaria.»**

**«(...) cómo «adaptarse a las formas del individualismo moderno preservando al mismo tiempo la complejidad y la autonomía de los fenómenos colectivos y sociales».»**

se producía además en un momento en que se demandaba a todos los asalariados un funcionamiento más colectivo en el trabajo y más responsabilidad. En resumen, las empresas enviaban así una señal que indicaba un cambio en las «aptitudes requeridas», de los conocimientos a las «capacidades para hacer»<sup>23</sup>.

Considerando todos los componentes de los cambios producidos, podemos preguntarnos legítimamente si los empresarios, basándose en la presión y en el modelo financiero, no se han lanzado a una nueva etapa para superar el paradigma de «flexibilidad/adaptabilidad», e intentar imponer a quienes aportan el trabajo el paradigma de «fluidez/liquidez». En este sentido, es totalmente cierto que el factor de unión es el trabajo, o más exactamente las construcciones sociales en que se apoya, y que puede considerarse esencial «destruirlas» a corto plazo. Se plantea un gran interrogante acerca del Libro blanco. De hecho, habría que saber, teniendo en cuenta condiciones estructurales determinadas, si las propuestas de acción previstas derivan realmente en los objetivos fijados, vistas las hipotecas que pesan sobre las «personas que ofrecen su capacidad de trabajo».

### **Hacia una competitividad basada en un paradigma de adaptabilidad/solidaridad**

Así pues, a nuestro parecer, el mayor interés del Libro blanco reside no en las respuestas concretas que pretende aportar a las cuestiones que plantea, sino en la obligación de abrirnos los ojos sobre los cambios que deben efectuarse y sobre las coherencias que debe haber entre los interlocutores implicados en todos los aspectos del funcionamiento económico y social de Europa -ya sean responsables públicos o responsables privados-, si ésta última quiere preservar su identidad social manteniéndose como un espacio de producción y de distribución «equitativa» de riqueza para todos los que viven en ella.

En este marco, se impone a todos los niveles la necesidad de construir conjuntamente y de manera coherente una política económica, social y monetaria. Se im-

pone singularmente en las relaciones internacionales, en relación con la construcción europea. Es ésta una tarea eminentemente política, aun cuando los retos sean eminentemente económicos y sociales, puesto que corresponden a las condiciones de creación y de distribución de riquezas. Las obligaciones de reflexión a este nivel son ineludibles. Conciernen a una cuestión de fondo planteada a las ciencias sociales: cómo «adaptarse a las formas del individualismo moderno preservando al mismo tiempo la complejidad y la autonomía de los fenómenos colectivos y sociales»<sup>24</sup>.

### **Construir extensos tipos de redes sociales**

Es evidente el interés que representan las propuestas del Libro blanco en cuanto al uso de las NTIC en materia de educación-formación, en especial en sus desarrollos interactivos. Podrán constituir un medio de renovación de pedagogías para jóvenes y sobre todo para adultos, basándose en nuevos recursos como los «campus electrónicos», o en nuevas estructuras -por lo menos en Francia-, como las «casas del saber». Unos y otros podrán encontrar en estas estructuras materiales y «personas recursos» en relación con redes de información y redes sociales de intercambios, basándose en ideas de «pedagogía a distancia» y «de aprendizaje cooperativo»<sup>25</sup>.

Es evidente también la voluntad de reforzar las relaciones entre la formación y los lugares en que se desarrollan actividades de producción, de desarrollar el aprendizaje mediante formación en alternancia, acercando así las formaciones iniciales al funcionamiento de las empresas, «en la medida en que hay cosas que únicamente se adquieren en la escuela con la ayuda de la empresa, cualquiera que sea la calidad de las formaciones prácticas dispensadas, y viceversa, hay cosas que sólo se aprenden en la empresa con ayuda de la escuela...»<sup>26</sup>. De hecho, son muchos los países que utilizan esta «bisagra» entre la escuela y la empresa para intentar lograr la transición entre dos mundos cuyas reglas son tan diferentes.<sup>27</sup>

Ahora se entiende el proyecto de renovar las formas de financiación de la formación continua con unos «cheques indi-



viduales» que permitirían una solvencia mayor y más libre de la misma en función de proyectos más personales. En el mismo sentido, sería conveniente la celebración de acuerdos que utilicen inteligentemente las reducciones del tiempo de trabajo con o sin ordenación, y el «tiempo elegido» para combinar las nuevas flexibilidades resultantes con la posibilidad de desarrollar las competencias y los propios deseos de conocimientos.

Así podrían ponerse de manifiesto solidaridades que podrían revestir la forma de redistribuciones de proximidad (sociales o territoriales) y que, basándose en lógicas de intercambios que podrían superar la forma mercantil, vendrían a ocupar su lugar junto a mecanismos más tradicionales. Se ofrece un espacio de acción para un sector asociativo, que, basado en ayudas públicas, dispone de un amplio ámbito del que apropiarse, en el marco de una «economía solidaria».

### **Superar el paradigma de flexibilidad / adaptabilidad por otro de adaptabilidad / solidaridad**

Se advierte claramente que estas acciones, por útiles que sean, no bastarán para contrarrestar los devastadores efectos de las transformaciones económicas y organizativas que se exigen a la Unión Europea, según una especie de ley natural: la del progreso. Cabe pensar que los propios autores del Libro blanco perciben claramente las contradicciones que existen entre las formas microindustriales de gestión productiva que desarrollan las empresas y las orientaciones macrosociales que proponen. Esta es la razón por la cual abordan, también ellos, la necesidad de estas últimas de modificar sus prácticas contables y, en especial, sus condiciones de arbitraje entre las inversiones en capital material e inmaterial de modo que, como dicen de manera tan elegante los economistas, se «re-internalicen» los costes «externalizados». En cambio, no se refieren a las necesidades de introducir modificaciones no menos sustanciales en las prácticas de gestión de los recursos humanos en fase de desarrollo masivo, cuando esto también es esencial a la vista de sus propios objetivos.

Por ello, teniendo en cuenta las prácticas dominantes de las empresas, todo el tex-

to dedicado a la cultura general nos deja perplejos. Sabiendo que las empresas aspiran a no retribuirla cuando existe, ¿cómo puede solicitárseles que financien su adquisición? Parece que ni los propios autores crean mucho en ello. De hecho, cuando se echa un vistazo a las explicaciones relativas a los dos tipos de respuestas a los «tres impulsos motores», las que se refieren a la cultura general son claramente más débiles que las dedicadas al «desarrollo de la aptitud para el empleo y la actividad»<sup>28</sup>.

Asimismo, teniendo en cuenta las condiciones actuales de acceso a las lenguas extranjeras, ¿cómo puede pretenderse para todos el conocimiento de dos lenguas aparte de la lengua materna, cuando el dominio correcto de una lengua es ya difícil de adquirir incluso entre los diplomados de enseñanza superior?

Es fundamental que, para que tenga oportunidades de éxito el proyecto anunciado de compaginar a través de una «formación permanente» perspectivas económicas de competitividad, perspectivas personales de desarrollo y perspectivas colectivas de cohesión social, los interlocutores deben desempeñar un papel dominante en los fenómenos de «destrucción/reconstrucción» y han de dar el sí a desempeñar de un papel de complementariedad. Este no es el caso de las grandes empresas francesas que, rompiendo el «pacto social» tácito que les unía a sus asalariados, han alterado las condiciones de funcionamiento del mercado de trabajo francés, abandonando formas de «equilibrio» a lo largo de la vida profesional de las relaciones entre aportaciones y retribuciones, en beneficio de una asociación mucho más estrecha de los dos términos del intercambio, siguiendo una lógica más americana.

También dista de ser el caso de la moda empresarial del «downsizing», cuyos riesgos para las propias empresas se han empezado a denunciar, cuando aún se están evaluando sus perjuicios macrosociales en el mercado de trabajo, dado el auge de las reducciones de plantillas en las grandes empresas<sup>29</sup>. También el crecimiento de los contratos de trabajo temporales, utilizados sistemáticamente, acaba por fragilizar las condiciones de acumulación de las competencias necesarias para las propias empresas, y redu-

***Las acciones propuestas «(...) por útiles que sean, no bastarán para contrarrestar los devastadores efectos de las transformaciones económicas y organizativas que se exigen a la Unión Europea (...)»***



ce aún más la «aptitud para el empleo» de las personas, dado que las sucesiones de contrataciones y reincorporaciones al mercado de trabajo son rápidas y llevan consigo periodos de interrupción del trabajo.

De este modo, se entiende que, de los 2,9 millones de personas que, según la definición de la OIT, estaban en situación de desempleo en Francia en marzo de

1995, el 45 % eran desempleados de larga duración, mientras que en 1994, 2 millones de personas tenían un empleo protegido<sup>30</sup>. Puede medirse la extensión del camino estructural que, a nuestro parecer, habría que recorrer si deseáramos para Francia, pero también probablemente para los demás países de la Unión Europea, la formación permanente tal como la concibe generosamente la Comisión Europea, es decir, plenamente creíble...

### Notas/referencias bibliográficas

1) Libro blanco «Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva». Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Luxemburgo, 1995.

2) «Se celebrará un extenso debate con los principales interesados: autoridades nacionales competentes, enseñantes, empresas, interlocutores sociales, etc. A esta concertación, que la Comisión desea resulte rica y productiva, seguirán propuestas más detalladas con un objetivo único: preparar a los europeos para que pasen sin sobresaltos a una sociedad basada en la adquisición de conocimientos, en la cual se continúe aprendiendo y enseñando durante toda la vida: en otros términos, a una sociedad cognitiva.» Prólogo de Édith Cresson y Pádraig Flynn al Libro blanco: «Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva». Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Luxemburgo 1995. pág. 3.

3) «Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI». Comisión de las Comunidades Europeas. Boletín de las Comunidades Europeas. Suplemento 6/93. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo.

4) IRIBARNE (A d'): «La compétitivité. Défi social, enjeu éducatif». CNRS Editions. Collection sociologie. 2ª edición 1993.

5) Libro blanco, op. cit. págs. 22 y 23.

6) GILLES Bertrand (dir. de edición): «Histoire des techniques», Gallimard, Collection Encyclopédie de la Pléiade, París, 1978, 1649 págs.

7) IRIBARNE (A d'): «For a european information society» en «The ethical, cultural and democratic stakes of the information society». Simposio organizado por la Comisión Europea y la Comisión Episcopal de la Comunidad Europea (COMECE), Bruselas, 13 de octubre de 1995. Dirección General XIII, Bruselas, págs. 42 a 53.

8) «Construire la Société européenne de l'information pour tous». Primeras reflexiones del Grupo de expertos de alto nivel; informe intermedio. Enero de 1996. Comisión Europea, DG V, Bruselas; 96 págs.

9) Libro blanco, op. cit. pág. 24.

10) HAMILTON Earl: «War and prices in Spain 1651-1800» Cambridge, Mass., 1947, pág. 225. Citado por

Eugen WEBER: «Une histoire de l'Europe. Tome deux, Des lumières à nos jours» Fayard Editeur. París. Traducción francesa 1987, pág. 18.

11) HAMILTON E, op. cit., pág. 21.

12) Sobre las desigualdades de las rentas que están surgiendo, es útil la obra de Robert REICH «L'économie mondiale», traducción francesa publicada en Editions Dunod, París 1993. Asimismo es interesante releer los intentos realizados por utilizar los amplios análisis históricos para comprender la ruptura de crecimiento de mediados del decenio de 1970. Véase BOYER Robert: «La crise actuelle: une mise en perspective historique» en Critique de l'économie politique. Nueva serie nº 7-8, abril-septiembre 1979, págs. 5 a 113.

13) Libro blanco, op. cit. pág. 25.

14) Hemos tratado más ampliamente estos temas en:

- IRIBARNE (A d'): «L'évolution technologique facteur de progrès?». Comunicación de las jornadas nacionales de la organización hospitalaria. Saint-Malo 17-18 de mayo de 1995. Ciclostilado, Lest/CNRS, Aix en Provence, 9 págs.

- IRIBARNE (A d'): «Communication of scientific knowledge and democracy». Comunicación de la V Conferencia internacional: «The future of science has begun. The communication of science to the public: sciences and media». Milán, 15-16 de febrero de 1996 Multigraphié, Lest/CNRS, Aix en Provence, 19 págs.

Véase también la obra reciente de François LURCAT: «L'autorité de la science». Edition du Cerf. París 1995, 347 págs.

15) Libro blanco, op. cit. págs 22 y 23.

16) IRIBARNE (A d'): «La compétitivité...» op. cit. págs. 81 a 171.

17) Libro blanco, op. cit. págs 22 y 23.

18) Las primeras formas de flexibilidad en diferentes países de Europa están muy analizadas en: BOYER Robert (dir. de edición): «La flexibilité du travail en Europe». Editions La Découverte. París, 1986, 330 págs.

19) «The avoidance of mobile wage-earning workers' exclusion. The guidance rôle in continuous training». Universidad Autónoma de Barcelona. Instituto de Ciencias de la Educación. Col-leccio Jornades 51. 1996.

20) Libro blanco, op. cit. págs 7 a 9.

21) Libro blanco, op. cit. pág. 33.

22) Se hace referencia al considerable trabajo realizado en Francia por el Ministerio de Educación Nacional y por las empresas, a partir del decenio de 1970, para desarrollar los exámenes por «unidades capitalizables» con objeto de permitir compaginar las necesidades de obtención de un diploma y las políticas de formación continuas. De aquí el término de «formación cualificante». Véase Claude DUBAR y alii: «Innovations de formation et transformations de la socialización professionnelle par et dans l'entreprise» LASTREE/CNRS Editeur, Lille, 1989, 457 págs.

23) IRIBARNE (A d'): «Compétences et diplômes à l'heure européenne». Multigraphié Lest/CNRS. Aix en Provence Marzo 1996, 9 págs.

24) DUPUY Jean-Pierre: «Introduction aux sciences sociales. Logique des phénomènes collectifs». Ellipses Editeur, París 1992, pág. 7.

25) ARNAUD Michel: «L'apprentissage coopératif dans la maison du savoir» LARIC, FUTUROSCOPE, octubre de 1995, multicopia, 10 págs.

26) LICHTENBERGER Yves: «Alternance en formation et qualification professionnelle» en «Construire la formation professionnelle en alternance». Les éditions d'organisation 1995, págs. 69 y 70.

27) OCDE: «Les formations en alternance: quel avenir?» París 1994, 167 págs.

28) El Libro blanco dedica casi cuatro páginas y media a la cultura general y doce páginas y media al desarrollo de las aptitudes para el empleo (págs. 31 a 43).

29) KAUFFMANN Sylvie. Entrevista con Stephen Roach: «L'obsession du «dégraissage» menace l'industrie des États-Unis», en el periódico Le Monde, 29 de mayo de 1996, pág. 16.

30) CSERC: «Les inégalités d'emploi et des revenus, mise en perspective et nouveaux défis». La Découverte. París, 1996, 244 págs.



# ¿Quién participa en la educación y en la formación profesional?

## - Una visión de conjunto a nivel europeo.

Hoy en día se ha aceptado que una mano de obra cualificada es esencial si la Unión Europea y sus Estados miembros quieren responder con éxito a los desafíos que se les plantean: los cambios técnicos y organizativos en el puesto de trabajo, la creciente competitividad de los países industrializados emergentes y la necesidad de lograr una mayor cohesión dentro de la sociedad. Estos desafíos requieren que los trabajadores en todos los niveles en la Unión posean la necesaria cualificación y que ésta se mantenga continuamente al día. Sin embargo, y a pesar de ser conscientes de ello, la información sobre la formación profesional, particularmente la relativa al aprendizaje permanente, sigue siendo una de las menos desarrolladas en la economía clave a nivel comunitario. Los datos a nivel nacional reflejan necesariamente los acuerdos institucionales nacionales y necesidades políticas para las que se aplican los conceptos, definiciones y clasificaciones nacionales, y por ello no son comparables entre los Estados miembros.

Para paliar este déficit informativo a nivel comunitario se ideó el programa FORCE, en el cual se pretendían recoger datos comparables sobre la formación profesional continua y que, en particular requería una encuesta que se llevó a cabo con la cooperación de EUROSTAT (Oficina Estadística de las CE) sobre la formación profesional continua ofrecida por las empresas dentro de la comunidad. Los resultados de esta encuesta, realizada en 1994, serán dados a conocer este año. Dentro del marco de trabajo del programa LEONARDO, EUROSTAT y la DG XXII, con el apoyo de CEDEFOP, mantienen también un ambicioso programa de cinco años de duración para desarrollar y

recopilar estadísticas sobre la formación profesional, tanto inicial como continua.

Mientras tanto, la fuente principal de los datos comparados sobre la formación profesional a nivel europeo es la recogida en la Labour Force Survey comunitaria (LFS - Encuesta de Población Activa), llevada a cabo anualmente en todos los Estados miembros, y basada en cuestionarios, conceptos y definiciones propuestos por EUROSTAT. La LFS es una encuesta a hogares que se realiza en la primavera de cada año; en ella se recogen una amplia gama de datos sobre las características personales de los miembros adultos del hogar y su puesto como mano de obra una semana antes de la encuesta, y en el caso de tener trabajo, las características de su empleo. Además la LFS se utiliza también para recoger datos sobre cualquier tipo de educación o formación profesional recibida durante las cuatro semanas anteriores a la encuesta.

Este artículo se basa en los resultados de la LFS. Se centra en las variaciones de las oportunidades de formación profesional entre los diferentes grupos de población y de mano de obra.

### Valor y limitaciones de la LFS

La LFS es una rica fuente de datos que permite analizar la participación en actividades de formación profesional de una amplia gama de personal según sean las características de empleo. Sin embargo, sólo puede ser representativa de una parte del cuadro total, y ello por dos razones: primero, al ser una encuesta a hogares,



### Norman Davis

*Anteriormente Director de Estadísticas en la Manpower Services Commission (Comisión de Servicios de la Mano de Obra) y actualmente*

*coordinador de un contrato entre el Centro de Estudios de Política de Formación Profesional de la Universidad de Sheffield y la Comisión Europea, incluido en el programa LEONARDO, sobre el análisis y la difusión de los resultados de la CVTS\* de EUROSTAT.*

**Este artículo utiliza los datos de la Encuesta de Población Activa para mostrar como la participación en educación y formación profesional es diferente entre los distintos grupos de población y de mano de obra en la Unión Europea. Intenta explicar las razones de algunas de las diferencias observadas y también señala las precauciones necesarias que hay que tener en cuenta al interpretar los datos. Estos últimos reflejan con claridad que las oportunidades en la formación profesional declinan con la edad, son menores para aquellos que poseen una escasa o nula cualificación y para los desempleados, los cuales ya se encuentran en desventaja en el mercado laboral. Se presta especial atención al mayor índice de formación profesional en el sector servicios en comparación con el del sector industrial, y la influencia de este fenómeno sobre las mujeres y trabajadores a tiempo parcial, cuyos empleos se concentran en el sector servicios.**

\* Encuesta sobre la formación profesional continua.



**«(...) el valor principal de la LFS es que es una fuente de datos única que muestra la situación relativa, en lo concerniente a la educación y a la formación profesional que reciben, de distintos grupos dentro de la población total y dentro de la mano de obra.»**

**«(...) las oportunidades de formación profesional declinan a medida que aumenta la edad.»**

**«(...) en general y en los diferentes grupos de edad, la distribución entre hombres y mujeres es notablemente similar.»**

se centra en la percepción por cada persona de sus actividades profesional y su capacidad para describirlas en los términos requeridos en la encuesta. Este punto es muy importante en lo referente a las preguntas sobre la formación profesional, ya que en otras encuestas llevadas a cabo a nivel nacional, los datos obtenidos entre los individuos podían no concordar con los datos recogidos entre los empresarios. Esto ocurre incluso cuando se tiene la intención de recoger datos comparables de las dos fuentes; los individuos y los empresarios puede que tengan una percepción distinta en lo cuanto a lo que debe considerarse como formación profesional.

Lo segundo a tener en cuenta es que la LFS recoge datos sobre la formación profesional recibida en un período de sólo cuatro semanas, y no puede suministrar estimaciones del número total de los que reciben educación y formación profesional durante un año. Esto implicará que para la formación profesional continua entre los grupos de mas edad, caracterizada por cursos de corta duración, las cifras de los que reciben formación profesional en un período de cuatro semanas serán considerablemente menores al número de personas que reciben formación profesional en algún momento durante el año.

También por razones prácticas, pero especialmente importantes dentro del contexto de la formación permanente en su sentido más amplio, se han combinado en este artículo la educación con la formación profesional. Esto se debe a que la distinción entre educación y formación

profesional a menudo se confunde en el caso de instituciones educativas que en algunos países ofrecen lo que podría ser llamado formación profesional. Muchas universidades, por ejemplo, ofrecen programas de formación profesional continua a un nivel avanzado para estudiantes maduros del campo de la industria. No es seguro por ello que en la LFS se responda en los distintos países de la misma manera a aquellas preguntas a partir de las cuales se realiza la distinción entre educación y formación profesional en el análisis de los resultados.

Además en la educación y la formación profesional iniciales las prácticas nacionales varían mucho entre aquellos países que, como por ejemplo Francia, ofrecen en su sistema educativo mucha más formación profesional inicial, y la mayoría de los jóvenes permanecen en el colegio hasta la edad de 18 años, y otros países como Alemania en el que opera un sistema dual de formación profesional con participación de las empresas.

Sin embargo, a pesar de éstas limitaciones, el valor principal de la LFS es que es una fuente de datos única que muestra la situación relativa, en lo concerniente a la educación y a la formación profesional que reciben, de distintos grupos dentro de la población total y dentro de la mano de obra.

### **Participación por edad y por sexo**

El cuadro 1 es un resumen general según la LFS de los índices de participación en educación y formación profesional durante un período de cuatro semanas en la primavera de 1994, para la población de 15 a 64 años analizada por sexo y bandas amplias de edad en los doce Estados miembros de la Unión Europea de entonces.

A pesar de los comentarios anteriores sobre las limitaciones de los datos, este cuadro muestra claramente la manera en la que las oportunidades de formación profesional declinan a medida que aumenta la edad. Lo que quizás sea más sorprendente es como en general y en los diferentes grupos de edad, la distribución entre hombres y mujeres es notablemente similar. Este último hallazgo no es quizás el esperado, ya que la compo-

**Cuadro 1:**

### **Porcentaje de población de 15 a 64 años en educación y formación profesional , ce-primavera 1994**

Grupo de Edad	Total	Hombres	Mujeres
15-19	81,3	81,1	81,5
20-24	35,7	35,0	36,4
25-34	11,7	12,7	10,7
35-44	5,8	5,8	5,8
45-54	3,5	3,5	3,5
55-59	1,6	1,6	1,5
60-64	0,6	0,6	0,6
<b>Total</b>	<b>16,7</b>	<b>16,9</b>	<b>16,5</b>



sición de su mercado laboral y las características de su empleo son bastante diferentes para ambos sexos al igual que también varían las oportunidades de formación dentro del mercado laboral. Las mujeres, por ejemplo, componen los dos tercios de la población económicamente inactiva y el 85 por ciento de todos los empleos de media jornada. Contrasta con lo anterior que dos tercios de todos los trabajadores de jornada completa y tres cuartos de los empleados autónomos son hombres. Las diferencias en los índices de educación y de formación profesional entre éstos y otros grupos de población serán examinados más tarde. Esto aclarará las razones del parecido entre los índices de educación general y la formación profesional entre ambos sexos. Sin embargo, en todos los países sobre los que existen datos, el desequilibrio entre los índices de participación en la formación profesional de hombres y mujeres tiende a disminuir.

En general, las cifras del cuadro 1 para los grupos de menor edad están claramente influenciadas por el número de los que continúan su educación a jornada completa en el colegio o en la universidad, y por aquellos que reciben formación profesional inicial a largo plazo. Para los grupos de más edad la formación profesional continua ofrecida en el empleo constituye el factor de influencia predominante. A pesar de que el objetivo de éste artículo es la de comparar los distintos grupos dentro de la Unión Europea como un todo, hay que señalar aquí que los índices de educación y formación iniciales y de formación profesional continua varían entre los miembros de la Unión. Esto último se aprecia en el cuadro 2. Con propósitos ilustrativos se muestra el índice de participación en educación o formación profesional para sólo dos bandas de edades, la de 15 a 19, y la de 34 a 44 años.

Entre la gente joven, el índice varía entre más del 90% en Alemania, Francia y Países Bajos y menos del 70% en el Reino Unido. Los otros países oscilan entre estos extremos. A diferencia con ello, en las personas de edades comprendidas entre los 34 y los 44 años los índices de educación y formación profesional en Dinamarca, Países Bajos y el Reino Unido eran de casi el doble del promedio de la Comunidad Europea, y en el caso de

**Cuadro 2:**

### **Porcentaje de población en educación o formación profesional, UE-primavera de 1995**

<b>País</b>	<b>Edad de 15 a 19</b>	<b>Edad de 35 a 44</b>
Belgica	84,2	2,5
Dinamarca	87,1	17,0
Francia	92,5	2,6
Alemania	93,2	6,1
Grecia	79,7	0,6
Irlanda	82,7	3,8
Italia	72,8	2,2
Luxemburgo	80,3	2,7
Países Bajos	91,5	14,0
Portugal	71,2	3,1
España	77,8	2,5
Reino Unido	66,9	13,2
<b>Total</b>	<b>81,3</b>	<b>5,8</b>

Dinamarca era del 17 por ciento, casi tres veces mayor. A excepción de Alemania, el índice en otros países era significativamente inferior - a menudo menos de la mitad - del promedio de la Unión Europea. Como siempre, hay que tener cuidado a la hora de interpretar estas cifras. Los datos sobre la proporción de participantes en la formación profesional no reflejan la duración o calidad de ésta. Para la gente joven, por supuesto, gran parte de su formación profesional será de larga duración y dirigida a obtener una cualificación reconocida. Al contrario, la formación profesional que el adulto recibe será normalmente de menor duración, de sólo unos días o semanas.

En la LFS se pregunta sobre la duración de la formación recibida, pero hay que evaluar todavía la calidad de estos datos y deberían usarse con precaución. Sin embargo, encontramos indicios de lo importante que es este aspecto si observamos las diferencias entre Alemania y el Reino Unido. Los datos de la LFS de 1992 sugieren que en Alemania casi el 50 por ciento de las personas en edades comprendidas entre los 34 y los 44 años que dicen haber recibido algún tipo de educación o formación profesional, también indican que el curso duró más o menos un año, y solamente un 15 por ciento manifestó que fue de menos de una semana. La situación en el Reino Unido es

**«Entre la gente joven, el índice varía entre más del 90 por ciento en Alemania, Francia y Países Bajos y menos del 70 por ciento en el Reino Unido. Los otros países oscilan entre estos dos extremos.»**

**«(...) en las personas de edades comprendidas entre los 34 y los 44 años los índices de educación y formación profesional en Dinamarca, Países Bajos y el Reino Unido eran de casi el doble del promedio (...)»**

**«Los datos sobre la proporción de participantes en la formación profesional no reflejan la duración o calidad de ésta.»**



**Cuadro 3:**  
**Porcentaje de población en educación o formación profesional según edad y posición laboral; UE - primavera 1994**

<b>situación laboral</b>	<b>total</b>	<b>15-19</b>	<b>20-24</b>	<b>25-34</b>	<b>35-44</b>	<b>45-54</b>	<b>55-59</b>	<b>60-64</b>
Económicamente inactivos	32,0	93,5	72,1	21,7	4,1	1,3	0,4	0,3
Económicamente activos	9,2	48,4	17,5	9,5	6,1	4,2	2,6	1,5
<i>Todos los empleados</i>	<i>10,3</i>	<i>57,8</i>	<i>19,1</i>	<i>10,2</i>	<i>6,8</i>	<i>4,7</i>	<i>3,1</i>	<i>2,0</i>
<i>Jornada completa</i>	<i>9,4</i>	<i>52,2</i>	<i>16,3</i>	<i>9,7</i>	<i>6,7</i>	<i>4,7</i>	<i>3,1</i>	<i>1,9</i>
<i>Jornada parcial</i>	<i>15,0</i>	<i>72,3</i>	<i>37,2</i>	<i>13,4</i>	<i>7,6</i>	<i>4,9</i>	<i>2,8</i>	<i>2,4</i>
<i>Trabajadores autónomos</i>	<i>3,4</i>	<i>35,7</i>	<i>9,7</i>	<i>4,7</i>	<i>3,3</i>	<i>2,5</i>	<i>1,3</i>	<i>1,0</i>
<i>Desempleados</i>	<i>9,2</i>	<i>23,0</i>	<i>13,8</i>	<i>9,4</i>	<i>5,3</i>	<i>3,5</i>	<i>1,8</i>	<i>0,9</i>
<b>Total</b>	<b>16,7</b>	<b>81,3</b>	<b>35,7</b>	<b>11,7</b>	<b>5,8</b>	<b>3,5</b>	<b>1,6</b>	<b>0,6</b>

**«Entre los económicamente activos las cifras en todas la categorías de los grupos de menos edad se ven influenciadas por la manera en que los modelos de formación profesional inicial se vinculan con la actividad económica.»**

**«(...) el índice de educación y formación profesional entre empleados de jornada parcial sigue siendo más elevado que entre aquellos empleados de jornada completa para la mayoría de los grupos de más edad.»**

la contraria. Mientras que, tal como se muestra en el cuadro, en el Reino Unido una proporción más elevada había manifestado que había recibido algún tipo de formación profesional, el 50 por ciento dijo que ésta había durado menos de una semana y el 22 por ciento indicó que había asistido a cursos de más de un año de duración. Aparentemente esta evidencia sugeriría que mientras en Alemania cada año menos adultos reciben formación profesional, comparando con el Reino Unido, la intensidad de dicha formación profesional es mayor. Otra posibilidad es que, a pesar de que se pretenden recoger datos comparables, los encuestados alemanes hayan subestimado su participación en cursos de corta duración.

#### **Participación según la posición dentro del mercado laboral.**

Volviendo a los índices de participación en educación y formación profesional de los diferentes grupos de población, en el cuadro 3 aparecen las cifras globales de algunos grupos claves. Son interesantes algunos modelos evidentes.

Si nos fijamos primero en los económicamente inactivos, éste grupo comprende

dos subgrupos diferentes: los estudiantes de jornada completa que retrasan su entrada en el mercado laboral, y otras franjas de población como las mujeres económicamente inactivas normalmente debido a razones domésticas, o las personas de más edad que han decidido jubilarse anticipadamente. Esto explica que el índice de participación en la educación y formación profesional en general sea más alto de la media en el grupo de edad hasta los 25 y los 34 años, y que en los otros sea inferior.

Entre los económicamente activos las cifras en todas las categorías de los grupos de menos edad se ven influenciadas por la manera en que los modelos de formación profesional inicial se vinculan con la actividad económica. Los vínculos, sin embargo no son siempre los mismos: para los empleados de jornada completa, el índice superior de educación y formación profesional para edades entre los 15 y los 19 años se debe sin duda a que participan en un sistema de formación profesional dual o de aprendizaje en el cual su formación profesional guarda relación con su empleo. La disparidad con el elevado índice de educación y formación profesional entre trabajadores jóvenes de media jornada es debida a que muchos de ellos son estudiantes que trabajan media jornada para así poder financiar sus estudios y probablemente existe escasa o ninguna conexión entre el trabajo y sus estudios.

Más sorprendente es quizá la manera en la cual el índice de educación y formación profesional entre empleados de jornada parcial sigue siendo más elevado que entre aquellos empleados de jornada completa para la mayoría de los grupos de más edad. Las razones se discutirán más tarde en el contexto del índice de educación y formación profesional de los empleados en los distintos sectores en los cuales los modelos de jornada completa y parcial también son diferentes.

En la Unión Europea había en 1994 casi 20 millones de trabajadores clasificados como autónomos. El cuadro 3 muestra que en todos los grupos de edad el índice de educación y formación profesional era significativamente más bajo que el del promedio e incluso en los grupos de más edad el índice es menor que el de los inactivos



económicamente. Estas cifras podrían sugerir que probablemente el empleado autónomo esté más concentrado en ocupaciones tradicionales y en sectores de la economía en donde el ritmo del cambio tecnológico es más lento y la necesidad de formación continua también es menor. Sin embargo, puede ocurrir que sea un grupo que tenga dificultades a la hora de tener tiempo para la formación profesional. Teniendo en cuenta los impedimentos conocidos y los elevados costes a los que las pequeñas empresas se enfrentan a la hora de ofrecer formación profesional a sus empleados, es probable que esto sea el factor más importante.

Más sorprendente resulta el bajo índice de educación y formación profesional aportado por los 18 millones de desempleados de la Unión Europea, ya que es un grupo necesitado de las cualificaciones necesarias para poder competir por el trabajo. Este bajo índice puede ser debido en parte a que en la LFS personas que en otro contexto serían desempleados están calificadas como empleados al entrar en los programas nacionales de formación profesional en empresas. Sin embargo las cifras hablan por sí mismas y reflejan con creces las desventajas económicas y sociales de los desempleados dentro de la Comunidad.

#### **Participación según ocupación y sector.**

Hemos aludido anteriormente a que podríamos encontrar algunas de las razones de la similitud entre los índices de formación profesional de hombres y mujeres, y también del índice de formación más elevado entre los trabajadores de media jornada, en el examen del índice de formación profesional entre los trabajadores de los diferentes sectores económicos o de distintas ocupaciones.

El cuadro 4 muestra el porcentaje de empleados en edades comprendidas entre los 35 y 44 años que recibieron educación o formación profesional en la primavera de 1992, analizando los grupos de sectores en general y si trabajaban en jornada media o completa. Este cuadro ilustra que en ambos grupos de sectores principales, industria y servicios, existe poca diferencia en el índice de formación profesional entre los trabajadores de media jornada y

#### **Cuadro 4 :**

### **Porcentaje de empleados de 35 a 44 años en educación o formación profesional según sector, UE - primavera 1992**

<b>Sectores generales</b>	<b>jornada completa</b>	<b>jornada parcial</b>
Agricultura	3,1	2,3
Industria	3,6	3,5
Servicios	6,7	6,6
<i>Hombres</i>	<i>6,4</i>	<i>9,6</i>
<i>Mujeres</i>	<i>7,2</i>	<i>6,5</i>

los de jornada completa. Sin embargo, el cuadro muestra que la formación profesional en el sector servicios es casi el doble que en el sector industrial. Este ejemplo confirma la evidencia recogida en las encuestas nacionales en los Estados miembros, que mostraban que se ofrece poca formación profesional continua en algunas industrias, como por ejemplo en la construcción, mientras que un elevado índice de formación profesional continua se ha ofrecido en los sectores de servicios financieros. Con fines ilustrativos podemos considerar estas dos ramas como representantes de dos tipos extremos de empleados. La industria de la construcción se caracteriza por tener un gran número de pequeñas empresas que a menudo utilizan cualificaciones tradicionales adquiridas durante la formación profesional inicial, y que se ven relativamente poco afectadas por el cambio tecnológico. Por ambas razones, es de esperar un índice más bajo de formación profesional continua. El sector de servicios financiero, por su parte, está dominado por grandes empresas recientemente sujetas a rápidos cambios tecnológicos y organizativos y que por ello requieren un alto nivel de inversión en formación profesional continua. Al igual que en las otras comparaciones que aparecen en este artículo, al emitir cualquier juicio sobre las diferencias en el índice de participación en la formación profesional también hay que considerar qué niveles diferentes de formación profesional se necesitan.

El cuadro 4 de alguna manera sí que ayuda a explicar la similitud en el índice de formación profesional de las mujeres en el grupo de edad recogido anteriormente

**«La posición global relativamente favorable de los trabajadores de media jornada en este grupo de edad, como muestra el cuadro 3, se debe a su concentración en aquellos sectores de la economía donde se ofrecen mayores oportunidades para la formación profesional.»**



**Cuadro 5**  
**Porcentaje de empleados de jornada completa de 35 a 44 años en educación o formación profesional según ocupación, UE - primavera 1992**

Legisladores y funcionarios de rango superior	11,7
Profesionales	11,5
Técnicos y profesionales adjuntos	7,0
Oficinistas	4,6
Trabajadores de servicios y de ventas	3,7
Trabajadores cualificados de la agricultura y la industria pesquera	1,9
Trabajadores de artesanía y oficios correspondientes	2,8
Operadores de plantas industriales y maquinaria	1,9
Ocupaciones elementales	2,0
<b>Total</b>	<b>5,5</b>

en el cuadro 1, a pesar de que muchas más mujeres que hombres son económicamente inactivas en este grupo de edad. En 1992, el 80 por ciento de las mujeres entre los 34 y 44 años trabajaban en el sector servicios, donde solamente un poco más de la mitad eran hombres. El índice de formación profesional de mujeres se ha visto así beneficiado porque éstas se concentran mayormente en el sector de la economía que ofrece elevados niveles de formación profesional. Por otro lado más de un 80 por ciento de los trabajadores de media jornada en esta edad eran mujeres que trabajaban en el sector servicios, en el cual el índice de formación profesional era igual al global de todo el sector. La posición global relativamente favorable de los trabajadores de media jornada en este grupo de edad, como muestra el cuadro 3, se debe a su concentración en aquellos sectores de la economía donde se ofrecen mayores oportunidades para la formación profesional.

Finalmente, y quizá sea lo más importante de esta revisión de los índices de participación en educación y formación pro-

fesional, se revisan las diferencias entre grupos profesionales. La importancia de estas comparaciones radica en que muestran el efecto de la educación y formación profesional iniciales y la probabilidad de recibir formación profesional continua más adelante.

Las cifras del cuadro 5, corresponden a la LFS de 1992. El cuadro muestra de nuevo sólo el índice de formación profesional de los trabajadores de jornada completa en el grupo de edad comprendido entre los 35 y 44 años, pero se evidencia claramente que la formación profesional continua es más común entre los trabajadores cuyas ocupaciones requieren a menudo cualificaciones avanzadas, normalmente las obtenidas con la educación inicial y formación profesional. De hecho sería posible demostrar también cómo aquellos que han alcanzado un nivel de educación más superior son también los que se benefician más de la formación profesional continua a lo largo de sus vidas laborales.

La pauta descrita anteriormente se ve además reforzada por los resultados de las encuestas en algunos países que mostraron que son precisamente los trabajadores en puestos superiores quienes esperan recibir formación profesional continua, mientras que los trabajadores en ocupaciones menos cualificadas no consideran la formación profesional como una parte importante de sus vidas laborales. Una explicación posible es que los empleados que poseen una educación o formación mejores contemplan su trabajo como una carrera en la que esperan progresar o avanzar. Por el contrario, aquellos que contemplan su ocupación como la mera ejecución de un trabajo considerarán la formación profesional únicamente en el caso de que sea necesario cambiar de trabajo.



# Formación continua en al empresa: ¿Contribución a la realización de la formación permanente?



**Uwe Grünewald**

Desde hace 19 años encargado de los proyectos de investigación empírica dentro de un contexto nacional e internacional de los departamentos de «Investigación estructural» e «Investigación internacional» del Instituto Federal de la Formación Profesional en Berlín.

mentos de «Investigación estructural» e «Investigación internacional» del Instituto Federal de la Formación Profesional en Berlín.

De los casi 20 millones de personas que en 1994 participaron en medidas de formación continua, 8 millones lo hicieron en el terreno de la formación profesional continua organizada gracias a la iniciativa y a la financiación de las empresas.

En vista de la importancia de la formación continua en la empresa, es muy natural formularse la pregunta de si son idóneas estas medidas y su contexto, y de si responden a los conceptos de la Comisión Europea sobre la formación permanente. La realidad de la formación continua en la empresa, sus condiciones, limitaciones y posibilidades constituyen la base de este artículo.

Analizaremos por último hasta qué punto las ideas conceptuales de la Comisión sobre la formación permanente pueden suponer impulsos para la configuración de la formación continua en la empresa.

## Significado y condiciones de la formación continua en la empresa como parte esencial de la formación profesional continua.

Si observamos todo el campo de la formación continua, el cual es la base de la formación permanente, podemos contar en 1994 con un total de 19,9 millones de participantes. En cada terreno en particular las fuentes presentadas acreditan los siguientes índices de participación:

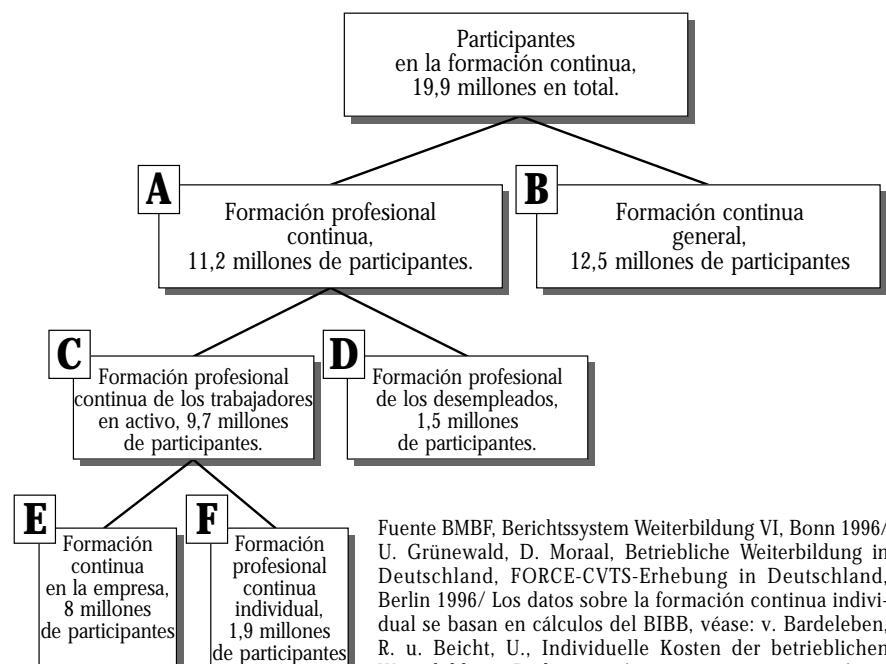
En total han participado en 1994 en las correspondientes medidas, según una definición amplia de la formación continua en la empresa, entre un 25% y 30% de los trabajadores activos.

Un estudio de la formación continua en la empresa significa, en relación a todo el terreno de la formación continua, el limitar las declaraciones a sólo una zona (ver el gráfico 1)

1. En primer lugar nos movemos en el campo de la cualificación **profesional** (A). Ha desaparecido el terreno de la formación general y política (B).
2. Segundo, los participantes en la formación continua son exclusivamente tra-

**El siguiente artículo tiene como objetivo establecer las referencias y vínculos entre el concepto de política de formación permanente que la Comisión Europea ha trazado en el Libro Blanco de 1996 y a la que dedica un año de sensibilización, motivación y movilización, y un sector específico de la cualificación profesional: la formación continua en la empresa.**

**Gráfico 1: Número de participantes en los diversos campos de formación continua**





**«La meta a alcanzar (por la formación continua en la empresa) es normalmente a corto plazo, la necesidad de cualificación se origina generalmente dentro del marco de los cambios técnico-organizativos en la empresa.»**

bajadores activos. La formación profesional continua para los desempleados (D) se financia gracias a otras fuentes y en su mayoría también es realizada por otras instituciones de formación. A la hora de presentar las cuotas de los participantes nos encontramos con un problema, ya que en el plazo de un año un trabajador no sólo puede participar en las medidas de formación profesional como trabajador activo sino también como desempleado.

3. A veces, las medidas de formación profesional (C), van unidas a una financiación mixta en la que participan tres financiadores o iniciadores: el que recibe la educación, instituciones públicas (el estado, instituciones de las Comunas, corporaciones sociales) y el empresario. Las exposiciones siguientes se concentran en las medidas de formación continua iniciadas y también financiadas por las empresas (E). Las medidas de formación continua motivadas por particulares también se excluyen (F)

Características de la formación continua en la empresa son:

- Es necesario contar con un nivel básico de formación general. La impartición de dicha formación general constituye la excepción, se otorga mucha más importancia a las cualificaciones prácticas extrafuncionales e interdisciplinarias.
- Una formación profesional inicial, en Alemania el título en una profesión por el sistema dual, es la base necesaria para poder realizar cursos de perfeccionamiento o de especialización. A menudo también serán necesarios algunos años de experiencia.
- Generalmente se medirá lo idóneo de la cualificación frente a los objetivos concretos de la empresa. La meta a alcanzar es normalmente a corto plazo, la necesidad de cualificación se produce generalmente dentro del marco de los cambios técnico-organizativos en la empresa.

### **La formación continua en la empresa es selectiva**

La exclusión progresiva de los desempleados de este terreno parcial de la formación continua es un hecho consumado.

Solamente desempeña la formación continua en la empresa un papel en este caso si se produce una cofinanciación pública o con un programa de reincorporación al trabajo. En determinadas circunstancias, la preparación laboral de nuevos empleados puede ser la alternativa más rentable para una cualificación continuada dentro de un sistema de formación profesional escolar o en la empresa.

La exclusión caracteriza a la formación continua en la empresa, también en lo que atañe a grupos determinados de ocupación.

Al menos en términos globales, tal exclusión no es en función del sexo, pero es necesario señalar que en algunas ramas laborales se observan considerables divergencias negativas, en especial en ramas con una proporción dominante de empleadas.

Más intensa es la exclusión en función de la edad. Ya a partir de los 45 años desciende considerablemente el número de participantes.

Lo más grave es la segregación realizada teniendo en cuenta el status profesional. Han participado en las medidas de formación continua en la empresa en 1994 solamente un **7%** de los trabajadores con o sin estudios, un **26%** de los trabajadores o empleados especializados y un **42%** de los directivos (1).

Los objetivos y los motivos específicos de las empresas según sea su interés, motivado por aspectos económicos y no por cuestiones sociopolíticas, son la razón más importante de segregación o selectividad para la formación continua en la empresa.

### **Objetivos y motivos de las empresas en la oferta de la formación continua**

La formación continua es, según el punto de vista de las empresas, el instrumento decisivo para elevar la productividad laboral. Esta es también la razón por la que han aumentado considerablemente en los últimos 10 años las medidas de formación en torno al puesto de trabajo.

La competición progresiva y el incesante cambio técnico organizativo obliga a sol-

1) En las encuestas sobre formación continua dentro del marco del programa de acción europeo FORCE existen datos representativos en cuanto a participación en la formación permanente según el sexo, la edad y la posición laboral. Véase: Bundesinstitut für Berufsbildung, Statistisches Bundesamt, Betriebliche Weiterbildung in Deutschland, Berlín 1995. (Asequibles gratuitamente en alemán, inglés y francés en el BIBB, Berlín).



ventar más rápidamente y con más proximidad al puesto de trabajo los posibles déficits de cualificaciones.

Así, el aprendizaje permanente, por lo menos en relación a los que ejercen una profesión en ámbitos centrales de producción o de funciones, es la consecuencia obligatoria de una preparación moderna de calidad y prestación de servicios. Aquel que no esté dispuesto a desarrollar permanentemente el perfil de su cualificación actual, y no aprenda a ocuparse de la cambiante organización laboral, tendrá que temer la pérdida de su puesto de trabajo.

Determinados trabajos o formas de aprendizaje, como es el trabajo en grupo, requieren gran flexibilidad y disposición para aprender. Ya desde hace tiempo no constituye una excepción la exclusión de los «empleados viejos» (refiriéndose a la edad límite de 45 años) o de los empleados con un entendimiento «anticuado» (por ejemplo los diez años de experiencia de un maestro industrial).

### **Posibilidades de aprendizaje especiales para la formación continua en el puesto de trabajo.**

La relevancia de la formación continua en la empresa, los contenidos actuales transmitidos así como la aproximación al trabajo que va cambiando, son los elementos que otorgan a la formación continua en la empresa un peso importante como forma de formación permanente.

Precisamente para la formación continua en la empresa crece, y amenaza con ser mayor, el peligro de que medie un abismo entre las cualificaciones transmitidas por los organizadores de la formación alejados de la economía, y los conocimientos, prácticas y disposición de comportamiento que son aprovechables en el mundo laboral.

Las empresas cuentan con varias opciones para la formación continua en la empresa, cercanas al puesto de trabajo o separadas, internas a la empresa o por ofertas exteriores (con un amplio abanico de ofertores, mientras en la escuela, escuelas técnicas superiores y universidades las ofertas son insignificantes).

### **Posibilidades de mercado y utilización de la formación continua en la empresa.**

A diferencia de la formación inicial, la formación continua en la empresa proporciona a las empresas que invierten en ella una ganancia inmediata. Las medidas son breves generalmente y con perspectivas a corto plazo. Garantizan la utilización del potencial de cualificación de los propios empleados, hacen posible el aprovechamiento de los cambios técnico-organizativos o facilitan la adquisición de nuevas máquinas y aparatos en la empresa.

En el pasado, las ventajas de la formación continua para los empleados en la empresa consistían sobre todo en una mayor garantía del puesto de trabajo y la mejora de la situación de competitividad personal existente en el interior de la misma.

Ya que se tendía en las medidas de formación continua a que pudieran ser más utilizadas por los miembros de la plantilla fija que por los contratados temporalmente, las posibilidades de mercado de estos trabajadores en el mercado exterior disminuían.

La transformación estructural en muchas ramas de la industria, intensificada por la reestructuración de la economía en la antigua RDA, ha influido negativamente y a largo plazo sobre la seguridad laboral incluso de los miembros de la plantilla fija o principal.

Ante el cierre de una empresa, los trabajadores que cuentan con una experiencia profesional de años y una carrera de formación permanente se encuentran con un gran problema a la hora de exponer con claridad su potencial de cualificación a otras empresas.

### **Posibilidades y fronteras de la utilización de la formación continua en la empresa para la realización de la idea de formación permanente**

Con la presentación realizada hasta ahora pretendíamos aclarar la importancia cuantitativa y el marco específico de la formación continua en la empresa.

*«La formación continua es, según el punto de vista de las empresas, el instrumento decisivo para elevar la productividad laboral.»*

*«A diferencia de la formación inicial, la formación continua en la empresa proporciona a las empresas que invierten en ella una ganancia inmediata.»*



**«Las medidas de formación continua iniciadas y financiadas por las empresas, son una parte esencial de las posibilidades de adquirir cualificación para adultos.»**

**«Para participar en la formación continua en la empresa no es necesario ser estimulado.»**

**«Las ofertas de las escuelas o escuelas superiores en el campo de la formación permanente son escasas.»**

2) Véase: U. Grünewald, D. Moraal, Kosten der Betrieblichen Weiterbildung in Deutschland, Ergebnisse und kritische Anmerkungen, Berlín 1995, pág. 21.

Las medidas de formación continua, iniciadas y financiadas por las empresas, son una parte esencial de las posibilidades de adquirir cualificación para adultos. Pero a estas medidas se les atribuyen condiciones de utilización especial.

Si evaluamos la realidad de la formación continua en la empresa según los cinco objetivos generales de la Comisión Europea para el concepto de formación permanente, incluidos en el Libro Blanco de 1996, podemos deducir lo siguiente:

**Objetivo 1:** Estimulo para la adquisición de nuevos conocimientos.

Este objetivo no tiene un significado estratégico para la formación continua en la empresa. La formación continua en la empresa se produce por la necesidad de adaptar el potencial de cualificación de los empleados y actualizarlo ante los cambios de las exigencias laborales, los nuevos productos y procedimientos de producción. Las medidas son en su mayoría una demanda y no están orientadas a la oferta.

Para participar en la formación continua en la empresa no es necesario ser estimulado. Con la no participación, la amenaza es la inestabilidad de la situación laboral del empleado así como la reducción de su campo de trabajo dentro de la empresa.

La creación continua de potenciales de cualificación con una perspectiva de utilización más bien a medio plazo se adapta a la noción conceptual de la Comisión, pero sólo refleja la realidad de una pequeña parte de las medidas de formación continua en la empresa.

Dado que además en Alemania no existe un diálogo entre el empresario y el trabajador o sus representantes sobre los conceptos de contenido, ni en el campo empresarial ni en la facilitación de ofertas de formación continua externas (digamos por la Cámara de Industria, de Comercio o de Artesanía), los cambios sólo tendrán lugar a largo plazo.

La Comisión está en el buen camino cuando propone, como ha ocurrido con el programa de acción FORCE en la prime-

ra mitad de los noventa, proyectos transnacionales que faciliten la adquisición de instrumentos para el desarrollo integrado del personal y su cualificación y fomenta su difusión. Pero existe el peligro de sobreestimar la importancia cuantitativa de estos programas en las empresas, incluso en Alemania.

**Objetivo 2:** acercamiento entre la escuela y la economía.

Las ofertas de las escuelas o de escuelas superiores en el campo de la formación continua para empresas son escasas. Este es el resultado de la aportación alemana en la encuesta sobre la formación continua dentro del marco del programa de acción FORCE. En este campo se invierte menos del siete por ciento de los gastos de las empresas para medidas de formación continua externas y alrededor de un uno por ciento de los gastos totales (2).

La razón por la que se utilizan tan escasamente las ofertas de cualificación ofrecidas por las escuelas y escuelas superiores, es en la mayoría de los casos el alejamiento de éstas instituciones públicas de los problemas de cualificación de las empresas. Dada la tendencia de la formación continua en la empresa a ser una forma de cualificación ceñida al puesto de trabajo, las posibilidades de inclusión de las ofertas de las escuelas o escuelas superiores en el terreno de la formación continua se verán además reducidas. Mientras que el interés de las escuelas técnicas y universidades por el desarrollo de la cualificación y su transmisión a las empresas sea tan escaso como en el presente, solamente podremos considerar la cooperación que se realiza a nivel nacional en algunos centros universitarios, y a nivel internacional en los programas COMETT y FORCE de la Unión Europea, como una excepción. No es de esperar un cambio profundo.

Sería interesante examinar en la experiencia de instituciones de formación públicas en los Países Bajos, que tras un cambio político se vieron obligados a financiar una parte de sus costes a través de la oferta de formación a las empresas, si se registró y en qué campo un



mayor acercamiento entre la escuela y la economía.

**Objetivo 3:** Lucha contra la exclusión.

Un objetivo central de la formación continua en la empresa es elevar la productividad laboral de los propios trabajadores. Las empresas sólo están dispuestas a costear la formación continua de sus propios trabajadores si pueden obtener un beneficio inmediato de su cualificación.

Una reducción en la selectividad de la formación continua en la empresa solamente se conseguiría en el caso de que instancias oficiales confinanciaran determinadas medidas, por medios financieros ya presentes o bien gracias a la formación de fondos. En vista de las discusiones actuales en Alemania sobre lo elevado de los costes adicionales a los salarios, es muy improbable que los empresarios estén dispuestos a avanzar en este terreno, ya que la creación de fondos aumentaría sus costes.

También la desaparición progresiva de la oferta de las empresas para los desempleados se combatiría gracias a medidas específicas, quizá por el Instituto Federal de Empleo. Incluso cuando muchos expertos consideran que las medidas de formación de los sistemas próximos a la empresa o «duales» son un instrumento óptimo que simplifica la reintegración de los desempleados al mundo laboral, no podemos contar, en vista de la tensión de la situación financiera de las instituciones federales, que con el desarrollo de nuevos instrumentos futuros se impulse el terreno de la formación continua en la empresa especialmente para formar a desempleados.

Las medidas presentes más avanzadas todavía son modelos en proyecto cuantitativamente insignificantes, las cuales, a imitación de los modelos daneses, pretenden introducir la norma de acoplar la formación continua de empleados con la ocupación de desempleados, un método innovador.

También, dentro del marco de la iniciativa de los fondos sociales europeos ADAPT, se probarán redes de coordinación transnacionales.

**Objetivo 4:** Desarrollo del dominio de tres lenguas de la Comunidad.

Por muy deseable que sea este objetivo como base de comunicación para lograr con éxito un proceso de integración en Europa, así de profundo es el abismo entre la meta deseada y la realidad existente en las empresas alemanas. A pesar de la gran aceptación de la internacionalidad, es limitado el número de los empleados que diariamente trabajan en contacto con una lengua extranjera de la Comunidad, según se ha testificado en los análisis realizados dentro del programa FORCE.

La solución más frecuente a los problemas lingüísticos a la hora de expandir los mercados o de trasladar centros productivos es la de reclutar a trabajadores bilingües. En ello, los estados pequeños de la Comunidad, en especial el BENELUX, cuentan desde el principio con ventaja a la hora de acercarse al objetivo de la Comisión.

La realidad de que tres lenguas comunitarias lleguen a ser la base de trabajo no va a ser muy significativa en los próximos diez años, y apenas va a poder ser parcialmente estimulada dentro de la formación continua en la empresa.

En los próximos cinco o diez años constituirá una excepción en los propios países de la Unión Europea la actividad bilingüe de los trabajadores, a pesar de la tendencia a la internacionalización y la globalización de la economía; las excepciones se reducirán a algunos campos clave de las empresas.

**Objetivo 5:** trato equivalente a las inversiones de capital y a las inversiones en la formación y en la formación continua.

Una perspectiva interesante que rompe el marco de este artículo es observar la formación continua en la empresa según los aspectos de inversión. Solamente subrayo dos anotaciones al respecto:

Por un lado, todavía no ha concluido la discusión sobre la cuestión, presuntamente científica, de quién es el que realmente toma parte en las «inversiones» para la formación continua en la empresa. Continuamente aumenta el porcentaje de medidas

**«Las empresas sólo están dispuestas a costear la formación continua de sus propios trabajadores si pueden obtener un beneficio inmediato de su cualificación.»**



**«La realidad de que tres lenguas comunitarias lleguen a ser la base de trabajo no va a ser muy significativa en los próximos diez años (...).»**

**«Un examen de la utilidad de los objetivos de la Comisión para la transformación o el desarrollo de la formación continua en la empresa pone de manifiesto que la lógica de la estructuración de las medidas de formación continua en la empresa es muy difícil de armonizar solamente con objetivos socialpolíticos globales de formación.»**

que tienen lugar en el tiempo libre de los empleados, y no sólo en su papel de participantes en una formación sino también como en el de personal educador.

El factor más importante en los costes según las encuestas actuales sobre formación continua, el de los costes personales de los participantes, apenas se analiza para tomar en cuenta si la empresa, mientras se realizan las medidas de formación continua, tiene que contratar a otras fuerzas externas, o si se recupera el tiempo perdido gracias a la intensificación del trabajo, la solidaridad de los compañeros o la prolongación del trabajo en el tiempo libre.

Entre otras cosas hay que plantearse de qué manera se pueden desarrollar instrumentos que hagan transparente para todos los interesados el resultado de las inversiones en la formación continua, también para aquellas formas de formación continua innovadoras y cada vez más ceñidas al puesto de trabajo, así como la experiencia profesional subsiguiente. Una certificación en este tipo de proceso de aprendizaje convertiría en aptas para el mercado y en rentables las inversiones en la formación continua en la empresa.

En Gran Bretaña se desarrolló como complemento a las NVQs (cualificaciones profesionales nacionales) modulares el instrumento de «accreditation of prior learning». Desgraciadamente no tenemos ninguna experiencia de hasta qué punto fue posible, por lo menos en casos aislados, documentar y al mismo tiempo certificar el resultado de los procesos informales de aprendizaje y del aprendizaje por el trabajo.

### Resumen

Hay que evaluar la concepción del aprendizaje permanente desarrollada en el Li-

bro Blanco de 1996 por la Comisión Europea, considerando sus objetivos así como la posibilidad de realización de una política de formación orientada a ellos dentro de la realidad de la estructuración del aprendizaje profesional para adultos como parte importante de nuestra sociedad.

La formación continua en la empresa es no solamente en Alemania una de las más importantes cuantitativamente en este terreno.

Un examen de la utilidad de los objetivos de la Comisión para la transformación o el desarrollo de la formación continua en la empresa pone de manifiesto que la lógica de la estructuración de las medidas de formación continua en la empresa es muy difícil de armonizar solamente con objetivos socialpolíticos globales de formación.

Junto a objetivos que no conectan con la motivación de los interesados y que por ello resultan innecesarios en el sector formativo analizado (objetivo 1), se plantean objetivos que se adelantan a la realidad empresarial y que incluso no han sido ni aceptados en las referencias laborales del «profesional europeo» (objetivo 3).

De otros objetivos se derivan puntos de partida interesantes para el desarrollo de instrumentos formativos, si se sitúan ante el trasfondo de las condiciones específicas de la «formación continua en la empresa».

La intención del presente artículo ha sido la de desarrollar estos puntos de partida, debatir dichos planteamientos, y contribuir a un diálogo transnacional sobre el desarrollo de la formación continua en las empresas, lo cual es de vital importancia para aumentar su competitividad.



# Estrategias empresariales respecto a la formación en el trabajo en el Reino Unido

## La formación en el Reino Unido

De acuerdo con la Encuesta de Población Activa del Reino Unido, una cuarta parte de los trabajadores del país habían recibido formación para el puesto de trabajo en el período de 13 semanas inmediatamente anterior a la primavera de 1995. De las otras tres cuartas partes, la mayoría habían recibido también formación en la empresa, aunque en fecha anterior a ese período. El resto, en torno a un tercio del total, afirmaron que su empresa actual nunca les había ofrecido formación, ni en el puesto de trabajo ni fuera del mismo.

En los últimos diez años, la proporción de trabajadores que disfrutaban de algún tipo de formación ha aumentado regularmente. En la figura 1 se analiza la evolución del número de trabajadores beneficiarios de actividades de formación en las 4 semanas anteriores a la fecha de la encuesta. Mientras que en 1984 la proporción era del 8%, en 1990 superaba el 15%. Después se advierte una tendencia a la estabilización durante el período de recesión económica. En 1995, el 13,1% de los trabajadores del Reino Unido recibieron formación en el período de cuatro semanas referido<sup>1</sup>.

## Comparaciones internacionales

La comparación a escala internacional resulta difícil, debido a las diferentes definiciones y técnicas utilizadas para medir la participación en la educación y formación complementarias para el puesto de trabajo y a la disparidad de los sistemas educativos. No obstante, los datos disponibles indican que los trabajadores del Reino Unido tienen más probabilidades de to-

mar parte en actividades de aprendizaje en el trabajo que los de la mayoría de los países de la UE, entre ellos Francia, Alemania e Italia. Tan sólo en Dinamarca y en los Países Bajos se registran tasas de participación superiores (DfEE, 1993).

Las comparaciones basadas en el gasto en formación también presentan varias dificultades. Según un importante estudio realizado a finales del decenio de 1980, el conjunto de sectores económicos del Reino Unido dedicaban al menos un 3% de la renta nacional a la formación (véase Ryan, 1991 y Training Agency, 1989). Aunque este dato parece favorable si se compara con los niveles del 1 o el 2% habituales en países como Alemania y Japón, es posible que no se trate de una comparación de magnitudes homogéneas, ya que estos últimos países se centran más en la enseñanza inicial.

La prueba definitiva consiste en comprobar el resultado de la educación y formación, es decir, las capacidades y cualidades de la población activa. En este sentido, los análisis pormenorizados de la productividad y de las capacidades en diversos sectores de producción y servicios permiten llegar a la conclusión de que el Reino Unido presentaba un déficit de capacitación relativo en comparación con países como Alemania (véase, por ejemplo, Steedman, 1989 y Prais, 1989). Otros datos indican que las deficiencias relativas no son uniformes en todos los grupos profesionales. En los niveles superiores de cualificación y capacidad (es decir, en el primer nivel), los resultados del Reino Unido son tan buenos como los de la mayoría de sus competidores (CERI, 1995). En los niveles de capacitación intermedios e inferiores, el déficit es más evidente. Además, el problema no parece ser tan grave entre las personas que acceden por



## Jim Hillage

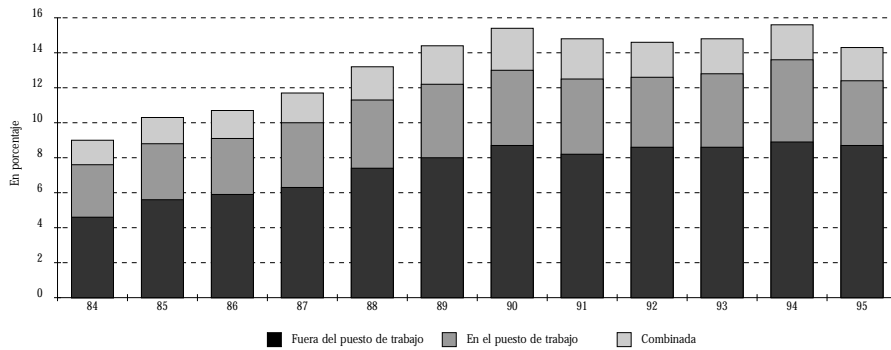
es un investigador becado del Instituto de Estudios sobre el Empleo (Institute for Employment Studies), de la Universidad de Sussex, donde coordina el trabajo de esta entidad en el área de la política pública de formación y desarrollo.

**En este artículo se analiza el nivel actual de la formación en el trabajo en el Reino Unido y se señala que, aunque la mayoría de trabajadores del país reciben algún tipo de formación o disfrutan de oportunidades de aprendizaje en su empresa, para muchos la formación no constituye una actividad continua. La oferta de formación se concentra en las grandes empresas del sector servicios y en los trabajadores que ocupan puestos de alto nivel. Son relativamente pocas las empresas que adoptan una estrategia formal o sistemática respecto a la formación. Una de las consecuencias que deben tenerse en cuenta en la formulación de políticas públicas es que los trabajadores que afrontan el peor futuro en el mercado de trabajo, es decir, los menos capacitados, son los que tienen menos posibilidades de acceder a la educación y formación que podrían ayudarles a adaptarse a las nuevas exigencias de capacidad.**

1) La Encuesta de Población Activa se modificó en el verano de 1994. Es posible que este cambio alterase el modo en que los encuestados respondieron a la pregunta relativa al período de cuatro semanas y produjese una discontinuidad en las series de datos (DfEE, 1996).



**Figura 1: Evolución de la formación para el puesto de trabajo entre la población activa que recibió este tipo de formación en las cuatro semanas anteriores a la fecha de la encuesta.**



Fuente: Encuesta de Población Activa, realizada en la primavera de cada año.

**«La financiación de la formación relacionada con el puesto de trabajo corre a cargo principalmente de las empresas. (...) Las grandes empresas tienen más probabilidades de impartir formación que las pequeñas (...).»**

**«El nivel de formación relativamente bajo en el sector productivo no se debe a una ausencia de demanda (...).»**

primera vez al mercado de trabajo, caracterizadas por una mayor tasa de participación en la enseñanza a tiempo completo en los últimos años, que les permite alcanzar un nivel de cualificación superior (DFEE, 1996). La dificultad mayor reside en el grupo de la población activa ya integrada en el mercado de trabajo.

## Tipos de formación

Los datos de la figura 1 revelan que la mayor parte de la formación se imparte fuera del puesto de trabajo, aunque con más frecuencia en instalaciones de la empresa que en instituciones educativas o centros de formación. Hay datos (por ejemplo, Industrial Society, 1995) que apuntan a un aumento en la utilización de técnicas como el aprendizaje a distancia y la enseñanza asistida por ordenador.

## ¿Quién imparte la formación?

La financiación de la formación relacionada con el puesto de trabajo corre a cargo principalmente de las empresas. En la primavera de 1995, éstas asumían los costes de la formación impartida a dos tercios de los trabajadores; menos de una quinta parte pagaron sus propios costes y un 13% contaron con la ayuda del Estado.

No obstante, el modelo de formación no sigue una distribución uniforme en todas las empresas. Es más probable que las

grandes impartan formación y apoyen a los trabajadores que participan en actividades de este tipo pagándoles los costes, concediéndoles permisos remunerados y ofreciéndoles libros y otros materiales (véase, por ejemplo, Metcalf y cols., 1994). Las pequeñas empresas tienden a confiar más en la formación informal en el puesto de trabajo y en la formación pública. Con todo, hay pruebas de que el nivel y el carácter de la formación impartida varían en este caso según el sector económico y de que su informalidad no implica de por sí que el nivel sea inferior en cuanto a la satisfacción de las necesidades de las empresas y de los trabajadores (Abbot, 1993).

En cualquier caso, parece que no sólo el tamaño, sino también la forma de propiedad es importante para explicar si una empresa forma a su personal o no. Dench (1993) observó que la mayoría de las empresas que no imparten formación son de pequeñas dimensiones, disponen de una única sede o pertenecen a una pequeña organización. Cuando en estos lugares de trabajo sí se ofrece formación, la probabilidad de que se produzca un aumento de la oferta de formación es mucho menor que en los centros pertenecientes a grandes empresas.

El modelo de formación también varía significativamente según el sector económico. Los datos de la figura 2 indican que un 20% de los trabajadores empleados en los sectores de la administración pública, la sanidad y la educación reciben formación, frente a sólo un 10% de los dedicados a la fabricación o la construcción. Los servicios financieros y la energía y el agua son otros sectores en los que el número de actividades pedagógicas es superior a la media. El nivel de formación relativamente bajo en el sector productivo no se debe a una ausencia de demanda, ya que las empresas de este sector registran en general un déficit de capacitación superior al de los sectores de servicios privados y públicos.

## ¿Quién recibe la formación?

El acceso a la formación en el lugar de trabajo varía en función del puesto desempeñado. La probabilidad de haber recibido formación en las cuatro semanas anteriores a la fecha de la encuesta es mu-



cho mayor entre los trabajadores que ocupan puestos de titulados, técnicos o directivos que entre los trabajadores manuales (véase figura 3). A medida que desciende el nivel profesional, no sólo se reduce la oferta de formación, sino que también varían sus características, centrándose más en aspectos a corto plazo específicos del puesto de trabajo. Metcalf (1994) observó que las personas que ocupan puestos de nivel superior acceden con mayor facilidad a la formación impartida para la consecución de ascensos profesionales o por otras razones no específicas del puesto que las que pertenecen a categorías de nivel inferior. Aunque esta tendencia se debe en parte a las necesidades de formación objetivas asociadas al empleo y a su evolución, también influyen factores más subjetivos y estereotípicos relativos a la importancia de la persona. Esto apunta a la posible existencia de una disparidad de criterios entre las empresas y los trabajadores respecto a la suficiencia del nivel de formación impartida. Gallie y White (1993) encontraron pruebas de una «laguna de formación», sobre todo en los grupos menos capacitados, reflejada en el desajuste entre la proporción de personas deseadas de obtener formación y la de personas que esperan recibirla. En un reciente estudio del sindicato de fabricación y servicios financieros (Manufacturing, Science and Finance Union, MSF, 1995) se señala que un 91% de sus afiliados estaban interesados en acceder a la formación complementaria. Por tanto, hay pruebas más que suficientes de la existencia de una demanda de formación no satisfecha.

En general, existe igualdad de acceso a la formación entre hombres y mujeres, aunque aquéllos tienden a recibir más formación (medida por su duración media). Se aprecian ciertas variaciones por sectores y profesiones. Los hombres tienen más probabilidades que las mujeres de recibir formación en los sectores económicos en los que se desarrollan la mayor parte de estas actividades, mientras que la tendencia se invierte en el caso de las profesiones en las que la formación está más extendida.

La probabilidad de los trabajadores jóvenes de recibir formación es mucho mayor que las de sus compañeros de más edad. La figura 4 indica que un 20% de los trabajadores de menos de 20 años reciben formación. La probabilidad de que ésta sea impartida a trabajadores de más de 40 años es inferior a la media.

La probabilidad de recibir formación del personal a tiempo parcial es mucho menor que la del personal a tiempo completo. Según la Encuesta de Población Activa (verano de 1995), un 8% de los trabajadores del primer grupo habían participado en actividades de formación para el puesto de trabajo en las cuatro semanas anteriores a la fecha de la encuesta, frente a un 14% de los trabajadores a tiempo completo.

Por tanto, la formación se concentra en una parte de la población activa: el personal de menor edad a tiempo completo que ocupa puestos de titulado o de directivo. A pesar del crecimiento de la formación en el Reino Unido en los últimos años, un

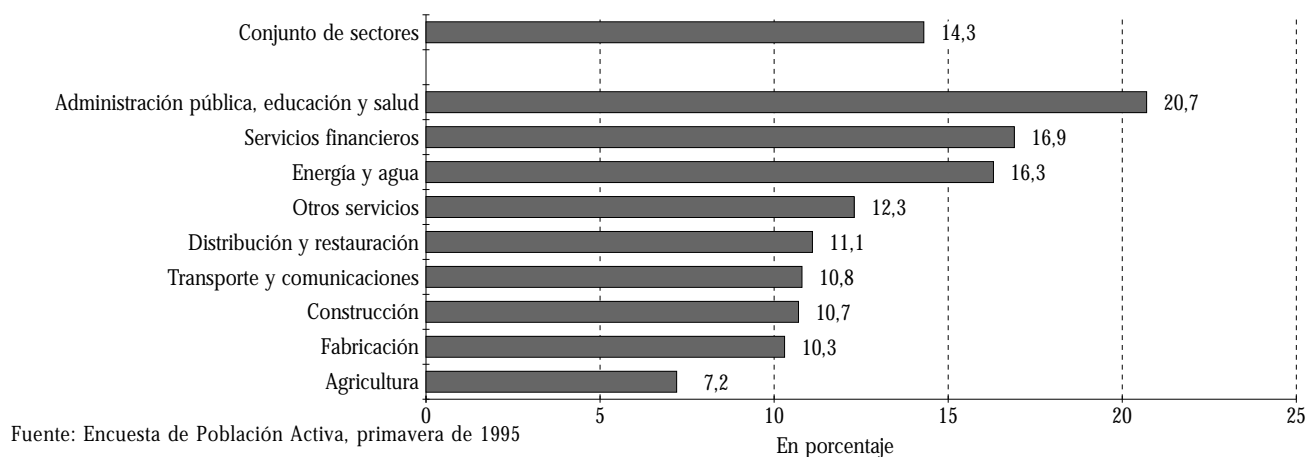
**«(...) existen pruebas más que suficientes de la existencia de una demanda de formación no satisfecha.»**

**«En general, existe igualdad de acceso a la formación entre hombres y mujeres, aunque aquéllos tienden a recibir más formación (...)»**

**«La probabilidad de los trabajadores jóvenes de recibir formación es mucho mayor que las de sus compañeros de más edad.»**

**Figura 2:**

### **Trabajadores beneficiarios de formación para el puesto de trabajo, por sectores**





**«La probabilidad de recibir formación del personal a tiempo parcial es mucho menor que la del personal a tiempo completo.»**

**«Las razones de tamaño, sectoriales u ocupacionales sólo explican en parte los diferentes modelos de oferta de formación en el Reino Unido. Es más importante la influencia del cambio del entorno en el que operan las empresas y el modo en que responden respecto a los nuevos productos y servicios, las prácticas de trabajo y la aplicación de nuevas tecnologías.»**

gran número de personas siguen sin acceder a ella. De un 30 a un 40% de las personas en edad de trabajar no esperan recibir ningún tipo de educación o formación complementarias, y sólo un 7% los mayores de 25 años tratan de mejorar su cualificación.

### ¿Por qué forman las empresas?

Las razones de tamaño, sectoriales u ocupacionales sólo explican en parte los diferentes modelos de oferta de formación en el Reino Unido. Es más importante la influencia del cambio del entorno en el que operan las empresas y el modo en que responden respecto a los nuevos productos y servicios, las prácticas de trabajo y la aplicación de nuevas tecnologías.

Un ejemplo ilustrativo es el de la seguridad y la higiene. El tipo más común de formación fuera del puesto es la impartida en este campo (PAS, 1995). Según los datos disponibles, la formación en materia de seguridad e higiene ha aumentado en los últimos años como consecuencia de las disposiciones dictadas, de acuerdo con la normativa de la UE, sobre prevención de riesgos en ámbitos como la utilización de pantallas de visualización o las operaciones de manipulación. Para cumplir esas nuevas disposiciones, las empresas han formado a sus directivos en técnicas de control y han sensibilizado a las

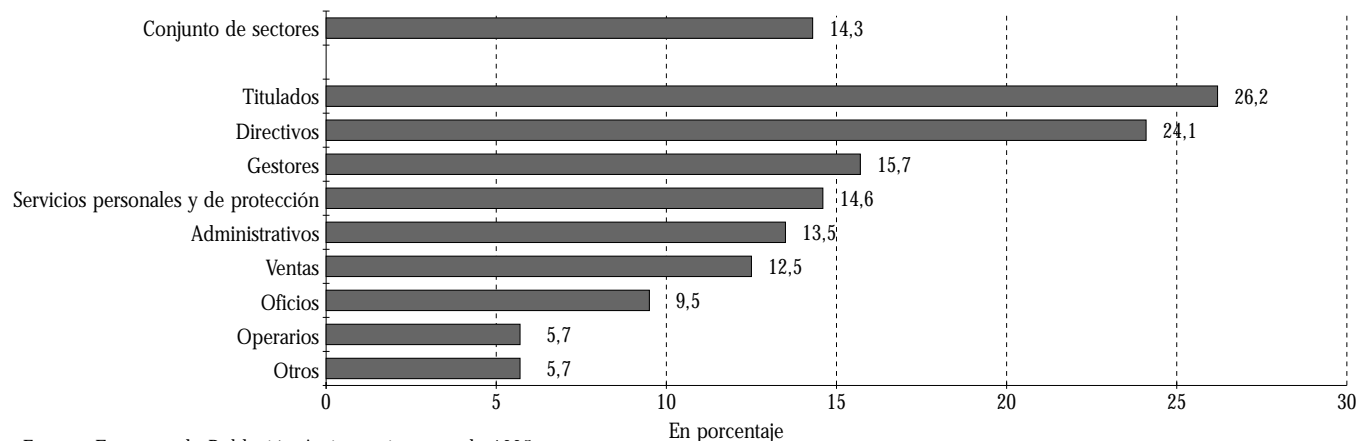
plantillas en general respecto a las cuestiones de seguridad e higiene en el lugar de trabajo (Industrial Society, 1995).

Como ejemplo de este interés, Williams (1996) señala en un reciente estudio sobre el sector turístico del Reino Unido que la actualización del personal respecto a nuevos productos y servicios y el aprendizaje de la utilización de nuevos equipos se consideraban las razones más importantes para impartir formación.

Dench (1993) observó una estrecha relación entre el cambio en el lugar de trabajo y la oferta de formación. Muchas de las empresas analizadas en su estudio que impartían formación o habían intensificado ésta declararon que habían modificado las prácticas de trabajo, las estructuras organizativas, las tecnologías y los equipos utilizados o los productos y servicios ofrecidos. Un rasgo común en su respuesta a estos cambios era la necesidad de mejorar los niveles de calidad.

En cualquier caso, no sólo importa el cambio, sino también el modo en que las empresas reaccionan ante él. En concreto, la situación varía según que éstas adopten un enfoque dinámico o estratégico respecto a la formación o bien una actitud más pragmática y ligada a cada situación. En varios estudios (p. ej., Felstead y Green, 1993, Metcalf, 1994, Dench, 1993) se distingue entre estos dos enfoques como un factor clave para determinar la oferta de formación.

**Figura 3: Trabajadores beneficiarios de formación para el puesto de trabajo, por profesiones**



Fuente: Encuesta de Población Activa, primavera de 1995



Para Metcalf, las organizaciones más estratégicas (es decir, las que tratan de controlar su entorno empresarial y anticiparse a los cambios) imparten más formación no específica y, en concreto, diseñada para personas de las categorías de empleo inferiores. Aunque esta tendencia se debe en parte a los importantes cambios que deben afrontar, dada su voluntad de responder de forma dinámica a las transformaciones del mercado y de otros ámbitos, también refleja una mayor confianza en la necesidad de disponer de un personal muy cualificado y en los beneficios de la formación.

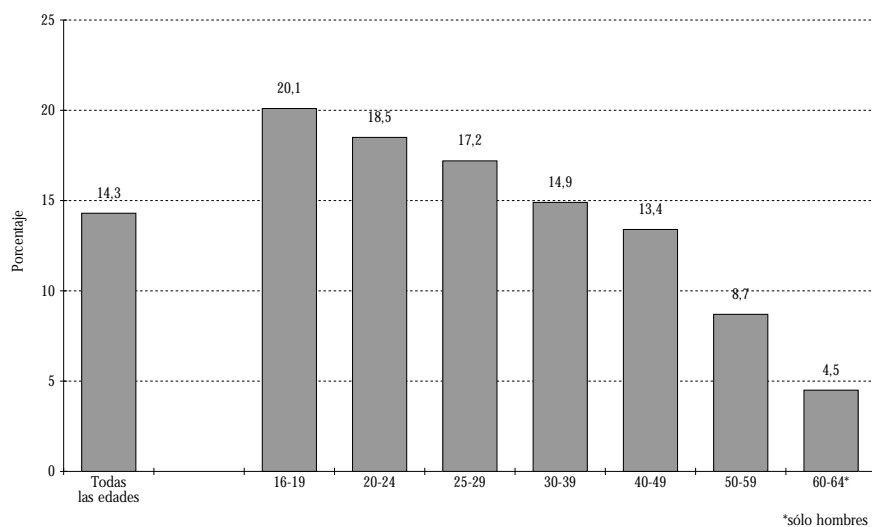
## Estrategias empresariales respecto a la formación

Basándonos en la bibliografía pertinente y en nuestro propio trabajo en este campo, podemos extraer ciertas conclusiones sobre las tendencias generales respecto a la formación y la capacitación del personal adoptados por las empresas del Reino Unido. En términos generales, cabe distinguir cuatro tipos de empresas, cuyas características se refieren a continuación:

**No formadoras:** empresas que ofrecen a sus trabajadores (en el mejor de los casos) una formación formal limitada. Dependen en gran medida de un personal experimentado que ha adquirido sus capacidades después de muchos años de llevar a cabo las tareas encomendadas y de la contratación de nuevos trabajadores que ya posean el nivel de capacitación exigido.

**Formadoras específicas o informales:** empresas que ofrecen formación formal para satisfacer necesidades concretas, como la introducción de un nuevo proceso o avance tecnológico, atender a las necesidades de nuevos contratados o a petición de trabajadores clave. Aunque parte de esta formación puede llevar a una cualificación, no suele ocurrir así. El resto de la formación que imparten es informal y no está sujeta a planificación, por lo que se basan en actuaciones específicas de trabajadores con experiencia. Este grupo de empresas se caracteriza por la falta de sistemas formales (p. ej., planes de formación, modelos de evaluación, etc.). Parte de la formación impartida puede no estar relacionada claramente con las necesidades de la propia empresa o de su personal.

**Figura 4: Trabajadores beneficiarios de formación para el puesto de trabajo, por edades**



Fuente: Encuesta de Población Activa, 1993.

**Formadoras formales sistemáticas:** empresas que adoptan un enfoque más formal, incluso estratégico, respecto a la formación y que suelen planificar esta actividad y disponer de sistemas para determinar las necesidades en este ámbito y evaluar la formación que imparten. Ofrecen una combinación de formación en el puesto y fuera del puesto, según convenga para atender las demandas empresariales observadas. Los directivos de línea y los especializados en formación suelen colaborar con los trabajadores para determinar y satisfacer las necesidades al respecto.

**Organizaciones autoformativas:** este término se ha utilizado de varios modos para describir diversos conceptos organizativos (véase Guest 1995). En su acepción más ambiciosa, hace referencia a las organizaciones que se transforman y evolucionan constantemente a medida que sus empleados trabajan y aprenden juntos a adaptarse a las nuevas circunstancias. Aquí atribuimos al término un significado más modesto y lo utilizamos para describir a las organizaciones que ofrecen a sus trabajadores una gama de oportunidades de educación y formación formales (tanto de carácter profesional, como no profesional). Estas organizaciones reconocen además las capacidades adquiridas a través de medios menos formales, como la realización de proyectos, el entrenamiento y las tutorías, así como la utilización de técnicas de aprendizaje a

**«No formadoras: empresas que ofrecen a sus trabajadores (en el mejor de los casos) una formación formal limitada.»**

**«Formadoras específicas o informales: empresas que ofrecen formación formal para satisfacer necesidades concretas, (...)»**

**«Formadoras formales sistemáticas: empresas que adoptan un enfoque más formal, incluso estratégico, respecto a la formación (...)»**



**«(Organizaciones autofor-  
mativas: (...) organizacio-  
nes que ofrecen a sus tra-  
bajadores una gama de  
oportunidades de educa-  
ción y formación formales  
(tanto de carácter profe-  
sional, como no profesio-  
nal).»**

distancia. No obstante, se distinguen no sólo por la gama de oportunidades de aprendizaje que ofrecen, sino también por sus objetivos. Se forma a los trabajadores para hacer frente a las necesidades presentes y futuras, asegurar su propio desarrollo y satisfacer los requisitos de la propia empresa.

Obviamente, no todas las empresas encajan perfectamente en alguna de las cuatro categorías mencionadas. De hecho, algunas adoptan estrategias diferentes para cada grupo de personal, por ejemplo dando un tratamiento específico a su personal directivo o profesional. No obstante, lo más probable es que la mayoría encajen en alguno de los dos primeros grupos. Son menos las que adoptan el tercer enfoque, propio de las organizaciones que han alcanzado el nivel de Inversores en Recursos Humanos (véase más adelante). Menos de un 5% de los trabajadores pertenecen a organizaciones de este tipo. El número de empresas que encajan en el cuarto grupo es aún menor, aunque son varias las que, independientemente de su tamaño, suelen declarar su intención de adoptar esa estrategia.

## Repercusiones para la formulación de políticas públicas

Como se ha visto, la formación en el trabajo en el Reino Unido se encuentra sesgada en favor del personal de menos edad a tiempo completo que ocupa puestos de titulado o de directivo. Muchos trabajadores, en especial los que ocupan puestos semicualificados y sin cualificación, cuentan con oportunidades limitadas de aprendizaje en el trabajo, si bien son cada vez menos y es probable que se mantenga esta tendencia a largo plazo. Además, una proporción significativa de los puestos que se mantengan requerirán un nivel superior de capacitación. En torno al 50% de las personas que ocupan puestos de trabajo manuales cualificados y semicualificados señalan un aumento de la demanda de capacitación (PSI, 1993). En concreto, ha aumentado la «multicapacitación», que exige a los trabajadores el desempeño de diversas tareas de nivel superior e inferior y una mayor autosuficiencia.

La respuesta de la política pública a la cuestión de los niveles actuales de capacitación de la población adulta se ha concentrado en tres aspectos.

En primer lugar, la Administración ha reformado el sistema de cualificación profesional y ha empezado a aplicar las cualificaciones profesionales nacionales (CPN). El nuevo sistema trata de aumentar la participación en actividades de formación basadas en la cualificación, mejorando la accesibilidad y la transferibilidad entre distintas áreas de capacitación profesional. No obstante, el ritmo de incorporación a estas actividades en el sistema educativo formal y en el lugar de trabajo, ha sido lento hasta el momento.

Por otra parte, se ha incentivado a los proveedores de formación y a las instituciones de enseñanza complementaria y superior para que muestren una mayor sensibilidad respecto a las demandas relativas al mercado de trabajo planteadas por empresas y particulares y para que mejoren la accesibilidad de sus cursos.

En segundo lugar, la Administración ha seguido una política de estímulo y reconocimiento mediante la utilización de instrumentos como los siguientes:

- la fijación de unos Objetivos Nacionales de Educación y Formación, entre ellos unos Objetivos Permanentes relativos a los niveles de capacidad de la población activa en el año 2000;
- la adopción de la norma Inversores en Recursos Humanos, que mide a escala nacional las actividades de formación y desarrollo de las empresas;
- la concesión de Premios Nacionales de Formación, establecidos para reconocer la excelencia y la innovación en la formación en el lugar de trabajo.

Por último, la Administración ha efectuado varias intervenciones limitadas en el mercado para corregir imperfecciones específicas, referidas tanto a las empresas, sobre todo las de menor tamaño, como a las personas, a través de la utilización de mecanismos de apoyo como los Préstamos al Desarrollo Profesional.

La Administración puede contemplar con satisfacción las mejoras del rendimiento



de la formación en el Reino Unido en los últimos diez años, manifestadas en avances cuantitativos y cualitativos. No obstante, no queda claro si los progresos son suficientes para que repercutan significativamente en la posición competitiva general del país, por ejemplo, a través de la consecución de los Objetivos Nacionales fijados para el año 2000 y, sobre todo, de la resolución de la polarización grave, y quizá en aumento, de las oportunidades y los resultados del aprendizaje.

El fomento de la educación y formación complementarias en el trabajo parece constituir un elemento fundamental de cualquier política que se formule en el futuro. Esta posibilidad se concreta en el incentivo a las empresas para que adopten un enfoque más formal y sistemático respecto a la formación e incluso cumplan los requisitos que caracterizan a las «organizaciones autoformativas». Los datos obtenidos en las evaluaciones de Inversores en Recursos Humanos indican que esta estrategia tiene un efecto positivo sobre la formación de los grupos de menor capacitación (Spilsbury, 1995).

Se han debatido varias propuestas (p. ej., Layard, 1994, Senker, 1994), que suelen clasificarse en tres grandes grupos:

□ en primer lugar, reestablecer una tasa de formación de algún tipo, que aporten las empresas a un fondo central de formación, quizá por sectores

□ en segundo lugar, animar a las empresas a que alcancen el nivel de Inversores en Recursos Humanos, por ejemplo a través de desgravaciones o exenciones fiscales, etc.

□ en tercer lugar, y en fecha más reciente, se ha mostrado interés por el establecimiento de «cuentas personales de aprendizaje», a las que contribuyen las empresas y el Estado y que pueden utilizarse para financiar la formación aprobada (por ejemplo, para lograr una cualificación profesional).

En ausencia de otras mejoras en el rendimiento del Reino Unido en materia de formación, es probable que el próximo Gobierno, del signo que sea, deba analizar al menos algunas de estas propuestas.

## Bibliografía

**Abbott B.** «Training Strategies in Small Service Sector Firms: Employer and Employee Perspectives», Human Resource Management Journal, Vol. 4 No. 2, primavera 1993/94

**Centre for Educational Research and Innovation (CERI)**, 1995 Education At A Glance: OECD Indicators, OCDE, París, Francia

**Dench S.** 1993, The Employers' Manpower and Skills Practices Survey: Why Do Employers Train?, Employment Department Social Science Research Branch, Working Paper No 5, Department for Education and Employment, Londres, Reino Unido

**DfEE**, 1993, Training Statistics, 1993, Department for Education and Employment, Londres, Reino Unido

**DfEE** 1996, Labour Market and Skill Trends, Department for Education and Employment, Londres, Reino Unido

**Felstead A y Green F.** 1993, Cycles of Training? Evidence from the British Recession of the Early 1990s, University of Leicester, Leicester, Reino Unido

**Gallie D y White M.** 1993 Employee commitment and the skills revolution, Policy Studies Institute, Londres, Reino Unido

**Guest D y MacKenzie Davey K.** The Learning Organisation: Hype or Help?, Career Research Forum, Londres, Reino Unido

**Industrial Society.** 1995, Training Trends 15, July 1995, Industrial Society, Londres, Reino Unido

**Layard R, Mayhew K y Owen G.** 1994, Britain's Training Deficit Centre for Economic Performance, Avebury

**Manufacturing, Science and Finance (MSF)**, 1995, Experiences of Vocational Education and Training, MSF, Londres, Reino Unido

**Metcalf H, Walling A y Fogarty M.** Individual Commitment to Learning: Employers' Attitudes, Employment Department Research Series No. 40, Department for Education and Employment, Londres, Reino Unido

**Policy Studies Institute (PSI)**, 1993 Employment in Britain Survey Policy Institute, Londres, Reino Unido

**Prais S, Jarvis, V y Wagner K.** «Productivity, and Vocational Skills in Services in Britain and Germany: Hotels», National Institute Economic Review No. 130, noviembre 1989, NIESR, Londres, Reino Unido

**Public Attitude Surveys (PAS)**, 1995, Skills Needs in Britain 1995, PAS High Wycombe, Reino Unido

**Ryan P.** «How Much Do Employers Spend on Training? An Assessment of the 'Training in Britain' Estimates», Human Resource Management Journal, Vol. 1 No. 4, verano 1991

**«El fomento de la educación y formación complementarias en el trabajo parece constituir un elemento fundamental de cualquier política que se formule en el futuro.»**

**«(...) en fecha más reciente, se ha mostrado interés por el establecimiento de «cuentas personales de aprendizaje», a las que contribuyen las empresas y el Estado y que pueden utilizarse para financiar la formación aprobada (...).»**

**Senker P.** Training Levies in Four Countries: Implications for British Industrial Training Policy, report to the Engineering Authority, octubre 1994

**Spilsbury M, Moralee J, Hillage J y Frost D.** 1995, Evaluation of Investors in People in England and Wales' Report No. 289 Institute for Employment Studies Brighton, Reino Unido

**Steedman H y Wagner K.** «Productivity, Machinery and Skills: Clothing Manufacture in Britain and Germany», National Institute Economic Review No. 128, mayo 1989, NIESR, Londres, Reino Unido

**Training Agency.** 1989, Training in Britain: A Study of Funding, Activity and Attitudes, Sheffield, Reino Unido

**Williams M, Hillage J, Hyndley K.** 1996, Employment and Training in the Travel Services Industry, a report to the Travel Training Company from the Institute for Employment Studies, Brighton, Reino Unido (sin publicar)



**Jean-François  
Germe**

*Profesor de Universidad en el  
Conservatoire national des  
arts et métiers. París.*

**François Pottier**

*Responsable del Observatorio  
de estudios y carreras del  
Conservatoire national des  
arts et métiers.*

**En Francia, la formación profesional continua ha experimentado un gran desarrollo en los últimos veinte años. Este desarrollo se ha debido en lo esencial a la iniciativa de las empresas o del Estado, en el marco de las políticas de inserción profesional. En cambio, el papel de la iniciativa individual en el acceso a la formación sigue siendo minoritario. Resulta paradójico comprobar que la población más móvil y que ha experimentado más la evolución del mercado de trabajo tiene más dificultades para acceder a la formación profesional que la población estable dentro de las empresas. Se requiere una evolución de las condiciones de empleo y de la oferta de formación para que la formación permanente pueda acompañar las carreras profesionales, tan dispares hoy día, de la población activa.**

# La formación continua por iniciativa individual en Francia: ¿Declive o renovación?

La visión de la evolución de las sociedades europeas que presenta el Libro blanco de la Unión Europea, «Aprender y enseñar. Hacia la sociedad cognitiva», destaca de modo especial los aprendizajes y el acceso a la competencia y al conocimiento como las cuestiones claves de la adaptación del conjunto europeo a la globalización de las economías y a los cambios tecnológicos y sociales. De esta visión se deriva una orientación política: la formación permanente. La formación permanente no se refiere sólo al necesario entrelazamiento de la formación, la educación y demás actividades sociales o económicas durante toda la vida. En la perspectiva europea, adquiere unas características peculiares.

En primer lugar, se pone el acento en la responsabilidad, la motivación y la iniciativa de todos los individuos para la adquisición de saberes y de competencias. El individuo debe convertirse en actor de su propia formación, es decir, hacerse capaz de tomar las iniciativas y decisiones que juzgue necesarias.

En segundo lugar, la formación permanente se presenta como la respuesta a los cambios del empleo o su contrapartida. Una flexibilidad mayor del mercado de trabajo y del empleo dentro de las empresas exigiría unos cambios más frecuentes y una adaptación constante del individuo en cuanto a las competencias y saberes que posea.

Por último, del auge de la información y de sus tecnologías en la sociedad y en los sistemas de formación (herramientas de formación *multimedia*) se deriva una multiplicación de las formas de adquisición de saberes. La formación permanente sería, por tanto, una especie de ideal, más asequible en la actualidad, relacionado con

las transformaciones que atañen al acceso a la información y al conocimiento.

En ese sentido, ¿es acaso la formación permanente una realidad hacia la que progresamos? Los cambios pretéritos y actuales del mercado de trabajo y de los sistemas de formación, ¿refuerzan la función de la iniciativa individual en el acceso a la formación profesional continua? Los cambios del mercado de trabajo, la mayor flexibilidad y precariedad, ¿van acompañadas del desarrollo de las formaciones profesionales continuas? Dicho de otro modo, el movimiento real de los sistemas de formación y de empleo, ¿estimula o, al contrario, frena la formación permanente? ¿cuáles son los obstáculos?

El presente artículo trata de responder esas cuestiones, limitándose al caso de Francia y centrándose de modo más concreto en la evolución del lugar que ocupa la iniciativa individual en la formación y del vínculo entre el mercado de trabajo y la formación profesional.

## La importancia relativa de la formación por iniciativa individual

En los últimos treinta años, la formación profesional, inicial o continua, ha experimentado un notable desarrollo en Francia.

Este desarrollo de la formación profesional continua se inscribe en el marco de un acuerdo celebrado entre los interlocutores sociales en 1970 y de una ley aprobada en 1971. Para su principal inspirador, Jacques Delors, la política de formación permanente auspiciada por esa ley tiene especialmente como objetivos el permitir «que cada hombre y cada mujer hagan frente a los cambios, más o



menos previsibles, que se produzcan en la vida profesional... y contribuir a la lucha contra la desigualdad de las oportunidades»<sup>1</sup>

El objetivo de la adaptación al cambio pasa por la obligación de las empresas de participar en la financiación de la formación profesional continua (Ley de 1971), cubriendo tanto los salarios devengados durante ésta como los gastos pedagógicos (en la actualidad, el 1,5 % de la masa salarial bruta). Las empresas pueden cumplir esta obligación organizando la formación de sus trabajadores de acuerdo con un plan de formación negociado con los representantes del personal o abonando la cantidad correspondiente a un organismo mutualista que permita la realización de planes de formación, en especial para las pequeñas y medianas empresas.

El segundo objetivo, la igualdad de oportunidades, se alcanza estableciendo un derecho individual que permite a los trabajadores seguir un plan de formación durante el tiempo de trabajo y por iniciativa propia. Es el denominado *congé individuel de formation* («permiso individual de formación») -CIF, desde 1976-, que ofrece a los trabajadores la posibilidad de no asistir al trabajo durante la realización del plan de formación de que se trate, sin que se disuelva la relación laboral y percibiendo el salario base y una indemnización por los costes de formación. En el marco de este objetivo, se inscribían también otras acciones formativas. Principalmente, la oferta de formación, llamada «de promoción social», que, financiada por el Estado, propone los planes de formación, conducentes a menudo a la obtención de un diploma, que pueden seguir los individuos fuera del tiempo de trabajo y por propia iniciativa. Los planes de formación superior propuestos por el *Conservatoire national des Arts et Métiers* en toda Francia son un ejemplo típico. La aplicación del objetivo de la igualdad de oportunidades ofrece a los individuos que no han podido o no han querido proseguir su formación inicial la posibilidad de reemprender una formación más profunda, sea profesional o general. Por regla general, se sanciona con la expedición de un diploma idéntico a los otorgados en la formación inicial, y su posesión debe permitir, en principio, un progreso profesional y

social importante. La promoción social acredita, por su parte, el reconocimiento de la función determinante y creciente de la formación inicial en el acceso a la jerarquía de las diversas categorías socioprofesionales.

### **El desarrollo de la formación profesional continua**

La Ley de 1971 sobre formación profesional continua ha fomentado la formación de los trabajadores para responder a las necesidades de las empresas en este ámbito. El número de beneficiarios se ha duplicado en quince años: pasó de 2 millones en 1980 a 4 millones en 1994. Las cantidades invertidas son muy elevadas: 47.000 millones de francos en 1994 (gastos de funcionamiento de los programas de formación y remuneración de los participantes), que representan el 3,33 % de la masa salarial de las empresas de más de 10 empleados, esto es, el doble de la obligación legal. No obstante, los programas de formación son fundamentalmente cortos o muy cortos (su duración media es de 42 horas) y están orientados a la adaptación de los trabajadores a su puesto de trabajo.

Paralelamente a esta progresión del esfuerzo de formación de las empresas, el aumento del desempleo desde el final del decenio de 1970 y las crecientes dificultades para la inserción profesional de los jóvenes han llevado al desarrollo de programas destinados a los jóvenes y adultos con dificultades en el mercado de trabajo, por iniciativa del Estado o de las regiones, que benefician a más de dos millones de personas, frente al millón de hace quince años. Las cantidades en juego son muy elevadas: 33.300 millones de francos en 1994. La duración media de estos programas es más larga que la de los anteriores: unas 280 horas.

Por tanto, limitándonos tan sólo a los programas de formación profesional continua, unos 6 millones de personas participan anualmente en actividades de este tipo, financiadas por el Estado o por las empresas, entre una población activa por cuenta ajena de unos 18 millones de personas.

### **La formación continua por propia iniciativa**

¿Qué tipo de programas de formación siguen los adultos por propia iniciativa,

**«Este desarrollo de la formación profesional continua se inscribe en el marco de un acuerdo celebrado entre los interlocutores sociales en 1970 y de una ley aprobada en 1971.»**

**«La Ley de 1971 sobre formación profesional continua ha fomentado la formación de los trabajadores para responder a las necesidades de las empresas en este ámbito. (...) Los programas de formación son fundamentalmente cortos o muy cortos (...) y están orientados a la adaptación de los trabajadores a su puesto de trabajo.»**

**«Paralelamente (...), el aumento del desempleo desde el final del decenio de 1970 y las crecientes dificultades para la inserción profesional de los jóvenes han llevado al desarrollo de programas destinados a los jóvenes y adultos con dificultades en el mercado de trabajo, por iniciativa del Estado o de las regiones (...).»**

1) «Genèse d'une loi et stratégie du changement» Jacques Delors. *Formation emploi* N°34, abril - junio 1991. CERÉQ. Documentation Française. p. 31



**«(...) la importancia relativa de la formación continua por iniciativa individual en el conjunto de la formación continua es pequeña y sigue disminuyendo. (...) El ingreso en los programas de formación se efectúa estrictamente por iniciativa individual y los motivos que inducen a ello sólo pueden comprenderse en relación con un proyecto profesional (...).»**

fuera del tiempo de trabajo o acogiéndose al permiso individual de formación?

En 1994, 38.200 personas disfrutaban de permiso individual de formación. La duración media del permiso era de 1.075 horas y su coste medio, de 114.000 francos.<sup>2</sup> No obstante el número de trabajadores que reciben algún tipo de formación por propia iniciativa es muy superior. Puede estimarse en 500.000 personas, como mínimo. El cálculo de la cifra exacta, que obliga a sumar el número de las personas que asisten a las distintas instituciones de formación existentes, es difícil.

Más de 160.000 universitarios, es decir, un 12 % del alumnado, son adultos que cursan los estudios tradicionales o que están matriculados a título personal en programas de formación continua. El *Conservatoire national des arts et métiers* (CNAM), que es el organismo más antiguo de formación superior de adultos en cursos vespertinos, cuenta con más de 90.000 alumnos en París y en los cincuenta centros asociados de provincias o en sus institutos profesionales especializados (PIEUCHOT, 1996). Los institutos profesionales del Ministerio de Educación Nacional, organizados en redes locales (las GRETA), imparten una parte importante de la formación de adultos, sean obreros o empleados, por iniciativa de las empresas, pero en 1993 contaban con más de 35.000 adultos matriculados por propia iniciativa. Numerosos municipios organizan asimismo programas de formación profesional. Por ejemplo, el de París organiza desde hace varios decenios cursos vespertinos de una gama muy amplia de actividades profesionales, culturales o artísticas. Esos cursos acogen en la actualidad a más de 25.000 personas (NICOLAS y TREMBLAY, 1996). Por su parte, asociaciones culturales, profesionales, sindicales o políticas de los tipos más variados imparten un elevado número de horas de formación para un público heterogéneo. Sólo las asociaciones *Phylotechniques* de París y de su extrarradio inmediato forman a más de 10.000 personas al año. Por último, más de 200.000 personas están matriculadas por propia iniciativa en los cursos por correspondencia del *Centre national d'enseignement à distance* (CNED). Suelen ser jóvenes que, habiendo abandonado prematuramente el sistema educativo, desean

obtener un título superior o presentarse a alguno de los numerosos concursos de la función pública.

Seis millones de personas, por una parte, frente a medio millón, por otra: la importancia relativa de la formación continua por iniciativa individual en el conjunto de la formación continua es pequeña y sigue disminuyendo. Si, en 1980, representaba casi un cuarto de la participación, en la actualidad sólo representa el 8 % (BERTON, 1996).

Esas 500.000 personas se distinguen con bastante claridad de la población que participa en un programa de formación de ámbito empresarial o en alguno de los programas de lucha contra el desempleo. Se caracteriza por una especial movilidad en el mercado de trabajo. El ingreso en los programas de formación se efectúa estrictamente por iniciativa individual y los motivos que inducen a ello sólo puede comprenderse en relación con un proyecto profesional individual en el que la formación se configura como un medio. Por supuesto, la iniciativa individual tiene en ocasiones su importancia en los programas de formación financiados por la empresas y en los programas de lucha contra el desempleo, pero su función es marginal. En particular, los programas de formación sobre gestión de recursos humanos impartidos en las empresas tienen como finalidad primordial la mayor adaptación posible de las personas a las necesidades de éstas y del puesto de trabajo que ocupan. No suelen organizarse en función de necesidades relacionadas con la carrera profesional de los individuos. La iniciativa individual desempeña una función más importante en los programas de formación que dependen de las políticas públicas de empleo. Ahora bien, éstas exigen que el individuo se encuentre en una situación determinada: en desempleo. Sólo se relacionan con la vida profesional en momentos muy concretos y en situaciones de urgencia.

En conjunto, aunque los medios dedicados a la formación continua han aumentado en medida considerable desde hace veinte años, sólo han repercutido débilmente en los programas de formación por iniciativa individual, que han pasado a ocupar una posición muy secundaria en el conjunto de la formación profesional

2) En 1986, 21.000 personas tenían permiso individual de formación; 25.600, en 1990, y 30.000, en 1992.



continua. La formación continua se ha desarrollado, principalmente, en dos modalidades: una proviene de la iniciativa de las empresas; la otra es un resultado de las políticas públicas de ayuda a la inserción profesional o de lucha contra el desempleo.

## **Relaciones entre formación, mercado de trabajo y empleo**

El desarrollo de la formación continua en Francia ya mencionado ha ido acompañado de diversos y profundos cambios de la función de la formación y de su relación con el mercado de trabajo y el empleo.

### **Empresa y formación continua**

La Ley de 1971 confiere una función muy importante a las empresas. De hecho, en el decenio de 1980 se puso en marcha una formación encaminada a conseguir una gestión más rigurosa de las mismas. Las empresas tratan de incrementar progresivamente su eficacia, como se desprende de la propia expresión: «inversión en formación». Sus esfuerzos se han dirigido especialmente a la definición de objetivos precisos de formación fundados en el análisis de los puestos de trabajo, de las competencias que éstos exigen y de las que ya poseen los trabajadores. El aumento de la competencia y las limitaciones de la competitividad no sólo han determinado un crecimiento de los gastos, sino que han reforzado también la función económica de los planes de formación. La formación ha ido percibiéndose, cada vez más, como un factor de eficacia industrial, que permite la adaptación de la mano de obra al cambio de las cualificaciones requeridas por la transformación de las tecnologías, la modificación de las organizaciones productivas y el imperativo de calidad. Esta finalidad económica de la formación, muy generalizada en los países industrializados, se apoya principalmente en la acción de las empresas, habida cuenta de la función que confiere a éstas la Ley de 1971 en materia de formación profesional continua. De ahí que se haya producido un desarrollo de los planes de formación profesional continua esencialmente orientado a la adaptación a corto plazo de los

trabajadores a los cambios del empleo en la empresa y, por tanto, al desarrollo de competencias y cualificaciones específicas. La formación impartida por iniciativa de las empresas ha ido haciéndose más corta y su organización manifiesta la tendencia a descartar o marginar la iniciativa individual de los trabajadores con el fin de asegurar una vinculación lo más estricta posible entre empleo y formación, dirigida y organizada por aquéllas. Por otra parte, las organizaciones profesionales de los diversos sectores han contribuido a la organización de una oferta de formación que responda a esas necesidades a corto plazo. Sus actuaciones respecto a las necesidades a medio plazo se han orientado a la formación profesional inicial. La gestión de la formación a cargo de las empresas, más precisa y dependiente de los intereses económicos a corto plazo, ha llevado a excluir de la empresa toda la formación que responda a proyectos profesionales a medio plazo o que no se inscriba en el marco de los objetivos inmediatos. Esta situación supone una ruptura con el pasado. Hace 25 años, cuando se aprobó la Ley de 1971, los horizontes temporales del trabajador y de su empresa concordaban lo bastante para propiciar una negociación entre ellos acerca de la utilización de los recursos financieros que la empresa tenía que dedicar a estos menesteres por imperativo legal. Ya no existe este horizonte común y los medios financieros dependen principalmente de la empresa.

En definitiva, exagerando un poco podríamos decir que, por parte empresarial, la organización actual de la formación continua facilita la formación de los trabajadores más estables y más cualificados de las empresas más grandes, más orientada a la adquisición de cualificaciones específicas que a las transversales y valorables en el mercado de trabajo.

### **Relación entre formación, promoción y movilidad**

A largo plazo, el hecho más destacado consiste en la progresiva relajación de la relación entre la formación y la movilidad profesional ascendente. A principios del decenio de 1970, el 55 % de los trabajadores que participaban en algún programa de formación por iniciativa de la empresa se beneficiaban después de una

***«(...) la organización actual de la formación continua facilita la formación de los trabajadores más estables y más cualificados de las empresas más grandes, más orientada a la adquisición de cualificaciones específicas que a las transversales y valorables en el mercado de trabajo.»***



**«El rapidísimo crecimiento del empleo precario (...) y la transformación de la estructura del empleo (...) han impulsado un importante aumento de la movilidad profesional restringida. (...) Paradójicamente, esos grupos de personas más móviles tienen muchas menos posibilidades de acceso a la formación continua.»**

**«(...) los ámbitos tradicionales de movilidad dentro de las empresas tienden al agotamiento a causa de las contrataciones directas en el mercado de trabajo. De ahí se deriva una relajación de la relación entre formación profesional continua y promoción.»**

**«Si la situación económica y el dominio que ejercen las empresas sobre la formación profesional continua han contribuido a marginar la iniciativa individual de los trabajadores y los llamados programas de formación de promoción social, el Estado no ha compensado esta evolución bajo la presión del aumento del desempleo y de las dificultades de inserción profesional de los jóvenes.»**

movilidad profesional ascendente (cambio de categoría profesional, aumento de la responsabilidad jerárquica). En 1993, sólo se encontraban en esa situación el 9 % (PODEVIN, 1995). Esta misma relajación se observa en el caso de los trabajadores que participan por propia iniciativa en programas de formación. Hacia el final del decenio de 1960, el 35 % de ellos se beneficiaban después de una movilidad ascendente; ahora son sólo el 11 %. En cambio, cada vez son más numerosos los trabajadores jóvenes que utilizan este tipo de formación para encontrar o recuperar un empleo: un 17 %, frente a un 3 % hace 25 años.

El rapidísimo crecimiento del empleo precario (contratos temporales, interinos) y la transformación de la estructura del empleo (fuerte disminución del empleo industrial, aumento del empleo en el sector terciario) han impulsado un importante aumento de la movilidad profesional restringida. Entre 1988 y 1993 cambiaron de empresa cuatro millones y medio de trabajadores, frente a tres millones y medio entre 1980 y 1985. Los más jóvenes y los pertenecientes a los sectores sometidos a fuertes reconversiones son los que padecen con mayor intensidad esta movilidad. Así, el 29 % de los trabajadores menores de 45 años y el 38 % de los pertenecientes a empresas privadas cambiaron de empresa entre 1988 y 1993 (fuente: encuesta *Formation Qualification Professionnelle* del INSEE, 1993).

Paradójicamente, esos grupos de personas más móviles tienen muchas menos posibilidades de acceso a la formación continua. Entre 1988 y 1993, el 42 % de los trabajadores que permanecieron en la misma empresa del sector público se beneficiaron de algún programa de formación por iniciativa de la misma, al igual que el 29 % de los que permanecieron en la misma empresa privada, y sólo el 21 % de los que cambiaron de empresa en el mismo período.

Estos cambios de las relaciones entre movilidad, promoción y formación se explican en gran medida por las modificaciones del mercado de trabajo. Los mercados internos de trabajo de las empresas, que desempeñaban una función esencial en las promociones, acompañadas a veces de algún tipo de formación,

pierden su importancia en beneficio del mercado externo. Se ha reforzado la competencia entre los trabajadores de la empresa y los solicitantes de empleo en el mercado de trabajo para acceder a los puestos de trabajo. Ha aumentado el acceso directo al empleo en los diferentes niveles jerárquicos de las empresas y con mayor facilidad cada vez, teniendo en cuenta que la formación inicial produce en la actualidad un flujo abundante y creciente de titulados de todos los niveles. Por tanto, los ámbitos tradicionales de movilidad dentro de las empresas tienden al agotamiento a causa de las contrataciones directas en el mercado de trabajo. De ahí se deriva una relajación de la relación entre formación profesional continua y promoción.

### **Formación y desempleo**

Si la situación económica y el dominio que ejercen las empresas sobre la formación profesional continua han contribuido a marginar la iniciativa individual de los trabajadores y los llamados programas de formación de promoción social, el Estado no ha compensado esta evolución bajo la presión del aumento del desempleo y de las dificultades de inserción profesional de los jóvenes. Todo esto se ha traducido en un importante desarrollo de los programas de formación profesional continua sostenidos por el Estado, aunque su finalidad tampoco deja mucho ámbito a la iniciativa individual, dado que su objetivo consiste en responder a una situación de urgencia. Las restricciones presupuestarias impuestas al Estado han inducido a abandonar o a dejar de estimular programas de formación individual.

### **Formación e iniciativa individual**

Si, considerada de forma global, la formación profesional continua se ha desarrollado notablemente desde el principio del decenio de 1970, también se ha transformado en profundidad. Sin embargo, este movimiento global no ha beneficiado a los planes de formación continua que, a priori, se corresponden mejor con las orientaciones europeas. Parece que el número de personas que reciben un tipo de formación por propia iniciativa es menor que en el pasado. Los regímenes



establecidos por iniciativa de las autoridades públicas o de los interlocutores sociales se estancan o retroceden; los de estos últimos sólo producen beneficios limitados. La formación permanente parece basarse en una doble paradoja: por una parte, la estabilidad en el empleo favorece la formación, mientras que la movilidad la perjudica; por otra, la formación profesional continua cada vez ayuda menos a progresar en la vida profesional. En realidad, nos alejamos de la perspectiva abierta por la formación permanente en vez de aproximarnos a ella.

Con todo, existe y se mantiene la demanda de formación de los individuos en el curso de su vida activa. Ahora bien, su carácter ha cambiado porque se relaciona con unas carreras profesionales nuevas.

### **Trayectorias profesionales y formación**

Las razones por las que los individuos reciben una formación con sacrificio de su tiempo y de sus ingresos son muy diversas. El estudio de las personas en formación por propia iniciativa en las instituciones antes citadas lo pone de manifiesto (CORREIA, 1996; FOND-HARMANT, 1996).

En los decenios de 1960 y 1970, las personas seguían una formación permanente para conseguir una promoción profesional significativa. La obtención de un título del nivel más elevado posible era, pues, el objetivo principal, puesto que se daba por supuesto que el título permitía acceder a una categoría profesional superior. El paradigma era la promoción de técnico a ingeniero, mediante la obtención del título de ingeniero a través de la formación continua. Esos planes de formación encaminados a la promoción profesional o social (TERROT, 1983; THUILIER, 1977) son hoy minoritarios, mientras que hace veinte años eran dominantes. Corresponden al modelo industrial de los decenios de 1960 y 1970. Las formas de gestión de la mano de obra, basadas en una estabilidad del empleo bastante grande, favorecían la movilidad mediante promoción interna en las grandes empresas o la externa en los mercados de tipo profesional. La duración de la formación, que podía suponer varios años, teniendo en cuenta la necesidad de combinarla con las actividades laborales, no

constituía un obstáculo para las personas, dada la estabilidad en el empleo y las elevadas oportunidades de promoción al finalizar la formación.

Ese modelo ha cedido su lugar a un mercado de trabajo más flexible, característico de las pequeñas empresas o del sector terciario, de crecimiento muy fuerte, que conduce a la aparición de nuevas trayectorias profesionales y de nuevos usos de la formación.

Para determinados trabajadores, el horizonte de la carrera profesional se ha reducido considerablemente, en el sentido de que no pueden prever su carrera y su trayectoria profesional a largo plazo. Muchos de ellos se proponen objetivos a plazo más corto. La formación continua que siguen se ordena en relación con tales objetivos. Una vez alcanzados, se proponen otros nuevos, lo que les llevará a otro ciclo de formación, si se considera que constituye un medio adecuado de progreso.

Para otros, con frecuencia jóvenes, la fluidez de los contenidos de la actividad profesional inherente a la rápida transformación de los puestos de trabajo tiene como consecuencia una sucesión de experiencias profesionales decepcionantes. La formación se convierte, por tanto, en un intento de buscar y encontrar una actividad laboral más interesante.

Por otra parte, la constante y particularmente rápida elevación del nivel de formación inicial de los jóvenes que salen del sistema educativo, desde el principio del decenio de 1970, ha venido a trastornar las condiciones de acceso a las distintas categorías sociales. Para muchos adultos jóvenes, esto se traduce en una impresión de desclasificación, considerando la formación recibida y el empleo ocupado. En consecuencia, la formación se convierte en un medio para combatir esa desclasificación relativa de la que se sienten víctimas.

Por último, para ciertos trabajadores, el hecho de recibir una formación carece de utilidad inmediata. Este grupo está constituido por personas con motivaciones heterogéneas. Unos sienten que su empleo está amenazado; otros buscan empleo; otros más desean situarse mejor en

***«En realidad, nos alejamos de la perspectiva abierta por la formación permanente en vez de aproximarnos a ella.»***



**«La observación de las trayectorias profesionales y de formación de las personas que reciben una formación por propia iniciativa muestra una renovación de los motivos que les inducen a seguir estos programas.»**

**«En los últimos quince años, las condiciones de empleo han evolucionado en el sentido de dificultar la participación en los programas de formación por propia iniciativa.»**

su medio profesional. Para todos ellos, la formación es un instrumento para la acumulación de conocimientos que, en su momento, transformarán en competencias profesionales.

### **Iniciativa individual y nuevo mercado de trabajo**

Ninguno de esos tipos de trayectorias ni de utilización de la formación es nuevo, pero su importancia parece haberse reforzado considerablemente desde hace un decenio. Las trayectorias relativamente rectilíneas de promoción social y profesional de larga duración son reemplazadas por una mayor diversidad de trayectorias que implica unos programas de formación más diversificados en cuanto a su duración, organización y contenidos. Entre los trabajadores más estables, que se benefician más de la formación por iniciativa de las empresas, y las personas con grandes dificultades en los mercados de trabajo, que se benefician de la financiación pública del Estado o de las regiones, ha ido creciendo un extenso espacio en el que se encuentra una población activa muy móvil en el mercado de trabajo, pero que tiene verdaderas dificultades para acceder a la formación profesional continua. Esta última población adquiere una importancia notable en el contexto de los planes de formación por propia iniciativa antes descritos, mientras que, a la inversa, la importancia de la población de empleo más estable disminuye en ese mismo contexto.

La observación de las trayectorias profesionales y de formación de las personas que reciben una formación por propia iniciativa muestra una renovación de los motivos que les inducen a seguir estos programas. Los participantes reflejan las transformaciones actuales del mercado de trabajo y las nuevas funciones que en él puede desempeñar la formación para permitir la realización de los proyectos profesionales. La diversidad de usos que estas personas dan a la formación indica la existencia de necesidades formativas que no son un eco de las necesidades inmediatas de las empresas ni de las que caracterizan a los grupos con grandes dificultades en los mercados de trabajo, y que no pueden satisfacerse en el marco de los programas de formación por iniciativa empresarial ni de los sistemas de

lucha contra el desempleo. Esas necesidades se derivan de las transformaciones del mercado de trabajo y de la evolución de la función de la formación en la movilidad profesional. Los individuos no sólo pretenden conseguir una promoción profesional dentro de su empresa y en el marco de su estabilidad en el empleo, sino que buscan un empleo mejor o preferible desde la perspectiva del salario, de las condiciones de trabajo, del interés personal, etc. También pretenden dirigir su propia movilidad y su evolución profesional, llevar las riendas de los riesgos y de las oportunidades del mercado de trabajo, utilizar los recursos de que disponen: tiempo, dinero, oferta de programas de formación disponibles y, si se tercia, los mecanismos públicos de ayuda.

### **Obstáculos al desarrollo de la formación permanente**

La población que más ha sufrido la evolución del mercado de trabajo y, en general, la población más móvil en ese mercado aumenta su volumen en el mismo, pero tiene más dificultades para acceder a la formación profesional, si se tiene en cuenta la actual organización de la misma. Es probable que todo esto provenga de los obstáculos levantados a la iniciativa individual en materia de formación, y que son de tres órdenes, al menos: condiciones de empleo, oferta de formación y relación entre empleo y formación.

En los últimos quince años, las condiciones de empleo han evolucionado en el sentido de dificultar la participación en los programas de formación por propia iniciativa. Han influido diversos factores. Como muestran las distintas encuestas disponibles, las obligaciones relacionadas con el trabajo han aumentado considerablemente. Son más infrecuentes las adaptaciones de horario concedidas para poder participar en un programa de formación. La coexistencia del esfuerzo que exige la formación y el que requiere el trabajo es, en la actualidad, un obstáculo fundamental, a pesar de la disminución de la jornada laboral. La posibilidad de un nuevo desarrollo de la formación por propia iniciativa depende de la aparición de nuevos compromisos entre la iniciativa individual y la actuación de la empresa, que faciliten



la combinación de la actividad profesional y la actividad de formación.

A menudo, la oferta vigente de formación continua está poco adaptada, en el sentido de proponer programas de formación que sigan a unas trayectorias profesionales diversificadas. La polarización de la oferta entre programas de formación largos y conducentes a la obtención de títulos, por una parte, y programas de formación muy cortos, por otra; la unicidad de los currículos que se proponen a individuos con necesidades diferentes; la indiferencia con respecto a la experiencia profesional adquirida; etc., son insuficiencias de la oferta relativamente bien conocidas. Por su parte, la elaboración de programas de formación más modulares, la instauración de carreras personalizadas, la validación de las adquisiciones académicas o profesionales, la organización de la formación fuera o dentro del horario de trabajo, el desarrollo de un sistema de orientación durante la vida activa, proceden con mucha lentitud. En realidad, todo ello no hace sino trastornar una organización de la formación continua en Francia que, desde hace mucho tiempo, está modelada según los patrones de la formación inicial.

Pero quizá haya que temer que otro obstáculo más difícil de superar frene el desarrollo de la formación continua: el de la relación existente entre formación y empleo. Un primer aspecto de esa relación consiste en la creciente importancia del título y de la formación inicial en las representaciones sociales y en las prácticas de contratación de las empresas. El título de formación inicial desempeña una

función de filtro esencial en el acceso a una categoría social y profesional. La formación continua y sus títulos sólo se perciben como «vías auxiliares», como «una segunda oportunidad» dotada de un menor valor y funcionalidad en el mercado de trabajo. La inversión que se juzga más eficaz es, sobre todo, la que se realiza en la formación inicial.

Otro aspecto de la relación entre formación y empleo reside en las relaciones entre un nivel de formación y un nivel de empleo, entre el uso de la formación continua y las oportunidades de promoción, entre el nivel de formación y un menor riesgo de desempleo. Todas esas relaciones tienden a confundirse. Las oportunidades de hacer carrera en una empresa se reducen pero, por otra parte, a menudo se percibe que la formación ya no protege del desempleo. Cada vez se hace mayor la distancia entre lo que un trabajador puede obtener de un programa de formación para dirigir su propia carrera y las necesidades de su empresa para adaptarle a la herramienta de producción o a la organización del trabajo. En los próximos años, no cabe excluir una crisis de confianza en la utilidad y el interés de la formación, independientemente de la forma que revista.

Los obstáculos al desarrollo de la formación permanente son especialmente importantes, y es probable que se hayan reforzado en el transcurso de los últimos decenios. Invertir la corriente, reequilibrar el sistema francés para devolver un lugar importante a la iniciativa individual en materia de formación será, por tanto, una tarea muy difícil.

**«(...) las relaciones entre un nivel de formación y un nivel de empleo, entre el uso de la formación continua y las oportunidades de promoción, entre el nivel de formación y un menor riesgo de desempleo (...) tienden a confundirse.»**

**«En los próximos años, no cabe excluir una crisis de confianza en la utilidad y el interés de la formación, independientemente de la forma que revista.»**

## Bibliografía

**BERTON, Fabienne:** «Les formations de promotion professionnelle: essai de dénombrement des stagiaires à travers les documents annexes aux projets de loi de finance de 1970 à 1996», en: *De la promotion sociale à la formation tout au long de la vie*. Coloquio CEREQ, CNAM y DFP, del 25 de marzo de 1996. Documento de trabajo de la mesa redonda nº 1. París: CNAM.

**COOREIA, Mario:** «Formation et promotion sociale: des liens de plus en plus distendus», *Actualité de la Formation Permanente*, mayo de 1996.

**CROQUECY, Edwidge:** «La formation professionnelle continue: des inégalités d'accès et des effets sur la carrière peu importants à court terme», *DARES, Premières synthèses*, 107, 8 de agosto de 1995.

**FOND-HARMANT, Laurence:** «Cycles de vie et fonction sociale de l'offre universitaire de formation», *Actualité de la Formation Permanente*, marzo de 1996.

**NICOLAS, Dominique; TREMBLAY, Christian:** «Les auditeurs des cours municipaux de la ville de Paris», en: *De la promotion sociale à la formation tout au long de la vie*. Coloquio CEREQ, CNAM y DFP, del 25 de marzo de 1996. Documento de trabajo de la mesa redonda nº 1. París: CNAM.

**PIEUCHOT, Laurent:** «Statistiques des enseignements du CNAM: Chiffres clés», Document de l'Observatoire des études et carrières. París: CNAM, 1996.

**PODEVIN, Gérard:** «De la promotion sociale à la promotion de l'économique. Le rôle du dispositif de formation continue depuis 1971», *POUR*, 148, 1995.

**TERROT, Noël:** *Histoire de l'éducation des adultes en France*. París: Edilig, 1983.

**THUILLIER, Guy:** *La promotion sociale*. París: P.U.F., Col.: «Que sais-je?», 1977, 2ª. ed.



## Ingrid Drexel

*Estudió sociología, economía y psicología social en Munich; desde 1973 investiga en el ISF de Munich los aspectos empíricos y teóricos de la formación profesional y la cualificación, con atención especial a la relación entre los sistemas de educación y empleo en los diferentes países.*



**A partir de 1945, el ascenso profesional fue el potente motor que impulsó en las generaciones de la posguerra extraordinarias actividades de formación continua, sin las cuales la reconstrucción y modernización de las economías europeas habría resultado imposible. Hoy nos enfrentamos a necesidades comparables de reestructuración y recualificación que han desembocado en el concepto de formación permanente, pero sin que exista un idea clara para hacerles frente. En este contexto, el presente trabajo analiza -tomando como ejemplo la evolución en Alemania- la relación entre formación continua y ascenso profesional con miras a extraer conclusiones para el presente. Parece necesario un nuevo modelo de relación en el que, ante unas estructuras empresariales desjerarquizadas, se vuelvan a vincular de nuevo los dos principales factores del ascenso -mejora y cambio de la situación profesional- en «modelos de carrera diagonales», con el apoyo de nuevas formas de formación continua.**

# La relación entre formación continua y ascenso profesional: el modelo alemán, sus virtudes y sus riesgos desde la perspectiva de la formación permanente

## La formación permanente y las experiencias de las décadas de posguerra: sobre los objetivos del presente trabajo

A partir de 1945, el ascenso profesional y social fue el potente motor que impulsó en las generaciones de la posguerra extraordinarias actividades de formación continua, sin las cuales la reconstrucción y modernización de las economías europeas habría resultado imposible. Hoy nos enfrentamos a necesidades comparables de reestructuración y recualificación que han encontrado su expresión en el concepto de formación permanente, tentador y angustioso a la vez, sin que por ello haya quedado claro cómo hacer frente a las exigencias de motivación y financieras que plantea. En esta situación es conveniente analizar cómo se desarrolló, en las décadas de posguerra, esa acertada relación entre la formación continua y el ascenso profesional/social, y qué conclusiones habría que sacar con vistas a las necesidades actuales de recualificación.

El objetivo del presente trabajo es analizar estas cuestiones tomando como base el ejemplo de la evolución de la República Federal de Alemania.<sup>1</sup> La atención se centra en la interrelación entre la educación y el ascenso profesional/social de las personas activas (ascenso intragenerativo), puesto que esta interrelación es

especialmente importante en la actualidad, dada la necesidad de llevar a cabo los procesos de recualificación mayoritariamente con personas que ya han iniciado la vida laboral activa.

Por lo que hemos visto, el proceso de movilización de las actividades educativas como vía para el ascenso profesional/social, que cristalizó en las fórmulas de mejora de oportunidades de las capas sociales desfavorecidas (y en ocasiones, en el principio de igualdad de oportunidades para todos), ha sido un elemento común de varios países europeos, aunque especialmente de Francia y la República Federal de Alemania. Lo mismo cabe decir del apoyo institucional y financiero de los diversos mecanismos encaminados a favorecer los ascensos basados en la educación. Este planteamiento podría resumirse con el concepto de «promoción de las capas medias asalariadas». Sin embargo, se advierten grandes diferencias en las formas concretas de gestión y desarrollo de este proceso de movilización. Podría hablarse incluso de modelos específicos de cada país en el desarrollo de la relación entre educación y ascenso, que en los primeros cuarenta años de posguerra adquirieron un carácter cada vez más definido y que en los últimos diez años, poco a poco, han ido difuminándose de forma creciente, sobre todo en lo que respecta al modelo clásico alemán, que desde mediados del decenio de 1980 presenta indicios de erosión.



En el presente trabajo se trazan, en primer lugar, los principales elementos de este modelo de relación entre educación y ascenso profesional/social, y se señalan luego algunos riesgos para su continuidad que han empezado a surgir. Finalmente, se presentan algunas reflexiones acerca de la remodelación y revitalización de esta relación desde la perspectiva de la formación permanente.

Puesto que el presente trabajo va destinado a lectores que en su gran mayoría no son alemanes, tiene que ceñirse en su argumentación a los grandes rasgos. En beneficio de la conveniente simplificación y también por razones de espacio, se centra en el sector más interesante para el tema: el de las cualificaciones técnicas, constituido básicamente por los grupos profesionales de los obreros cualificados, los técnicos, los maestros y los ingenieros. Los datos estadísticos disponibles de la RFA para el pasado próximo y lejano son muy poco diferenciados y los datos recientes provienen de diferentes fuentes cuyos resultados y limitaciones no podemos analizar aquí, por lo que este trabajo debe limitarse a trazar los grandes rasgos de la evolución de la relación entre una formación continua ambiciosa y de larga duración<sup>2</sup>, por un lado, y el ascenso intragenerativo, por otro, mediante constataciones cualitativas que sólo en parte se basan en indicadores cuantitativos.

## La relación entre formación continua y ascenso intragenerativo en la RFA: resumen

El «modelo alemán» se caracteriza porque el ascenso intragenerativo basado en la formación continua caracteriza mayoritariamente a los obreros y empleados cualificados formados en el sistema dual. Tal resultado es consecuencia de la estructura básica del sistema educativo alemán. En primer lugar, existe un sistema bien estructurado y ambicioso de formación inicial de los obreros y empleados (técnicos y comerciales), en tanto que -a diferencia de otros países- no hay una formación inicial a nivel inferior a la enseñanza terciaria (universidad, escuela técnica superior) que permita un «acceso lateral» a puestos intermedios. En segundo lugar, hay una serie de vías de formación continua muy institucionalizadas, cuyo perfil apoya expresamente los procesos verticales de movilidad de los obreros o empleados, sobre todo hacia las cualificaciones de técnicos y maestros. Y en tercer lugar, hasta hace muy poco, para el acceso a la universidad era imprescindible el título de bachiller (u otro equivalente algo más modesto), que normalmente no tienen los técnicos y maestros.

Debido a estas características institucionales del sistema educativo alemán, el ascenso intragenerativo basado en la formación suele darse casi exclusivamente en forma de movilidad vertical de obreros y empleados cualificados. El ascenso de técnicos a puestos de ingeniero que se observa en otros países (sobre todo en Francia) carece prácticamente de importancia en Alemania, no sólo porque se encuentra institucionalmente bloqueado por la exigencia del título de bachiller, sino también porque, en sí, no tendría sentido social: los graduados del sistema dual que quieren seguir avanzando no dan el rodeo por la formación continua de los técnicos, sino que se matriculan directamente en una escuela técnica superior.

Dentro de los modelos de movilidad vertical que parten del nivel de obreros y empleados, se distinguen **dos tipos principales de vías de ascenso**:

□ el ascenso de los obreros y empleados cualificados (en determinadas condiciones, también de los trabajadores semicualificados) a los puestos de nivel medio, sobre todo de técnicos y maestros, pero también a los puestos muy numerosos y con un perfil menos definido de empleados técnicos de nivel medio en las oficinas técnicas (por ejemplo, preparación del trabajo), y

□ el ascenso que lleva a esas mismas categorías de mano de obra a puestos superiores (de «universitarios»).

Estas dos formas del ascenso basado en la formación continua, es decir, el ascenso clásico de los obreros y empleados cualificados y la llamada segunda vía de la formación, se analizan en los dos aparta-

**«Debido a las características institucionales del sistema educativo alemán, el ascenso intragenerativo basado en la formación suele darse casi exclusivamente en forma de movilidad vertical de obreros y empleados cualificados.»**

**Dentro de los modelos de movilidad vertical que parten del nivel de obreros y empleados, se distinguen dos tipos principales de vías de ascenso:**

**- el ascenso de los obreros y empleados cualificados (en determinadas condiciones, también de los trabajadores semicualificados) a los puestos de nivel medio, sobre todo de técnicos y maestros, y**  
**- el ascenso que lleva a esas mismas categorías de mano de obra a puestos superiores («universitarios»).**

1) Se trata de una versión ampliada y traducida al alemán del documento que la autora presentó con ocasión de un coloquio organizado por la DFP, el CEREQ y el CNAM sobre el tema «De la Promotion Sociale à la Formation tout au long de la Vie» (25/3/1996).

2) Para la totalidad de los procesos de formación continua, en cuanto parten de la empresa, véase el artículo de U. Grünewald.



*«(...) es que en ese tipo de formación continua (perfeccionamiento para el ascenso de obreros y empleados calificados que adquieren la cualificación para puestos de nivel medio, sobre todo para puestos de técnico y maestro) son, por lo general, los propios trabajadores los que toman la iniciativa (...) y asumen, en gran parte o en su totalidad, el esfuerzo en tiempo y dinero que ello supone.»*

dos siguientes desde el punto de vista de su estructura y su evolución en las décadas de posguerra.

## El ascenso profesional de los obreros y empleados a puestos de nivel medio

(1) La movilidad vertical de los obreros y empleados a puestos de maestro y técnico presupone, como es lógico, la designación por la empresa; pero esta designación se produce mayoritariamente sobre la base de una formación continua ambiciosa que concluye con un examen oficial tras el cual se otorga el certificado homologado de técnico o maestro. Estas vías de formación continua, aunque dotadas de estatutos diferentes desde el punto de vista de la legislación educativa, tienen una estructura muy similar: para adquirir el grado de maestro industrial hay que concluir con éxito una formación dual en el correspondiente sector (metal, madera, etc.), hay que trabajar durante tres años como mínimo en esa profesión y luego hay que estudiar para obtener el grado mencionado (aproximadamente un año a tiempo completo o tres años a tiempo parcial), lo que representa la vía normal; las personas sin la formación dual o con formación en otro sector profesional necesitan haber trabajado siete años en el sector profesional correspondiente al título que deseen adquirir y conseguir igualmente el grado de maestro. Los requisitos para la obtención del certificado homologado de técnico son los mismos, salvo que el período de trabajo en la profesión es algo más corto y el período de perfeccionamiento algo más largo.

(2) Una particularidad de la situación alemana, que resulta interesante ante la perspectiva de la formación permanente y ante la exigencia cada vez más extendida de que los trabajadores participen en la inversión en tiempo y costes del perfeccionamiento, es que en ese tipo de formación continua son, por lo general, los propios trabajadores los que toman la **iniciativa** de participación y los que asumen, en gran parte o en su totalidad, el **esfuerzo en tiempo y dinero** que ello supone. La participación tiene lugar muchas veces sin el conocimiento de la empresa, pero a menudo también siguiendo

una sugerencia de ésta, conjuntamente con el ofrecimiento de ascender a un puesto de técnico o maestro una vez obtenido el correspondiente título. Sin embargo, más importante aún es el incentivo indirecto de que las empresas requieran, cada vez más, el correspondiente título para acceder a puestos de maestro o técnico.

En principio, los trabajadores asumen el coste (relativamente elevado) de esta formación. En un primer momento pudieron refinanciarse con cargo a fondos semioficiales administrados por las Oficinas de Empleo, siempre que éstas vieran en el mercado de trabajo realmente la necesidad del correspondiente perfeccionamiento. Las condiciones de esta refinanciación han ido cambiando a lo largo del periodo analizado, influidas por los respectivos gobiernos, la coyuntura económica, la utilización paralela de estos fondos para la capacitación de desempleados, etc. En el decenio de 1970 y a comienzos del decenio siguiente, la refinanciación era relativamente generosa. Más adelante se hizo cada vez más restrictiva, hasta, finalmente, ser suspendida por completo. A menudo, la formación continua es apoyada económicamente por las empresas, fieles a la tradición de ofrecer gratificaciones a cambio de los esfuerzos de perfeccionamiento por parte de los trabajadores, puesto que la inversión más importante es la del propio trabajador, en cuanto que este perfeccionamiento tiene lugar en su tiempo libre (por las tardes o los sábados) o (si es a tiempo completo) sin retribución<sup>3</sup> alguna.

La evolución del **número de participantes** en estos cursos de formación continua (a tiempo completo y a tiempo parcial) es muy reveladora. Al principio, ese número creció paralelamente a la evolución positiva tanto de las posibilidades de ascenso -no sólo por el crecimiento económico, sino también por otros factores que se indicarán a continuación- como de la financiación pública. Ahora bien, en los decenios de 1980 y 1990, el número de participantes no descendió -como sería de esperar- como consecuencia de las restricciones en el sistema de subvención pública, sino todo lo contrario: en el caso del título de maestro, en el periodo de 1980 a 1993, el número de títulos

3) En esta última forma, en los años de prosperidad económica, el Instituto Federal de Trabajo compensaba la pérdida del salario.



expedidos por año se disparó de 6.200 a 16.000 (BMBF 1995, pág. 313), lo que supone un extraordinario aumento a pesar de las dificultades.

(3) No existen datos estadísticamente fiables sobre la medida en que estos esfuerzos de formación por parte de los trabajadores culminan realmente en **ascensos** a los puestos correspondientes, ni sobre la evolución pertinente<sup>4</sup>. Únicamente para el año 1992 hay datos procedentes de una encuesta realizada por el BIBB y el IAB entre 30.000 personas, de la que se derivan por vez primera informaciones precisas sobre el destino profesional de los titulados como maestros y técnicos, por un lado, y sobre la titulación de quienes ocupan puestos de técnicos y maestros, por otro. Por ello, y a pesar de los problemas de generalización que ello supone, nos basamos en gran medida en análisis específicos de empresas, procedentes de estudios anteriores o actuales<sup>5</sup>, para determinar la evolución de los índices de éxito de estos cursos. Las cifras exactas de la encuesta del BIBB y del IAB determinan un balance provisional correspondiente a la situación de comienzos del decenio de 1990.

Nuestros estudios demuestran que en las empresas industriales medianas y grandes el ascenso de los obreros fue durante mucho tiempo importante y estable, como mínimo hasta bien entrado el decenio de 1980. La participación de los obreros en la formación continua como técnicos en los decenios de 1960, 1970 y -con tendencia ya descendente- de 1980 se vio «recompensada» en la gran mayoría de los casos con la obtención de puestos de técnicos o de puestos equivalentes de empleados, muchas veces muy próximos a los de ingenieros, y a menudo también con ascensos a puestos directivos, en parte saltando por encima de ingenieros más jóvenes. Sin embargo, en el decenio de 1980 empezaron a deteriorarse en muchas empresas las probabilidades de ascenso para los trabajadores con titulación de técnico, debido a la sustitución paulatina de técnicos por jóvenes ingenieros procedentes de escuelas técnicas, pero también al creciente número de trabajadores con titulación de técnicos. Los índices de éxito de la capacitación para la obtención del título de maestro industrial también siguieron siendo,

al parecer, tras su regulación oficial en el decenio de 1970, muy altos. No obstante, se constata aquí igualmente, sobre todo en el decenio actual, un evidente deterioro de las posibilidades de ascenso de los trabajadores con título de maestro<sup>6</sup>, como consecuencia de su creciente número, pero también de procesos de desjerarquización cada vez más pronunciados. Los casos -últimamente no pocos- de sustitución de maestros por ingenieros procedentes de escuelas técnicas tienen, en cambio, más bien carácter experimental.

En el año 1992, las posibilidades de ascenso de los trabajadores con título de técnico o de maestro eran (todavía) relativamente buenas, a pesar del deterioro iniciado al final del decenio precedente. De acuerdo con los resultados del BIBB y del IAB<sup>7</sup>, el 24% de los trabajadores con título de técnico ocupaban un puesto de técnico o equivalente, el 45% un puesto superior de empleado o de directivo, y sólo el 17% permanecían en puestos de obrero cualificado o de empleado. Más éxito aún alcanzaban los trabajadores con título de maestro industrial: de los que ejercían su profesión en la industria, el 40% ocupaban puestos de maestro o equivalentes, el 16% puestos de empleado cualificado, el 26% puestos de empleados superiores o directivos; tan sólo el 17% permanecían en puestos de obreros (cualificados). El 80%, respectivamente, de los participantes en cursos de formación continua para la obtención de los títulos de técnico o de maestro habían logrado acceder en 1992 a uno de estos puestos, como mínimo acordes con su nivel de formación.

Para **resumir** la relación entre la formación continua, ambiciosa y regulada oficialmente, por un lado, y el ascenso, por otro, en los decenios de 1960, 1970 y 1980, cabe hablar de un círculo virtuoso, en el que las actividades de formación continua de los trabajadores y las políticas de personal de las empresas se reforzaban mutuamente: las empresas recompensaban las actividades de formación continua de sus trabajadores ofreciéndoles posibilidades de ascenso relativamente amplias e incluso vinculando cada vez más el acceso a esos puestos a dicho perfeccionamiento. Los trabajadores, por su parte, en el contexto de tales políticas de personal, tomaban por

**«Para resumir la relación entre la formación continua, ambiciosa y regulada oficialmente, por un lado, y el ascenso, por otro, en los decenios de 1960, 1970 y 1980 cabe hablar de un círculo virtuoso, en el que las actividades de formación continua de los trabajadores y las políticas de personal de las empresas se reforzaban mutuamente (...).»**

4) Los datos respectivos del microcenso, normalmente adecuados en estos casos, no están suficientemente diferenciados. La categoría relevante del título más alto alcanzado agrupa la formación dual y la formación técnica en la misma categoría, ocultando pues la diferencia central en este caso. La posición en la empresa, que en este terreno es especialmente relevante, se define de forma demasiado imprecisa al agrupar a «trabajadores destacados y cualificados, proyectistas, jueces, profesores de instituto, jefes de sección, maestros, capataces y maestros poceros» (Althoff 1996, pág. 29).

5) Un estudio de la autora de finales del decenio de 1980 y comienzos del decenio de 1990, así como dos estudios en curso.

6) En una encuesta telefónica de carácter no representativo, realizada en 1995 entre 100 empresas industriales grandes y medianas, pudimos constatar que en 85 empresas existen excedentes de maestros; por análisis específicos de empresas sabemos de secciones en que entre el 50% y el 100% de los obreros especializados poseen el título de maestro.

7) Estos datos se publicarán próximamente en el Informe 1996 sobre formación profesional del Ministerio de Enseñanza, Ciencias y Tecnología; el BIBB tuvo la amabilidad de adelantárselos a la autora.



**«El ascenso intragenerativo prevaleció durante mucho tiempo sobre el ascenso intergenerativo, para luego coexistir con éste y movilizar extraordinarias actividades de formación continua de los trabajadores, que en su mayor parte partían de la iniciativa y los esfuerzos de los propios trabajadores.»**

si solos las iniciativas de formación continua, cuyo esfuerzo en tiempo, por lo general, asumían en su totalidad y cuyo esfuerzo económico asumían al menos en parte o - ante la ausencia de otras fuentes de financiación - por completo. Puede hablarse, pues, de una formación continua anticipada, por cuenta propia, aunque con un riesgo limitado.

(4) Este círculo virtuoso, sin embargo, exigía el cumplimiento de ciertas **condiciones**, como se desprende de un análisis comparativo franco-alemán (Drexel 1993 a y b). Los cursos de formación continua que interesaban no se vieron expuestos en Alemania a la competencia por parte de la formación profesional inicial de nivel medio de los jóvenes, lo que en Francia sí era el caso, con una incidencia considerable. Al contrario, las mayores necesidades de cualificación por parte de las empresas se cubrieron mediante sucesivas mejoras tanto de la formación profesional inicial como de la formación continua: la formación dentro del sistema dual se intensificó de forma sustancial, mejorando paralelamente su base cualificativa gracias a la creciente proporción de jóvenes con un nivel cultural superior (enseñanza secundaria, bachillerato). Y las capacitaciones para maestro y para técnico mejoraron en gran medida mediante la prolongación, el refuerzo de la calidad, la unificación de los requisitos de acceso, etc. Sobre todo, fueron objeto de reglamentación oficial, de forma que los títulos están hoy homologados en todo el mercado de trabajo alemán. La ausencia de competencia por parte de la formación profesional inicial y el aumento generalizado del nivel escolar, que favorecía también a los obreros y empleados cualificados, contribuyeron a aumentar de forma sostenida el interés de las empresas, así como de los propios trabajadores, por las capacitaciones certificadas. Con ello, el Estado asumió compromisos de financiación de esta formación continua enfocada al ascenso y a su reglamentación oficial, aunque se tratase de compromisos limitados e inestables.

Esta configuración institucional de la enseñanza, de las estructuras empresariales y del mercado de trabajo se correspondía con una orientación de la política de personal típica de gran parte de las empresas alemanas: a los trabajadores forma-

dos desde el primer momento en la empresa, en la que adquieren durante muchos años una gran experiencia práctica, se les ha dado tradicionalmente preferencia frente a los «teóricos» procedentes de las escuelas superiores. Esta orientación es, por un lado, producto de las experiencias positivas con el sistema dual (incluyendo a maestros y técnicos) y de las experiencias problemáticas con los titulados de escuelas superiores, pero también tiene que ver con el hecho de que buena parte de los directivos de esas décadas procedían del sistema dual. Por lo general, tal orientación es compartida por los comités de empresa, que influyen de forma más o menos clara en la política de personal de la empresa y cuyos integrantes también han pasado en su mayoría por el sistema dual.

Estos factores sociales contribuyeron a encauzar, en un período de crecimiento económico y de amplias reformas en el sector de la enseñanza, gran parte de las esperanzas de ascenso de las capas bajas de la población hacia los «canales» del sistema dual y de las vías de formación que parten de él. El ascenso intragenerativo prevaleció durante mucho tiempo sobre el ascenso intergenerativo, para luego coexistir con éste y movilizar extraordinarias actividades de formación continua de los trabajadores, que en su mayor parte partían de la iniciativa y los esfuerzos de los propios trabajadores.

Hoy en día, este círculo virtuoso está en entredicho, como mostraremos a continuación, tras una breve descripción del segundo gran tipo de relación capacitación/ascenso.

## **El ascenso profesional a través de la llamada segunda vía de la enseñanza**

Los cursos de formación continua que proporcionan la cualificación para puestos de nivel medio tienen una alternativa: las variadas formas del acceso de obreros y empleados a las universidades y escuelas técnicas superiores en el campo técnico que les interesa especialmente, sobre todo los estudios de ingeniería. La vía clásica de esta pauta de formación y desarrollo profesional era la del obrero



cualificado que accedía a una escuela de ingeniería, esto es, un tipo de escuela técnica que no exigía el bachillerato. Sin embargo, estas escuelas de ingeniería fueron traspasadas en 1969 a la enseñanza terciaria y transformadas en escuelas técnicas **superiores**, que sí exigían el bachillerato. Tal aumento del nivel fue objeto de vivas críticas por parte de las empresas. Estas reaccionaron favoreciendo la contratación de técnicos y estableciendo nuevos tipos de formación de ingenieros «en contacto con la práctica», sobre todo procedentes de la Academia profesional de Baden-Württemberg<sup>8</sup>. En el contexto de esta evolución y de una amplia discusión sobre la necesaria mejora de las oportunidades de formación de los hijos de obreros, se crearon o ampliaron diversas vías que permitieran a obreros y empleados cualificados realizar estudios superiores o técnicos<sup>9</sup>. Estas variantes del ascenso intragenerativo, que por lo general exigían obtener el título de bachiller y dejar el puesto de trabajo, fueron ampliamente utilizadas en los decenios de 1970 y 1980. Fueron muchos los trabajadores jóvenes de profesiones especialmente ambiciosas que, tras realizar un aprendizaje en buenas y grandes empresas, abandonaron éstas poco después de completar su formación, para «seguir en otro lado».

Esta dinámica era el resultado de varios factores:

Para los obreros y empleados cualificados, cada vez mejor preparados y formados, (caso típico: el obrero cualificado electricista y el delineante de secundaria), cuyo afán de aprender y cuya seguridad en sí mismos se habían visto ampliamente estimados en el sistema dual, el posterior trabajo en la empresa resultaba muchas veces una realidad profesional decepcionante («choque con la realidad») que no estaban dispuestos a soportar tras las positivas experiencias de su formación profesional. Menos aún cuando se percataban en la empresa de que los verdaderos «saltos» en remuneración y en trabajo interesante sólo estaban al alcance de quienes poseían un título de una escuela (técnica) superior. Paralelamente, el umbral para acceder a estos estudios había descendido de forma sensible, debido al aumento de nivel de la educación previa, que acortaba el cami-

no hacia el bachillerato, al generoso sistema de becas y, sobre todo, a la favorable situación del mercado de trabajo, que disminuía los riesgos de abandono del puesto en favor de los estudios. Además, las empresas aceptaban que sus mejores jóvenes obreros y empleados cualificados tomaran esta vía, sobre todo porque apostaban por su regreso como ingenieros con experiencia práctica y vinculados a ellas mismas, es decir, los rasgos específicos de los ingenieros de la segunda vía de enseñanza.

La importancia de esta segunda vía cedió con las crecientes restricciones del sistema de becas y, sobre todo, del mercado de trabajo. Al mismo tiempo fue parcialmente sustituida por una segunda vía «ficticia»: cada vez eran más los bachilleres de los institutos de enseñanza media que seguían, antes de comenzar los estudios superiores, una formación dual. Esta evolución es igualmente producto de varios factores: promociones cada vez más numerosas de los institutos de enseñanza media, creciente importancia del «*numerus clausus*», pero también creciente interés de los bachilleres por aumentar sus oportunidades en el mercado de trabajo mediante una cualificación doble (en la empresa y en la escuela superior). En 1993, un 30% de los estudiantes de primer curso habían cursado una formación dual: los porcentajes eran del 19% en las universidades y del 57% en las escuelas técnicas superiores. Estas cifras incluían tanto los estudiantes provenientes de la segunda vía «clásica» como los de la vía «ficticia». De esta última procedían un 17% de los estudiantes de primer curso (un 14% en las universidades y un 24% en las escuelas técnicas superiores). Es decir, un 13% de los estudiantes de primer curso provenían en el año 1993 (un 5% en las universidades y un 33% en las escuelas técnicas superiores) de la segunda vía clásica. En las especialidades de ingeniería, el porcentaje de estudiantes de primer curso con formación profesional completada era especialmente alto; entre los varones, que representan la amplia mayoría en este tipo de estudios, la cifra llegaba al 74% en las escuelas técnicas superiores (con tendencia al alza desde 1988) y al 27% en las universidades (con tendencia igualmente alcista), lo que representa para ese año un total del 56% (BMBF 1994/95, págs. 176, 173, 180).

**«La importancia de esta segunda vía cedió con las crecientes restricciones del sistema de becas y, sobre todo, del mercado de trabajo», pero fue «parcialmente sustituida por una segunda vía 'ficticia': cada vez eran más los bachilleres de los institutos de enseñanza media que seguían, antes de comenzar los estudios superiores, una formación dual.»**

8) La Academia profesional ofrece, en colaboración con las empresas, una formación de una duración total de tres años para la obtención del título de ingeniero (BA), realizada por partes iguales (y de forma alternativa) en la empresa y en la Academia (Drexel 1993a; Zabeck, Zimmermann 1995).

9) Cómo último y tardío paso en esta dirección puede considerarse la apertura de escuelas técnicas superiores a los maestros y técnicos, aprobada en la mayoría de los Estados federados en los últimos años.



**«La situación alemana en su conjunto se caracteriza, pues, por dos círculos paralelos que se basan en las mismas constelaciones de intereses y reglas sociales, y en los que una sólida formación inicial, un elevado esfuerzo en tiempo y dinero por parte de los trabajadores respecto a la formación continua y una acusada movilidad vertical se refuerzan mutuamente y mantienen vivo un amplio y continuo movimiento a favor de una cualificación «anticipada». Se trata, por tanto, de procesos centrales de una concepción realista de la formación permanente.» Estos círculos, sin embargo, tienden actualmente a erosionarse.**

**En resumen**, hay que constatar que en la RFA la (re)iniciación de actividades de formación ambiciosas y enfocadas al ascenso una vez iniciada la vida profesional, por iniciativa, cuenta y riesgo propios de los trabajadores, reviste una gran importancia, que su incidencia es especialmente elevada en los estudios de ingeniería y que, a pesar de un fuerte deterioro de las condiciones básicas, no ha sufrido un descenso. También en este caso cabe hablar de un círculo virtuoso en el que los intereses y las actitudes de las empresas y los trabajadores se refuerzan mutuamente. Pero al igual que en el caso de la capacitación para la obtención del título de técnico o maestro, esta dinámica encierra tendencias que limitan el modelo clásico de relación entre ascenso y formación continua.

### **Tendencias erosivas de la relación clásica entre ascenso y formación continua**

La situación alemana en su conjunto se caracteriza, pues, por dos círculos paralelos que se basan en las mismas constelaciones de intereses y reglas sociales, y en los que una sólida formación inicial, un elevado esfuerzo en tiempo y dinero por parte de los trabajadores respecto a la formación continua y una acusada movilidad vertical se refuerzan mutuamente y mantienen vivo un amplio y continuo movimiento a favor de una cualificación «anticipada». Se trata, por tanto, de procesos centrales de una concepción realista de la formación permanente. Estos círculos, sin embargo, incorporan tendencias erosivas que ahora analizaremos en su contexto para poder evaluar las posibilidades de futuro del modelo.

La estrecha relación entre la formación continua por iniciativa de los trabajadores y el ascenso profesional/social se ve puesta en entredicho, de cara al futuro, por factores que, en el fondo, son consecuencia de que las vías de ascenso nunca han sido la única posibilidad existente y de que la vía directa a través de una educación escolar superior y de los estudios universitarios siempre ha ofrecido mayores ventajas: los ingresos (a lo largo de

toda la vida) de los universitarios son más elevados (Tessaring 1993), sus contenidos de trabajo son, en promedio, más interesantes, y lo es también su carrera profesional. Esta experiencia orienta las decisiones individuales y favorece un aumento continuado tanto del número de jóvenes que acuden a los institutos de enseñanza media para cursar estudios superiores -con o sin el rodeo de una primera formación dual- como de los obreros y empleados calificados que, tras unos años de experiencia profesional decepcionante, intentan dar el gran salto a las universidades o escuelas técnicas superiores.

Estas opciones de los (futuros) trabajadores se ven reforzadas últimamente por ciertas tendencias de cambio de la política de personal de las empresas. Las mismas empresas contribuyen mediante sus políticas sustitutivas a la erosión del modelo clásico, que tanta mano de obra cualificada les proporcionaba antes de forma gratuita. Primero han sustituido a los técnicos por ingenieros procedentes de escuelas técnicas superiores, generando así excedentes de técnicos entre sus obreros calificados. Consecuencia de ello ha sido que los obreros interesados en ascender han optado cada vez más por cursos de maestría, como demuestra la triplicación de las titulaciones ya mencionada. El resultado es que se ha reducido aquí la evolución en el segmento de los técnicos: en los últimos cinco o diez años se han generado en las empresas excedentes, en parte muy importantes, de obreros cualificados con título de maestro que no tienen posibilidad alguna de acceder a un puesto de maestro. Es evidente que tales políticas sustitutivas se ven favorecidas por la creciente oferta de jóvenes ingenieros, y sobre todo de ingenieros formados «en contacto con la práctica» de la segunda vía (clásica o ficticia) de la enseñanza.

Los dos círculos, que en un principio coexistían, están interactuando cada vez más. Hay muchos indicios de un **círculo vicioso de desestabilización recíproca** que acabará tanto con el atractivo de la formación continua que conduce a puestos de nivel medio, como con el de la carrera de ingeniero. En estos momentos, tal situación aún está muy lejos de llegar, y la disolución total del modelo



clásico es sólo **una** de las posibles evoluciones futuras. Pero las probabilidades de desestabilización son altas.

Por lo tanto, la sociedad alemana se enfrenta al riesgo de que se rompa el equilibrio recíproco de los intereses de los trabajadores y las empresas, que hasta ahora se había mantenido vigente gracias al amplio movimiento de capacitación «anticipada». En estas nuevas condiciones, las empresas tendrían que tratar de satisfacer su demanda de personal cualificado, que hasta ahora podían satisfacer ampliamente aprovechando el potencial existente, con medidas de formación específicas.

### **Huida hacia adelante: carreras profesionales en diagonal desde la perspectiva de la formación permanente**

(1) Con esta evolución, la sociedad alemana desembocaría en una constelación que, al parecer, ya se da en otros países, aunque sin disponer de los recursos institucionales que estos mismos países crearon en el pasado en condiciones económicamente más favorables para solucionar los problemas consiguientes, tales como la legislación sobre la formación continua y un sistema de financiación con cargo a fondos que garantizan un mínimo de actividades de formación continua. Tal evolución sería tanto más problemática cuanto que coincidiría con un período de restricciones económicas y de reconversión radical de sectores, empresas, grupos de tareas y contenidos del trabajo. Esta evolución, en suma, exigirá extraordinarios esfuerzos a gran parte de la población activa y para enfrentarse a ellos se evoca el concepto de la formación permanente.

A las exigencias planteadas por los mencionados procesos de reconversión no se podrá responder -o al menos no de forma óptima- con simples llamamientos o mediante la pura obligación condicionada por el mercado de trabajo. Un requisito imprescindible para enfrentarse con éxito a los inminentes procesos de reconversión y recualificación es un nuevo modelo de equilibrio recíproco entre

los intereses de las partes que -como en las décadas de posguerra- pueda iniciar y mantener los necesarios procesos institucionalizados e informales de cualificación. En otras palabras, un modelo que podría tener una lógica constructiva común para todos los países europeos, aunque con variaciones en lo que respecta a los elementos concretos, en función de los diferentes sistemas de enseñanza y empleo, estructuras del mercado de trabajo y relaciones laborales.

Es evidente que este modelo, ante la desjerarquización de las estructuras empresariales, no podrá reproducir los modelos tradicionales de formación continua y de ascenso. Por lo demás, de estos últimos, que durante mucho tiempo han dado pruebas de su funcionalidad, sí es posible deducir algunas conclusiones más generales para el futuro. Parece tener una especial importancia, desde este punto de vista, la existencia de incentivos fiables para las actividades de perfeccionamiento de los trabajadores, así como de certificados homologados en todo el mercado de trabajo que aseguren a éstos la recompensa de sus esfuerzos de formación en el caso de que su propia empresa no quiera o pueda ofrecérsela.

(2) ¿Cómo podría ser un **modelo de futuro** que permita sustentar los necesarios procesos de recualificación («formación permanente»)? Habrá que replantear sistemáticamente todos los aspectos referidos a la fuerza movilizadora del ascenso: el ascenso significa para el trabajador siempre, por un lado, la mejora de su situación como asalariado, es decir, en lo que atañe a la remuneración, a los contenidos del trabajo, a las condiciones de trabajo y a su posición en el mercado de trabajo, pero también una modificación de su situación desde el punto de vista de la carrera profesional. Estos dos aspectos del ascenso pueden y deben adquirir nuevos contenidos en unas estructuras desjerarquizadas. Y pueden y deben vincularse de forma novedosa con diferentes procesos de capacitación en la trayectoria profesional y educativa.

Más concretamente: parecen hacer falta **«modelos de carrera diagonales»** (Drexel 1993a, 1994) que sustituyan en las estructuras desjerarquizadas a las clásicas vías verticales de ascenso y genera-

*«En estas nuevas condiciones, las empresas tendrían que tratar de satisfacer sus demandas de personal cualificado, que hasta ahora podían satisfacer ampliamente aprovechando el potencial existente, con medidas de formación específicas.»*

*«Un requisito imprescindible para enfrentarse con éxito a los inminentes procesos de reconversión y recualificación es (por lo tanto) un nuevo modelo de equilibrio recíproco entre los intereses de las partes que (...) pueda iniciar y mantener los necesarios procesos institucionalizados e informales de cualificación.»*

*«Al parecer, hacen falta «modelos de carrera diagonales» (Drexel 1993a, 1994) que sustituyan en las estructuras desjerarquizadas las clásicas vías verticales de ascenso y generen a la vez los aspectos positivos -mejora y cambio (de la situación profesional)- de estas últimas.»*



licen a la vez los aspectos positivos -mejora y cambio- de estas últimas. La idea no es tan abstracta y utópica como pudiera parecer a primera vista. Ya existen precedentes tales como el paso de tareas de producción a tareas de mantenimiento, o de estas últimas a la venta técnica, siempre con la correspondiente formación continua, con el mayor interés del nuevo trabajo y con aumentos de sueldo. Sólo que hasta ahora eran fruto de la casualidad o de la política de personal de determinadas empresas, con lo que se limitaban a casos puntuales. Los nuevos modelos de carrera profesional deberían concebirse, negociarse y experimentarse de forma masiva, combinando de manera bien equilibrada la flexibilidad y la fiabilidad. Y habría que desarrollar modos de formación continua que sustenten, en lo que a las cualificaciones se refiere, tales modelos diagonales de movilidad, reforzando la polivalencia de los trabajadores

para el nuevo puesto y garantizando, a la vez, el aprovechamiento de esta cualificación polivalente en el mercado de trabajo mediante el correspondiente certificado, para el caso de pérdida del empleo o de un cambio de empresa. Estos modelos diagonales de carrera profesional no se trazarían sólo dentro de las respectivas empresas, sino también entre empresas distintas (por ejemplo, entre fabricantes y proveedores).

Todo apunta a que la idea de formación permanente sólo podrá desarrollar sus efectos positivos si adopta esta forma radical y generalizada de relación entre formación continua y mejora más cambio, ya que, como ha indicado J. Delors, «la formación de los adultos sólo puede ser una educación negociada, basada en los objetivos, las necesidades y las fuerzas de los propios protagonistas» (Delors 1991, pág. 31).

#### **Bibliografía:**

**BMBF:** Grund- und Strukturdaten 1994/95, Bonn 1994.

**Delors, J.:** Genèse d'une loi et stratégie du changement. En: Formation Emploi 34/1991.

**Drexel, L.:** Das Ende des Facharbeiteraufstiegs? Neue mittlere Bildungs- und Karrierewege in Deutschland und Frankreich - ein Vergleich, Frankfurt, Nueva York 1993a.

**Drexel, L.:** Le segment intermédiaire des systèmes de formation en France et en République Fédérale d'Allemagne. En: Formation Emploi 44/1993 b.

**Drexel, L.:** Brückenqualifikationen zwischen Facharbeiter und Ingenieur. En: BWP 4/1994.

**Tessaring, M.:** Das duale System der Berufsausbildung in Deutschland: Attraktivität und Beschäftigungsperspektiven. En: MittAB 2/1993.

**Zabeck, J.; Zimmermann M.** (Hrsg.): Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg, Weinheim 1995.



# La formación permanente como tema del diálogo social y en convenios colectivos

Es cierto que hasta ahora la formación permanente no ha sido expresamente objeto de convenios entre los interlocutores sociales, pero sí subyace a variados esfuerzos encaminados a mejorar el acceso a la formación continua, incluso mediante convenios colectivos, de las empresas y los trabajadores, y que en consecuencia vienen a hacer posible dicha formación permanente. Los convenios colectivos a que aquí nos referimos son aquéllos que suscriben los interlocutores sociales de conformidad con las condiciones institucionales de cada país (a diferencia de los contratos individuales entre los trabajadores y las empresas). En primer lugar, presentaremos algunos ejemplos y tendencias características en los que los interlocutores sociales, a través de acuerdos, de actividades conjuntas o de la aplicación de la normativa oficial, desempeñan un papel determinante en la configuración de la formación continua; todos ellos constituyen elementos de un «modelo sistemático» de formación continua y remiten a los diferentes niveles políticos del diálogo social: el de la empresa, el del sector (económico o profesional) y el del sistema (nacional) de formación continua. Por «diálogo social» se entiende, partiendo de la visión europea, el conjunto de conversaciones y negociaciones entre los interlocutores sociales, cuyo contenido, forma, alcance y carácter vinculante varían según las condiciones institucionales de cada país. Esta presentación se basa en los resultados de un proyecto patrocinado por la Unión Europea en el marco del programa LEONARDO, en el que se han preparado diversos ejemplos de formación continua en el diálogo social de cara a una posible transferencia<sup>1</sup>, así como en las experiencias del autor en el sistema de apoyo al diálogo social para la formación continua en Europa<sup>2,3</sup>.

## Tendencias actuales de las relaciones laborales y de la formación continua

Para facilitar la comprensión es preciso, antes que nada, resumir brevemente algunas tendencias actuales que se observan en las relaciones laborales y en la formación continua en Europa.

- *La modernización económica* ha pasado a ser, en todos los países europeos, una de las cuestiones abordadas en el diálogo social o en las negociaciones entre los interlocutores sociales, y en este contexto la *formación profesional*, y en particular la *formación continua*, se ha erigido en un *tema* central;
- los procesos sociales ligados a la desregulación han supuesto una *limitación de los márgenes de negociación* y en particular un desplazamiento al plano de la empresa, quedando reservada a los niveles políticos más generales únicamente la negociación de las condiciones globales;
- en su diálogo, los interlocutores sociales articulan sus *exigencias a la política* incluyendo cuestiones de la formación continua que esperan que ésta recoja en busca de soluciones más generales y generalizables.

En el ámbito de la *formación profesional* podemos mencionar las siguientes tendencias:

- *La formación profesional inicial* es en la mayoría de los países una tarea pública, si bien los interlocutores sociales asumen cada vez más su propia responsabilidad respecto a la mejora de su adaptación a las exigencias económicas y a la



## Winfried Heidemann

es director del área de «Cualificaciones» de la Fundación Hans-Böckler, un instituto de asesoría e investigación de la Confederación Alemana de Sindicatos. Ha sido coordinador de varios proyectos FORCE y es miembro del grupo de expertos del Diálogo Social Europeo sobre formación profesional.

**La formación permanente exige una serie de condiciones y mecanismos estructurales específicos que pueden identificarse en el sistema educativo, en la organización de las empresas y en los métodos de la formación profesional. También los convenios colectivos pueden contribuir a mejorar la formación continua y el acceso a ella, permitiendo de este modo una formación permanente. Mediante la firma de convenios, la realización de actividades conjuntas o la puesta en práctica de la normativa legal, los interlocutores sociales desempeñan un papel determinante en la configuración de la formación continua; todos estos enfoques constituyen elementos de un «modelo sistemático» de formación continua y se refieren a los distintos planos políticos del diálogo social: el de la empresa, el del sector y el del sistema (nacional) de formación continua.**



**«Es cierto que hasta ahora la formación permanente no ha sido expresamente objeto de convenios entre los interlocutores sociales, pero sí subyace a variados esfuerzos encaminados a mejorar el acceso a la formación continua, incluso mediante convenios colectivos (...), que en consecuencia vienen a hacer posible dicha formación permanente.»**

**«Convenios entre los interlocutores sociales que no incluyen únicamente a los trabajadores con un «empleo regular», sino también a los que, cada vez en mayor número, tienen un trabajo «atípico».»**

integración social de los nuevos profesionales;

□ la mayor importancia de la *formación profesional continua* se encuadra en el marco de la modernización económica y de la mejora de la competitividad de las empresas y las economías (nacionales);

□ en este contexto aparece un *nuevo tipo de formación continua* a escala de empresa: estrechamente integrada en los procesos y problemas del trabajo, en el desarrollo de la organización casi siempre informal y breve, pero continuo, este tipo de formación va más allá de las definiciones tradicionales y no suele ser considerado por los profesionales como un ejemplo de «formación continua»;

□ en todos los Estados miembros de la UE se han celebrado *convenios entre los interlocutores sociales* sobre formación profesional, más o menos formales, con más o menos obligaciones mutuas y en distintos planos, que no incluyen únicamente a los trabajadores con un «empleo regular», sino también a los que cada vez en mayor número, tienen un trabajo «atípico» (jornada parcial, turnos, etc.);

□ en muchos casos, las negociaciones y convenios sobre formación continua son tripartitos, es decir, se celebran con la participación de la *administración nacional o regional como tercer interlocutor*, integrándose de este modo en la política económica y de empleo;

□ en consonancia con la creciente importancia de la formación profesional para los objetivos empresariales en el marco de la modernización económica, *el plano de la empresa* adquiere un mayor peso en esos convenios. Ahora bien, no en todos los países existe una cultura o tradición negociadora en torno a este tema y a este nivel: parece que las condiciones óptimas se dan en los países con un marco formal de representación de los intereses de los trabajadores a escala de la empresa, como el constituido por los comités de empresa; globalmente hay un número cada vez mayor de convenios formales e informales y asimismo de actividades conjuntas de los interlocutores sociales a escala de empresa.

En el *plano europeo* existe un marco para el diálogo social previsto en el artículo 118b del Acta Unica Europea de 1986. De hecho, la política de elaboración de posiciones comunes por parte de las asociaciones europeas de interlocutores sociales ha dado lugar en el plano interprofesional a una mayor comprensión mutua, si bien, hasta ahora, a muy pocas actividades conjuntas efectivas o a acuerdos tal como los que prevé el citado artículo. Recientemente han surgido los primeros proyectos comunes en el marco del programa LEONARDO, lo que demuestra la importancia de los programas de fomento de la Unión para el desarrollo ulterior de las relaciones entre los interlocutores sociales. En todo caso, el plano sectorial europeo parece seguir siendo decisivo para la realización de actividades conjuntas en materia de formación profesional, aun cuando dispongamos todavía de muy pocos ejemplos (diálogo sectorial de la industria química, convenios del sector ferroviario, proyectos comunes en el comercio minorista).

## **La formación permanente: actitudes individuales y condiciones estructurales**

La *formación permanente* exige unas actitudes específicas por parte de los individuos y también unas condiciones y mecanismos estructurales específicos. Las actitudes específicas se han concretado en los términos de *curiosidad, valentía, confianza y capacidad*<sup>3</sup>. Por su parte, las *condiciones y mecanismos estructurales* pueden identificarse y crearse en los siguientes planos:

□ el del sistema educativo general y la formación profesional;

□ el de la organización empresarial;

□ el de los medios y métodos (pedagógicos) de formación profesional.

No existe, pues, un *único* camino acertado, sino que se precisa un *conjunto de instrumentos* en todos estos planos para que se establezcan las condiciones de una formación permanente. Por lo demás, tales instrumentos solo pueden representar *ofertas*, que han de ser asumidas por



las personas. Existen ejemplos de convenios y actividades de los interlocutores sociales en los tres planos mencionados, pero principalmente en el del sistema de formación profesional y en el de la organización de la empresa.

## El plano del sistema educativo

En el plano del *sistema educativo* destaca la figura del *permiso de formación*, que encontramos en varios países y en formas diversas; a menudo se reconoce en convenios entre los interlocutores sociales, y representa una oferta que atiende a necesidades individuales y que puede elegirse al margen de las necesidades de la empresa. El ejemplo clásico del permiso de formación controlado por los interlocutores sociales y anclado en la legislación es el que existe en Francia: en este país está reconocido el derecho individual a seguir un curso de formación que tuvo en 1993 una duración media de 950 horas, financiado con cargo a fondos aportados por los interlocutores sociales de conformidad con sus respectivas prioridades y disponibilidades. Con todo, en comparación con las ofertas de formación en la empresa, el permiso de formación representa una proporción sumamente reducida: tan solo fue disfrutado por un 0,2% de los potenciales usuarios, frente al 20% de participantes en actividades de formación continua en la empresa. De ahí que en los últimos años se haya tratado de reforzar la vinculación del permiso de formación individual a las necesidades de la empresa. En 1994 se acordó y estableció legalmente la figura del «capital tiempo de formación», que permite disfrutar el permiso de formación individual en el marco de un proyecto de formación en la empresa siempre que se den determinadas circunstancias, es decir, que confluyan los intereses de la empresa y los del trabajador. También en Dinamarca puede disfrutarse del permiso de formación continua al amparo de disposiciones contractuales y legales; en el modelo de relevo desarrollado por los interlocutores sociales y posteriormente sancionado por la legislación, el disfrute de dicho permiso (así como el del permiso de paternidad, por ejemplo) se supedita a la contratación de parados para sustituir a los beneficiarios.

Las *condiciones de financiación* de la formación continua desempeñan un papel importante en cuanto al aprovechamiento de las posibilidades que ésta ofrece. En varios países, se regulan en convenios sectoriales o de empresa cuestiones tales como la financiación de la formación continua de los trabajadores, los grupos de riesgo del mercado de trabajo o la cualificación individual elegida voluntariamente, así como la redistribución de esa financiación entre las empresas. Las soluciones sectoriales para la constitución o utilización de los fondos de financiación son más frecuentes en los países francófonos y mediterráneos. Con la creación de la «cuenta» de formación en el Estado austriaco de Alta Austria, establecida legalmente en 1994 y puesta en práctica a través de la actuación de los interlocutores sociales, se ha instituido un instrumento que permite la restitución de los costes individuales de la formación profesional continua. También el *reconocimiento de las cualificaciones* estimula la participación en la formación. De ahí que las actividades de los interlocutores sociales en busca de nuevas vías de convalidación abarquen también cualificaciones no adquiridas en virtud de iniciativas de formación formales, sino fuera del sistema de formación tradicional. El nuevo sistema de «cualificaciones basadas en las competencias» establecido en Finlandia reconoce las cualificaciones adquiridas en la vida laboral, pero las integra, a diferencia de la NVQ (CPN) británica, en el sistema de formación profesional y las relaciona con las cualificaciones del sistema reglamentario vigente. Los interlocutores sociales participan activamente en su aplicación.

La constitución de un *sistema general* de formación continua por parte de los interlocutores sociales es una realidad en varios países. En Francia tiene un origen histórico: a través de diversos convenios sociales celebrados bajo la égida del Estado y posteriormente integrados en la legislación laboral se ha creado un sistema de formación continua fuera de la empresa que incluye mecanismos tales como el permiso individual y su consiguiente organización y financiación; en cambio, queda fuera la formación continua en la empresa. En España, el acuerdo social tripartito y un convenio entre los interlocutores sociales celebrados en

**«El ejemplo clásico del permiso de formación controlado por los interlocutores sociales y anclado en la legislación en el que existe en Francia.»**

**«También en Dinamarca puede disfrutarse del permiso de formación continua al amparo de disposiciones contractuales y legales.»**

**«Las soluciones sectoriales para la constitución o utilización de los fondos de financiación son más frecuentes en los países francófonos y mediterráneos.»**

**«Con la creación de la «cuenta» de formación en el Estado austriaco de Alta Austria, se ha instituido un instrumento que permite la restitución de los costes individuales de la formación profesional continua.»**

**«El nuevo sistema de «cualificaciones basadas en las competencias» establecido en Finlandia reconoce las cualificaciones adquiridas en la vida laboral (...).»**



**«En España, el acuerdo social tripartito y un convenio entre los interlocutores sociales celebrados en 1992 establecieron las bases para la creación de un sistema de formación continua».**

1992 establecieron las bases para la creación de un sistema de formación continua basado en la concertación social y en la responsabilidad de los citados interlocutores respecto a su aplicación a escala sectorial y de empresa. Toda financiación de la formación continua a escala de empresa realizada con cargo al fondo nutrido por las aportaciones de las empresas y de los trabajadores exige la previa elaboración de un plan de formación de nivel empresarial o supraempresarial. En el acuerdo social se tiene, por tanto, en cuenta el aspecto de la aplicación a nivel de empresa. Un sistema global de este tipo puede crear las condiciones generales, pero el aprovechamiento de las oportunidades concretas está reservado al plano de la empresa.

## **El plano de la empresa**

**«En el plano de la empresa, la demanda de formación continua paralela al proceso de trabajo ha adquirido una importancia cada vez mayor. En el contexto de la evolución organizativa de la empresa se observa una expansión de la formación, casi siempre informal.»**

En el *plano de la empresa*, la demanda de formación continua paralela al proceso de trabajo ha adquirido una importancia cada vez mayor. En el contexto de la *evolución organizativa* de la empresa se observa una expansión de la formación, casi siempre informal. El motivo no hay que buscarlo sólo en la introducción de nuevas tecnologías, sino también en el desarrollo de nuevas formas de organización empresarial y laboral y en la creciente importancia de la calidad de los productos y servicios como instrumento competitivo. Así, junto a la formación continua encaminada a la adaptación al cambio tecnológico y a la formación continua tradicional con miras al ascenso ha aparecido otra de un nuevo tipo: la formación dirigida estratégicamente el cumplimiento de los conceptos específicos de la empresa concreta y a menudo integrada en un concepto global de desarrollo de la organización. Por desarrollo de la organización se entiende el establecimiento de métodos de modificación de los procesos de trabajo, de colaboración y sobre todo de activación del personal para permitir una continua adaptación a las nuevas exigencias.

Estas estrategias empresariales están cada vez más dirigidas al conjunto del personal y establecen un proceso continuo de desarrollo de la organización apoyado por la formación continua. Ahora bien, esta

última queda modificada así de algún modo, ya que por su concepción y organización se lleva a cabo cada vez más cerca del puesto de trabajo y en estrecha relación con éste. Parece establecerse así la base de una formación permanente en el proceso de trabajo. Una cuestión íntimamente relacionada con ésta es la del acceso a la formación continua. De hecho, las posibilidades al respecto mejoran también para los grupos de trabajadores que antes apenas participaban en la formación continua, si es que lo hacían, hasta tal punto que tal participación ha pasado a ser un elemento prácticamente inexcusable de la actividad laboral. En muchos casos, este fenómeno se presenta ante los participantes como un nuevo clima laboral en el que el trabajo y la formación continua están estrechamente interrelacionados y en el que se amplían las posibilidades de participación activa en la evolución de la empresa.

¿Significa esto que la formación permanente, o más específicamente la formación paralela al trabajo, está garantizada para todos los trabajadores? Por un lado, observamos que estas nuevas modalidades de «formación continua de base» extendida y la formación continua tradicional para el ascenso siguen siendo ámbitos disociados. De hecho, respecto a esta última no se suprime la selectividad del acceso. Sin embargo, la tendencia expansiva de la formación continua de base al conjunto de la plantilla crea en principio buenas condiciones de partida para una imbricación más estrecha con las actividades de formación continua orientadas al ascenso profesional o a la movilidad profesional de los trabajadores. Esta mejora de las condiciones de partida es consecuencia de la ampliación de la capacidad y la disposición para el aprendizaje en comparación con el pasado. Con ello se refuerzan las posibilidades de la formación continua orientada a la movilidad. En relación con las decisiones internas de la empresa referentes a la participación en la formación continua orientada al ascenso y a la movilidad mejoran las oportunidades de los grupos de trabajadores que hasta ahora no eran tenidos en cuenta. Para la mejora de las posibilidades de acceso a la formación continua es importante si las empresas relacionan o no esta formación de perfeccionamiento para la movilidad o el



ascenso profesional con la formación continua de base amplia referida al conjunto del personal y, en caso afirmativo, cómo lo hacen. Se trata de un problema básico para el afianzamiento de mecanismos de formación permanente a escala de empresa.

Por esta razón, podría utilizarse la *planificación de la formación en la empresa* como instrumento para la creación de mecanismos de formación permanente y combinarse las nuevas formas del aprendizaje asociado a la organización con las formas tradicionales de formación continua, de desarrollo del personal y de promoción personal. Lamentablemente, en todos los países se suele tratar esa planificación como un asunto rutinario y formal, y ni la dirección, ni los comités de empresa, ni las representaciones sindicales aprovechan el proceso planificador para innovar, por ejemplo, mediante el establecimiento de mecanismos de formación permanente. Con todo, especialmente en los países con una «cultura» de convenios de empresa o de cogestión, existen algunas posibilidades. En Alemania, por ejemplo, los convenios de empresa desempeñan un papel importante en la regulación de la formación profesional a escala empresarial. En ellos se aborda, en especial, la «nueva formación continua» ya mencionada, a saber, la vinculada al desarrollo de la organización del trabajo, al aseguramiento de la calidad de los productos y servicios y a la cultura de la empresa.

## Contribución de los métodos de la formación profesional a la formación permanente

Finalmente, los *métodos de la formación profesional* pueden contribuir a mejorar la motivación para la participación de las personas no acostumbradas al aprendizaje. Los métodos tradicionales de la enseñanza directa en forma de seminarios

ya no están al día. En cambio, las formas de aprendizaje flexibles con la integración y participación activa del alumno pueden reforzar la motivación. Pueden citarse a este respecto numerosos desarrollos en instituciones de formación y a nivel de empresa, impulsados por los interlocutores sociales o desarrollados con su participación. El programa FORCE de la Unión Europea ha estimulado también las actividades transnacionales en este campo. Pueden citarse asimismo las actividades de preparación de los trabajadores no acostumbrados al aprendizaje para la formación continua formal. Así, en varios países los sindicatos organizan seminarios y ofrecen asesoramiento a sus afiliados a fin de prepararles para la participación en cursos formales.

## Posibilidades de generalización de los convenios colectivos

Los convenios colectivos suscritos en relación con la formación continua son un elemento más de un «modelo sistemático» que incluye todos los planos a través de los cuales pueden establecerse mecanismos de formación permanente. En cualquier caso, implican ofertas y mecanismos que favorecen siempre la formación permanente. Por esto mismo son necesarios. Ahora bien, es preciso que sean utilizados por los interesados en la formación continua o por quienes van a beneficiarse de ésta, es decir, las trabajadoras y los trabajadores. También es necesario estimar de modo realista las posibilidades de regulación a través del diálogo social y de los convenios colectivos. Por un lado, en muchos países de Europa los convenios colectivos son precursores de disposiciones legales generalizadas cuya puesta en práctica se supedita, a su vez, a los interlocutores sociales; por otro, los convenios colectivos sólo cubren un ámbito normativo limitado, y precisan para su generalización una incorporación a la normativa política y legal<sup>4</sup>.

**«Para la mejora de las posibilidades de acceso a la formación continua es importante si las empresas relacionan o no esta última con la formación continua de base amplia referida al conjunto del personal y, en caso afirmativo, cómo lo hacen.»**

**«También es necesario estimar de modo realista las posibilidades de regulación a través del diálogo social y de los convenios colectivos.»**

1) Winfried Heidemann (editor), Berufliche Weiterbildung in Europa - Materialien zum Sozialen Dialog, Berlin 1966. (Existe también en inglés, francés, español e italiano).

2) Compendio I del sistema de apoyo del diálogo social europeo para la formación profesional, Bruselas, octubre de 1994.

3) Compendio II del sistema de apoyo al diálogo social europeo para la formación profesional, Bruselas, mayo de 1996.

4) Winfried Heidemann, Wilfried Kruse, Angela Paul-Kohlhoff, Christine Zeuner, Sozialer Dialog und Weiterbildung in Europa - Neue Herausforderungen für die Gewerkschaften. Berlin 1994. (También existe en inglés y francés.)



## Jordi Planas

Profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona, responsable del GRET (Grupo de Investigación sobre la Educación y el Trabajo) del Instituto de Ciencias de la Educación de dicha Universidad.



# La formación continua en los «jóvenes adultos»: segunda oportunidad o complemento?

**En los últimos años, los cambios que acontecen en los sistemas productivos (celeridad de los cambios tecnológicos, innovación en los procesos y productos, aumento de la movilidad laboral, nuevas formas de organización del empleo, etc.), están convirtiendo la educación y la formación en un proceso requerido a lo largo de toda la vida. Estos cambios ejercen una influencia desde su origen en los itinerarios formativos de los jóvenes.**

**Al mismo tiempo, el aumento y la diversificación de las ofertas formativas disponibles en nuestras sociedades están condicionando objetiva y subjetivamente las oportunidades y los deseos de formación del conjunto de la población, especialmente de sus jóvenes. El aumento de los niveles de formación inicial de los jóvenes va, por su parte, a influenciar la demanda de cualificaciones.**

**Lo que se viene llamando «aprendizaje a lo largo de toda la vida» ha penetrado y modificado los itinerarios formativos de los jóvenes. Por otra parte, si observamos cómo los individuos se actualizan, se reconvierten y se perfeccionan, frecuentemente nos encontramos con modalidades de formación que ya están presentes en la formación inicial.**

**En este artículo se quiere describir, a partir de una encuesta de carácter longitudinal realizada a jóvenes del Área Metropolitana de Barcelona (AMB)<sup>1</sup>, cómo se articula la formación inicial de carácter escolar con la formación continua en los itinerarios formativos de los «jóvenes adultos» (hasta los 31 años de edad).**

de especialización; posteriormente, intenta acceder al trabajo y, según las exigencias del puesto de trabajo (recualificación o promoción), o de los mercados externos (cambio de empleo), accede a la formación continua.

Este modelo secuencial preconcebido, compartido ampliamente, no es exacto (ver datos de las tablas 2 y 4) por varios motivos. En primer lugar, porque los componentes de los itinerarios formativos de los jóvenes son más amplios, y en segundo lugar porque no siguen unas secuencias prefijadas.

De este modo, los límites entre formación inicial y continua (sea a través de los cursillos o de la experiencia laboral) son cada día menos definidos. La formación de los jóvenes, en buena parte, se va constituyendo como un *continuum* en el que formación escolar, cursillos y trabajo se articulan sin secuencias predefinidas. Así, los jóvenes utilizan cada vez más las políticas de «formación continua». Este fenómeno, presente en los datos obtenidos en nuestra encuesta, es corroborado por otras fuentes para España y se detecta también en otros países europeos (AUER 1992).

**Durante la formación escolar, una parte de los jóvenes realiza prácticas formativas similares a la formación continua, que serán fundamentales para su futuro.**

En España, durante los últimos años, se ha incrementado notablemente la presencia de ciclos de estudios «no-escolares», es decir, estructurados fuera del sistema educativo. Estos estudios constituyen una parte importante de los *curricula* formativos de los jóvenes, cuyo «consumo» se

## Los itinerarios formativos de los jóvenes

A partir de los datos disponibles (tablas 1 a 4), seis son los fenómenos más significativos a resaltar en la relación entre los componentes formativos y la construcción de los itinerarios formativos complejos de los jóvenes.

### La difuminación de los límites entre formación inicial y continua

*A priori*, en la transición de los jóvenes entre escuela y vida activa, se tiende a fijar una secuencia formativa que, a grandes rasgos, sería la siguiente: el joven finaliza su formación escolar y luego, a veces, la complementa con una formación

1) La encuesta de referencia fué realizada por el «Grup de Recerca sobre Educació i Treball» del ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona que el autor de este artículo dirige. El objetivo de la encuesta era analizar las trayectorias de formación e inserción profesional y social de los «jóvenes adultos», estableciendo la relaciones entre los itinerarios de formación formal e informal y entre estos y los itinerarios de inserción profesional y social (particularmente familiar) de estos jóvenes. La encuesta, de carácter longitudinal retrospectivo, se realizó el año 1991 a 650 «jóvenes adultos» (hasta 31 años) del Área Metropolitana de Barcelona mediante entrevista a domicilio por encuestador.



## Los conceptos utilizados

- ❑ **Componentes formativos:** los distintos elementos de formación escolar o extraescolar, de carácter formal o informal, que intervienen realmente en la construcción de los itinerarios formativos de los jóvenes, clasificados en cuatro tipos:
- ❑ **Formación escolar** (incluye tanto ciclos terminados como no terminados).
- ❑ **Formación continua:** consideraremos tanto sus modalidades formales (cursillos) como informales (experiencia adquirida en el trabajo y experiencias vitales).
- ❑ **Cursillos:** cursos al margen del sistema educativo, de menor duración que los ciclos escolares pero con intención explícita de formar y organizados formalmente, habitualmente dirigidos a colectivos específicos.
- ❑ **Trabajo:** experiencia adquirida mediante el ejercicio de una actividad remunerada, ya sea durante los estudios o con posterioridad a ellos.
- ❑ **Experiencias vitales significativas:** Estudios realizados nos muestran que en los itinerarios formativos de una parte cualitativamente importante de los jóvenes aparecen experiencias que, aunque difícilmente clasificables, son fundamentales para explicar sus capacidades profesionales, como el ejercicio de responsabilidades asociativas, etc.
- ❑ **itinerarios formativos complejos:** la articulación de los «componentes formativos» en la construcción de itinerarios formativos de los individuos.

inicia en paralelo ya durante la enseñanza primaria, aunque de manera desigual según grupos sociales, aumentando en etapas posteriores. En los itinerarios de los actuales jóvenes, este tipo de formación, denominado genéricamente «cursillos», está incrementando su presencia, ya sea en términos de consumo privado (complemento a la formación escolar, pagado por la familia o por las empresas), o como parte de las políticas públicas de inserción profesional de los jóvenes. Estas políticas han experimentado un importante crecimiento en España a partir de la incorporación de ésta a la Unión Europea, al abrir el acceso a los fondos estructurales, particularmente al Fondo Social Europeo (cuya función principal es facilitar la formación profesional inicial de los jóvenes y reducir sus dificultades de inserción profesional).

La realidad actual es que aproximadamente la mitad de los jóvenes españoles ha realizado estudios de este tipo (NAVARRO y MATEO 1993); sin embargo, esta moda-

lidad de formación no se distribuye homogéneamente entre los jóvenes puesto que, como muestran los datos de la tabla 1, los jóvenes que más cursillos realizan son aquéllos que tienen un nivel de estudios más elevado; por tanto, lejos de jugar un papel compensatorio de las desigualdades en la educación escolar, el uso de otros sistemas formativos acrecienta las diferencias. Ello es así, tanto en los cursillos que forman parte del consumo privado de los jóvenes como en aquéllos que configuran las políticas públicas, las cuales, paradójicamente, están dirigidas a los jóvenes con bajos niveles de formación o con dificultades para el empleo.

**La combinación entre los distintos componentes no sigue una secuencia temporal prefijada, sino que, en buena parte, coexisten durante la formación inicial.**

Las tablas 2 y 4 nos muestran que ni los cursillos ni la experiencia laboral empiezan después de la formación escolar, sino

*«En España, durante los últimos años, se ha incrementado notablemente la presencia de ciclos de estudios 'no-escolares', es decir, estructurados fuera del sistema educativo.»*

*«(...) lejos de jugar un papel compensatorio de las desigualdades en la educación escolar, el uso de otros sistemas formativos acrecienta las diferencias.»*



**Tabla núm. 1: Número de cursillos realizados hasta los 31 años según nivel de estudios. Porcentajes.**

	0	1	2 ó 3	4 ó más	Total
Primaria.	72,6	12,4	9,5	5,5	100
Form. Profesional.	53,8	9,9	19,1	17,3	100
Bach. Sup. y COU	38,7	19,3	24,2	17,8	100
Superiores.	26,3	6,0	27,1	40,6	100

**«En un sistema de formación que, como el español, ha sido fundamentalmente escolar hasta hace muy poco, se presentan, de forma paradójica, elementos de 'formación en alternancia' derivados de la práctica laboral de los jóvenes (...）」 durante sus estudios.**

que nos hallamos ante un *continuum* de formaciones que se combinan en el tiempo. Lógicamente, los cursillos y la experiencia laboral tienden a aumentar su peso con la edad de los usuarios, si bien permanece un cierto grado de intersección de la formación escolar con los cursillos y con el trabajo en todas las edades.

La tabla número 3 nos indica que dos tercias partes de los cursillos son de perfeccionamiento o alta especialización. Este dato, junto con los presentados anteriormente, evidencia la dificultad para establecer límites claros entre la formación inicial y la formación continua de los jóvenes. De hecho, una parte de ellos se ha incorporado ya a comportamientos propios de la «formación a lo largo de toda la vida» mientras que otros, principalmente aquéllos que no disponen de suficiente formación escolar, se mantienen fuera de esta dinámica.

#### **La polarización en los usos formativos.**

Los componentes no escolares no se presentan como alternativa o recuperación de una insuficiente formación inicial. Por el contrario (ver datos de la tabla 1, referentes a cursillos según nivel de estudios), los itinerarios formativos se polarizan a partir de la formación escolar previa, siendo los más formados escolarmente aquéllos que mayor formación adquieren a través de los otros componentes. Un mínimo de formación escolar, equivalente a la enseñanza obligatoria, se muestra claramente como premisa ineludible para formaciones ulteriores.

#### **La alternancia «espontánea» entre estudios y trabajo.**

En sus itinerarios de inserción profesional y de consolidación laboral, una bue-

na parte de los jóvenes españoles combina su formación escolar con el trabajo. En un sistema de formación que, como el español, ha sido fundamentalmente escolar hasta hace muy poco, se presentan, de forma paradójica, elementos de «formación en alternancia» derivados de la práctica laboral de los jóvenes.

Los datos que recoge la tabla número 4 para toda España entre los estudiantes que trabajan (estudio y además trabajo) y los trabajadores que estudian (trabajo y además estudio) en el momento de ser entrevistados corroboran los datos obtenidos para el AMB<sup>2</sup>, y nos permiten avanzar la hipótesis de que entre un tercio y la mitad de los jóvenes españoles ha combinado estudios con trabajo al menos durante un año. Ello indica como mínimo dos cosas: en primer lugar, que para buena parte de ellos la transición-de-la-escuela-al-trabajo ha pasado por un periodo de escuela-y-trabajo, y, en segundo lugar, que la experiencia de trabajo es un componente presente en la formación inicial de la mitad o más de los jóvenes españoles. Ello implica, con mayor o menor intensidad, una «dualización» espontánea de los procesos formativos que sitúa la experiencia profesional ya durante la formación escolar y no únicamente después de ella.

**La formación escolar pierde importancia cuantitativa** en los itinerarios formativos abundantes con el crecimiento de los espacios formativos no escolares, **pero aumenta su importancia cualitativa** al jugar un papel de vía de acceso y ordenador de los itinerarios formativos complejos, tanto durante como después de la formación escolar. Este hecho aumenta el carácter selectivo, también respecto a las posibilidades de «formación a lo largo de toda la vida», que juega la formación escolar en los jóvenes.

2) AMB: Área Metropolitana de Barcelona



## Los itinerarios formativos complejos y su modelización.

Los apartados anteriores nos muestran que los itinerarios formativos de los jóvenes, al menos de los del AMB, no se construyen según modelos prefijados por las lógicas escolares. La realidad resulta ser más compleja, y viene condicionada por los cambios en los contenidos de las cualificaciones y la ampliación de los escenarios formativos que la sociedad ofrece a los jóvenes para obtenerlas.

La pregunta «¿cómo han aprendido los jóvenes a hacer lo que saben hacer?» requiere actualmente respuestas en términos globales y de análisis de itinerarios formativos que eviten las rigideces institucionales preconcebidas.

Para analizar los itinerarios, es necesario considerar previamente los componentes formativos y estudiar la articulación de éstos en la construcción de itinerarios complejos.

De los datos referidos en los apartados anteriores se desprende que los itinerarios formativos de los jóvenes están compuestos, como mínimo, de tres elementos: estudios escolares, cursillos y experiencias laborales.

Análisis más detallados (PLANAS 1991 y 1993) nos indican que a estos componentes fácilmente detectables y cuantificables habría que añadir otros, como las experiencias vitales significativas y el consumo cultural. No obstante, dado que partimos de la encuesta realizada a jóvenes de la AMB, nos ceñiremos a los anteriormente señalados (añadiendo algún elemento de las experiencias vitales, como el asociacionismo).

La tabla número 5 muestra los 13 modelos de itinerarios construidos a partir de las citadas variables<sup>3</sup>. Siguiendo las tendencias detectadas mediante los datos anteriores, estos modelos muestran una polarización de los «itinerarios formativos complejos»: por una parte, los itinerarios A y B, pertenecientes a los dos primeros cuartiles, que definen una pobreza formativa (siempre relativa) o desestructuración; por otra parte, los itinerarios C y D, caracterizados por

**Tabla núm. 2: Porcentajes de combinación estudios escolares-cursillos, por edad, respecto al conjunto de la población.**

Edad	Sólo Escolar	Escolar + cursillos	Sólo Cursillos	TOTAL
14	85,9	4,6	0,4	90,9
15	62,7	6,0	2,3	71,0
16	54,6	7,5	4,7	66,8
17	44,1	9,2	4,3	57,6
18	33,3	9,1	7,2	49,6
19	28,7	8,3	6,6	43,6
20	23,4	7,1	5,0	35,5
21	20,0	7,0	6,5	33,5
22	16,3	5,3	10,2	31,8
23	13,3	5,3	10,4	29,0
24	11,7	3,5	11,8	27,0
25	8,1	3,2	14,4	25,7
26	6,5	3,3	12,2	22,0
27	7,2	3,0	14,1	24,3
28	7,7	1,6	16,4	25,7
29	5,4	1,9	19,3	26,6
30	5,2	1,0	18,3	24,5
31	4,4	1,2	16,5	22,1

su abundancia en los distintos componentes formativos y por el éxito.

La imagen de esta polarización se refuerza si consideramos la relación entre estos itinerarios formativos y sus resultados de inserción.

### ***Itinerarios formativos y trayectorias profesionales: una doble dualización concordante.***

En la tabla número 6 se establece una relación entre los «itinerarios formativos complejos» y los resultados de inserción profesional, mediante aquellos indicadores de éxito que en la investigación realizada muestran una mayor capacidad explicativa: la situación profesional a los 31 años, la trayectoria laboral y la percepción subjetiva del éxito.

Los datos disponibles muestran, por una parte, una fuerte polarización formativa en los itinerarios mayoritarios de los cuartiles extremos; por otro lado, muestran las matizaciones que introducen los demás componentes formativos que acompañan a las titulaciones académicas,

***«(...) los itinerarios formativos de los jóvenes están compuestos, como mínimo, de tres elementos: estudios escolares, cursillos y experiencias laborales (...)»***



**Tabla núm. 3: Distribución porcentual del nivel de los cursillos realizados**

Nivel	Hombres	Mujeres
Iniciación.	33,7	34,1
Perfeccionamiento y alta especialización.	66,3	65,9
	100,0 (736)	100,0 (911)

permitiendo un análisis más matizado y cualitativo de los procesos formativos de los jóvenes y de sus resultados de inserción.

Asimismo, la tabla número 6 muestra que hay una separación neta en los resultados de inserción, tanto objetivos como subjetivos, entre los itinerarios del primero y segundo cuartil (itinerarios A y B) y los del tercer y cuarto cuartil (itinerarios C y D).

La máxima polarización, tanto en términos formativos como en resultados, es la que se da entre los itinerarios A.2 (17,4% de la muestra) y D.1. (14,9% de la muestra). El A.2 es un itinerario formativo mínimo que se corresponde con unos resultados de alta probabilidad de paro e inestabilidad en empleos no cualificados con insatisfacción respecto a la formación, el trabajo y las perspectivas laborales. Por el contrario, el D.1 es un itinerario formativo prolongado y abundante en todos sus componentes, que se corresponde con una trayectoria profesional ascendente en un trabajo estable, con un elevado nivel de satisfacción respecto a la formación recibida y gran claridad de sus objetivos personales cuyo logro se traduce en una satisfacción en el trabajo, tanto por el contenido, como por la retribución.

Frente a esta tendencia general de polarización en los itinerarios formativos y en sus resultados de inserción, existen excepciones minoritarias representadas por los itinerarios A.1 (2,5% de la muestra) y D.3 (6,5% de la muestra). El itinerario A.1 constituye el de aquellos jóvenes que, a pesar de una inserción profesional precoz, sin formación y laboralmente precaria, superan sus déficits de formación inicial mediante cursillos y reingresos es-

colares con **obtención de un título escolar**; este itinerario formativo se traduce en términos de resultados de inserción en un aumento de sus probabilidades de realizar trabajos cualificados y en una satisfacción respecto a los objetivos conseguidos en cuanto a calidad y estabilidad de su trabajo.

El itinerario D.3 representa el fenómeno contrario. Aglutina a los jóvenes con un elevado nivel de formación escolar, pero con un itinerario formativo y laboral desestructurado. Este itinerario muestra un importante fracaso en la inserción, vivido como tal por el sujeto.

Merece particular atención observar que los jóvenes con mayores probabilidades de convertirse en empresarios son aquellos que han construido itinerarios de éxito escolar con abundantes pluses formativos.

Finalmente, la mayor consecuencia que se deriva de los datos obtenidos es la existencia de un **proceso de dualización que tiende a polarizar los itinerarios formativos a partir de la formación inicial y que se refuerza a través de la formación continua**. La relación entre esta «dualización formativa» y los resultados de inserción se hace evidente en los datos de la tabla número 6, al mostrar una **«doble dualización concordante»** entre los itinerarios formativos y la dualización del mercado de trabajo (RECIO 1991) a través de los resultados de inserción con los que se corresponden. Además, dicha dualización tenderá razonablemente a consolidarse en la medida en que : a) las políticas formativas de las empresas se dirijan prioritariamente a sus trabajadores más formados, b) la evolución de los usuarios de las políticas públicas de formación pro-

3) Estos itinerarios han sido construidos mediante la técnica de Clasificación Automática por Correspondencias Múltiples (LEBART et alii, 1981) por cuartiles de edad de inserción profesional, y considerando su peso relativo en la muestra. Los itinerarios A se corresponden con situaciones laborales estables (buenas o malas) iniciadas en torno a los 16 años (edad mínima laboral); los itinerarios B, a las situaciones iniciadas entre los 16 y los 18 años; los itinerarios C, a aquellas iniciadas entre los 19 y los 22 años, y los itinerarios D, con situaciones laborales estables a partir de los 27 años.



fesional tiendan a desplazarse hacia niveles de titulación secundaria y superior, y c) el acceso a los trabajos con mayor calidad formadora se restrinja a aquellos jóvenes con itinerarios de formación inicial más prolongados.

En un contexto de movilidad laboral, de «formación a lo largo de toda la vida» y de abundancia de títulos escolares, la carrera profesional depende de la capacidad para acceder a la formación continua (formal o informal), la cual, a su vez (como muestran los datos de las tablas número 5 y 6), depende en gran parte de la formación escolar previa. En este sentido, los itinerarios exitosos de carrera profesional construida a través de (exclusivamente) la experiencia laboral a partir de una inserción laboral precoz, tienden a desaparecer.

En definitiva, los datos disponibles nos muestran que la formación continua tiende a aumentar su presencia en el marco de los procesos de «formación a lo largo de toda la vida». Asimismo, tiende a concentrarse en los jóvenes que disponen de una formación escolar inicial de nivel secundario-superior o superior, aumentando a lo largo de toda la vida las diferencias formativas entre éstos y los que no disponen de unos niveles suficientes de

formación inicial. Si la formación continua no permite recuperar los déficits de formación inicial y dar acceso a los títulos correspondientes, difícilmente podrá constituirse en una «segunda oportunidad», al actuar «espontáneamente» como complemento de una buena formación inicial.

### La nueva «centralidad» de la formación escolar

A la constatación estadística de los hechos hemos de añadir otras consideraciones.

La progresiva complejidad de los procesos formativos requiere una nueva capacidad en los jóvenes para gestionar y construir sus propios procesos formativos en una lógica similar a la lógica de construcción de identidades sociales y profesionales (DUBAR 1991). Esta capacidad se deriva de factores no estrictamente escolares; es evidente la relación que existe entre la capacidad, el acceso a la formación, la familia y el medio en general en el que se ha desarrollado el alumno (CARNOY, CASTELLS 1995 y PLANAS, GARCIA, ZALDIVAR 1995).

De lo dicho se desprende que la escuela adquiere un nuevo papel; un papel central en la ordenación de los procesos

***La formación continua «(...) tiende a concentrarse en los jóvenes que disponen de una formación escolar inicial de nivel secundario-superior o superior, aumentando a lo largo de toda la vida las diferencias formativas entre éstos y los que no disponen de unos niveles suficientes de formación inicial.***

***«La progresiva complejidad de los procesos formativos requiere una nueva capacidad en los jóvenes para gestionar y construir sus propios procesos formativos en una lógica similar a la lógica de construcción de identidades sociales y profesionales (...).»***

**Tabla núm. 4: Porcentajes<sup>4</sup> de jóvenes que combinan escuela con trabajo a cada edad.**

Edad.	Estudiantes que trabajan.	Trabajadores que estudian.	TOTAL de TRAB/EST. <sup>5</sup>
16	7,8	14,4	22,2
17	9,7	14,5	21,0
18	8,3	12,7	21,0
19	9,0	11,0	20,0
20	6,7	8,1	14,7
21	5,6	10,5	16,1
22	4,7	8,4	13,1
23	4,1	7,5	11,6
24	3,0	7,7	10,7
25	2,0	7,0	9,0
26	1,4	6,8	8,2
27	1,7	7,0	8,7
28	1,2	7,5	8,7
29	1,0	5,2	6,2
30	0,8	5,1	5,9
31	0,4	4,6	5,0

4) Todos los porcentajes son sobre el total de la población de referencia.

5) Porcentaje global de jóvenes que estudian y trabajan a la vez, sea cual sea la proporción de estudio y de trabajo. Se podría hablar de jóvenes con estatuto mixto de estudiante y trabajador.



**Tabla núm. 5: Itinerarios formativos complejos resultantes**

<b>Código Itinerario</b>	<b>Descripción Itinerario</b>	<b>%</b>
A.1	Abandono precoz de la escuela, reingreso escolar como adulto con obtención de título, trabajo durante el reingreso escolar y cursillos.	2,5
A. 2	Itinerario de pobreza formativa en todos sus componentes.	17,4
A.3	Abandono precoz de la escuela, reingreso escolar sin obtención de título y abundancia de cursillos.	2,0
B.1	Enseñanza obligatoria aprobada, sin ninguna formación ulterior.	12,9
B.2	Enseñanza obligatoria aprobada con posterior fracaso en la enseñanza secundaria y con cursillos.	3,0
B.3	Enseñanza obligatoria aprobada o recuperada mediante formación profesional de 1º grado, con experiencia de trabajo durante los estudios y cursillos.	6,1
C.1	Bachilleres con breve itinerario universitario sin título, abundancia de cursillos y breve experiencia asociativa.	5,8
C.2	Titulados de formación profesional de 2º grado, cursillos y larga experiencia asociativa.	4,0
C.3	Diplomados universitarios (ciclo breve) con abundante experiencia de trabajo durante los estudios y abundantes cursillos.	4,0
C.4	Titulados de enseñanza obligatoria que han realizado algún cursillo y con retraso en la estabilización de su situación laboral.	10,1
D.1	Abundancia formativa en todas sus componentes: titulados superiores, larga experiencia de trabajo y asociacionismo, con muchos cursillos.	14,9
D.2	Titulados de formación profesional de 2º grado con inserción profesional tardía.	16,0
D.3	Bachilleres superiores con retraso en la estabilización de su inserción, con reingresos escolares (universidad) fracasados y escasos plus formativos.	6,5

***Una «(...) 'nueva centralidad de la escuela', como ordenadora del sistema de sistemas en que se están reestructurando las nuevas ofertas formativas.»***

formativos más amplios, proporcionando, de manera más democrática que las familias, esta «capacidad de gestión de los itinerarios formativos complejos» por parte de los jóvenes. Es lo que G. Franchi (1984, 1992) denomina «nueva centralidad de la escuela», como ordenadora del sistema de sistemas en que se están reestructurando las nuevas ofertas formativas.

### **La formación de los menos formados**

En España, como en otros países, las dificultades de inserción profesional afectan

de manera generalizada a todos los jóvenes. No obstante, como hemos señalado, afectan de manera más aguda a aquéllos que no disponen de una formación inicial mínima. Estos jóvenes concentran la mayor parte del riesgo de verse condenados a la inestabilidad laboral y a la baja calidad del trabajo propios del mercado de trabajo secundario.

Aunque estos jóvenes están más formados que sus padres, los cambios en el mercado de trabajo español derivados de los cambios tecnológicos, de la mundialización de la economía y de la elevación generalizada del nivel de estudios de sus coetáneos, les sitúa en peores condicio-

# Tabla núm. 6: Relación entre los «itinerarios formativos complejos» y los resultados de inserción profesional

\* El «Código itinerario» corresponde a los itinerarios descritos en la tabla 5

\*\* GP-1= empresarios  
GP-2= técnicos  
GP-3= trabajadores cualificados  
GP-4= trabajadores no cualificados

\*\*\* NC = no contesta

Situación a los 31 años				Valoración subjetiva								
Código itinerario/ Valor absoluto muestra	Grado de actividad	Grupo prof.**	Tipo de trabajo	Nivel ingresos	Trayectoria laboral	Estabilidad.	Remuneración	Calidad trabajo	Formación Profes.	Estudiar + y mejor	Estudiar otra cosa	Buscaría otro trabajo o profesión
A1(n=15) =2.5 %	-jornada completa	GP-3	-técnica producción	-bajos -medios	-ascendente	-éxito (ligero)	-no muy bien	-éxito	-éxito	-sí	-sí	-sí
A2(n=105) =17.4 %	-inactivo	GP-4	-producción subalternos	-medio/bajo	-no cambios -paro largo	-no muy bien	-no muy bien fracaso	-no muy bien	-poco exitoso	= $\bar{X}$	-sí	-sí
A3(n=12) =2.0 %	-tiempo parcial	GP-3 GP-4	-administr. producción subalterno	-bajo -medio/bajo -mediano	-paro largo -trayectoria compleja	-fracaso	-no muy bien	-no muy bien	-fracaso	-sí	-sí	-sí
B1(n=78) =12.9 %	-inactivo -trabajos irregulares	GP-3 GP-4	-producción	-medio/bajo	-no cambios	-fracaso	-mal	-no muy bien	-fracaso	-sí	-sí	-sí
B2(n=18) =3.0 %	-jornada completa	GP-3 GP-4	-administr.	-bajo	-no cambios -trayectoria compleja	-fracaso	-mal	-fracaso	-fracaso	-sí	-sí	-sí
B3(n=37) =6.1 %	-inactivo	GP-3	-administr.	-mediano	-no cambios -no info.	-fracaso	-fracaso	-fracaso	-fracaso	-sí	-sí	-no
C1(n=35) =5.8 %	-jornada completa	GP-2	-gestión/dirección técnico mantenimiento producción	-mediano -medio/alto	-ascendente	-éxito	-éxito	-mal	-éxito	= $\bar{X}$	-no	-no
C2(n=25) =4.0 %	-jornada completa	GP-1 GP-2	-gestión/dirección técnico relac.soc. mantenimiento	-mediano -medio/alto	-ascendente -trayectoria compleja	-éxito	-mal -éxito ligero	-éxito -fracaso	-éxito	-sí	-no	-no
C3(n=24) =4.0 %	-jornada completa	GP-1 GP-2	-gestión/dirección relac.soc. técnico I+D	-mediano	-ascendente	-éxito	-éxito	-éxito	-éxito	-no	-no	-no
C4(n=61) =10.1 %	-irregular parcial	GP-2 GP-3	-gestión relación social	-mediano	-ascendente -paro largo	-mal	-mal	= $\bar{X}$	= $\bar{X}$	-sí	= $\bar{X}$	-no
D1(n=90) =14.9 %	-jornada completa	GP-1 GP-2	-gestión/dirección técnico I+D	-mediano -medio/alto -alto	-ascendente	-éxito ligero	-éxito	-éxito	-éxito	-no	-no	-no
D2(n=9) =1.5 %	-inactivo	GP-2	-mantenimiento producción	-mediano -medio/alto	-ascendente	-éxito	-éxito	-éxito	-éxito	= $\bar{X}$	-NC*** -no	-NC -no
D3(n=39) =6.5 %	-jornada completa	GP-2	-administr. técnico I+D	-medio/alto -alto	-ligero ascendente -paro	-fracaso	-fracaso	-fracaso	-fracaso	-no	-NC -no	-NC -no





nes. Es decir, la evolución del mercado de trabajo español tiende a excluir (a menudo ubicándolos en el mercado secundario) a los jóvenes menos formados. Ya sea por sus déficits de cualificación, ya sea por las diferencias de nivel respecto a sus coetáneos, los jóvenes con menor nivel de estudios y de formación son, en general, los que corren un mayor riesgo de exclusión (PLANAS, GARCIA, ZALDIVAR 1995), tanto laboral como respecto a la formación continua.

### ¿Qué se puede hacer para que los jóvenes menos formados accedan a la formación continua?

La respuesta a esta pregunta es banal: construir formaciones continuas capaces de responder a las necesidades de los jóvenes y crear necesidades en los jóvenes que requieran formación continua. Que la respuesta sea banal no quiere decir que lo sea el traducirla en acciones concretas.

La construcción de los itinerarios completos se sitúa en la relación entre deseos (expectativas) y oportunidades. Cuando esta

relación se desarrolla en el marco del crecimiento de las ofertas formativas y de incerteza respecto al futuro profesional, la «capacidad para construir eficazmente los itinerarios formativos» se convierte en requisito para que éstos resulten comprensibles y coherentes para «el otro».

Desarrollar esta capacidad implica, respecto de la formación continua, como mínimo cuatro cosas: a) disponer de unos mínimos de formación de base para acceder a las ofertas normalizadas de formación continua, b) capacidad para usar una oferta que se presenta dispersa, mediante el acceso a la información y la comprensión de los significados y contenidos de las formaciones continuas disponibles, c) un contexto laboral que valore la formación, y d) interés personal para formarse.

En definitiva, del análisis realizado se desprende que las actuaciones para fomentar el acceso a la formación continua de los jóvenes no formados son actuaciones «contra corriente» que, para su eficacia, requieren intervenciones políticas decididas en los cuatro aspectos señalados.

### Bibliografía citada

**Auer, P.** *Further Training for the Employed (FETE: A description of country models and an analysis of European Labour Force Survey Data. Report prepared for the Commission of the European Communities (DGIV).* Mimeo. Berlin

**Carnoy, M., Castells, M.** (1995). *Work, family and community in the information age.* Berkeley-Stanford. In press.

**Dubar, C.** (1991). *La socialisation. Construction identités sociales et professionnelles.* Armand Colin Ed. Paris.

**Franchi, G.** (1984). *L'istruzione come sistema.* Franco Angeli. Ed. Milano

**Franchi, G.** (1992). *Istruzione e soggetti sociali.* La nuova Italia Editrice. Firenze.

**Lebart, L., Morineau, A., Tabard, N.,** (1981). *Techniques de la description statistiques.* Dunod. Paris.

**Planas, J.,** (1990) *Educación formal, educación informal y usos formativos en la inserción profesional de los jóvenes.* Formación Profesional (Revista del CEDEFOP) n° 1/1990.

**Planas, J., Casal, J., Brullet, C., Masjuan, J.M.,** (1995). *La inserción social y profesional de las mujeres y los hombres de 31 años.* Instituto de la Mujer e ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra.

**Planas, J., García, M., Zaldivar, M.,** (1995). *The exclusion of youth: a look at the transition from school to adulthood.* Statistical Journal of the United Nations. Volume 12, numbers 3,4. pp. 213-229.

**Recio, A.,** (1991). *La segmentación del mercado de trabajo en España.* En Miguelez y Recio. *Las relaciones laborales en España.* Siglo XXI Editores. Madrid.

**Wagner, D., Stern, D.,** (Eds) (1995). *School-to-work transition in OECD countries.* (Papers from the conference organized by CERI-OECD and NCAL-U. of Pennsylvania. Paris 2-3 February 1995). En prensa.



# Limitaciones cognitivas del aprendizaje permanente

El aprendizaje permanente es, sin duda, un objetivo coherente con los ideales humanistas. Pero, ¿es coherente también con nuestros conocimientos sobre el funcionamiento **cognitivo**? Para ser exactos, podemos preguntarnos cuáles son las formas de aprendizaje que pueden realizarse a lo largo de toda la vida y, si hay aprendizajes que sólo pueden efectuarse durante la infancia, en qué se distinguen de los que siguen estando al alcance de los adultos. Más concretamente, estudiaremos si estos últimos aprendizajes resultan afectados por el **envejecimiento** cognitivo normal y si la **falta de escolarización** y el **analfabetismo** determinan o no definitivamente el desarrollo de las capacidades cognitivas del individuo adulto. El examen de estas cuestiones nos permitirá plantearnos de qué modo nuestro conocimiento de los factores cognitivos pertinentes puede inspirar los programas de aprendizaje permanente, en las condiciones, cada vez más exigentes, de la «sociedad cognitiva» que estamos construyendo.

El enfoque conductista, muy influyente entre 1920 y 1960, trató de descubrir las leyes generales del aprendizaje, válidas para todos los tipos de comportamiento, así como para las distintas especies animales y los diferentes periodos de la vida. Hoy en día, este enfoque ha quedado desacreditado. Las leyes generales buscadas se justificarían en función de la sensibilidad de los organismos a las regularidades estadísticas entre un estímulo condicionado y un estímulo incondicionado. Sin embargo, incluso dentro de la corriente conductista se ha comprobado que los animales están **predispuestos** a determinadas asociaciones de estímulos. Por ejemplo, las ratas aprenden en seguida a asociar una sensación de náusea con el hecho de haber bebido un agua con cierto sabor peculiar y a asociar la sensación

de una descarga eléctrica con la visión de una luz, mientras que tienen mucha más dificultad para asociar náusea y luz o descarga y agua (García y Koelling, 1966). Por tanto, los organismos están preparados para aprender determinadas asociaciones mejor que otras. Ese sesgo asociativo depende de la especie. Por ejemplo, las especies diurnas tienden a asociar la sensación de envenenamiento con el color del agua, mientras que las especies nocturnas la asocian con su sabor (Wilcoxon, Dragoin y Kral, 1971).

## Los períodos sensibles

El ser humano, por su parte, está dotado de **lenguaje** y sus disposiciones lingüísticas están inscritas en su patrimonio genético. Los datos científicos ponen de manifiesto una sensibilidad muy fina al lenguaje hablado desde los primeros días de vida e, incluso, desde antes del nacimiento. El comportamiento de succión de los lactantes, como respuesta a las sílabas que se pronuncian al oído izquierdo o al derecho, indica que existe ya, a los tres o cuatro días de vida, una lateralización cerebral del tratamiento de la palabra en el hemisferio izquierdo (Bertoncini, Morais, Bijeljic-Babic, MacAdams, Peretz y Mehler, 1989). Por otra parte, el comportamiento de succión de los lactantes muestra que ya están familiarizados con su lengua materna (Mehler, Jusczyk, Lambertz, Halsted, Bertoncini y Amiel-Tyson, 1988), y a los cuatro meses y medio el bebé reconoce su nombre (Mandel, Jusczyk y Pisoni, 1995). Entre los seis y los diez meses, la percepción de los bebés ya está influida por el repertorio vocálico y consonántico de la lengua materna (de Boysson-Bardies, 1996). Pasada esta edad, y en todo caso después de los dos años, el niño encuentra difi-



### José Morais

*Catedrático, decano de la Facultad de Ciencias Psicológicas y de la Educación de la Universidad Libre de Bruselas. Miembro del Comité nacional de psicología de la Académie Royale de Belgique y del Comité científico del Observatorio nacional de la lectura (Francia).*



### Régine Kolinsky

*Doctora en psicología. Investigadora cualificada en el Fonds National de la Recherche Scientifique, agregada al Laboratorio de psicología experimental de la Universidad Libre de Bruselas.*

**El enfoque cognitivo distingue entre la adquisición de las capacidades lingüísticas y perceptivas básicas, que se realiza muy pronto en la vida del individuo, durante los llamados períodos sensibles, y los aprendizajes correspondientes a los conocimientos y estrategias de tratamiento de la información, que pueden efectuarse durante toda la vida. La falta de escolarización y el analfabetismo comprometen en gran medida el desarrollo del último tipo de competencias, pero no de manera definitiva. Asimismo, el envejecimiento afecta de manera más importante a la conservación de este tipo de competencias que a la conservación de las primeras. No obstante, el ejercicio constante de la actividad cognitiva permite mantener un nivel elevado de habilidad y posibilita nuevos aprendizajes.**



**«(...), la falta de escolarización y el analfabetismo afectan de manera radical a los procesos cognitivos de nivel superior».**

cultades considerables para discernir sonidos que correspondan a fonemas diferentes en lenguas distintas de la suya (por ejemplo, es el caso de los niños japoneses cuando se enfrentan a nuestra distinción entre /r/ y /l/). Si el niño ha estado privado de la experiencia precoz de una lengua, no desarrollará sino una capacidad de comunicación lingüística extremadamente pobre, como demuestra el caso de los llamados niños salvajes y, en concreto, el de Genie, que vivió aislada hasta los 12 años y fue después objeto de exhaustivos intentos de reeducación (Curtiss, 1977). En otras palabras, el período sensible de adquisición del lenguaje hablado es también un **período crítico**.

Estas observaciones, tomadas de una amplísima bibliografía, bastan para mostrar con toda claridad que el aprendizaje de las competencias básicas del lenguaje no puede realizarse durante toda la vida. **El aprendizaje de los procesos fundamentales** utilizados por los demás **sistemas perceptivos** (visual, etc.) también está limitado a un período sensible que **no se prolonga más allá de los primeros años** (y, en algunos casos, de los primeros meses) de vida (para una exposición más detallada, pero accesible, de este tema, véanse Mehler y Dupoux, 1990, y Pinker, 1994).

Sin embargo, esta conclusión únicamente lleva a establecer un pronóstico pesimista en el caso de los individuos que, en su infancia, sufrieron carencias o traumas lingüísticos o perceptivos absolutamente dramáticos. La **falta de escolarización y el analfabetismo** ejercen un efecto indudablemente empobrecedor sobre el desarrollo de las capacidades cognitivas, pero **no perjudican de ninguna manera la constitución de los mecanismos lingüísticos y perceptivos básicos**. De este modo, por lo que respecta a la percepción de las escenas y de los objetos visuales, el análisis inicial de los objetos en dimensiones elementales, como su forma, su color, su orientación, etc., análisis que se efectúa de forma automática e inconsciente, es decir, antes del reconocimiento consciente del objeto percibido, parece estar tan presente en el adulto no escolarizado como en el estudiante universitario (Kolinsky, Morais y Verhaeghe, 1994). De igual modo, por

lo que respecta a la percepción de la palabra hablada, los datos sobre el análisis inicial en unidades acústico fonéticas, cuya identidad depende de la lengua, no revelan ninguna diferencia entre los niños ágrafos, los adultos analfabetos y los adultos alfabetizados (Morais y Kolinsky, 1994).

## **Las consecuencias cognitivas de la falta de escolarización y del analfabetismo**

Sin embargo, la falta de escolarización y el analfabetismo afectan de manera radical a los **procesos cognitivos de nivel superior**. Las estrategias de reconocimiento, de memorización y de recuperación de la información en la memoria, así como las estrategias de resolución de problemas y de análisis e integración intencionados de los conocimientos, están mucho más desarrolladas y son mucho más eficaces en el caso de los individuos escolarizados alfabetizados; sin contar, por supuesto, la enorme superioridad de los alfabetizados en cuanto a riqueza y complejidad de los conocimientos, sobre todo los que implican conceptos abstractos. A título de ilustración de las diferencias en cuanto a capacidad cognitiva, podemos decir que en las pruebas de memoria verbal a corto plazo, los adultos no escolarizados obtienen sólo la mitad de la puntuación de los universitarios (aproximadamente, cuatro y ocho ítems respectivamente). Los resultados de los adultos analfabetos en los tests clásicos de inteligencia, como el de WAIS, son también muy pobres: el 69% de ellos se sitúa en la categoría de deficientes mentales o en el límite de la deficiencia mental. Es evidente que esos tests, a pesar de la creencia extendida entre muchos profesionales, no son independientes de la cultura. Los adultos no escolarizados que han aprendido a leer y a escribir en clases de alfabetización, pero que se mantienen esencialmente al margen de la cultura escrita y carecen de la experiencia de tratamiento de la información que poseen las personas que se han beneficiado de una escolaridad normal, no se desenvuelven en el test de WAIS mucho mejor que los analfabe-



tos. En efecto, sólo el 12% se sitúan en un nivel medio de inteligencia, mientras que el 44% se encuentran clasificados en el límite de la deficiencia o incluso como deficientes mentales. Por lo demás, no hemos observado ninguna diferencia de actuación entre analfabetos y alfabetizados tardíos, todos ellos claramente inferiores a la norma en otro test de inteligencia general, las matrices de Raven, considerado, sin embargo, especialmente apto para evaluar a personas de bajo nivel cultural (véase también Cary, 1988). No vamos a criticar aquí este tipo de tests, cuya utilización ha llevado en algunos casos a abusos, cuya forma más consumada fue la promulgación de la ley de restricción de la inmigración, introducida en Estados Unidos en 1924 (véase, por ejemplo, Gould, 1983). Con respecto a los no escolarizados que hemos estudiado, baste con observar que su grado de adaptación en los distintos aspectos de su vida, incluida la profesional, así como el hecho de que algunos han conseguido aprender a leer y a escribir en circunstancias socioeconómicas desfavorables, contradicen una interpretación diagnóstica de esos «niveles de inteligencia». De hecho, el análisis detallado de sus respuestas pone de manifiesto, sobre todo en el caso de los analfabetos, falta de familiaridad con la situación de test (por ejemplo, con el límite de tiempo concedido para la realización de las pruebas), y falta de flexibilidad para adoptar procedimientos nuevos en caso de fracaso, y, por otra parte, en ambos grupos, revela dificultades para **el análisis visual intencional** y para **el razonamiento analógico** (Kolinsky, en prensa).

Las dificultades de las personas no escolarizadas muestran la importancia del aprendizaje escolar para el desarrollo de una capacidad de análisis intencional, que debe distinguirse de la capacidad de análisis perceptivo automático e inconsciente a la que nos referimos antes. Así, por ejemplo, a los adultos no escolarizados les cuesta detectar una parte camuflada en una figura, aunque dispongan de un tiempo ilimitado para hacerlo (Kolinsky, Morais, Content y Cary, 1987), y tienen dificultades importantes para prestar atención de forma selectiva a los distintos componentes de los estímulos, filtrando la información no pertinente, como cuan-

do deben clasificarlos en función de su color y su forma varía ortogonalmente (Kolinsky, 1988).

Dado que la experiencia que se desarrolla posteriormente suele ser deficiente, el aprendizaje del código escrito en la edad adulta no permite, en la mayoría de los casos, desarrollar por cuenta propia y en un grado apreciable las estrategias de tratamiento de la información. Sin embargo, este aprendizaje se acompaña de adquisiciones nada despreciables, aparte de las habilidades de lectura y escritura. Por ejemplo, los alfabetizados tardíos se muestran superiores a los analfabetos cuando tienen que discernir imágenes en un espejo (Kolinsky, 1988). Es probable que la orientación de los objetos únicamente sea un dato relevante para su discernimiento a partir del momento en que el individuo, mediante la adquisición de la lectura y la escritura, comienza a prestarle atención. En efecto, el conocimiento del alfabeto exige que se preste atención a diferencias sutiles entre las letras (por ejemplo, entre *b* y *d*), mientras que esas diferencias suelen carecer de utilidad en la vida cotidiana, fuera de las actividades que requieren un ejercicio verbal.

Otra diferencia importante entre las habilidades de los individuos instruidos y las de los iletrados o, más exactamente, entre los alfabetizados y los no alfabetizados (porque en los sistemas de escritura no alfabética también hay individuos instruidos no alfabetizados) es que sólo los alfabetizados son capaces de describir explícitamente la palabra como una secuencia de unidades elementales abstractas, que llamamos **fonemas**. En efecto, hemos podido demostrar que los adultos portugueses no alfabetizados son incapaces de realizar intencionadamente operaciones sencillas de adición o sustracción de fonemas en expresiones orales cortas, mientras que sus compatriotas alfabetizados tardíamente no tienen mayor dificultad para realizar este tipo de tarea (Morais, Cary, Alegria y Bertelson, 1979; Morais, Bertelson, Cary y Alegria, 1986). El interés de esta «**consciencia fonémica**» y de la destreza de análisis unida a ella no es meramente académico. El aprendizaje de la lectura en el sistema alfabético depende de manera decisiva de la adquisición de

**«Las dificultades de las personas no escolarizadas muestran la importancia del aprendizaje escolar para el desarrollo de una capacidad de análisis intencional (...)»**



**«A diferencia del aprendizaje del lenguaje hablado, el aprendizaje del lenguaje escrito o, para ser más exactos, de las habilidades de lectura y de escritura es posible a cualquier edad».**

un procedimiento de **decodificación fonológica** basado en el conocimiento explícito de las **correspondencias entre los grafemas y los fonemas**. El éxito en la adquisición del conocimiento de esas correspondencias exige, por su parte, la aparición de la consciencia fonémica. Según las conclusiones de numerosas experiencias, el entrenamiento conjunto en el conocimiento de las correspondencias y en las operaciones intencionales sobre los fonemas ejerce un efecto muy positivo sobre la habilidad de reconocimiento de palabras escritas (véase un análisis de bibliografía sobre el tema en Morais, 1994).

### **Relaciones entre el aprendizaje del lenguaje hablado y el aprendizaje del lenguaje escrito**

A diferencia del aprendizaje del lenguaje hablado, el aprendizaje del lenguaje escrito o, para ser más exactos, de las habilidades de lectura y de escritura, es posible a cualquier edad. Para comprender esta diferencia, hay que tener en cuenta que el lenguaje hablado forma parte de nuestra dotación biológica, mientras que el lenguaje escrito es un producto cultural, aunque se sirva de las capacidades del lenguaje hablado. Recordemos que el lenguaje hablado, en formas muy cercanas a nuestro lenguaje proposicional, existe desde hace por lo menos treinta mil años mientras que la aparición del lenguaje escrito parece datar de hace tres o cuatro mil años. Excepto en el caso de algunas patologías, como las formas extremas de autismo, todos los niños que crecen en un entorno verbal, incluidos la mayoría de los deficientes mentales, adquieren el lenguaje hablado. En contraste con esta fuerza irresistible del lenguaje hablado, son muchos los niños despierptos e inteligentes que encuentran dificultades considerables en el aprendizaje de la lectura y la escritura, a pesar de los esfuerzos de sus padres, maestros y reeducadores.

Las dificultades de aprendizaje del lenguaje escrito deben relacionarse con las **características del sistema de escritura**. Nuestro sistema de escritura, basado

en el **alfabeto**, representa la estructura del lenguaje hablado en el nivel de los fonemas. Ahora bien, los fonemas son los elementos subyacentes, abstractos, de la cadena hablada. Por ejemplo, al pronunciar, no el nombre, sino el **sonido** de la letra «b», no pronunciamos el fonema /b/, sino una sílaba ([bə]), como al pronunciar la palabra francesa «bedeau») que, en términos de descripción fonológica, no sólo comprende ese fonema, sino también un sonido vocálico; dicho de otro modo, al pronunciarla, integramos de forma automática e inconsciente los gestos articulatorios necesarios para producir la consonante /b/ y la vocal /ə/. Para hablar y comprender la palabra no necesitamos referirnos de manera consciente a los fonemas. En cambio, como ya hemos dicho, para aprender a leer y a escribir en el sistema alfabético, debemos ser conscientes de que las letras corresponden a los elementos abstractos de la cadena hablada, y esa toma de conciencia puede resultar trabajosa a causa de la coarticulación de los fonemas.

La **calidad de las representaciones fonológicas** desarrolladas y estructuradas en el marco del aprendizaje de la palabra es, por tanto, una condición esencial para el aprendizaje de las representaciones alfabéticas. Por esa razón, los sordos congénitos, que no han podido desarrollar y estructurar las representaciones fonológicas como quienes oyen, encuentran dificultades mucho mayores en el aprendizaje de la lectura-escritura: muchos sordos siguen siendo prácticamente analfabetos, y son muy pocos los que alcanzan un nivel elevado de lectura y escritura. En cambio, los ciegos congénitos pueden beneficiarse de la experiencia de la palabra y, de este modo, desarrollar y estructurar las representaciones fonológicas; en consecuencia, pueden aprender a leer (y a escribir) por medio de un sistema táctil que representa las letras del alfabeto (el braille) y alcanzar un nivel de habilidad que sólo es inferior al de quienes ven en cuanto a la velocidad, porque la recogida de información es más lenta a través del tacto que mediante la visión (para un análisis comparativo del reconocimiento de palabras en las distintas modalidades sensoriales, véanse Kolinsky, Morais y Segui, 1991, y Gelder y Morais, 1995).



## El aprendizaje del lenguaje escrito en la edad adulta

Como hemos indicado, no existe un período crítico para la adquisición del código escrito. No obstante, cabe preguntarse si la infancia constituye, en todo caso, un período más sensible para el aprendizaje de la lectura y la escritura, que resultará más difícil en la edad adulta. No se dispone de datos al respecto y no es fácil la verificación empírica de esta cuestión, porque los niños ágrafos de hoy viven en un entorno verbal y cultural muy diferente del que han conocido los adultos analfabetos o alfabetizados tardíos a los que podemos examinar.

Hemos comprobado, sin embargo, que los adultos analfabetos no son menos capaces de reaccionar positivamente a entrenamientos en el análisis fonémico intencional que los niños ágrafos (Content, Kolinsky, Morais y Bertelson, 1986; Morais, Content, Bertelson, Cary y Kolinsky, 1988). Por otra parte, hay personas que aprenden a leer y a escribir en la edad adulta y acaban ejerciendo esta capacidad de un modo intensivo en el marco de una actividad cognitiva compleja, de tal manera que es imposible distinguirlos de individuos que han terminado unos estudios superiores después de realizar una escolarización normal durante la infancia. Como anécdota, podemos señalar que el primer autor conoció a un portugués, militante político bajo la dictadura de Salazar, que, después de aprender a leer y a escribir en la cárcel, llegó a convertirse en redactor de un periódico y, en términos generales, en un hombre culto.

No obstante, estos casos son relativamente infrecuentes en el conjunto de la población de lectores tardíos, porque son pocos los que encuentran un entorno cognitivamente estimulante y llegan a estar muy motivados. Por consiguiente, hay que reconocer que la alfabetización en la edad adulta, tal como suele realizarse, tiene un alcance limitado. Como hemos visto en el apartado precedente, los alfabetizados tardíos difieren de los analfabetos en cuanto a la consciencia fonémica, esto es, una destreza estrechamente relacionada con el aprendizaje de la lectura, del que se podría considerar

incluso un componente. A pesar de todo, en general permanecen en una situación muy semejante a la de los analfabetos y muy diferente a la de los alfabetizados escolarizados, con respecto a toda una serie de destrezas que intervienen en la comunicación hablada: estrategias de reconocimiento de las palabras, conocimientos sintácticos, memoria verbal, etc. En otras palabras, los procedimientos adquiridos durante la alfabetización no influyen automáticamente en las demás funciones lingüísticas. El alfabetizado tardío medio o típico no puede compararse, en los aspectos cognitivo y lingüístico, con el individuo que se ha beneficiado de una escolarización normal.

## Limitaciones del envejecimiento cognitivo normal sobre el aprendizaje

El objetivo del aprendizaje permanente debe ajustarse a las limitaciones que impone el envejecimiento a las capacidades cognitivas. Es, pues, esencial saber cómo «envejecen» las capacidades cognitivas.

En los últimos veinte años, la psicología cognitiva ha hecho progresos espectaculares en el conocimiento del envejecimiento cognitivo normal (véanse Birren y Schaie, 1990; Craik y Salthouse, 1992, y Van der Linden y Hupet, 1994). En términos generales, puede considerarse que la visión que se infiere de esos trabajos es relativamente optimista. En el caso de personas cuya profesión requiere una actividad cotidiana importante de tratamiento de información, el funcionamiento cognitivo puede seguir siendo eficaz hasta una edad bastante avanzada. Un estudio de Shimamura, Berry, Mangels, Rusting y Jurica (1995) sobre diversas habilidades cognitivas, en especial sobre la memoria, de profesores de la Universidad de Berkeley, distribuidos en tres grupos de edad, de los que el más joven agrupaba a profesores de 30 a 44 años y el de mayor edad, de 60 a 71 años, mostró que, aunque con la edad aumenta el tiempo de reacción y disminuye la memoria inmediata o de asociaciones uno a uno entre elementos, otras actuaciones mnemónicas más próximas al funcionamiento cognitivo real permanecen estables: por ejemplo, es el caso de la capa-

**«Hay que reconocer que la alfabetización en la edad adulta, tal como suele realizarse, tiene un alcance limitado. (...) El alfabetizado tardío medio o típico no puede compararse, en los aspectos cognitivo y lingüístico, con el individuo que se ha beneficiado de una escolarización normal».**

**«El objetivo del aprendizaje permanente debe ajustarse a las limitaciones que impone el envejecimiento a las capacidades cognitivas. Es, pues, esencial saber cómo 'envejecen' las capacidades cognitivas».**



**«El reconocimiento de la gran variabilidad que existe entre los trabajadores de edad avanzada y del hecho de que muchos individuos mayores de sesenta años actúan con la misma habilidad que adultos más jóvenes ha (...) influido para que en Estados Unidos se haya suprimido, desde 1994, la jubilación obligatoria a los 65 años».**

**«(...) el nivel de escolaridad influye en gran medida en las diferencias cognitivas observadas en función de la edad (...)».**

idad para evitar la interferencia proactiva (es decir, la provocada por los elementos anteriores) y del recuerdo de textos narrativos o científicos.

Estos resultados ilustran una idea avalada por muchos otros estudios (en especial, los relativos a jugadores de bridge o de ajedrez -véase. Charness, 1981- y a mecanógrafos -véase. Salthouse, 1984), según la cual el envejecimiento cognitivo normal **no es un proceso homogéneo** que afecte del mismo modo a las distintas capacidades. Por ejemplo, parece que el incremento de los conocimientos -el del léxico mental, entre ellos- resulta más fácil a las personas de edad avanzada que el aprendizaje de secuencias de operaciones complejas -por ejemplo, las correspondientes a los juegos de video interactivos-, ámbito en el que se observa una disminución de la capacidad a partir de los treinta años (Rabbitt, Banerji y Szemanski, 1989).

Además, el estudio de la actividad cognitiva en las distintas edades no puede limitarse a la comparación de las medias de grupo. En efecto, la **variabilidad interna** de los grupos **aumenta** con la edad, de manera que, en general, algunos individuos de edad avanzada siguen actuando con la misma habilidad que los individuos jóvenes más hábiles (véase, por ejemplo, Wilson y Milan, 1995, que han estudiado la habilidad para formar clases de equivalencia en función de relaciones de transitividad y simetría). Según la opinión popular, e incluso la opinión científica tradicional, el envejecimiento cognitivo normal suele entenderse como un proceso de declive continuo, semejante al envejecimiento físico. Sin embargo, en la actualidad se tiende a creer que la imagen de una larga meseta seguida por una caída final, al acercarse la muerte, es más adecuada para representar el funcionamiento cognitivo. Los estudios individuales longitudinales dan como resultado este tipo de **«trayectorias rectangulares»**. Sin embargo, como la mayor parte de los estudios se refieren a medias de muestras de sujetos, y como el momento de la caída es variable, según los individuos, la curva que se obtiene en función de la edad refleja un declive continuo. Si la habilidad pudiera determinarse en función de la edad, partiendo del momento de la muerte y no

de la edad cronológica desde el nacimiento, se haría evidente la configuración rectangular de la evolución (Rabbitt, 1994).

El reconocimiento de la gran variabilidad que existe entre los trabajadores de edad avanzada y del hecho de que muchos individuos mayores de sesenta años actúan con la misma habilidad que adultos más jóvenes ha llevado a distinguir entre la **edad cronológica** y la **edad funcional**, y ha influido para que en Estados Unidos se haya suprimido, desde 1994, la jubilación obligatoria a los 65 años. Además, se observa que en las muestras no selectivas el **nivel de escolaridad** influye en gran medida en las diferencias cognitivas observadas en función de la edad (Powell, 1994). En esa medida, la observación de una disminución de la habilidad cognitiva sólo puede interpretarse en función de la edad si esta variable no se confunde con el nivel de escolaridad.

El hecho de que el envejecimiento cronológico vaya acompañado por cambios degenerativos irreversibles en el sistema nervioso central no debe llevarnos al pesimismo en cuanto a las posibilidades de envejecer bien desde un punto de vista cognitivo, es decir, sin perder habilidad. El período de **pérdida neural** más importante en la vida del individuo corresponde al período de aprendizaje más acelerado, esto es, a los tres primeros años de vida. Para el funcionamiento cognitivo, la **conectividad entre las neuronas** es más importante que su número, y la posibilidad de que las neuronas establezcan nuevas conexiones entre ellas se mantiene a lo largo de toda la vida. Por consiguiente, siempre es posible enriquecer las bases de datos y mejorar los algoritmos que regulan su tratamiento. Evidentemente, no se trata de negar la realidad del envejecimiento cognitivo, ni siquiera en el caso de las personas que mantienen una actividad intelectual intensa. Sin embargo, como la experiencia es directamente proporcional a la edad, en muchos aspectos del funcionamiento cognitivo la ralentización del tratamiento de la información y la reducción de la memoria de trabajo pueden **compensarse** con un **aumento de la eficacia de las estrategias de organización y de recuperación de la información**, así como con la **profundización de los conocimientos**, que permiten evitar el deterioro



ro de la habilidad hasta una edad relativamente avanzada.

No obstante, cabe distinguir **dos tipos de conectividad**: la que depende de predisposiciones biológicas y permite que funcionen, durante un período limitado de tiempo, llamado «sensible», los mecanismos perceptivos y del lenguaje hablado, y la que corresponde a la adquisición de conocimientos mediante un aprendizaje deliberado. Es interesante señalar que el envejecimiento no afecta nada o casi nada a las competencias del primer tipo. En cambio, sí afecta a muchas competencias del segundo tipo. En otras palabras, parece que el envejecimiento influye menos en los **sistemas «modulares»** -es decir, los que requieren la intervención de tratamientos específicos, obligatorios, automáticos, rápidos, no influenciados por los conocimientos generales, las estrategias y la conciencia- que en los sistemas (llamémoslos **«centrales»**) que generan la actividad mental consciente, controlada, intencional. El precio que hay que pagar por la firmeza de los sistemas modulares es la imposibilidad de readquirirlos de forma satisfactoria en caso de disfunción por lesión cerebral. En cambio, la compensación por la habilidad de los sistemas centrales es la posibilidad de conservarlos mediante el ejercicio del funcionamiento cognitivo y a través de nuevos aprendizajes. En la edad adulta, no se aprende una nueva lengua como se aprendió la lengua materna, pero sí se puede aprender, incluso a una edad avanzada, a elaborar un discurso más estructurado y más persuasivo.

## Principios de una política de aprendizaje permanente

Volvamos a la situación de los analfabetos. La alfabetización de esas personas constituye, sin duda, un objetivo social importante. Sin embargo, la alfabetización por sí sola es un paliativo insuficiente de la falta de escolarización normal. El escaso efecto que tiene el solo aprendizaje del código escrito sobre otras competencias lingüísticas y cognitivas lleva a pensar que la alfabetización debe complementarse con el aprendizaje de estrategias de atención, de organización y recu-

peración de la información en la memoria, de razonamiento y de planificación. En consecuencia, hay que sustituir el concepto de alfabetización tardía por el de **escolarización tardía y supletoria**, y procurar definir unos programas de instrucción que tengan en cuenta las capacidades cognitivas y la experiencia del adulto no escolarizado.

En un plano más general, la distinción entre las condiciones de adquisición de los sistemas modulares y de los sistemas centrales puede contribuir a fundamentar una política de aprendizaje que sea tan eficaz como posible.

De este modo, nos parece evidente que algunos aprendizajes, como el de una segunda lengua, deben iniciarse muy pronto, desde el nivel de preescolar, y continuarse de manera más intensiva en la enseñanza primaria. Los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras deben tener en cuenta que el niño tiene mayor capacidad de aprendizaje por exposición que el adolescente o el adulto, así como las semejanzas y las diferencias entre las propiedades fonológicas de la lengua materna y la lengua que se trata de aprender, y dedicar la mayor parte del tiempo a la sensibilización en las propiedades fonológicas de esta última.

Los aprendizajes más tardíos, que pueden realizarse de forma permanente, deben referirse esencialmente a la adquisición de conocimientos de alto nivel, y los programas de aprendizaje deben incluir la sensibilización e incluso el entrenamiento de las personas de edad avanzada en las estrategias de organización y de recuperación de la información. Los trabajos realizados en psicología y psicolingüística cognitiva sobre la sensación de conocimiento, la toma de conciencia de los procedimientos de tratamiento de la información, los efectos de las ayudas mnemotécnicas externas y de los diferentes tipos de procedimientos mnemotécnicos, y la utilización de estrategias de análisis de textos basadas en principios abstractos pero relacionados con la experiencia de los temas y de las situaciones, entre otras cuestiones, han aportado algunas propuestas interesantes y deberían inspirar la elaboración de esos programas de aprendizaje. En el marco del desarrollo de los sistemas centrales de conocimientos y de tratamiento de la

**«(...) la alfabetización (de los analfabetos) debe complementarse con el aprendizaje de estrategias de atención, de organización y recuperación de la información en la memoria, de razonamiento y de planificación».**

**«Los aprendizajes más tardíos, que pueden realizarse de forma permanente, deben referirse esencialmente a la adquisición de conocimientos de alto nivel, y los programas de aprendizaje deben incluir la sensibilización e incluso el entrenamiento de las personas de edad avanzada en las estrategias de organización y de recuperación de la información y su entrenamiento, incluso».**



información (por ejemplo, extraer las ideas subyacentes a un conjunto de textos; codificar y recuperar las informaciones más pertinentes a un fin determinado), pueden obtenerse beneficios median-

te una mejor explotación de las capacidades metacognitivas (de reflexión sobre sí mismos) de los individuos. Parece que estas capacidades pueden persistir durante toda la vida.

## Bibliografía

- Bertoncini, J., Morais, J., Bijeljic-Babic, R., MacAdams, S., Peretz, I., y Mehler, J.** (1989). Dichotic perception and laterality in neonates. *Brain and Language*, **37**, 591-605.
- Birren, J.E., y Schale, K.W.** (1990). *Handbook of the psychology of aging*. Nueva York: Academic Press.
- Cary, I.** (1988). *A análise explícita das unidades da fala nos adultos não-alfabetizados*. Tesis doctoral, Universidad de Lisboa, Portugal.
- Charness, N.** (1981). Aging and skilled problem solving. *Journal of Experimental Psychology: General*, **110**, 21-38.
- Content, A., Kolinsky, R., Morais, J., y Bertelson, P.** (1986). Phonetic segmentation in prereaders: effect of corrective information. *Journal of Experimental Child Psychology*, **42**, 49-72.
- Craik, F.I.M., y Salthouse, T.A.** (1992). *The handbook of aging and cognition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Curtiss, S.** (1977). *Genie: A psycholinguistic study of a modern-day «wild child»*. Londres: Academic Press.
- de Boysson-Bardies, B.** (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris: Editions Odile Jacob.
- de Gelder, B., y Morais, J.** (1995). *Speech and reading. A comparative approach*. Hove: Erlbaum (RU) Taylor & Francis.
- Garcia, J., y Koelling, R.A.** (1966). Relation of cue to consequence in avoidance learning. *Psychonomic Science*, **4**, 123-124.
- Gould, S.J.** (1981). *The mismeasure of man*. Nueva York: Norton.
- Kolinsky, R.** (1988). *La séparabilité des propriétés dans la perception des formes*. Tesis doctoral, Universidad Libre de Bruselas, Bélgica.
- Kolinsky, R.** (en prensa). Conséquences cognitives de l'illettrisme. In *Dyslexies et dysorthographies acquises et développementales*. Marsella: Ed. Solal.
- Kolinsky, R., Morais, J., Content, A., y Cary, L.** (1987). Finding parts within figures: a developmental study. *Perception*, **16**, 399-407.
- Kolinsky, R., Morais, J., y Segui, J.** (1991). *La reconnaissance des mots dans les différentes modalités sensorielles: études de psycholinguistique cognitive*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Kolinsky, R., Morais, J., y Verhaeghe, A.** (1994). Visual separability: A study on unschooled adults. *Perception*, **23**, 471-486.
- Mandel, D.R., Jusczyk, P.W., y Pisoni, D.B.** (1994). Infants' recognition of the sound patterns of their own names. *Psychological Science*, **6**, 315-318.
- Mehler, J., y Dupoux, E.** (1990). *Naître humain*. Paris: Editions Odile Jacob. (Edición inglesa: publicada por Blackwell).
- Mehler, J., Jusczyk, P.W., Lambertz, G., Halsted, N., Bertoncini, J., y Amiel-Tyson, C.** (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, **29**, 143-178.
- Morais, J.** (1994). *L'Art de Lire*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Morais, J., Bertelson, P., Cary, L., y Alegria, J.** (1986). Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, **24**, 45-64.
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J., y Bertelson, P.** (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, **7**, 323-331.
- Morais, J., Content, A., Bertelson, P., Cary, L., y Kolinsky, R.** (1988). Is there a critical period for the acquisition of segmental analysis? *Cognitive Neuropsychology*, **5**, 347-352.
- Morais, J., y Kolinsky, R.** (1994). Perception and awareness in phonological processing: The case of the phoneme. *Cognition*, **50**, 287-297.
- Pinker, S.** (1994). *The language instinct. How the mind creates language*. Nueva York: William Morrow & Company.
- Powel, D.H.** (1994). *Profiles in cognitive aging*. Cambridge, Massachusetts.: Harvard University Press.
- Rabbitt, P.M.A.** (1994). Aging and cognitive change. In M.W. Eysenck (director de la edición), *Blackwell dictionary of cognitive psychology* (pp. 1-7). Oxford: Blackwell.
- Rabbitt, P.M.A., Banerji, N., y Szemanski, A.** (1989). Space Fortress as an IQ test? Predictions of learning and practised performance in a complex interactive video game. *Acta Psychologica*, **71**, 243-257.
- Salthouse, T.A.** (1984). Effects of age and skill in Typing. *Journal of Experimental Psychology: General*, **113**, 245-271.
- Shimamura, A.P., Berry, J.M., Mangels, J.A., Rusting, C.L. y Jurica, P.J.** (1995). Memory and cognitive abilities in university professors: Evidence for successful aging. *Psychological Science*, **6**, 271-277.
- Van der Linden, M., y Hupet, M.** (1994). *Le vieillissement cognitif*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Wilcoxon, H.C., Dragoin, W.B., y Kral, P.A.** (1971). Illness-induced aversions in rat and quail: Relative salience of visual and gustatory cues. *Science*, **171**, 826-828.
- Wilson, K.M., y Milan, M.A.** (1995). Age differences in the formation of equivalence classes. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, **50B**, P212-P218.



# ¿Aprender durante toda la vida?

## Observaciones psicológicas y pedagógicas sobre la «sociedad cognitiva»

A veces, los términos se acuñan antes de que se comprendan, y los proyectos programáticos se lanzan antes de que nadie los pida. Además, los intentos de introducir estas «monedas» conceptuales en el espacio educativo europeo chocan con los estrechos límites impuestos a menudo a su convertibilidad semántica. Puede que una reglamentación lingüística realizada con fines de universalización resulte útil para la diplomacia del entendimiento entre los Estados, pero para destacar el perfil de la sustancia resulta más bien contraproducente. Aún más grave me parece que tales mensajes abstractos no representan ningún desafío personal, y que precisamente cuando en todas partes se habla de ellos, caigan presos de una notable indiferencia.

¿Es la fórmula de la «formación permanente» una «moneda» pedagógica que responde a esta caracterización? Como argumento en contra de esta sospecha se puede aducir el sin duda notable esfuerzo que viene realizándose desde el Informe Faure «Learning to be» (1972) por mantener el «lifelong learning», con distintos diseños conceptuales y utilizando modelos organizativos alternativos, concretado y en alerta latente (éducation permanente; recurrent education). Como argumento a favor se puede aducir el largo período de incubación que por lo visto precisan las visiones de política educativa de la UNESCO, del Consejo de Europa y de la OCDE para hacerse realidad. ¿Tiene que ver esto con defectos sustanciales de su planteamiento conceptual, o sólo con el hecho de que posiblemente aún no haya llegado su momento? ¿O quizá el Libro Blanco de la Comisión de la UE, «Enseñar y aprender.

Hacia la sociedad cognitiva» (1996), consiga colmar la laguna estratégica de aplicación que dejaron las ofensivas reformistas del decenio de 1970?

### Dilema fundamental de los programas de educación supranacionales

Una de las tesis de este artículo consiste en que las ofensivas en el plano de las ideas, como las del «Libro Blanco» o del «Año europeo de la formación permanente», pasan por alto un dilema fundamental de la programación supranacional. Afectan menos a un núcleo mental y político que a la infraestructura psicológica y pedagógica de su presentación argumentativa. Las campañas que pretenden incorporar la idea de una «learning society» o una «sociedad cognitiva» a la conciencia civil europea son, por su origen y por su esencia, alegatos de élites administrativas y provienen del derecho de iniciativa del ejecutivo de la UE, perfectamente razonable y reforzado por Maastricht. Teniendo en cuenta la sensible cuestión de la subsidiariedad en la Unión, los proyectos de este tipo no hacen sino marcar los contornos de la demanda de actuación comunitaria, inclusive sus referencias problemáticas concebidas universalmente. Sin embargo, el destinatario, en última instancia responsable de la aplicación de tales catálogos de futuro, no es la inteligencia planificadora de los políticos de la enseñanza, sino el propio ciudadano de Europa. Pero en realidad, el discurso de la sociedad autoformativa, en el que entre otras cosas están en juego el acceso al conoci-



**Klaus Künzel**  
ocupa desde 1991 la cátedra de Ciencias de la educación y formación continua de la Universidad de Colonia (Alemania).

**A menudo, los programas de formación supranacionales se enfrentan con el dilema de que no apelan personalmente al ser humano como destinatario de estos catálogos de futuro. Precisamente la figura de la «formación permanente» trata sobre todo de las condiciones y posibilidades de su aceptación subjetiva. Por esta razón, el artículo intenta arrojar luz sobre las implicaciones y consecuencias pedagógicas de la orientación hacia la «sociedad cognitiva», mirándolo en microperspectiva. El desarrollo de la capacidad de «aprendizaje expansivo» (Holzkamp) desempeña en este punto un papel central. En esta concepción ofensiva del aprendizaje, el manejo del conocimiento y también de la incertidumbre revisten una gran importancia biográfica. Al desarrollar un programa de aprendizaje permanente hay que hacer frente al problema de la marginación de un número creciente de personas mediante estrategias selectivas. Cerrar esta laguna de humanización es tarea de todas las instituciones educativas y contextos de aprendizaje.**



***Las campañas que pretenden incorporar la idea de una «learning society» o una «sociedad cognitiva» a la conciencia civil europea son, por su origen y por su esencia, alegatos de élites administrativas y provienen del derecho de iniciativa del ejecutivo de la UE, perfectamente razonable y reforzado por Maastricht.***

***Sucede que el aprendizaje con propósitos de formación y abiertos a toda la vida representa un acto de creación subjetivo que no puede exigirse ni cederse a los demandantes y usufructuarios sociales de la «formación cualificadora».***

miento y su aprovechamiento personal (Libro Blanco 1996, p. 5 ss.), obvia el propósito comunicativo dirigido a convencer al ser humano de que el aprendizaje es una forma de vida que vale la pena. Como miembro abstracto de una entidad colectiva cognitiva, el discente interesa ante todo en el estado de transparencia sociológica. Como sugiere el término artificial, aunque ya un tanto desgastado, de «organización autoformativa», la tendencia a personificar estructuras sociales como sujetos de estudio puede ser seductora para el publicista y alardear de modernidad, al menos pasajeramente. Pero desde el punto de vista del contenido no da en el clavo, porque pasa por alto al portador de la idea reguladora de la acción de un aprendizaje con anclaje biográfico, o no es capaz de abordarlo. Sucede que el aprendizaje con propósitos de formación y abiertos a toda la vida representa un acto de creación subjetivo que no puede exigirse ni cederse a los demandantes y usufructuarios sociales de la «formación cualificadora». Esto hay que tenerlo en cuenta precisamente cuando se trata de establecer la normalidad del aprendizaje en el curso de la vida y de no presentar la disposición para la formación como antojo o insolencia, sino como hábito y oportunidad biográfica (Meier y Rabe-Kleberg 1993).

Sin embargo, no es propósito del «Libro Blanco» marcar de forma detallada o preceptiva el camino hacia la «sociedad». Antes bien, las recomendaciones que contiene tienen por objeto «impulsar una discusión pormenorizada para los próximos años» (Comisión Europea 1996, p. 81). Sobre este trasfondo resulta ocioso criticar a los autores por unas ambiciones conceptuales que no persiguen en modo alguno. Ahora bien, dado que el «Libro Blanco» representa también una tradición que entre tanto se ha establecido, la de preparar al ser humano para una vida de aprendizaje, parece útil reconstruir en la microperspectiva la macroperspectiva en que se sitúan siempre las ideas de la sociedad autoformativa y la formación permanente (Cropley 1986). Por tanto, cabría preguntarse cómo puede percibirse subjetivamente el imperativo abstracto de un espacio económico y social europeo comprometido con el desarrollo de sus recursos humanos, y recogerlo como mi-

sión vitalicia personalmente significativa. Para ello se adopta, por analogía con la postura teórica de Holzkamp (1995), un punto de vista de la ciencia del sujeto.

## **El aprendizaje en microperspectiva**

Este punto de vista se caracteriza por dar la espalda a una concepción del aprendizaje en la que éste aparece como reacción organizada a las expectativas de un entorno que fija tareas (Holzkamp 1995, p. 12 ss.).

A este modelo de aprendizaje, realizado típicamente en forma de lección institucional, la postura del sujeto científico opone el acceso activo al mundo del aprendizaje «expansivo». Esto significa que el ser humano se concibe como «centro de intencionalidad». Él mismo se ocupa de la ampliación de las posibilidades de disponer de su vida e incrementar su calidad. Por tanto, aprender es un acto ofensivo, imbuido de la voluntad de cambiar el entorno y las condiciones de vida. Desde el punto de vista de la psicología de la motivación, se parte del hecho de que una asunción ofensiva de la idea del aprendizaje abre la perspectiva de lograr que «el nexo interno entre la indagación discente, la ampliación de la disposición y el aumento de la calidad de vida sea experimentable o anticipable directamente» (ibid. p. 190).

Las características de una concepción expansiva del aprendizaje son, entre otras, que la competencia sobre el registro de las exigencias del aprendizaje se traslada al sujeto. De este modo salta a la vista la importancia central de la capacidad vivencial en relación con el conocimiento de una problemática del aprendizaje. En contraposición (ideal-típica) a los actos de aprendizaje defensivos, que rechazan las desventajas, la insuficiencia de las propias condiciones para la acción (conocimiento, actitudes, capacidades) se valora como agotamiento aún insuficiente de las posibilidades personales de disposición y de vida. No es difícil observar que en este contexto no es preciso recoger toda «exigencia docente externa» (...) necesariamente como problemática discente (ibid. p. 212). Pero también que-



da claro que una actitud discente marcada por la referencia al sujeto, la actividad y la autoorganización exige una disposición cognitiva y emocional que, a la vista de los múltiples límites individuales y sociales al desarrollo, ha de «aprenderse», es decir, construirse o, como ocurre bajo la impresión del desempleo de larga duración, recuperarse (Wacker 1981).

## Dimensión subjetiva de la formación permanente

En principio, una explicación o traducción orientada al sujeto de la fórmula de la «formación permanente» sólo tiene sentido si se reconoce la estrecha relación biográfica existente entre una existencia en desarrollo y las técnicas que pueden adquirirse para realizarla (Oerter 1987). Elaborar planteamientos personales que permiten vivir a lo largo de toda la vida identifica el aprendizaje como «actividad característica, personal, única y auto guiada» (Wedemeyer 1989, p. 183). En esta idea, el aprendizaje se «enciende», por así decirlo, en los proyectos y experiencias, tareas y crisis biográficas de la existencia humana. Por ello, la imagen de la «permanencia» corresponde mejor a la naturaleza psicológica del aprendizaje biográficamente significativo, antes que a un modelo conceptual que se guía exclusivamente por la extensión temporal de la vida (Lengrand 1986).

El hecho de destacar la dimensión subjetiva de la formación permanente no significa en modo alguno que se absolutice el lado interior de las relaciones humanas con el mundo. De ser así, la utilidad vital del aprendizaje apuntaría al apoyo de prácticas existenciales privatistas socialmente inconexas, diametralmente opuestas a los supuestos y motivos de un aprendizaje ofensivo, interesado en el intercambio activo con el mundo. Con respecto a este intercambio con el mundo, uno de los supuestos centrales de una teoría del aprendizaje ofensivo dice que: la realidad de sus nexos vitales no «aparece» simplemente ante el ser humano, sino que más bien se «construye» en procesos de análisis activo con ayuda de esquemas cognitivos, y se adquiere a través de las experiencias. A esto corresponde, en términos de vida práctica, el ca-

rácter intervencionista de los actos discentes: no sólo es posible comprender el mundo, sino también transformarlo. Y precisamente en este potencial de cambio descansa la confianza del discente en mejorar su posición, reconocer nexos, desarrollar nuevos intereses y capacidades.

El encuentro entre el mundo y la persona se produce, de acuerdo con el modo de ver convencional, en la fase del conocimiento. No por casualidad el «Libro Blanco» insiste tanto en tasar la capacidad de rendimiento y la calidad social de una sociedad de acuerdo con el grado de apertura a los nuevos conocimientos y su accesibilidad general. De creer en la «sociedad», en ella se ha impuesto el régimen de conocimientos (principalmente) científico-técnicos; las posibilidades vitales del individuo son una función de su «apertura operativa» y temática hacia los materiales de la visión del mundo y su realización activa.

## Implicaciones pedagógicas de una «sociedad cognitiva»

Sin embargo, para una contemplación pedagógica, una sociedad que declara el conocimiento como su distintivo determinante central ha de convertirse desde varios puntos de vista en un problema:

- La proliferación masiva de los conocimientos mediante la investigación y la comunicación sitúa toda selección aceptable, la ponderación y la organización didáctica del conocimiento relevante para la vida ante problemas cada vez mayores.
- Visto que la concepción de un modernismo comprometido con la tradición de la ilustración se ha resquebrajado (Uhle 1993), la idea del descubrimiento como un medio de conocimiento y formación autorizado de forma casi natural-orgánica se ve sometida a presión.
- Precisamente en la «sociedad» luchan los planteamientos competitivos y formas de aparición del conocimiento por ser reconocidos. El manejo del pluralismo y la variedad de perspectivas, opiniones contrapuestas y ofertas de valores con-

***En principio, una explicación o traducción orientada al sujeto de la fórmula de la «formación permanente» sólo tiene sentido si se reconoce la estrecha relación biográfica existente entre una existencia en desarrollo y las técnicas que pueden adquirirse para realizarla.***

***La proliferación masiva de los conocimientos mediante la investigación y la comunicación sitúa toda selección aceptable, la ponderación y la organización didáctica del conocimiento relevante para la vida ante problemas cada vez mayores.***



***Para poder ampliar las competencias u ocupar nuevos espacios de desarrollo se precisan una serie de logros biográficos previos que a menudo no se consigue recuperar.***

***«La tarea no consiste en hacer de la escuela un apéndice de la industria y el comercio, sino en utilizar los factores de la industria para hacer la vida escolar más activa y más rica, en un sentido inmediato, y en relacionarla más estrechamente con la vida extraescolar.»***

trarias supone una prueba más dura para la concepción moderna de la educación que, por ejemplo, el proceso de los aspectos puramente cuantitativos de la «informatización».

□ Si es cierto que, según Mitscherlich (1963, p. 31), una definición dinámica presenta la educación como «movimiento de búsqueda coordinado», que no puede convertirse en certeza dogmática, la responsabilidad pedagógica exige acercarse especialmente al aprendizaje escolar a las particularidades y también oportunidades de la «incertidumbre dosificada».

□ Al hablar de una «sociedad cognitiva» nos exponemos al reproche de olvidar la totalidad de las referencias vitales humanas y formas de expresión, su disposición integral a actuar y aprender, y de que nos aferramos a un ideal de competencia y educación «cerebralizado».

□ El acceso a recursos del conocimiento y su aprovechamiento biográfico no representa una cualificación vital disponible a voluntad, desarrollada por igual en todos los medios sociales. Para poder ampliar las competencias u ocupar nuevos espacios de desarrollo se precisan una serie de logros biográficos previos que a menudo no se consigue recuperar. En esta medida, la sociedad cognitiva presenta efectivamente unos rasgos casi estamentales. El Libro Blanco habla de una división en «sapientes e insapientes» (Comisión Europea 1996, p. 26).

¿Que se desprende de las implicaciones sociales y pedagógicas de la «sociedad cognitiva» que hemos esbozado a modo de ejemplo para el diseño objetivo de un programa de formación permanente? De nuevo sólo podremos recoger algunos pocos aspectos; para una discusión más detallada, véase Künzel y Böse (1995).

## **Consecuencias para un programa de formación permanente**

**1. Secuenciación temporal.** La formación permanente abarca el conjunto del desarrollo humano y puede caracterizarse, desde el punto de vista de la biografía

discente subjetiva, por la igualdad de rango entre las vivencias formativas escolares y extraescolares. El factor determinante de la significación biográfica de los contextos discentes es el grado en que éstos sirven para hacer posible el aprendizaje expansivo a favor de la ampliación de las posibilidades de acción personales (Holzkamp 1995, p. 492).

**2. Integración espacial.** La formación permanente atraviesa todos los ámbitos, funciones y lugares en que el sujeto puede procesar y configurar la realidad con sus actos. Desde el punto de la unidad personal y de la conservación de la identidad, la separación de profesión y ocio, esfera pública y esfera personal, en el sentido de que cada una tiene sus propios espacios de aprendizaje, ya no se sostiene. El ser humano integra sus nexos vitales de acuerdo con sus intereses y proyectos existenciales; una diferenciación entre la formación profesional y la educación general sería contradictoria con el carácter del aprendizaje expansivo, que abarca el conjunto de la vida, igual que el aislamiento de determinados espacios de la educación con respecto al resto de la vida.

**3. La escuela como realización vital.** John Dewey (1993, p. 408) ya acuñó en 1915 la fórmula clásica que define la función útil de la escuela para la vida: «La tarea no consiste en hacer de la escuela un apéndice de la industria y el comercio, sino en utilizar los factores de la industria para hacer la vida escolar más activa y más rica, en un sentido inmediato, y en relacionarla más estrechamente con la vida extraescolar».

**4. El conocimiento como recurso.** A través del aprendizaje expansivo, el ser humano se abre a «su mundo», recurriendo a reservas de conocimiento de los más diversos orígenes, naturalezas y significados. El aprendizaje en la modalidad «permanente» presupone el manejo virtuoso de recursos cognitivos que gracias al perfeccionamiento de las redes informáticas son cada vez más asequibles. Ahora bien, este virtuosismo no puede constreñirse a sus dimensiones operativas, pues en última instancia designa la amplia capacidad para asegurarse los conocimientos, pero también las diversas formas de aparición de la incer-



tidumbre. La infraestructura del acceso limitado a la información no representa por sí sola un sistema de recursos a favor del aprendizaje permanente, primariamente, como sus potenciales técnicos. Como parte integrante de un espectro de oportunidades de aprendizaje individuales y perspectivas de posibilitación, ha de ser integrada o procesada selectivamente por la razón controladora del individuo.

### **5. Acreditación de los conocimientos personales.**

Un acceso ofensivo, pero también controlado subjetivamente, a las posibilidades de conocimiento y aprendizaje de nuestra civilización científica multicultural incrementa notablemente la variedad de relaciones personales con el mundo y de «técnicas existenciales». Con él se expande simultáneamente la acumulación, que merece acreditar, de experiencias humanas y medios de expansión. El aprendizaje permanente desafía a nuestra fantasía y generosidad para valorar las formas de conocimiento personales como documentación del logro de vivir, y equipararlas como mínimo, mediante reglas de equivalencia formuladas con amplitud de miras, a los productos formales del aprendizaje.

### **6. La marginación como laguna de humanización.**

La idea de una humanización de nuestra vida con la ayuda de una amplia gama de posibilidades de aprendizaje se ve profundamente cuestionada si estas últimas se niegan a cada vez más personas a causa de una mecánica de distribución social cada vez más dura. A este respecto no podrán engañarnos los mensajes eufemísticos integrados en el anuncio de una «sociedad cognitiva». La movilización general a favor del aprendizaje permanente, así como un clima de formación continua normativa cada vez más palpable, habrán de ser recibidos con recelo, incluso con rechazo abierto, por quienes, debido al desempleo de larga duración y a otras formas de marginación, (ya) no figuran entre los considerados para las prestaciones educativas «de valor añadido». Para estos usufructuarios potenciales del aprendizaje permanente, alejados de toda ocupación, el término de «barrera edu-

cativa» es un accidente conceptual, ya que cubre los procesos de la decepción, el autodistanciamiento, incluso la resistencia a la educación (Axmacher 1990), en los que desemboca a menudo una tolerancia social y política de las diferencias de oportunidades educativas.

En un estudio concluido recientemente (Künzel y Böse 1995), el autor ha formulado propuestas de «estrategias de motivación del aprendizaje permanente». La publicidad a favor de la formación continua es una de ellas. Tematizar la formación continua como objeto del esfuerzo publicitario significa tanto tomar conocimiento de la intención y de la agudeza de las expectativas sociales que despierta la participación en la formación permanente, como recoger las formas sociales de inhibición y desaliento que se toleran públicamente con respecto a grupos de personas del mercado de la formación continua que han pasado inadvertidos o han sido marginados. El propósito propiamente dicho de la publicidad a favor de la formación continua consiste en ver cómo se representan subjetivamente estos factores de participación o inhibición educativa y qué oportunidades quedan para encontrar el acceso a un aprendizaje para el que no parece existir ningún grupo de presión social ni intereses político-culturales que lo promocionen. Tal estrategia sólo puede «tener» sentido si apoya los movimientos de búsqueda y proyectos biográficos que las personas, que confían en las posibilidades de la educación, también se plantean si ven dificultado su acceso u oscurecidas sus perspectivas de aprovechamiento (Künzel y Böse 1995, p. 6 s.).

Orientar las estrategias de motivación al adulto o a la formación continua, sin embargo, choca con una limitación del concepto biográfico del aprendizaje permanente, la que en el presente artículo se ha rechazado expresamente. Posibilitar el aprendizaje expansivo a lo largo de toda la vida es misión de todas las instituciones educativas y contextos de aprendizaje que se reclaman al servicio de la humanización de la existencia moderna, y no sólo en Europa.

***La idea de una humanización de nuestra vida con la ayuda de una amplia gama de posibilidades de aprendizaje se ve profundamente cuestionada si estas últimas se niegan a cada vez más personas a causa de una mecánica de distribución social cada vez más dura.***

**Bibliografía**

**Axmacher, D.** (1993), *Widerstand gegen Bildung*, Weinheim, Beltz

**Cropley, A. J.** (1986), *Lebenslanges Lernen*, en: Sarges, W. u. Fricke, R. (Ed.), *Psychologie für die Erwachsenenbildung*, Verlag Dr. Hogrefe, Göttingen, p. 308-312.

**Dewey, J.** (1993), *Demokratie und Erziehung*, Weinheim, Beltz

**Comisión Europea** (1996), *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas

**Faure, E. y cols.** (1972), *Learning to be. The World of Education Today and Tomorrow*, Paris, UNESCO

**Holzkamp, K.** (1995), *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlagen*, Frankfurt/Nueva York, Campus

**Künzel, K. y. Böse, G.** (1995), *Werbung für Weiterbildung. Motivationsstrategien für lebenslanges Lernen*, Neuwied, Luchterhand

**Lengrand, P.** (1986), *Areas of Learning Basic to Lifelong Education*, Oxford, Pergamon Press

**Meier, A. y. Rabe-Kleberg, U.** (1993), *Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel*, Neuwied, Luchterhand

**Mitscherlich, A.** (1963), *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft*, Frankfurt, Suhrkamp

**Wacker, A. (Hg.)** (1981), *Vom Schock zum Fatalismus? Soziale und psychische Auswirkungen der Arbeitslosigkeit*, Frankfurt, Campus

**Wedemeyer, Ch. A.** (1989), *Lernen durch die Hintertür. Neue Lernformen in der Lebensspanne*, Weinheim, Beltz

**Oerter, R.** (1987), *Der ökologische Ansatz*, en: Oerter, R. y Montada, L. (Ed.), *Entwicklungspsychologie*, München/Weinheim 1987, Psychologie Verlags Union, p. 87-128

**Uhle, R.** (1993), *Bildung in Moderne-Theorien*, Weinheim, Beltz



# Formación durante el empleo de trabajadores semicualificados y sin cualificar:

## «Ofensiva de cualificación 95» de Ford-Werke AG en Colonia

### Cambio industrial y situación de partida de Ford en Colonia

Actualmente, Ford-Werke AG, así como sus proveedores, atraviesa un proceso de adaptación que bajo las consignas de «mantener el centro industrial de Alemania, producción ajustada, etc.» propugna la optimización de los procesos de producción y la adaptación de las estructuras organizativas. Las tendencias económicas recesivas que imperan en la actualidad en Alemania acentúan aún más las necesidades de adaptación.

Con la planificación de nuevos productos, y la introducción de nuevos sistemas de fabricación y procesos industriales más complejos, Ford ha dado los primeros pasos al respecto. Como paso adicional era imprescindible incorporar activamente a ese proceso de cambio al personal de los ámbitos productivos. De ahí surgió la necesidad de crear, para los propios empleados y para el personal interesado de la industria auxiliar, un extenso programa de formación continua encaminado a la cualificación del personal de cara al futuro.

Las exigencias de cualificación abarcan todos los niveles de la empresa. La cualificación permanente no se centra únicamente en los directivos y los especialistas, sino precisamente en los niveles inferiores de la empresa, cuya calidad y receptividad a la innovación son determinantes del éxito de las medidas de adaptación estructurales. En estos niveles destaca como recurso de cualificación

-hasta ahora descuidado- el grupo de los empleados semicualificados y sin cualificar. Su cualificación no sólo es útil para la empresa, sino que también supone para ellos una garantía frente a la posible pérdida del puesto de trabajo y un claro aumento de sus oportunidades en el mercado laboral.

Para ello, sin embargo, es preciso ofrecerles una formación básica que vaya más allá de facilitar conocimientos de adaptación (por ejemplo, sobre nuevos sistemas técnicos). De común acuerdo entre la dirección del Grupo, el comité intercentros y el Estado federado de Renania del Norte-Westfalia se acordó, pues, ofrecer al colectivo de los empleados semicualificados y sin cualificar una formación durante el empleo. Así, en Colonia se desarrolló una oferta de cualificación completamente nueva, estructurada a partir de una serie de encuestas realizadas en las fábricas y en la valoración de las necesidades. Esta oferta se concretó en dos cursos, para especialistas (duración: un año) y para ajustadores de piezas (duración: dos años).

Para hacer posible la formación durante el empleo, en el marco de la «Ofensiva de cualificación 95» se buscaron nuevos conceptos referentes a los contenidos y a la organización que permitieran la formación continua asociada al puesto de trabajo incluyendo métodos innovadores de enseñanza y aprendizaje. En este concepto de formación continua se presta la máxima atención a las experiencias científicas y prácticas a través de la utilización y el desarrollo de sistemas multi-



**Erich Behrendt**

Director del Institut für Medien und Kommunikation (Instituto de Medios y Comunicación) Bochum



**Peter Hakenberg**

Coordinador de formación profesional Ford Colonia

**Con la «Ofensiva de cualificación 95», Ford abre un nuevo camino para ayudar al personal semicualificado y sin cualificar a obtener un título profesional. Con una mezcla de enseñanza, aprendizaje en el puesto de trabajo y fases de autoaprendizaje, surge una nueva oferta de cualificación que puede servir de ejemplo para otras empresas. Especialmente la utilización de programas de aprendizaje interactivos implica una nueva calidad para la enseñanza flexible, que también está a disposición del resto del personal en forma de centros de autoaprendizaje. El planteamiento general es objeto de supervisión científica y está a disposición de la pequeña y mediana empresa.**



***La particularidad de este modelo es que Ford-Werke AG no pretende obtener una solución aislada para la propia plantilla, sino que aspira a una amplia ofensiva de cualificación en conexión con la industria auxiliar.***

***La «Ofensiva de cualificación 95» se distingue porque, junto al fortalecimiento de la capacitación técnica del trabajador individual, en las iniciativas de formación continua se tienen en cuenta también aspectos de competencia social y práctica.***

media de información y aprendizaje, y a través de formas de autoaprendizaje y prácticas de comunicación y comportamiento para elevar las competencias sociales. Una estrecha cooperación con expertos en formación continua, más allá del círculo de los profesionales de la propia empresa, garantiza la aplicación sistemática de los conocimientos y las experiencias prácticas más recientes. Además, las experiencias adquiridas en Ford se podrán trasladar a otras empresas y ramos, contribuyendo así a lograr puestos de trabajo competitivos y más seguros de cara al futuro.

La particularidad de este modelo es que Ford-Werke AG no pretende obtener una solución aislada para la propia plantilla, sino que aspira a una amplia ofensiva de cualificación en conexión con la industria auxiliar. La regulación unilateral a través de los costes y precios aplicados a los proveedores resulta insuficiente. Una respuesta con futuro exige la consolidación de la industria auxiliar mediante la oportuna adaptación productiva a los cambios estructurales. Puesto que gran número de empresas proveedoras no pueden atender por sí mismas estos procesos de adaptación ni disponer de personal con la cualificación necesaria, la superación conjunta de la crisis estructural resulta esencial. Ford ha reconocido que la colaboración con sus proveedores implica en último término una garantía a largo plazo para la supervivencia industrial de Renania del Norte-Westfalia y, con ello, de la fábrica de automóviles Ford-Werke AG. En lugar de tomar decisiones de cortas miras y suprimir irreflexivamente puestos de trabajo en la industria auxiliar, se trata de aunar los potenciales en un proyecto común. Este tipo de cooperación podría suponer una señal para otros ramos y extenderse como modelo mucho más allá de las fronteras regionales.

### **La importancia del desarrollo del personal cualificado para el puesto de trabajo del futuro**

Las nuevas exigencias de la producción requieren nuevas capacidades y conocimientos de los obreros y empleados. Junto

a la reorganización de la formación profesional inicial (primero en las profesiones metalúrgicas y de la electricidad, y luego en el ámbito de la oficina), la formación continua en la empresa adquiere una importancia creciente. Hasta el decenio de 1970, esta última formación gozaba de escasa consideración. En la actualidad, su creciente importancia se debe a dos factores:

□ Se considera como principal desencadenante la innovación tecnológica, que exige una formación continua en la empresa entendida como adaptación cualificante a las necesidades derivadas del cambio tecnológico. La formación continua debe contribuir a asegurar la rentabilidad y la competitividad de la empresa.

□ La introducción de nuevas tecnologías origina profundos cambios en la organización y el contenido del trabajo, que a su vez generan nuevas necesidades y niveles de cualificación. Por un lado ganan en importancia las cualificaciones clave, las cualificaciones supraprofesionales y las cualificaciones extraprofesionales; por otro, se prevé una creciente sustitución de los procesos basados en una fuerte división del trabajo por el desempeño de tareas integrales.

Estos conceptos, sin duda muy globales, han sido reemplazados más recientemente por planteamientos más sutiles, que tienen en cuenta, en especial, los procesos de descualificación y recualificación y permiten reconocer, entre otras cosas, una polarización de la cualificación según la formación previa y el área de trabajo. Paralelamente ha surgido una fuerte discusión en torno al lanzamiento de mecanismos de formación continua en interés de los trabajadores afectados, que prevé una mayor autorrealización y una mayor participación en la gestión y definición de las condiciones de trabajo.

La «Ofensiva de cualificación 95» se distingue porque, junto al fortalecimiento de la capacitación técnica del trabajador individual, en las iniciativas de formación continua se tienen en cuenta también aspectos de competencia social y práctica, que cada vez son más importantes. En el futuro, el personal -más allá de las exigencias técnicas- deberá estar en condiciones de:



- ❑ reconocer situaciones complejas y pensar desde una perspectiva global
- ❑ filtrar los datos esenciales entre una gran variedad de informaciones,
- ❑ exponer situaciones complejas de forma sencilla y comprensible,
- ❑ trabajar en equipo, aplicar de forma acertada los conocimientos y capacidades en nuevas situaciones problemáticas y
- ❑ actuar por propia iniciativa en lugar de esperar a que se lo propongan.

## La aplicación de métodos de cualificación modernos en la «Ofensiva de cualificación 95»

La cualificación de los especialistas y los ajustadores de piezas forma parte de una serie de iniciativas con las que, bajo el lema de «Ofensiva de cualificación 95», se encauza un modelo innovador de formación continua asociada al puesto de trabajo. La cualificación ya no se aplica según la divisa «formación continua sólo para el personal cualificado», sino que se centra en la cualificación del personal deficitario en formación, dentro de un sistema permeable hacia arriba.

En el sistema de formación actual se presta escasa atención al grupo de trabajadores no cualificados o no especializados como «reserva de formación». En las ofertas de formación continua extraempresarial faltan en gran parte cursos encaminados a asegurar la ocupación de estos grupos a largo plazo. Frente a la escasa o inadecuada oferta está el hecho de que la actividad industrial se caracteriza por rápidos cambios tecnológicos. Los nuevos procesos de producción, junto con las nuevas tecnologías, determinan en gran medida los requisitos del personal. Precisamente estos grupos de trabajadores requieren una preparación para esos cambios a través de la formación continua.

El éxito de las estrategias de cualificación no sólo se debe a la importancia de la formación continua del personal semicua-

lificado y sin cualificar, sino sobre todo a la aplicación de los nuevos conceptos de la formación continua asociada al puesto de trabajo. Se presta la máxima atención a los centros de autoaprendizaje, a los sistemas multimedia de información y aprendizaje y a las prácticas de comunicación y comportamiento para potenciar las competencias sociales.

Una estructura modular permite la inclusión de distintos grupos de destinatarios y una diferenciación de los participantes según su nivel de cualificación. El concepto modular tiene en consideración tanto las distintas cualificaciones formales como las experiencias educativas de los adultos, y permite obtener certificados de cualificación mientras se está ocupado. Este modelo representa una atractiva alternativa a las formas de cualificación tradicionales para adultos como grupo de destino genérico, y cumple la función de vínculo con el ámbito de la formación precisamente para el grupo de los menos formados. Los empleados que han fracasado con el sistema educativo tradicional, que han recibido una formación insuficiente y que no se atreven con las ofertas de formación continua extraempresarial obtienen con este modelo la posibilidad de hacer realidad el aprendizaje permanente, asegurarse sus puestos de trabajo y situarse a la altura de las crecientes exigencias de las tecnologías modernas, como el objetivo de una ocupación duradera.

## Los destinatarios de la formación continua: especialistas y ajustadores de piezas

Actualmente, en las fábricas de Ford-Werke AG de Renania del Norte-Westfalia hay unos 23.000 empleados, de los cuales unos 7.500 no tienen formación específica en los ramos del metal o de la electricidad.

Un programa de cualificación de esta envergadura sólo puede dar resultado si implica una asignación precisa de los contenidos de formación a cada uno de los grupos destinatarios. Por estos últimos se entienden los formados por em-

***La cualificación ya no se aplica según la divisa «formación continua sólo para el personal cualificado», sino que se centra en la cualificación del personal deficitario en formación, dentro de un sistema abierto hacia arriba.***

***Una estructura modular permite la inclusión de distintos grupos de destinatarios y una diferenciación de los participantes según su nivel de cualificación.***



**Los centros de autoaprendizaje potencian la disposición a este respecto eliminando las barreras psicológicas (...), permiten el autocontrol del ritmo de aprendizaje y facilitan el acceso gracias a la disponibilidad de horarios.**

**La integración de imagen y sonido en sistemas multimedia refuerza tanto la receptividad como la capacidad de memorizar y ofrece, especialmente a los alumnos no acostumbrados a la formación, un medio que conocen bien en esta sociedad de la información y la comunicación: la pantalla.**

pleados con niveles de cualificación similares. El programa de cualificación adoptado distingue en total seis grupos destinatarios:

«Operarios no especialistas»

- Operarios sin cualificar/trabajadores de producción
- Operarios cualificados

«Especialistas»

- Ajustadores de piezas/oficios industriales
- Especialistas cualificados (metal/electricidad)
- Jefe de equipo/jefe de línea

«Nivel de mando inferior»

- Maestro/encargado

Se ha planeado conferir al conjunto del programa una estructura modular, construida progresivamente y que concluya, según el curso impartido, con un certificado Ford o un título de especialista de la Cámara Alemana de Industria y Comercio. Para la cualificación como especialista se ha establecido una estrecha coordinación con la Cámara de Industria y Comercio de Colonia. El procedimiento estructurado permite, por un lado, que cada una de las unidades de formación puedan adaptarse mucho mejor a sus grupos destinatarios y, por otro, ofrece a los participantes la posibilidad de abrirse camino paso a paso hasta el nivel correspondiente a sus propias facultades de formación continua.

Los cursos de cualificación están concebidos de tal modo que se basan en las experiencias de cada uno de los grupos destinatarios y no sólo parten de la situación de trabajo, sino que convierten ésta en objeto de aprendizaje. Surgen así mayores exigencias con respecto al asesoramiento de los participantes. El asesoramiento debe mostrar las posibles concreciones de la carrera de formación a la medida de cada uno y las perspectivas profesionales que se abren, así como facilitar ideas sobre la manera de abordar temas y contenidos hasta entonces desconocidos. Los temores y problemas derivados de las biografías particulares con respecto a la educación y las situaciones didácticas pueden ser reducidos por un asesor competente que conozca las estructuras laborales.

Con este modelo de cualificación, sin embargo, no se trata de fomentar capacidades aisladas, sino una competencia personal de amplio espectro. Esta competencia general combina competencias parciales de orden social, funcional y de procesamiento. La prestación de cualificaciones clave y de una formación general y especializada, así como la garantía de transferencia gracias a la proximidad y a la vinculación con el puesto de trabajo, unida a las iniciativas de formación de carácter específico y genérico, y completada con el consejo de asesores y coordinadores de formación en el centro de autoaprendizaje, abre una amplia gama de posibilidades para la reactivación del personal de nacionalidad alemana y extranjera.

La estrategia de cualificación desarrollada por Ford-Werke AG responde, por tanto, a la cuestión central de toda política de formación, que es precisamente la cualificación del personal menos formado y más amenazado por el desempleo, o que en caso de quedar en paro difícilmente podría acceder a un nuevo puesto de trabajo.

## **Organización formativa y utilización de sistemas de aprendizaje interactivos**

El concepto de formación durante el empleo plantea unas exigencias elevadas a los participantes, a la dirección de la fábrica y a la dirección del proyecto. La cualificación asociada al puesto de trabajo, en centros de autoaprendizaje, con utilización de sistemas multimedia de información y aprendizaje, reviste una gran importancia. Los centros de autoaprendizaje potencian la disposición a este respecto eliminando las barreras psicológicas (lo que no se ha comprendido se puede repetir), permiten el autocontrol del ritmo de aprendizaje y facilitan el acceso gracias a la disponibilidad de horarios. De esta forma, el tiempo dedicado a la formación continua puede adaptarse a la capacidad de asimilación del alumno. La integración de imagen y sonido en sistemas multimedia refuerza tanto la receptividad como la capacidad de memorizar y ofrece, especialmente a los alumnos no acostumbrados a la forma-



ción, un medio que conocen bien en esta sociedad de la información y la comunicación: la pantalla.

Indiscutiblemente, en el desarrollo de nuevas tecnologías de aprendizaje tienen una importancia decisiva las técnicas subyacentes y su integración en nuevos sistemas de formación. Desde el punto de vista técnico, garantizan las condiciones necesarias para conseguir la interactividad que caracteriza a una nueva generación de medios.

El principal ámbito de aplicación de los sistemas multimedia en los próximos años será el de la formación (el 23% del mercado, cuyo valor estimado para 1996 en Europa se cifra en unos 3.060 millones de dólares). Las nuevas posibilidades de integración de distintos medios en un sistema final ayudarán a utilizar mejor las posibilidades innovadoras de los sistemas de formación interactivos:

- Presentación de contenidos de aprendizaje
- Desarrollo de la interacción entre usuario y programa de aprendizaje
- Motivación de los alumnos
- Diseño del proceso de aprendizaje
- Actualización de los contenidos.

Con ayuda de entornos gráficos de usuario y de ampliaciones de sistemas operativos (Apple Macintosh, Microsoft Windows y otros), se ofrece al diseñador de sistemas y al usuario un gran número de posibilidades técnicas (menús, ventanas, función zoom, multitarea y otras) para transmitir los contenidos de forma más eficaz. Con ayuda de herramientas de programación antiguas y nuevas (lenguajes y sistemas de autor y otras) pueden construirse «mundos de aprendizaje multimedia». En ellos, la información no se gestiona de forma estrictamente lineal, sino de una forma asociativa, análoga al procesamiento humano. Con este concepto de hipertexto y la utilización de entornos de sistemas multimedia se accede a lo más avanzado en programas de aprendizaje, los programas hipermedia.

En general, cabe mencionar los siguientes tipos de programas de aprendizaje:

### 1. **Práctica y entrenamiento**

Se trata de ejercitar y consolidar los co-

nocimientos adquiridos, por lo general según el esquema: plantear una tarea, buscar la respuesta, contestar, plantear una tarea, etc.

### 2. **Programas tutoriales**

El objetivo es transmitir nuevos conocimientos. Generalmente tienen una estructura lineal y presentan una vía de aprendizaje predefinida según el esquema: presentación de los nuevos contenidos (ejemplos, ilustraciones, demostraciones y otros), preguntas selectivas, registro y análisis de las respuestas, mensaje de comentario del programa, presentación de otros contenidos y demás.

### 3. **Programas tutoriales inteligentes**

Con este procedimiento se pretende imitar las formas de comportamiento básicas de un profesor. Se adapta al comportamiento de cada usuario y puede representar el material didáctico de distintos modos y con diversos grados de dificultad.

### 4. **Programas de simulación**

Suelen reproducir procesos complejos; el alumno puede influir en las variables.

### 5. **Micromundos**

Este sistema sólo ofrece posibilidades operativas que conducen a una construcción activa del conocimiento.

### 6. **Bases de datos hipermedia**

Con ayudas de navegación, pueden consultarse datos y ayudas dentro de una oferta informativa multimedia.

En el marco de la «Ofensiva de cualificación 95» se han instalado siete centros de autoaprendizaje. De este modo, cada empleado puede llegar a su lugar de formación en menos de 10 minutos. Además de una extensa biblioteca de programas, allí dispone de un asesor que le puede ayudar en caso de dificultades. Este personal dedicado también se encarga en parte de dar clases particulares y asesora a la dirección de la empresa en cuestiones de cualificación. Como generalmente se trata de maestros del área correspondiente de la fábrica, están muy familiarizados con las circunstancias concretas.

En los centros de autoaprendizaje se utilizan programas corrientes, sometidos a prueba para verificar si son técnicamente correctos y están bien concebidos desde



***Una ventaja que no hay que infravalorar es que, con ayuda de los medios interactivos en los centros o puestos, el personal puede estudiar sin ser controlado, y este anonimato supone cierta garantía en el sentido de que posibles lagunas de conocimientos no quedarán expuestas públicamente.***

***La atención a los participantes representa un problema particular. En la mayoría de los casos, sus últimas experiencias formativas se remontan a muchos años atrás, y a menudo fueron totalmente negativas.***

el punto de vista pedagógico. De este modo, parte de los objetivos educativos de la formación de los especialistas o los ajustadores de piezas pueden alcanzarse en los propios centros. Otra función importante es la posibilidad de practicar y repetir cualquier parte del contenido.

Dado que para muchos temas no se dispone de programas, su aprendizaje se lleva a cabo en otros dos lugares de formación: como clase personal en el taller de aprendizaje o en el puesto de trabajo, remunerándose el tiempo dedicado a la formación.

### **La «Ofensiva de cualificación 95» como proyecto innovador: primeras experiencias**

La «Ofensiva de cualificación 95» de Ford-Werke AG significa para esta empresa, así como para la formación continua en general, una innovación que destaca por las siguientes características:

- La cualificación continua se lleva a cabo en los centros de autoaprendizaje
- Grupo destinatario: personal semicualificado y sin cualificar
- Formación profesional inicial de adultos en distintos lugares de formación.

La creación de centros de autoaprendizaje y su dotación técnica requieren, en especial, una notable dedicación personal. El patrocinio oficial del Estado federado de Renania del Norte-Westfalia a este respecto está previsto particularmente para la pequeña y mediana empresa.

Una ventaja que no hay que infravalorar es que con ayuda de los medios interactivos en los centros o plazas, el personal puede estudiar sin ser controlado, y este anonimato supone cierta garantía en el sentido de que posibles lagunas de conocimientos no quedarán expuestas públicamente.

La finalidad del centro de autoaprendizaje es ofrecer a los empleados la posibilidad de:

- adquirir nuevos conocimientos acordes con sus necesidades

- formarse con flexibilidad de horarios, espacios y contenidos
- determinar por sí mismos el objetivo, el ritmo y la duración de su formación (sin profesor ni seminarios programados fijamente)
- acortar algunos pasos del aprendizaje o profundizar más en otros mediante repeticiones
- trabajar con distintos medios (libro de texto, vídeo, audio, ordenador y video-disco)
- obtener nuevos conocimientos de forma grata.

Las primeras experiencias con los grupos en curso han revelado que la introducción de un nuevo concepto de cualificación implica un gran esfuerzo administrativo. No sólo hay que atraer e informar a los participantes: sus jefes también desempeñan un papel importante. Las iniciativas han tenido que presentarse en numerosas conversaciones y con un considerable despliegue publicitario. La retirada de personal de la producción, asociada a fuertes fluctuaciones de la demanda, plantea grandes problemas a la dirección de las fábricas para seleccionar a los empleados que han de participar en los cursos de formación continua.

La atención a los participantes representa un problema particular. En la mayoría de los casos, sus últimas experiencias formativas se remontan a muchos años atrás, y a menudo fueron totalmente negativas. En el seguimiento del proyecto han resultado muy recomendables los seminarios y coloquios de fin de semana, para estabilizar socialmente a los grupos.

Por otro lado, los ponentes e instructores también han tenido que enfrentarse a un grupo de alumnos que, por una parte, tenían que familiarizarse con los contenidos educativos tradicionales y, por otra parte, llevan muchos años trabajando en la empresa. A los pocos meses se vio la necesidad de asegurar también la formación continua de los instructores.

### **Resumen y perspectivas**

Con la ofensiva de cualificación descrita, Ford-Werke AG abre nuevos caminos para hacer frente a los cambios estructurales



de la producción industrial y garantizar el futuro de su centro de Renania del Norte-Westfalia. En lugar de transferir unilateralmente – y en muchos casos a riesgo de que sucumba – la presión de los costes a la industria auxiliar del automóvil, desarrolla junto con ésta un modelo que tiene en cuenta los cambios de los mercados: orientación al servicio, flexibilidad, fuerza innovadora y nueva sensibilidad por la calidad y los costes. Las nuevas tecnologías y los métodos de fabricación y producción modernos requieren nuevas formas de organización empresarial y laboral.

No obstante las distintas hipótesis, que van desde el pronóstico de la formación de élites hasta el de la formación general óptima, pasando por la cualificación diferenciada o la revalorización generalizada del trabajo, la empresa requiere amplias competencias para satisfacer la creciente demanda de cualificación a través de la formación continua en el puesto de trabajo, más allá del planteamiento de los círculos de calidad, el trabajo en grupo y el estilo de dirección cooperativo.

En estas condiciones existen excelentes posibilidades para incorporar también medios interactivos. Como se ha podido destacar en estudios empíricos, a diferencia de otros métodos de cualificación, dichos medios encierran una serie de ventajas que pueden ponerse en práctica. Por último, su utilización adquiere una dimensión profundamente humana: el aprendizaje autónomo con sistemas didácticos interactivos sólo es fructífero desde el punto de vista de la empresa si el alumno puede manejarlos de forma competente y autónoma.

La utilización de sistemas multimedia e interactivos no implica un determinismo tecnológico. En conjunto representan herramientas y módulos didácticos que se pueden incorporar al proceso de trabajo de formas muy distintas. Como es natural, también tienen un notable efecto potencial en concepciones del trabajo tradicionales y tayloristas. Por lo tanto, es perfectamente imaginable que puedan ser aplicados de forma efectiva en procesos de trabajo que diferencien entre planificación y realización, entre actividades cuantitativas y cualitativas.

No obstante, las primeras experiencias también han demostrado que no todos los participantes potenciales pueden recibir una formación durante el empleo. Por ello, a modo de complemento del concepto existente y en cooperación con una escuela de formación externa, se ha previsto realizar cursos a tiempo completo para ajustadores de piezas.

Está prevista una expansión de estas iniciativas más allá de Colonia (Wülfrath, Düren, Saarlouis). A quienes han concluido el curso de especialista se ofrecerán cursillos acelerados de ajustador de piezas, para que los empleados especialmente capacitados tengan la oportunidad de obtener el título de especialista. En conexión con los cursos de perfeccionamiento existentes (técnicos, maestros y otros) y los nuevos proyectos (cursos para maestros de la escuela técnica superior en Colonia), la ofensiva de cualificación debe desarrollarse hasta convertirse en una amplia vía de formación en Ford, a fin de materializar la idea de la formación permanente en el ámbito de la empresa.

***El aprendizaje autónomo con sistemas didácticos interactivos sólo es fructífero desde el punto de vista de la empresa si el alumno puede manejarlos de forma competente y autónoma.***

#### Bibliografía

**Behrendt, E. (1993):** *Multimediales Lernen - Qualifizieren mit multimedialen Lern- und Informationssystemen. Ein Stufencurriculum zur Weiterbildung des betrieblichen Bildungspersonals.* En: Schenkel, P. y cols.: *Didaktisches Design für die multimediale, arbeitsorientierte Berufsbildung.* Berlín/Bonn.

**Behrendt, E. (1995c):** *Dialog von Mensch zu Maschine.* En: *management & seminar* nº 11, 40-43

**Behrendt, E., Glest, G.:** *Gruppenarbeit in der Industrie,* Hogrefe Verlag, Göttingen 1996

**Schneider, U.:** *Neue Bildungswege für die Mitarbeiter.* En: *ARBEITGEBER*, 3/47, 1995, p. 101



## Winfried Heidemann

es director de la Unidad de cualificación de la Hans-Böckler-Stiftung de Düsseldorf, instituto sindical alemán de investigación y consultoría. Ha dirigido varios proyectos FORCE y es miembro del grupo de expertos sobre diálogo social europeo.



## Freida Murray

es directora de Igualdad de Oportunidades del Consejo de Suministro Eléctrico (ESB) de Dublín.



# El «Programa de igualdad de oportunidades» del Consejo de Suministro Eléctrico de Irlanda\*

## Información de referencia sobre el Consejo de Suministro Eléctrico (ESB)

El Consejo de Suministro Eléctrico (Electricity Supply Board, ESB) es una empresa pública para la generación y suministro de electricidad en Irlanda. Tiene una plantilla de 9.322 trabajadores fijos y 537 temporales. Un 17 % son mujeres y un 1 % desarrollan su actividad en áreas de trabajo no tradicionales, como la ingeniería, la tecnología y los oficios.

mación para empresas de servicios públicos. Hasta la fecha ha trabajado en 55 países.

## ¿Cuáles son los principales elementos del programa?

El ESB sigue un programa estructurado, diseñado para garantizar la igualdad de oportunidades de las mujeres en el lugar de trabajo y en la jerarquía laboral (programa de acción positiva). Sus objetivos generales, que van más allá de la educación y formación complementarias en sí, son los siguientes:

- cambio de las actitudes tradicionales ante las mujeres trabajadoras;
- mejora de la cualificación de las mujeres trabajadoras para promover su carrera profesional mediante la aplicación de una política de apoyo global a la educación;
- aumento de la proporción de trabajadoras en los diversos niveles jerárquicos mediante la fijación de objetivos;
- lucha contra el acoso sexual a través de la formación y la designación de consejeros confidenciales que asesoren y apoyen a las víctimas;
- adaptación (o flexibilización) de las condiciones de trabajo para satisfacer las necesidades específicas de las mujeres (permiso de maternidad, «descansos» profesionales, trabajo compartido), subrayando las ventajas económicas de la igualdad de oportunidades para este grupo de población;
- formación sobre igualdad en los ámbitos de la contratación y la selección;
- integración de la igualdad de oportunidades en la política general y formación sobre igualdad a personas que ac-

**Muchas personas, incluso afiliadas a algún sindicato, suelen considerar que la educación y formación complementarias son una «panacea» que garantiza simultáneamente la modernización de las empresas y la ampliación de la libertad y de las opciones de los trabajadores. Esta actitud implica el riesgo de que las dificultades surgidas en el proceso de modernización se imputen a fallos individuales del personal. Por tanto, desde el punto de vista de los sindicatos, es importante desarrollar un concepto más general de la modernización, en el que la educación y formación complementarias se vinculen a otros elementos. El ejemplo irlandés pone de manifiesto la utilización de este tipo de estrategia para fomentar la igualdad de oportunidades para las mujeres en el lugar de trabajo. En esta estrategia, la educación y formación complementarias constituyen un elemento más de un proceso global de cambio de las estructuras internas de las empresas encaminado a la consecución de la igualdad de oportunidades. El ejemplo demuestra claramente que la realización de cambios en la situación profesional de los trabajadores no puede basarse únicamente en iniciativas de formación complementaria. En el modelo irlandés se combinan las medidas de este tipo con la aplicación de la legislación nacional sobre igualdad en el lugar de trabajo. Asimismo, a través del ejemplo puede comprobarse la necesidad de crear nuevas estructuras organizativas para poner en práctica la estrategia de igualdad y controlar sus efectos.**

\* El presente artículo se basa en el proyecto FORCE «Formación profesional complementaria en Europa - Documentación sobre el diálogo social» (Nº: 94-23-POL-0014-00), dirigido por la Hans-Böckler-Stiftung. Los autores desean agradecer a Eckehart Ehrenberg su preparación de la descripción del caso.

Su facturación fue en 1994 de 976 millones de libras esterlinas.

Tiene más de un centenar de oficinas repartidas por todo el país. Su filial ESB International realiza actividades de consultoría y de tecnología de la infor-



túen como enlaces y que se ocupen de promover el programa a escala local.

Para alcanzar estos objetivos se organizan diversas *actividades de educación y formación*.

Se ha elaborado un Código Profesional específico sobre acoso sexual, que ha sido distribuido a toda la plantilla. Los consejeros confidenciales han recibido formación de un experto del Centro de Crisis en caso de Violaciones de Dublín, y se han comunicado al personal las funciones que desempeñan y las condiciones para ponerse en contacto con ellos. Se han entregado a los directores y supervisores un folleto y unas directrices en que se exponen las pautas para abordar los distintos casos posibles. Por otra parte, se imparte un seminario sobre «acoso sexual» a grupos formados por un máximo de 25 trabajadores y trabajadoras. En él, además de ofrecer información pormenorizada sobre el cambio de la política de la empresa y de explicarse y definirse el término «acoso sexual», se señalan al personal las medidas que debe adoptar en caso de que se éste se produzca.

Se ha establecido un *curso* de dos días de duración, bajo el título «*Trabajo conjunto de hombres y mujeres*», en el que participan hasta 14 personas y donde se analizan la política empresarial del ESB en materia de igualdad, los problemas asociados al trabajo de hombres y mujeres en el mismo medio y los diferentes criterios utilizados por uno y otro grupo en el lugar de trabajo. En este curso se intenta reconducir las actitudes tradicionales hacia una mayor igualdad respecto a las mujeres. Esta estrategia se fomenta mediante el empleo de métodos interactivos: trabajo en equipo, autorreflexión, ejercicios y debate.

Existe también un *programa de formación*, titulado «*Desarrollo profesional para mujeres*», en el que participan 16 mujeres y que se desarrolla en una fase inicial de dos días de duración y en un tercer día lectivo tres meses más tarde. Los objetivos de aprendizaje perseguidos son los siguientes:

□ identificación y desarrollo de las capacidades y los intereses profesionales de las participantes para lograr una evalua-

ción óptima de su potencial laboral en el ESB;

□ determinación de las medidas pedagógicas necesarias para lograr el objetivo profesional;

□ desarrollo de planes de acción personales;

□ utilización de técnicas de eficacia personal.

El módulo de dos días de duración se ha diseñado para determinar actitudes, motivaciones y características personales, y comprende la práctica de acciones orientadas a la consecución de objetivos: identificación de éstos, análisis de oportunidades y dificultades, compilación de un plan de acción y utilización de técnicas de comunicación para alcanzar las metas fijadas.

El programa de formación «*Eficacia personal para mujeres*» coincide con el anterior en cuanto a su duración y organización. Los objetivos de aprendizaje son el apoyo a las participantes para que se fijen sus propias metas, el conocimiento de técnicas interpersonales esenciales, y la identificación, desarrollo y utilización de técnicas de trabajo efectivas. En el primer día del curso se hace hincapié en la formación de la autoconfianza y de técnicas de comunicación efectivas, mientras que el segundo día se dedica al tratamiento del estrés y al modo de lograr la confianza en sí mismo en las relaciones con los demás.

### ¿Qué problemas se abordan con esta intervención?

Con esta intervención se trata de corregir las limitaciones de la educación y formación complementarias tradicionales, mejorar las perspectivas profesionales de las trabajadoras y utilizar plenamente su potencial en la empresa. Es evidente que las mujeres suelen tener más dificultades para acceder a ese tipo de formación y que, con frecuencia, el simple hecho de poseer cualificaciones superiores no les basta para mejorar su posición en el ESB.

Por otra parte, al adoptar este enfoque también se ponen de manifiesto las opciones que surgen cuando se amplían la educación y formación complementarias

**«El ESB sigue un programa estructurado, diseñado para garantizar la igualdad de oportunidades de las mujeres en el lugar de trabajo y en la jerarquía laboral», y organizado y aplicado en colaboración con los sindicatos.**



**«Los puestos de trabajo más comunes en ESB son los que requieren cualificaciones técnicas. (...) la mayor parte de estos empleos (sobre todo, los de montadores electricistas y técnicos) se reservan a los hombres (...).»**

**«Los juicios de valor sociales y la aplicación de procedimientos de selección dominados por hombres han dado lugar a que, salvo en los puestos de secretaría, la presencia de mujeres en la empresa haya sido escasa, sobre todo en los niveles jerárquicos superiores.»**

**«Es interesante señalar que los sindicatos consideran el sector privado más activo que el público en cuanto a las iniciativas contra la discriminación.»**

con contenidos distintos a los elementos técnicos tradicionales y cuando se integran en un programa de acción destinado a la promoción de los intereses de las mujeres. Este último aspecto constituye uno de los objetivos fundamentales de los sindicatos. Por otra parte, exige la creación de nuevas estructuras organizativas que apoyen la aplicación y faciliten su seguimiento. La ampliación de las opciones de educación y formación complementarias no basta para lograr una mejora de la situación profesional de las mujeres. El caso irlandés subraya las limitaciones de este tipo de formación como medida aislada.

Los puestos de trabajo más comunes en el ESB son los que requieren cualificaciones técnicas. Dados los criterios estructurales y los prejuicios sociales que dictan que la mayor parte de estos empleos (sobre todo, los de montadores electricistas y técnicos) se reserven a los hombres, en el ESB existe un acusado predominio masculino. En Irlanda, como en otros países, estos puestos se consideran tradicionalmente «no femeninos». No resulta sorprendente que sólo el 17 % de los miembros de la plantilla del ESB sean mujeres.

Los juicios de valor sociales y la aplicación de procedimientos de selección dominados por hombres han dado lugar a que, salvo en los puestos de secretaría, la presencia de mujeres en la empresa haya sido escasa, sobre todo en los niveles jerárquicos superiores.

## ¿Cómo se ha desarrollado esta intervención?

El punto de partida de las actividades del ESB en materia de igualdad de oportunidades no hay que buscarlo en una iniciativa sindical ni en un concepto propuesto por la dirección, sino en dos leyes adoptadas en el decenio de 1970 que el Gobierno ha tratado de activar después de muchos años de aplicación inadecuada en los sectores público y semipúblico. En concreto se trata de:

- la Ley contra la discriminación salarial de 1974 y
- la Ley de igualdad en el empleo de 1977.

Ambas se aplican de modo exclusivo a las mujeres y tienen un carácter fundamentalmente protector; en otras palabras, no exigen la adopción de medidas activas por parte de las empresas, sino que señalan la dirección que deben tomar las actividades al respecto. (Actualmente, ambas leyes están revisándose para incluir en su ámbito otros grupos desfavorecidos.) Es interesante señalar que los sindicatos consideran el sector privado más activo que el público en cuanto a las iniciativas contra la discriminación.

En 1988 se elaboró en el ESB el documento titulado «Política y directrices prácticas sobre igualdad», en el que se estableció lo siguiente:

«El ESB se compromete a respetar el principio de igualdad de oportunidades en su política de personal. La empresa garantizará que ningún candidato sea discriminado por razón de sexo o estado civil. Las personas serán seleccionadas, ascendidas y tratadas en función de su capacidad, sus méritos y los requisitos del puesto de trabajo. Se concederá a todos la oportunidad de demostrar sus capacidades y de ascender en la organización.»

Con objeto de estimular la aplicación de estas directrices, se creó, unos dos años después, un grupo especial de evaluación de la igualdad para que «examinase la realidad de la igualdad de oportunidades para las mujeres en el ESB y elaborase un informe en el que se incluyeran recomendaciones». Las 25 recomendaciones que presentó el citado grupo dieron lugar a la creación del Consejo de Igualdad en 1991, presidido por expertos ajenos a la empresa. Este órgano central dio paso, dos años después, a la constitución del Consejo Conjunto de Igualdad (CCI) (compuesto por representantes de la dirección y de los sindicatos). Durante el proceso de descentralización de la empresa (en el cual se dividirá el ESB en cinco unidades de negocios descentralizadas y una unidad central), el Consejo Conjunto de Igualdad se someterá a revisión y modificación para ajustarlo a la nueva estructura empresarial.

Se considera prioritario garantizar que la política de igualdad sea tenida en cuenta por todos aquellos a los que concierne, en especial los miembros de la alta direc-



ción. Por esta razón, el Consejo de Igualdad organizó en 1992 un seminario especial para estos directivos, que fue inaugurado por el ministro del ramo. Además, se ha encargado a expertos externos la elaboración de documentos informativos sobre igualdad, que se distribuirán a 450 directivos del ESB.

## ¿Quién participa?

Hay en la empresa ocho sindicatos representativos, que forman el «Grupo de Sindicatos del ESB». Cuatro de ellos son sindicatos profesionales de trabajadores cualificados. El Grupo designa sus representantes en el CCI.

Cuatro sindicatos, entre ellos el Sindicato Técnico Profesional Industrial y de Servicios (Services Industrial Professional Technical Union, SIPTU), junto con el presidente del CCI, una persona independiente cuya nombramiento es acordado por la dirección y los sindicatos, tienen mayoría en el CCI, que está compuesto por nueve miembros. Actualmente, el cargo de presidente es ocupado por el director de igualdad y educación del Congreso Irlandés de Sindicatos (Irish Congress of Trade Unions, ICTU).

El CCI se reúne una vez al mes y su labor es efectiva (según la opinión tanto de la empresa como de los trabajadores). Sus dictámenes tienen carácter consultivo tanto para la dirección como para el Grupo de Sindicatos. Sus principales tareas son:

- analizar el desarrollo de las medidas adoptadas en la empresa a favor de la igualdad. Esta «función de vigilancia» se basa en el informe sobre igualdad de 1990 y en las 25 recomendaciones en él incluidas, así como en un informe recientemente presentado sobre «relaciones sociales» en la empresa;
- examinar las cuestiones vinculadas al respeto de la igualdad en sus propias iniciativas;
- ayudar a modificar las actitudes de los trabajadores y crear una nueva cultura empresarial en la que se fomente la igualdad.

El Grupo de Sindicatos del ESB dispone en la empresa de una oficina a través de

la cual pueden presentarse reclamaciones relacionadas con la igualdad para su debate en las negociaciones que se celebran regularmente entre los sindicatos y la dirección. También los cuatro sindicatos no representados en el CCI utilizan los servicios de esta oficina.

## ¿De qué recursos e instrumentos se dispone?

Además de los programas de formación ya descritos, se ha creado una amplia gama de instrumentos para llevar a la práctica el programa general de igualdad:

- El cargo de Director de Igualdad de Oportunidades, que tiene el carácter de puesto de alta dirección;
- la Oficina de Igualdad de Oportunidades, dependiente directamente del Director de Personal;
- un sistema informático de información sobre cuestiones de igualdad (Sistema de Información para la Gestión de Personal, Personal Management Information System, PMIS);
- un grupo de apoyo y asesoramiento contra el acoso sexual;
- un grupo de enlace local dedicado a cuestiones de igualdad;
- el Consejo Conjunto de Igualdad, integrado por representantes de la dirección y de los sindicatos;
- un logotipo especial, que dota de una imagen uniforme al programa y asocia gráficamente la identidad corporativa de ESB con sus compromisos en materia de igualdad;
- una Semana de igualdad dentro de la empresa, durante la cual se desarrollan diversas actividades y se presentan ejemplos extraídos del programa general.

La Oficina de Igualdad de Oportunidades, que depende directamente del Director de Personal, estaba integrada en un principio por tres trabajadores a tiempo completo: el Director de Igualdad de Oportunidades y dos administrativos. Tras la aplicación del programa para la reconducción de la política en materia de igualdad, la Oficina cuenta con dos miembros, uno de ellos su Director.

Hasta ahora se ha dedicado un 48 % del presupuesto total de la Oficina de Igual-



**«(...) han tomado parte en el programa la mayoría de las trabajadoras del ESB, entre ellas las que ocupan puestos de trabajo que no exigen una gran cualificación (...)»**

**«(...) un aumento significativo del número de trabajadoras en todas las categorías, salvo en la de administrativos, grupo en el que, en cualquier caso, predominan tradicionalmente las mujeres.»**

**«(...) se plantean quejas sobre las grandes dificultades que hay que vencer para integrar a los mandos intermedios e inferiores en actividades encaminadas al logro de la igualdad.»**

dad de Oportunidades a la financiación de medidas de formación. Todos los cursos y seminarios son costeados por la Oficina. Algunos se imparten ocasionalmente al margen de la jornada normal de trabajo. Entre ellos figura el ya mencionado sobre «Trabajo conjunto de hombres y mujeres», que tiene un coste relativamente elevado y se desarrolla los fines de semana en un hotel para conseguir un entorno más propicio.

Los cursos sobre «Desarrollo profesional para mujeres» y «Eficacia personal para mujeres» se celebran en el centro de formación de la empresa en Dublín. Las materias son impartidas por consejeros y formadores externos, que se ocupan también del seminario sobre «Trabajo conjunto de hombres y mujeres». Los docentes del seminario sobre acoso sexual pertenecen a la Oficina de Igualdad de Oportunidades.

Como resultado de la división prevista del ESB en diferentes unidades empresariales, la Oficina de Igualdad de Oportunidades centrará su actividad en la formulación de políticas y la estrategia, mientras que el trabajo operativo se repartirá entre las unidades resultantes.

Además de las medidas especiales sobre igualdad financiadas por el ESB, los sindicatos organizan programas dirigidos a sus afiliadas en todos el país y financiados con fondos propios.

### **¿Cuál es la evaluación actual de la intervención?**

Desde 1991, un total de 932 mujeres han participado en el Programa de Desarrollo Profesional y 800 han asistido a los cursos de Eficacia Personal. Estas cifras indican que han tomado parte en el programa la mayoría de las trabajadoras del ESB, incluidas las que ocupan puestos de trabajo que no exigen una gran cualificación (p. ej. el personal de restauración).

De acuerdo con las encuestas realizadas, los participantes valoran los cursos muy favorablemente. Las respuestas ponen de manifiesto que las mujeres aprecian en especial las iniciativas dirigidas a promover su autoconfianza y determinación.

Estas capacidades no se asocian a ningún requisito específico del lugar de trabajo o de la empresa, sino que son transmisibles en el más amplio sentido de la palabra.

Se ha considerado asimismo como un factor positivo que los cursos sean impartidos por un consultor externo, lo que permite a los trabajadores ser más sinceros y abiertos. Los dos tipos de cursos mencionados ya han concluido.

La evaluación de los seminarios sobre «Trabajo conjunto de hombres y mujeres» no ha sido tan positiva. Durante ellos surgieron todos los viejos prejuicios, rivalidades y otras formas de tensión y conflicto generadas en el lugar de trabajo y, por tanto, la selección apropiada de participantes de ambos sexos fue decisiva para el éxito del seminario.

En lo que respecta al éxito general del programa de igualdad de oportunidades, es interesante señalar cómo ha cambiado desde 1991 el porcentaje de mujeres en las diversas categorías de trabajadores no manuales del ESB:

	<b>Abril 1991</b>	<b>Marzo 1996</b>	<b>Variación</b>
Alta dirección	2	11	450 %
Mandos intermedios	27	59	119 %
Mandos inferiores	154	232	51 %
Administrativos	1087	795	- 27 %
Otro personal femenino	337	654	94 %

Las cifras revelan un aumento significativo del número de trabajadoras en todas las categorías, salvo en la de administrativos, grupo en el que, en cualquier caso, predominan tradicionalmente las mujeres. Las variaciones se deben sin duda a los programas de formación y al cambio de actitud en el departamento de recursos humanos. No obstante, se plantean que-



jas sobre las grandes dificultades que hay que vencer para integrar a los mandos intermedios e inferiores en actividades encaminadas al logro de la igualdad.

En este período no se han modificado la política de desarrollo profesional ni las prácticas de contratación. Con todo, el nivel de incorporaciones a la empresa ha sido mínimo y la plantilla se ha reducido en un 9 %. La proporción de mujeres respecto a la de hombres se ha mantenido constante en un 17 % a lo largo de estos años.

Estos programas de formación se han diseñado, en primer lugar, para consolidar la confianza de las trabajadoras de la empresa y, en segundo lugar, para modificar actitudes. Su repercusión sobre el empleo técnico resulta difícil de medir en esta fase.

### **¿Cuál es la situación de esta intervención en el contexto de la política sindical de educación y formación complementarias?**

El programa del ESB es un ejemplo aislado en una única empresa (aunque de grandes dimensiones). Los sindicatos apoyan esta iniciativa y participan en su aplicación. No obstante, la comunicación sigue siendo deficiente. Así, ni la dirección ni el Director de Igualdad de Oportunidades de la empresa están plenamente informados de las actividades sindicales en materia de la igualdad.

Además, siguen planteándose cuestiones que dan lugar a conflictos, sobre todo en lo que respecta a la igualdad de salarios; de hecho, hay algún procedimiento judicial pendiente contra el ESB por este motivo.

Como se ha mencionado, los sindicatos también organizan sus propios programas de formación para sus afiliados con miras a contribuir al respeto de la igualdad de oportunidades, en cuanto que esta cuestión constituye una de sus prioridades. En cualquier caso, el interés de los sindicatos por este tema y el alcance de sus actividades al respecto dependen en

gran medida de la tasa de afiliación femenina. La disposición a apoyar la defensa de la igualdad es escasa en los puestos técnicos y en los oficios, en los que queda una importante labor por realizar. Además, surgen conflictos de intereses cuando se intenta mejorar las prestaciones para las trabajadoras en casos de aumento salarial predeterminado, ya que esa mejora se logra necesariamente a costa de los trabajadores varones.

### **¿Qué incentivos implica esta iniciativa para la transferencia de experiencias a otros países?**

Suele aceptarse que los ejemplos de «buenas prácticas» incentivan la actuación de los agentes de otros países. No obstante, sigue habiendo problemas con la transferencia de experiencias de un país a otro: hay que contar siempre con un marco institucional, jurídico, político y cultural específico.

Aunque las actividades del ESB encaminadas a la defensa de la igualdad tienen su fundamento en la legislación irlandesa, en última instancia no están ligadas a ningún supuesto jurídico concreto. Hay disposiciones semejantes en otros Estados miembros de la UE. Por último, pero no menos importante, hay que recordar que desde 1976 está en vigor la «Directiva del Consejo relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en lo que se refiere al acceso al empleo, a la formación y a la promoción profesionales, y a las condiciones de trabajo» (nº 76/207 de 9/2/1976).

Por tanto, el programa de igualdad de oportunidades del ESB, organizado y aplicado en colaboración con los sindicatos y dotado de una eficacia demostrable, constituye una iniciativa que parece adecuada en muchos de sus aspectos para su aplicación en otros países. Con todo, dado que la transferencia de experiencias es un proceso social, se requiere la comunicación entre los protagonistas del caso («emisores») y los que están interesados en aplicar en su propio contexto lo esencial de la iniciativa («receptores»).

**«Su repercusión sobre el empleo técnico resulta difícil de medir en esta fase.»**

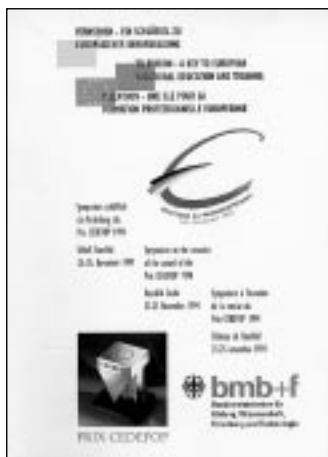
Esta sección ha sido preparada por

**Martina**

**Ní Cheallaigh,**

bibliotecaria del CEDEFOP, con la ayuda de miembros de la red de información documental del CEDEFOP (véanse los nombres en la página 132). La contribución finalizó en abril de 1996.

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. La sección «Estados miembros» recoge una selección de publicaciones nacionales destacadas.



## Selección de lecturas

# Europa - Internacional

## Información, estudios e investigación comparada

### **Continuum entre l'enseignement obligatoire, la formation initiale et continue, l'éducation des adultes en France**

Lietard, B.; Perker, H.

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP)

Salónica, CEDEFOP, 1995, 29 p.

(CEDEFOP Panorama, nº 58)

FR

CEDEFOP, P.O. Box 27 (Finikas),

GR-55102 Thessaloniki

En 1994, el CEDEFOP encargó a doce países del Espacio Económico Europeo la elaboración de informes en los que se describieran medidas para mejorar la coherencia entre la educación obligatoria, la formación inicial y continua y la educación de adultos. El presente informe es el resultado del estudio realizado sobre la situación en Francia. Se centra en las iniciativas políticas e institucionales que permiten esa continuidad, en el desarrollo de un sistema de certificación de las capacidades adquiridas y de nuevas modalidades de formación, así como en las políticas de las empresas.

### **Teachers and trainers in vocational training, volume 2: Italy, Ireland and Portugal**

Ambrosio, T.; Byrne, N.M.T.; Oliveira, T.; y cols.

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP)

Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995, 139 p.

ISBN 92-827-5642-4

EN

El objetivo de esta serie es describir y, en la medida de lo posible, comparar la situación actual del desarrollo profesional de los formadores, así como su formación inicial y continua. Se hace referencia a formadores y profesores de formación profesional inicial. Se trata de una

obra interesante para los formadores y los profesores de enseñanza profesional, ya que la información que ofrece está dirigida a promover su movilidad, tanto en la Unión Europea como en el interior de cada país. A las instituciones y los organismos de formación les ayudará a encontrar posibles colaboradores para proyectos de investigación y desarrollo. Los responsables políticos de esta área encontrarán una exposición sistemática de información sobre el personal docente de la formación inicial en otros países. Dicha información se encuadra en el contexto de los respectivos sistemas de formación, sus diferentes ramas y opciones.

### **Assessing and Certifying Occupational Skills and Competences in Vocational Education and Training**

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

París, OCDE, 1996, 220 p.

ISBN 92-64-14690-3

EN, FR

Debido al aumento del número de inscripciones en formación profesional y técnica, a su coste creciente y a la tendencia a la descentralización, las cuestiones de la evaluación y la certificación de las cualificaciones están adquiriendo una importancia crucial. Los enfoques que se adopten al respecto deberán responder a la evolución de las necesidades en materia de capacitación, a la diversidad de expectativas de los jóvenes y a la expansión de la formación de adultos. Tanto si se adquieren en centros de enseñanza como en el entorno de trabajo, la capacitación y las cualificaciones deben ser identificables y transferibles en los mercados de trabajo nacional e internacional.

### **Fernsehen - ein Schlüssel zu europäischer Berufsbildung/Television - a key to European vocational education and training/Télévision - une clé pour la formation professionnelle européenne**

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMB+F)



Bonn, BMB+F, 1995, 82 p.  
disponible únicamente en alemán  
*Bundesministerium für Bildung und  
Wirtschaft, Heinemannstraße 2,  
D-53175 Bonn*

Coincidiendo con la concesión del PRIX CEDEFOP 1994, el Ministerio federal de Educación, Ciencia, Investigación y Tecnología, de Alemania, organizó un simposio en el que se examinó el uso de la televisión en la educación y la formación. Algunos temas debatidos fueron los siguientes: cooperación entre las distintas televisiones en materia de conceptos y programación; la televisión como medio para crear transparencia en la educación; cooperación entre los organismos responsables de la formación y el trabajo y las televisiones para promover la información sobre empleo y la movilidad al respecto.

**The European dimension in vocational training: experiences and tasks of vocational training policy in the member states of the European Union**  
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)  
Bielefeld, Bertelsmann Verlag,  
1995, 224 p.  
ISBN 3-7639-0690-8 (EN)  
DE, EN

Informe del congreso celebrado bajo el mismo nombre en Hannover los días 27 y 28 de septiembre de 1994, en el marco de la Presidencia alemana de la UE. Tres fueron las principales áreas de debate abordadas en el congreso: forma y contenido de los proyectos transnacionales de cooperación en el ámbito de la formación profesional inicial y continua; conclusiones y resultados de proyectos piloto transnacionales realizados en el campo de la cooperación europea sobre educación y de las iniciativas nacionales de reforma encaminadas a introducir enfoques innovadores y una dimensión europea en la formación profesional; función actual y futura de los empresarios en la formación inicial y continua. Se expusieron numerosos estudios de caso y ejemplos prácticos y se extrajeron algunas conclusiones sobre las tareas actuales de las políticas de educación y formación en los Estados miembros.

**Skill needs analysis - the way forward, Reports from the 1995 Cumberland Lodge conference**

Comisión Europea - DG XXII  
Bruselas, DG XXII, 1996, 61 p.  
EN

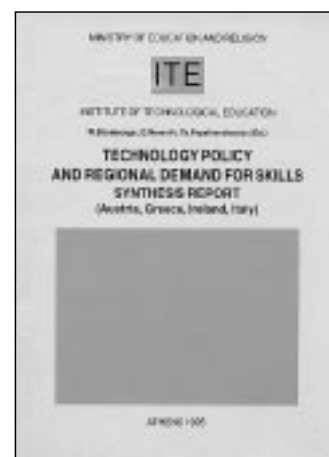
*Comisión Europea, DG XXII,  
200 rue de la Loi, B-1049 Bruselas*

Desde 1990, Cumberland Lodge es un lugar de debate sobre cuestiones relacionadas con las cualificaciones a escala europea. En la conferencia de 1995 se expusieron estudios sobre costes y beneficios, entre ellos, uno de especial importancia basado en una muestra de estudios de caso de empresas, y un ejemplo innovador de cuantificación de los costes y las ventajas de una acción de formación realizada en y para una empresa. Se debatieron asimismo metodologías que indican algunas normas básicas para la realización de análisis sobre las necesidades en materia de cualificaciones e ideas sobre cómo medir la escasez de cualificaciones, así como ejemplos de construcción de redes e intercambios transnacionales.

**Technology policy and regional demand for skills, synthesis report (Austria, Greece, Ireland, Italy)**

Blumberger, W.; Nemeth, D.; Papatheodossiou, Th.  
Instituto de Educación Tecnológica (IET)  
Atenas, 1995, 112 p.  
ISBN 960-7097-41-6  
EN

De forma complementaria al estudio llevado a cabo por la Comisión Europea sobre el «Efecto de las tecnologías de la información en el empleo futuro en la Comunidad Europea», 1991, el presente estudio se centra en la necesidad de desarrollar los recursos humanos a escala regional. El proyecto se refiere a personas con nivel de educación secundaria o formación profesional de cuatro países, Austria, Grecia, Irlanda e Italia. Se centra en las PYME por su situación, muy importante y difícil, con respecto a la modernización y la competitividad.





### La formation dans les pays de l'Union européenne

Centre INFFO

París, Centre INFFO, 1996, 64 p.

FR

*Centre INFFO, tour Europe,  
F-92049 Paris La Défense cedex*

Documento pensado para un público francés, al que presenta una serie de síntesis breves sobre la formación profesional inicial y continua en los países miembros de la Unión, a excepción de Francia. La información se completa con una serie de direcciones útiles y de referencias bibliográficas.

### Théories et pratiques de l'orientation en Europe, quelques aperçus

Guichard, J.; Hayrynen, Y.P.; Kidd, J.; y cols.

Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation (INETOP)

en: *L'orientation scolaire et professionnelle*, nº 24, 1995, París, p. 3-67

ISSN 0249-6739

FR

En julio de 1993, con ocasión del tercer Congreso Europeo de Psicología, celebrado en Tampere, Finlandia, se organizó un simposio sobre teorías y prácticas de la orientación en Europa. Este número especial recoge las ponencias de los participantes en el seminario. En el índice: el concepto de uno mismo: ¿un bien personal, una norma o una entidad legítima? ¿Es la orientación profesional una ciencia aplicada? Función de la teoría en las consultas de orientación profesional en Gran Bretaña. Cambios en la expresión de los proyectos y los sueños de futuro: comparación entre dos promociones en Finlandia, en 1977 y 1989. A las puertas del siglo XXI, ¿cuáles son los marcos conceptuales adecuados para la orientación?

### Le politiche dell'Unione Europea per lo sviluppo delle risorse umane

Pitoni, I.

en: *Osservatorio Isfol*, 3-4, 1995, Roma, p. 97-104

ISSN 0391-3775

IT

*Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori,*

*Via G.B. Morgagni 33, I-00161 Roma*

Rápido repaso a la evolución reciente de las políticas de la Unión Europea en apoyo de la innovación de los sistemas educativos y formativos de los Estados miembros. Tras un recordatorio de los artículos del Tratado de Maastricht dedicados a la educación y a las políticas de formación, el autor se centra en las nuevas herramientas operativas por las que las políticas de desarrollo de los recursos humanos se concretan en programas y acciones. Se destaca a continuación, en el contexto italiano, la exigencia de iniciar un proceso de toma de decisiones para facilitar el desarrollo del capital no material que representa cada individuo (integración social), de forma coherente y conforme a las líneas generales de las políticas comunitarias.

### Who's who in European education: a directory of organisations active in the area of the European dimension in schools and colleges

Alkmaar, Plataforma europea para la enseñanza neerlandesa, 1995, 128 p.

ISBN 90-74220-06-1

EN

Lista de direcciones de las organizaciones que realizan actividades para el desarrollo de la dimensión europea de la enseñanza.

### Ausbildungsziel: Berufliche Mobilität. Binationale Ausbildungsprojekte des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln

Lenske, W.

Colonia, Deutscher Institut Verlag, 1995, 67 p.

(Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, nº 205)

ISBN 3-602-24956-5

DE

Desde 1988, el Instituto de Economía Alemana de Colonia lleva a cabo programas binacionales de formación para jóvenes extranjeros que viven en la República Federal. El primero de estos programas se dirigió a jóvenes griegos. Posteriormente se desarrollaron programas para jóvenes españoles (1991), para jóvenes turcos e italianos (1993) y un programa de formación luso-alemán en 1994. El presente trabajo ofrece información sobre los fundamentos, los objetivos, el diseño y la





aplicación de estos programas de formación, utilizando como ejemplo el programa para jóvenes griegos. Esta descripción se amplía con los informes sobre el funcionamiento de los distintos programas binacionales de formación profesional realizados en diez lugares de la República Federal, con la participación de una serie de instituciones, organizaciones y beneficiarios tanto de la República Federal como de los países pertinentes.

**Tandem training - the Volkswagen-Skoda approach to know-how transfer**  
Gutmann, B.

en: *Journal of European Industrial Training*, Vol. 19 (4), 1995, Bradford, p. 21-24

ISSN 0309-0590

EN

Información detallada sobre la transferencia de conocimientos especializados alemanes y conocimientos técnicos occidentales a la industria automovilística checa, a raíz de la asociación temporal constituida en 1991 entre Skoda y Volkswagen. Se analiza la función del directivo que actúa como instructor de los directivos locales; en general, tales acuerdos de dirección en tándem duran unos tres años. Se reflexiona sobre la importancia de transferir capacidades y conocimientos prácticos a través de la colaboración en equipo y se identifican muchos de los errores que suelen cometerse al trabajar en tándem: aparte de las cuestiones lingüísticas obvias, se mencionan la inadecuación de la preparación personal, profesional e intercultural, los conflictos de funciones y la figura del experto «Sr. Sabelotodo». Se ofrece un modelo de ocho pasos para lograr la integración y, en este caso, un proceso conjunto de formación.

**New ventures in entrepreneurship in an Eastern European context: a training and development plan for managers in state owned firms**

Nelson, E.G.; Taylor, J.

en: *Journal of European Industrial Training*, 19(9), 1995, Bradford, p. 12-22

ISSN 0309-0590

EN

Artículo en el que se analiza el proyecto «conocimientos técnicos» encaminado a

transferir los conocimientos occidentales obtenidos al transferir actividades no centrales de grandes empresas públicas a empresas más pequeñas recientemente privatizadas. Se describen los programas de formación organizados para altos directivos en Rumania con objeto de ayudarles a identificar las actividades transferibles y formarles, después, en las capacidades necesarias para establecer y dirigir los proyectos correspondientes.

**Questions de formation, Eurodelphi 95, L'éducation des adultes en Europe: visées et stratégies**

Leirman, W.; Feinstein, O.

Universidad Católica de Lovaina (UCL)

Faculté ouverte pour enseignants,

éducateurs et formateurs d'adultes (FOPA)

Katholieke Universiteit Leuven (KUL)

Louvain-La-Neuve, UCL-FOPA, 1995, Vol.

VI (11/12), 296 p.

EN, FR

*FOPA - UCL,*

*place Cardinal Mercier, 10,*

*B - 1348 Louvain-La-Neuve*

Informe de investigación en el que se exponen los resultados de la investigación EURODELPHI, proyecto internacional dedicado a los objetivos y estrategias en materia de educación de adultos y de formación continua en Europa. Esta investigación internacional e interuniversitaria marca una etapa importante en la formación de adultos en Europa. Se inscribe en la perspectiva de dos acontecimientos importantes: el Año Europeo de la Educación de Adultos y la Formación Permanente (1995-1996) y la Conferencia Mundial sobre Educación Permanente, de la UNESCO (1997). El presente informe incluye una descripción del proyecto, su planificación y su organización, un repaso global de los resultados, un resumen y una reflexión sobre las posibles consecuencias.

**Manpower problems in the nursing, midwifery profession in the EC, Country reports - volume 1 & 2, Comparative report**

Versieck, K.; Bouten, R.; Pacolet, J.

Hoger Instituut voor de Arbeid (HIVA) -

Katholieke Universiteit Leuven (KUL)

Hospital Committee of the European

Community; Comisión Europea y cols.



Leuven, HIVA, 1995, varias páginas  
ISBN 90-5550-080-1  
EN

Los autores de este informe de investigación tratan de descubrir las causas y los remedios posibles de la escasez de profesionales de la enfermería y comadronas en los diferentes mercados de trabajo de la Unión Europea. Este documento europeo está dividido en cuatro partes: 1) informes nacionales - volumen 1 (en inglés); 2) informes nacionales - volumen 2 (en inglés); 3) informe comparativo por países (en inglés), y 4) resumen y conclusiones para la política que se recomienda seguir (en neerlandés).

### **Beschäftigungspolitik in kleinen, offenen Volkswirtschaften der EU**

Marterbauer, M.  
en: Informe mensual WIFO, nº 1, 1996,  
Viena, p. 61-68  
ISSN 0029-9898  
DE

Las moderadas perspectivas de crecimiento en Europa no permiten esperar una disminución a corto plazo del desempleo; esta situación constituye un desafío para la política económica a escala europea. Sin embargo, también las economías nacionales disponen de margen de maniobra. Dinamarca ha introducido reformas en las políticas de mercado de trabajo, entre ellas un modelo de carencia. La política de los Países Bajos impone el trabajo a tiempo parcial. Por su parte, Suecia asigna una gran cantidad de recursos a las políticas activas de mercado de trabajo.

### **Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung**

Knoll, J.H.  
Colonia, Weimar, Viena, Böhlau Verlag,  
23ª edición, 1995, 316 p.  
ISSN 0071-9818  
DE, EN

Esta 23ª edición del Anuario Internacional de la Educación de Adultos contiene, al igual que las anteriores, diversas aportaciones sobre cuestiones concretas de la educación continua. La educación de adultos comprende, según el criterio del editor, tanto el grupo al que se dirige

como la materia considerada en toda su amplitud. Once artículos de la presente edición se centran en la arquitectura y la educación de adultos. El estudio del tema se ilustra con ejemplos de Alemania, Dinamarca, Estados Unidos, Canadá e Israel. Bajo el título «Varios» se agrupan seis artículos dedicados a aspectos específicos de la educación de adultos: representaciones en cines municipales, la escuela técnica de diseño de Ulm, la vida de los judíos en Berlín, la formación de perfeccionamiento, aspectos internacionales de la educación de adultos y el informe sobre la reunión de la ISREA en Wroclaw (Polonia). Los «Perfiles Nacionales» se ocupan de la situación concreta de la formación de perfeccionamiento en Irlanda del Norte, Suecia, Letonia y Malta. El trabajo se completa con una reproducción de la «Declaración de Schwerin de la Asociación de Universidades Populares Alemanas» sobre el papel futuro de la formación de perfeccionamiento y con un extenso apartado de reseñas.

### **La integración de los jóvenes en el mercado de trabajo**

Union des confédérations de l'Industrie et des Employeurs d'Europe (UNICE)  
Bruselas, UNICE, 1996, 152 p.  
DE, EN, ES, FR  
UNICE,  
Rue Joseph II 40,  
BTE 4,  
B-1040 Bruxelles

Documento que resume los resultados de una encuesta realizada en los 15 países de la Unión Europea, con el objeto de reunir ejemplos de iniciativas de empresas y federaciones patronales que contribuyan a la inserción profesional de los jóvenes. Los puntos de estudio se centran en: 1) la situación de empleo juvenil, presentando la evolución del desempleo de los jóvenes en los últimos años en relación al desempleo de la población activa. 2) Los sistemas de formación profesional y la inserción profesional, destacando la importancia de la calidad de la formación inicial y la necesidad de una cualificación permanente que facilite la adaptación a las necesidades del mercado de trabajo. 3) Ejemplos de prácticas de alumnos en empresas y organizaciones profesionales actuando a través de la participación en operaciones nacionales,





la contribución cualitativa a la eficacia de los sistemas de enseñanza o de iniciativas particulares adecuadas a una profesión, una empresa o a problemas locales.

4) Sugerencias de las federaciones nacionales respecto al papel de los interlocutores sociales en la formación e inserción profesional y sobre medidas económicas y legislativas que faciliten el empleo y la inserción. 5) Las posiciones de la «Union des Confédérations de l'Industrie et des Employeurs d'Europe» (UNICE) extraídas de comentarios a los siguientes documentos: «Libro blanco sobre el crecimiento, la competitividad y el empleo» - 3/8/94, «Libro Verde sobre la política social europea» - 30/3/94 y «Libro blanco sobre política social europea» 3/11/94.

#### **De positie van de leraar en zijn opleiding in de Europese lidstaten**

Stevens, V.; Van Heule, K.

Proyecto de cooperación entre la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Libre, la Universidad de Gante, la Universidad Católica de Lovaina, la Universidad de Amsterdam y el Departamento de Educación de la Comunidad Flamenca.

Lovaina; Apeldoorn: Garant, 1995, 71 p.  
ISBN 90-5350-354-3

NL

En el presente volumen se estudia la situación del profesor en la Unión Europea desde dos perspectivas. En primer lugar, se ofrece una visión de conjunto de la opinión social acerca de la posición del profesor. A continuación, se describen las consecuencias de las tendencias observadas para la formación de los profesores en los Estados miembros de la Unión Europea. Según los investigadores, la posición social de los profesores recibe una calificación relativamente baja en los ámbitos económico y social, así como en lo relativo a las posibilidades de participación en la macro y la mesopolítica. Por último, se ofrece un esquema de la formación de los profesores por países. En dichos esquemas se detallan las condiciones de admisión exigidas en los distintos países para iniciar la formación de profesor y el lugar o la institución en que tiene lugar esa formación.

#### **De arbeidsmarktperspectieven van technische opleidingen**

Groot, W.; Mekkelholt, E.

La Haya, OSA, 1995, 145 p.

(Fundación Organización para la Investigación Estratégica del Mercado laboral [OSA])

NL

OSA, Van Stolkweg 14,

NL-2585 JR La Haya

La investigación descrita en el presente informe trata de explicar la elección de una formación técnica frente a una no técnica. La investigación consta de dos partes: comparación del rendimiento económico-financiero de la formación técnica en los Países Bajos y en Alemania, por un lado, y en Gran Bretaña y Estados Unidos, por otro; razones aducidas por los propios jóvenes para optar por una formación técnica u otra.

#### **Productivity, education and training. An international perspective**

Prais, S.J.

National Institute of Economic and Social Research (NIESR)

Cambridge, Cambridge University Press, 1995, 138 p.

(National Institute of Economic and Social Research Occasional Paper XLV111)

ISBN 0-5215-5667-8

EN

Informe en el que se estudia la evolución de las políticas de educación y formación, comparando el progreso de Gran Bretaña con el de países similares. En la primera parte se explica el marco de la investigación y se comparan las cualificaciones profesionales y las disposiciones en materia de formación en Gran Bretaña, Francia, Alemania, Países Bajos y Japón. En la segunda parte se estudia el vínculo entre la productividad, la formación y la función de la educación, mientras que en la última sección se abordan medidas prácticas en el contexto británico.

#### **• L'Europe et la lutte contre l'exclusion (I). Emergence de nouvelles formes d'insertion**

Palicot, M.-C.; Thibout, L.

París: Racine éditions, la Documentation française, 1995, 156 p.

ISBN 2-84108-007-2

FR



• **L'Europe et la lutte contre l'exclusion (II). L'implication du premier réseau public français de formation continue**

Thibout, L.

París: Racine éditions. La Documentation française, 1995, 160 p.

ISBN 2-8410-8009-9

FR

En el primer volumen se hace hincapié, a partir de experiencias concretas, en algunas prácticas transnacionales que pueden desarrollarse para dirigirse a públicos con dificultades. Se presentan quince proyectos agrupados bajo tres conceptos: acciones encaminadas a mejorar las condiciones de empleo; creación de actividades o de empresas que obedecen a una lógica de desarrollo centrada en la actividad económica; iniciativas de desarrollo centradas en un territorio y que tienen en cuenta, en conjunto, las cuestiones sociales y económicas. En este contexto se abordan varias cuestiones: ¿Cuáles son las características específicas de los procesos de incorporación a la vida económica? ¿Cuáles son los efectos del «incentivo europeo» en el apoyo a mecanismos como los talleres-escuela, la creación de actividades o las redes de ahorro solidario?

En el marco de la red francesa de formación continua, desarrollada desde hace más de veinte años por el Ministerio de Educación, se han realizado quince proyectos en colaboración con socios de otros Estados miembros de la Unión, dentro de la iniciativa comunitaria HORIZON. En el segundo tomo se explican las diversas iniciativas llevadas a cabo en atención a públicos con grandes dificultades de integración social profesional. Se exponen las prácticas desarrolladas y se esboza un diagnóstico de esas primeras experiencias.

## Unión Europea: políticas, programas, agentes

### Libro Verde sobre innovación

Comisión Europea

en: Boletín de la Unión Europea, Suplemento 5/95, Luxemburgo, 102 p.

ISBN 92-827-6084-7 (EN)

DA, DE, EN, ES, FR, FI, GR, IT, NL, PT, SV

La innovación en Europa está muy diversificada. Tiene su base en sectores industriales y regiones. Países, regiones, industrias y empresas buscan sus propias soluciones. Es necesario adoptar un enfoque más coherente. El objetivo de este Libro Verde es fomentar un debate amplio sobre este tema entre los distintos agentes de organizaciones privadas y públicas en las regiones y en los Estados miembros. La formación inicial y continua está presente en los trece campos de actividad considerados. Se formulan las siguientes propuestas: establecer un régimen europeo de certificación de las competencias técnicas y profesionales; crear cursos de enseñanza superior en alternancia encaminados a promover la innovación, y desarrollar un observatorio europeo de prácticas innovadoras en la formación profesional. *Nota: documento redactado sobre la base de COM(95) 685 final*

### Las políticas de juventud en la Unión Europea: estructuras y formación

Comisión Europea

Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comisiones Europeas, 1995, 137 p.

(Études, nº 7)

ISBN 92-827-01093 (ES)

DA, DE, EN, ES, FR, IT, NL, PT

La publicación del presente informe sobre las políticas de juventud aplicadas en la Unión Europea ofrece una visión del camino recorrido y, al mismo tiempo, recuerda la importancia que la Comisión concede al desarrollo de tales políticas. Hoy más que nunca, conviene en efecto considerar a los jóvenes como una categoría social de pleno derecho, necesitada de una política específica que garantice, en conjunto, una educación en materia de ciudadanía. En este contexto, este primer documento de referencia en la materia adquiere plena relevancia. Al mismo tiempo que se confirma la diversidad de las estructuras que existen en los Estados miembros, diversidad tanto mayor al aproximarse al nivel regional y local, en este documento se subrayan puntos de convergencia y se indican las condiciones propicias al desarrollo de una cooperación a escala europea.





### **Educational software and multimedia: intermediate report**

Comisión Europea, Task Force de Software y Multimedia Educativo  
Bruselas, Comisión Europea, 1996, 30 p.  
EN, FR

*Comisión Europea, Task Force de Software y Multimedia Educativo, rue de la Loi 200, B-1049 Bruselas*

Esta Task Force se creó en marzo de 1995 con objeto de presentar un estudio sobre la situación actual por lo que respecta al material multimedia educativo y proponer un proyecto de plan de acción a la Comisión Europea. En el presente documento (de 21.01.96), basado en entrevistas y consultas con usuarios y productores, se exponen las conclusiones provisionales; las finales están previstas para el primer trimestre de 1996. En el informe provisional se analiza la situación del material multimedia educativo en los distintos contextos en que se utiliza -en casa, en la escuela y en la universidad, así como en las empresas- y se resume el plan de acción previsto para fomentar la expansión del material multimedia interactivo en Europa. Accesible a través de World Wide Web, junto con otras informaciones recientes sobre la Task Force, en la dirección: <http://www.echo.lu>.

### **Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva. Libro Blanco sobre la educación y la formación**

Comisión Europea - DG XXII  
Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comisiones Europeas, 1995, 63 p.  
(Documentos COM, nº (95)590 final)  
ISBN 92-77-97160-6 (EN)  
ISSN 0254-1475 (EN)  
DA, DE, EL, EN, ES, FI, FR, IT, NL, PT, SV

En la primera parte se estudian tres factores que causan inquietud social: los efectos de la sociedad de la información, de la internacionalización y de los conocimientos científicos y tecnológicos. Para hacer frente a estos desafíos se propone ampliar la base de conocimientos de nuestra sociedad y desarrollar las posibilidades de empleo y la capacidad para la vida económica de todas las personas. La segunda parte está centrada en las principales líneas de acción europeas para 1996

orientadas a la construcción de una sociedad cognitiva. Se recomienda mejorar el modo en que se adquieren, evalúan y certifican las cualificaciones, por ejemplo mediante la ampliación del sistema europeo de transferencia de créditos a la formación profesional; promover una mayor aproximación entre los centros de enseñanza y las empresas, en especial a través de la participación de la industria en los proyectos europeos de aprendizaje profesional/alumnos; luchar contra la exclusión social a través de los centros de enseñanza que ofrecen una segunda oportunidad y los servicios europeos de carácter voluntario; promover la habilitación en tres lenguas comunitarias, e invertir en capital humano y en formación.

### **Observatorio Europeo para las PYME Comentarios de la Comisión sobre el tercer informe anual (1995)**

Comisión de las Comunidades Europeas Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995, 55 p.  
(Documentos COM, nº (95) 526 final)  
ISBN 9277954035 (ES)  
ISSN 02579545 (ES)  
DA, DE, EL, EN, ES, FI, FR, IT, NL, PT, SV

Este documento contiene buena parte del análisis relacionado con las actividades futuras de la Comisión en este campo y una evaluación de la posición de las PYME ante la realización del Mercado Interior. Esto introducirá muchos cambios, tanto en el campo administrativo como en el tecnológico. El informe confirma que, en la situación actual y a pesar de algunos obstáculos relacionados con el tamaño y determinadas tendencias macroeconómicas desfavorables, es obvio que las PYME deben considerarse una de las principales protagonistas de las posibilidades de crecimiento del empleo en el decenio de 1990. La comunicación incluye un resumen ejecutivo del tercer informe anual.

### **Development of vocational training systems**

Comisión Europea - DG XXII  
Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995, 29 p.  
ISBN 92-827-4931-2  
EN





En el marco del Programa Eurotecnet, la Comisión Europea trató de identificar medidas innovadoras y políticas de formación profesional que estuvieran desarrollándose para responder al desafío que el cambio social y económico y la reestructuración industrial plantean en la actualidad. Solicitó a los distintos países que señalaran una cuestión de importancia estratégica y decisiva en el sistema de formación profesional, que pudiera beneficiarse de un análisis y un debate específicos a escala nacional y europea. En 1992-93 se puso en marcha en los Estados miembros una serie de conferencias sobre esas cuestiones, lo cual permitió encontrar vínculos entre aspectos similares de los sistemas de formación profesional. Este documento ofrece una síntesis.

**Human resource development and training strategies: the experience and results of the EUROTECNET programme: four priority fields of focus**  
Comisión Europea - DG XXII

Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995, 62 p.  
ISBN 92-827-4851-0  
EN

En sus últimas fases, el Programa EUROTECNET se centró en la formación profesional continua. Se reorientó sobre cuatro ámbitos prioritarios de innovación cuyos resultados se resumen aquí. Se trata de los siguientes: análisis innovador de las necesidades de formación haciendo especial hincapié en las competencias básicas, transferencia de metodologías innovadoras para la planificación y la gestión de la formación en el marco del desarrollo de los recursos humanos, los proveedores de formación como centros innovadores de servicios para las empresas, y metodologías y enfoques pedagógicos innovadores.

**Measures for unemployed young people in the European Union**

Asmussen, J.; Molli, I.; Puxi, M.  
Parlamento Europeo  
Luxemburgo, Parlamento Europeo, 1995, 52 p.  
(Serie Asuntos Sociales, nº E-3a)  
EN

*Parlamento Europeo, DG de Estudios, División de Asuntos Sociales, Medio Ambiente, Salud Pública y Protección del Consumidor, L-2929 Luxemburgo*

Documento de trabajo en el que se resume el informe final sobre las medidas de empleo y formación para jóvenes desempleados adoptadas en los Estados miembros de la UE, encargado por la Dirección General de Estudios del Parlamento a ISG Sozialforschung und Gesellschaftspolitik GmbH, Colonia (el informe completo únicamente está disponible en alemán). Incluye una breve descripción de las conclusiones, así como cuadros sinópticos sobre los siguientes aspectos de los Estados miembros: la importancia cuantitativa del desempleo juvenil; los sistemas de formación profesional; las políticas pasivas y activas de mercado de trabajo dirigidas a los jóvenes, y los programas pasados y actuales de la UE para la formación y la integración profesional de los jóvenes.

**EUROTECNET compendium of innovation**

Comisión Europea - DG XXII  
Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995, 443 p.  
ISBN 92-827-4899-5  
EN

El programa EUROTECNET se creó para promover la innovación en los ámbitos de la formación profesional básica y continua, a fin de tener en cuenta la evolución tecnológica actual y futura y sus repercusiones en el empleo, el trabajo, y las cualificaciones y competencias necesarias. La red de proyectos constituyó el núcleo del programa. El carácter innovador de tales proyectos podía deberse a su naturaleza específica, a la metodología o la tecnología utilizadas, o al producto desarrollado. En este compendio se ofrece una descripción de sus principales características, sus objetivos y motivación, sus repercusiones, sus aspectos innovadores y de cómo sus resultados pueden transferirse y aprovecharse en otros contextos.





**Key/Core/Competencies: synthesis of related work undertaken within the EUROTENET Programme [1990-1994]**

Comisión Europea - DG XXII  
Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de la CE, 1995, 89 p.  
ISBN 92-827-4074-9 (EN)  
EN, FR

Este documento trata de reunir de forma sintética los principales trabajos llevados a cabo dentro del Programa Eurotenet sobre este tema. Se distinguen cuatro tipos de competencias básicas: técnicas, metodológicas, sociales y de comportamiento, todas ellas interdependientes. En los tres primeros capítulos se explica el contexto en el que se desarrolló el concepto de competencias clave/básicas, cómo pueden describirse y ponerse en práctica, y las implicaciones que para la formación se derivan de la evolución tecnológica y de las nuevas formas de organización del trabajo. Se describen a continuación algunos trabajos y proyectos prácticos realizados por Eurotenet sobre competencias clave/básicas y se estudian enfoques adoptados en diferentes países europeos. Se perfilan las líneas generales de tendencias futuras y se formulan recomendaciones para la transición al programa Leonardo Da Vinci.

**Tempus-Scheme for cooperation and mobility in higher education between Central/Eastern Europe and the European Community. VADEMECUM Academic year 1996/97**

Comisión Europea - DG XXII  
Bruselas, DG XXII, 1995, varias páginas  
DE, EN, FR

*European Training Foundation,  
Villa Gualino, Viale Settimio Severo 65,  
I-10133 Torino*

Vademécum de Tempus [Programa de Movilidad Transeuropea en materia de Estudios Universitarios] dirigido a los interesados en solicitar una ayuda para actividades que se inicien a partir del 31 de enero de 1996. Se detallan las condiciones de admisibilidad que deben cumplir los participantes, así como las actividades y los costes correspondientes a los tres capítulos del programa: proyectos europeos conjuntos; becas a la movilidad para personal docente y estudiantes, y ayuda económica para actividades com-

plementarias como encuestas, estudios e intercambios. Se incluyen en el anexo los formularios de solicitud pertinentes. El vademécum está actualizado por años académicos.

**La formation professionnelle continue en Europe: matériaux pour le dialogue social**

Heidemann, W.  
Hans Böckler Stiftung  
Berlín, Edition Sigma, 1996, 226 p.  
ISBN 3-89404-412-8  
DE, EN, FR

En el marco del programa FORCE, la Hans-Böckler-Stiftung ha estudiado y descrito el diálogo social en relación con la formación continua. El presente informe pone en conocimiento del lector los resultados del diálogo social y de los convenios colectivos en materia de formación continua. Está dirigido, en primer lugar, a los expertos sindicales a escala europea, nacional y sectorial, responsables de la formación continua y de las negociaciones al respecto. Contiene un resumen de los estudios globales sobre formación continua realizados dentro del programa FORCE; ejemplos de acciones correspondientes a la práctica del diálogo social en los diferentes países; un informe sobre la situación de la formación continua y del diálogo social en los doce primeros Estados miembros; documentos con información básica sobre la formación continua y el diálogo social en los tres nuevos Estados miembros de la Unión Europea, y un glosario con palabras clave.

**The automobile service and occupation in Europe**

Rainer, F.; Spoettl, G.  
Bremen, Donat Verlag, 1996, 87 p.  
ISBN 3-931 737-00-4 (DE)  
DE, EN, FR

El Ministerio de Educación y Formación y la Cámara de Oficios de Luxemburgo organizaron en 1994 la Conferencia Europea sobre Automóviles, en el marco del programa comunitario FORCE. Este informe de la conferencia está dividido en cuatro partes correspondientes a los principales temas debatidos. Son los siguientes: cualificación para un servicio y una competencia de calidad; automóviles de





alta tecnología y trabajadores cualificados; formadores en el sector del mantenimiento y la reparación, y ¿mejora la formación continua la calidad del trabajo y la competitividad?

### **Formations européennes, multimédia**

Ministerio de Cultura  
París, Ministère de la culture et de la francophonie, 1995

FR  
*Ministère de la culture et de la francophonie, 101, rue de Valois, F-75042 Paris cedex 01*

Lista de la formación multimedia en los países de la Unión Europea, en Noruega y en Hungría, realizada a partir de una encuesta en el marco del programa europeo MEDIA.

### **The quest for quality: towards joint European quality norms**

Bartholomeus, Y.; Brongers, E.; Kristensen, S.

Leeuwarden, LDC, 1995, 128 p.  
ISBN 90-73-754-66-6  
EN

Volumen en el que se recopilan los documentos presentados durante una reunión de expertos sobre la calidad y el asesoramiento de alumnos en Europa. La iniciativa de su publicación se adoptó en el marco del Programa PETRA de la Comisión Europea.

### **Les programmes de l'Union Européenne: formation-emploi**

París, Association nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes (AFPA), 1995, 233 p.

(Les Cahiers du Praticien, nº 12)  
ISBN 2-907213-63-6  
ISSN 1264-2770  
FR

Guía introductoria a los programas de la UE relacionados con las áreas de la formación y el empleo. Después de una introducción a los distintos tipos de programas que se ofrecen, los describe agrupados en distintos capítulos con los títulos siguientes: objetivos de los Fondos estructurales, iniciativas comunitarias y proyectos piloto en el marco de los Fon-

dos estructurales, programas de acción comunitaria, y programas de cooperación o codesarrollo con terceros países. Se explican, entre otros aspectos, los objetivos, el régimen de gestión y las condiciones de admisibilidad de cada programa y se facilitan las direcciones de contacto en Francia y en la Comisión Europea, en Bruselas.

### **La valeur ajoutée des partenariats transnationaux dans EUROFORM, première analyse transnationale**

Coordinadores nacionales y estructuras de apoyo EUROFORM

París, Racine, 9502, 114 p.  
FR

*Racine, 18 rue Friant, F-75015 Paris*

Informe sobre la primera etapa de un trabajo realizado por las estructuras nacionales de apoyo de la iniciativa comunitaria EUROFORM, cuyo objetivo era valorar la dimensión transnacional de los proyectos y crear al efecto un enfoque común a todos los países. Se ofrece una síntesis de la evaluación conjunta de doce proyectos y se formulan propuestas para una segunda etapa de la evaluación. En un anexo se describen los proyectos transnacionales evaluados y la matriz analítica utilizada, y se incluye un nuevo cuestionario enriquecido con la experiencia de la evaluación ya realizada.

### **Learning through experience. A report on the transnational visits of participants on the extra mural diploma in adult vocational guidance, theory and practice**

Training and Employment Authority (FAS)  
Dublin, FAS, 1995, 63 p.

EN  
*FAS-Training and Employment Authority, 27-33 Upper Baggot Street, IRL-Dublin 4*

Descripción detallada de una modalidad innovadora de formación, dentro del programa HORIZON, para desarrollar las capacidades de orientación profesional de los profesionales que trabajan con desempleados de larga duración. La realización del programa corrió a cargo del Centro para la Educación de Adultos y Comunitaria de Maynooth College, en colaboración con FAS-Training and Employment Authority (Organismo para





la Formación y el Empleo). Empleados de FAS y miembros de empresas asociadas y de grupos comunitarios fueron los participantes. Los principales elementos del programa fueron los siguientes: 1) un programa de formación en materia de orientación y asesoramiento; 2) visitas de intercambio a socios europeos, Países Bajos, Alemania, Italia y Dinamarca, 3) seminarios sobre temas clave relacionados con los indicadores de la orientación.

**Le lingue moderne nella formazione professionale. Ricerca Isfol per il piano nazionale per le lingue straniere**

Gilli, D. (director de la edición); Acconcia, A.; Colella, M.R.  
Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (ISFOL)  
Milano, Angeli, 1995, 143 p.; bibl.  
(Isfol strumenti e ricerche, 59)  
IT

*Franco Angeli,  
Viale Monza 106,  
I-20127 Milano*

En el marco del proyecto para la aplicación en Italia de un plan nacional de lenguas extranjeras propuesto por las agencias nacionales del Programa comunitario Lingua, el ISFOL (Instituto para el desarrollo de la formación profesional de los trabajadores) ha realizado este estudio como base de conocimientos preliminar. El análisis se refiere, en concreto, a la enseñanza de lenguas extranjeras tanto en el sistema de formación profesional como en la formación de empresa, en la formación privada y en el marco de los cursos de italiano para extranjeros. Se entrevistó a los organismos y a los representantes de todas las partes interesadas. Se precisa, además, cuáles eran las necesidades lingüísticas previstas en el mundo del trabajo y de la formación.

## Estados miembros

**DK Evaluering af voksen-uddannelsespuljen, erfaringer og perspektiver**

Aarkrog, V.; Ramsøe, A.; Storgaard, A.; y cols.  
Copenhague, Arbejdsmarkedsstyrelsen (AMS), Undervisningsministeriet, 1995, 48 p.  
ISBN 87-7703-129-6  
DA  
*AMS, Blegdamsvej 56,  
DK-2100 Copenhagen OE*

En 1993 se invirtió una cantidad adicional de 200 millones de coronas danesas (unos 27,4 millones de ecus) en la educación de adultos, con el objetivo específico de crear cursos que incorporaran materias profesionales y generales; estos cursos estaban dirigidos a personas con una educación breve y debían establecerse franqueando fronteras institucionales, a fin de estimular la cooperación transsectorial. En este informe de evaluación se exponen los resultados y la experiencia obtenidos de los 123 cursos realizados, haciendo especial hincapié en las perspectivas pedagógicas que pueden perfilarse a partir de esta iniciativa.

**10-punkts plan om tilbagevendende uddannelse**

Undervisningsministeriet. Erhvervsskoleafdelingen  
Copenhague, Undervisningsministeriets forlag, 1995, 24 p.  
ISBN 87-603-0661-0  
DA

La formación permanente y la coherencia entre la vida laboral y la educación continua es un área prioritaria en Dinamarca. En esta publicación, el ministro de Educación propone un plan de diez puntos para el desarrollo nacional de la educación de adultos. Más de mil centros que ofrecen educación de adultos participarán en los próximos años en la aplicación del plan de acción.

**D Weiterbildungsqualität. Konzepte, Instrumente, Kriterien**

Von Bardleben, R.; Gnahn, D.; Krekel, F.M. y cols.  
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)  
Bielefeld, Bertelsmann Verlag, 1995, 288 p.





(Informes sobre formación profesional, nº 188)

ISBN 3-7639-0692-4

DE

Al aumentar el número de personas que se enfrentan al desafío de la educación continua, la cuestión de la calidad de los programas de perfeccionamiento adquiere cada vez mayor significación, convirtiéndose realmente en el «hot topic» (Wolfgang Siebert, 1995) del perfeccionamiento en el decenio de 1990. La cuestión de la calidad se ha planteado en primer lugar y de manera especialmente clara en el área de la formación profesional de perfeccionamiento, debido a que este ámbito se caracteriza de modo singular por su amplitud, su diversidad y la pluralidad de su oferta. Por otra parte, el incremento de los recursos que se asignan anualmente al perfeccionamiento profesional (en la actualidad, más de 80.000 millones de marcos, unos 40.000 millones de ecus) determina que la cuestión de la calidad se contemple también desde una perspectiva económica. El presente volumen colectivo contribuye a mejorar el conocimiento de los problemas teóricos y prácticos relativos a la calidad del perfeccionamiento profesional y, al mismo tiempo, ofrece a las empresas y a los posibles participantes instrumentos para juzgar la calidad de las múltiples ofertas de perfeccionamiento.

**Werbung für Weiterbildung. Motivationsstrategien für lebenslanges Lernen**

Künzel, K.; Böse, G.

Neuwied, Krißtel, Berlin, Luchterhand Verlag, 1995, 324 p.

(Fundamentos del perfeccionamiento)

ISBN 3-472-01675-2

DE

Esta publicación trata un tema desatendido hasta ahora en la literatura científica alemana y presenta las conclusiones de un seminario sobre motivación y participación en el perfeccionamiento. En el seminario se abordó la cuestión de la publicidad en la enseñanza de perfeccionamiento como tema de la acción pedagógica. Se desarrolla la idea de que hay que despertar y fomentar la disposición para la formación permanente y de que para ello se necesitan formas adecuadas

de publicidad cuya eficacia ha de investigarse. En la obra, que se completa con numerosas ilustraciones y cuadros, se trata de establecer una conexión entre los conocimientos pedagógicos y la investigación de esa eficacia. Se presta especial atención a las personas de edad avanzada, a los desempleados y a las amas de casa.

**European management education in the Federal Republic of Germany**

Gehmlich, V.

en: Journal of European Business Education, 5(1), 1995, Chalfont St. Giles,

p. 22-31

ISSN 0968-0543

EN

La estructura de la enseñanza en materia de gestión en la República Federal de Alemania, incluida la impartida en el ámbito universitario y en las empresas.

**F Formation, passeport à renouveler**

Varios autores

Proyecto nº 244, invierno 1995-1996,

París, 96 p.

ISSN 0033-0884

FR

Se habla mucho de la formación como pasaporte para el empleo. Pero, ¿en qué condiciones es un factor de promoción humana, económica y social para la mayoría? Esa es la cuestión central de este documento. Recorriendo los grandes tramos de la formación -escolar, profesional, continua-, en este documento se ponen al descubierto algunos fallos y escollos de este sistema. Se abordan algunas ilusiones: en concreto, el sueño de una adecuación perfecta entre la formación propuesta y los empleos disponibles. Se destacan algunas razones positivas para proponer a nuestra sociedad que renueve su pasaporte de formación.

**La formation professionnelle des jeunes, le principe d'alternance**

Grefte, X.; Cresson, E.

París, Economica, 1995, 240 p.

ISBN 2-7178-2790-0

FR



Formar a los jóvenes es, hoy en día, un objetivo imperativo de las sociedades y de las políticas públicas que practican. Para que esta formación se convierta de hecho en un incentivo del desarrollo económico y la integración social, debe asociar a dos colaboradores: la escuela y la empresa. Este principio de alternancia presenta diversas dimensiones: pedagógica, territorial, social, financiera, etc. La propuesta concreta, en cuatro capítulos, es la siguiente: la alternancia como incentivo de la competencia; los aspectos de la formación profesional en alternancia; la puesta en práctica de la formación; la alternancia, un programa para Francia.

## **IRL** Older workers in Ireland

O'Donoghue, D.  
Dublín, 1996, 98 p.  
EN

*Planning and Research,  
FAS-Training and Employment Authority,  
27-33 Upper Baggot Street,  
IRL-Dublín 4*

Tesis en la que se analizan políticas nacionales e internacionales y material de investigación sobre los trabajadores de edad avanzada. Se reflexiona sobre el contexto cambiante mercado de trabajo/empleo al que se enfrentan los trabajadores de edad avanzada, prestando especial atención a las prácticas de formación -desde el punto de vista de la naturaleza de la formación ofrecida/disponible para los trabajadores de edad avanzada- en un contexto organizativo. Se analizan los enfoques pedagógicos y formativos más idóneos para los trabajadores de edad avanzada, a escala de formación individual. El autor concluye que los trabajadores de edad avanzada sufren desventajas y discriminación desde el punto de vista de su acceso a la educación formal y a las oportunidades de formación, tanto en la oferta pública como en la propuesta por las empresas. Se formula una serie de recomendaciones para garantizar las condiciones de empleo de los trabajadores de edad avanzada y la mejora de la formación por parte del Estado, los interlocutores sociales y las empresas.

## **NL** Handboek buitenlandse stages MDGO-vz MDGO-vz

Centro para la Innovación de la Enseñanza Profesional - Comercio e Industria (CIBB)

's-Hertogenbosch, CIBB, 1995, páginas sin numerar

DE, EN, NL

*CIBB, Pettelaarpark 1, Apartado de Correos 1585, NL-5200 BP's-Hertogenbosch*

Instrumento para la realización de prácticas profesionales en el extranjero, desarrollado por docentes y coordinadores de prácticas de diez tipos diferentes de formación de Enseñanza Secundaria Sanitaria y de Prestación de Servicios. El objetivo es facilitar a los centros de enseñanza la organización para sus alumnos de prácticas profesionales en el extranjero, así como su asesoramiento y evaluación.

## **Changing pathways and participation in vocational and technical education and training in the Netherlands**

de Bruijn, E.

Amsterdam, SCO - Kohnstamm Institute for Educational Research, 1995, 162 p.

ISBN 90-6813-443-4

EN

Investigación realizada por encargo del Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), acerca de la evolución de la enseñanza técnica y profesional en los Países Bajos durante el periodo 1975-1992. Se centra en la participación de los alumnos y en su trayectoria escolar en la enseñanza profesional secundaria y en la formación profesional en régimen de aprendizaje. En primer lugar, se analiza brevemente la trayectoria previa (enseñanza profesional primaria) y la trayectoria posterior (enseñanza profesional postsecundaria).

## **A** Die Bedeutung der Sozialpart- nerschaft in der Berufs- bildungspolitik: Fallbeispiel Oesterreich / **The Significance of the Economic and Social Partnership in Vocational Training Policy: Case Study Austria**

KulturKontakt - BMUKA



Institute for Comparative Education Research

Viena, Institute for Comparative Education Research, 1996, 32 p.

DE/EN (versión bilingüe)

*Institute for Comparative Education Research, Porzelangasse 2/2/41, A-1090 Viena*

Estudios elaborados para el simposio internacional «Política educativa y cooperación social: el ejemplo de la formación profesional», celebrado en Viena del 29 al 31 de enero de 1996, cuyas actas están en preparación. El objetivo era exponer la función de los interlocutores económicos y sociales en las distintas áreas y niveles normativos de la formación, según establecen las disposiciones legales. Se presta especial atención a la formación inicial y de perfeccionamiento (y, en especial, al aprendizaje profesional en el caso de Austria). Se hace referencia a la función de los interlocutores económicos y sociales en el sistema de la educación profesional y técnica de perfeccionamiento, en especial en el sector de la educación postsecundaria. Existe un informe similar sobre Hungría.

#### **Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Österreich - ein Überblick**

Kailer, N.

Viena, Industriellenvereinigung, 1995, 23 p.

DE

Industriellenvereinigung, Abt. Bildungs- und Gesellschaftspolitik, Schwarzenbergplatz 4, A-1030 Wien

Este estudio se realizó por iniciativa y encargo de la Agrupación de Industriales. La finalidad del trabajo, basado en estadísticas del sector, trabajos de investigación, manuales y artículos especializados, es ofrecer un resumen de la información disponible acerca de participantes, costes, especialización y competencias de sectores fundamentales de la educación de adultos y de perfeccionamiento en Austria. El estudio muestra hasta qué punto los datos son rudimentarios y parcialmente contradictorios, observación que deber servir de estímulo para aumentar el detalle de la información.

#### **Lernen für's Leben - lebenslanges Lernen/ Learning for life - lifelong learning**

Ministerio federal de Asuntos Económicos

Viena, Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten, 1996, 60 p. DE, EN

Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten, z. H. Herrn Dr. W. Lentsch, Stubenring 1, A-1011 Wien

Folleto que contiene una descripción sumaria de la formación de perfeccionamiento en Austria. Ofrece un resumen sobre la oferta y los proveedores de este tipo de formación, los participantes en ella y su financiación en Austria con respecto a la situación en Europa. El objetivo es promover la formación permanente y ofrecer información al respecto.

#### **PT O desenvolvimento do ensino superior em Portugal, situação e problemas de acesso**

Cruz, M.; Cruzeiro, M.

Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira (DEPGEF)

Lisboa, DEPGEF, 1995, 246 p.

ISBN 972-614-281-4

PT

En este documento se trata de analizar la información referente a la evolución del sistema de acceso a la enseñanza superior, y en concreto al estudio de la oferta y la prestación de este tipo de enseñanza, a las condiciones de acceso a ella, a las características de las opciones que ofrece y a las características socioculturales, socioeconómicas y sociopolíticas de los estudiantes. Para cumplir los objetivos del proyecto, se realizó previamente una encuesta a una muestra de unos 3.000 estudiantes de enseñanza superior. Mientras que con los datos estadísticos se trataba de obtener una aproximación a la morfología y la evolución de la enseñanza superior, con la realización de la encuesta se trató, básicamente, de facilitar la caracterización de los estudiantes de enseñanza superior en Portugal.



## **S** Kvalificerad Yrkesutbildning m.m.

Ministerio de Educación y Ciencia  
Estocolmo, Fritzes, 1996, 29 p.  
(Proyecto de ley del gobierno 1995/  
96:145)  
SV

*Ministerio de Educación y Ciencia,  
Drottninggatan 16, S-10333 Estocolmo*

El proyecto de ley del gobierno 1995/96:145 propone que en el otoño de 1996 se inicie un proyecto piloto con una nueva educación y formación profesional de nivel postsecundario. La nueva educación y formación deberá facilitar la obtención de una cualificación que contribuya a atender la necesidad de mano de obra cualificada de la producción moderna de bienes y servicios. Las tecnologías de la información, una producción más intensiva en conocimientos y una organización «más racional» del trabajo generan una demanda de competencias superiores en las que la educación y la formación profesional de nivel postsecundario era en muchos casos deficiente. La educación y la formación profesional y cualificada debe incluir competencias teóricas abordadas en profundidad, un enfoque práctico y un lugar de trabajo eficaz para la integración. Por consiguiente, adoptará la forma de aprendizaje en el lugar de trabajo durante aproximadamente un tercio del periodo de formación. Está dirigida a jóvenes que hayan acabado su educación postsecundaria así como a los que ya trabajen y necesiten actualizar sus competencias.

## **En strategi för kunskapslyft och livslångt lärande**

Ministerio de Educación y Ciencia  
Comisión para la Promoción de la Educación y la Formación de Adultos  
Estocolmo, Ministerio de Educación y

Ciencia, 1996, 113 p.  
(Statens offentliga utredningar 1996:27)  
ISBN 91-38-20188-7  
SV

Según la opinión de una comisión parlamentaria que investiga la promoción de la educación y la formación de adultos, hay que prestar mayor atención a los aspectos siguientes: a) formulación de objetivos más inclusivos por lo que respecta a la educación de adultos; b) ampliación de los derechos de los ciudadanos a la educación de adultos, y c) reforzamiento de la infraestructura necesaria para la educación de adultos. La comisión propone una estrategia global para la educación de perfeccionamiento y la formación permanente. El objetivo de tal estrategia es que la sociedad sueca se convierta en una sociedad intensiva en términos de competencias, en la que todo el mundo tenga la posibilidad real de participar en el desarrollo de los conocimientos. La estrategia se asienta en tres pilares: educación de los jóvenes; aumento de las competencias de los adultos, y formación permanente.

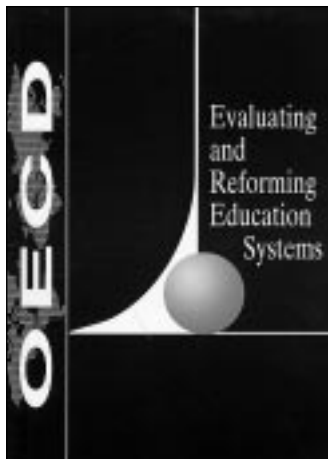
## **UK** Lifetime learning: a consultation document

Departamento de Educación y Empleo  
Sheffield, Departamento de Educación y Empleo, 1995, 61 p.

EN

*Department for Education and Employment, Room N907,  
Moorfoot,  
Sheffield, S1 4PQ*

Cómo responden en el Reino Unido el gobierno, los empresarios, los proveedores de educación y formación y los ciudadanos al desafío de la formación permanente; plantea un amplio conjunto de temas de consulta.



## Recibido en la redacción

### **Continuing Professional Education of Highly Qualified Personnel**

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)  
París, OCDE, 1995, 102 p.  
ISBN 92-64-14477-3  
EN, FR

### **Evaluating and Reforming Education Systems**

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)  
París, OCDE, 1996, 86 p.  
ISBN 92-64-14779-9  
EN, FR

**Untersuchung. Zusammenarbeit im Bereich der allgemeinen und Beruflichen Bildung zwischen der Europäischen Union und den Staaten Mittel- und Osteuropas und den Neuen Unabhängigen Staaten der ehemaligen Sowjetunion. Teil 1: Zusammenarbeit mit der Europäischen Union. Teil 2: Bilaterale Zusammenarbeit/ Survey. Cooperation in education and training between the European Union and the countries of Central and East-**

**ern Europe and the Newly Independent States of the former Soviet Union. Section I: Cooperation with the European Union. Section II: Bilateral cooperation**

Comisión Europea - DG XXII  
Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995, 140 p.  
ISBN 92-826-9380-5 (DE)  
DE, EN, FR

### **Berufsbildungsbericht 1995**

Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten (BMWA)  
Viena, BMWA, 1995, 98 p.  
*BMWA, Stubenring 1, A-1011 Wien*

### **The European Dimension of Education/Die europäische Dimension des Bildungswesens**

Instituto Alemán para la Investigación Internacional sobre Educación (GIER)  
Frankfurt-on-Main, GIER, fecha prevista de publicación: mayo de 1996  
*Dr. Heinz Bartel, GIER, Schloãstraãe 55, D-60486 Frankfurt/M.*





# Programa comunitario de visitas de estudio para especialistas de la formación profesional

El Programa comunitario de visitas de estudio se inició en 1985 tras una Resolución del Consejo (11 de julio de 1983), cuya aplicación la Comisión Europea confió al CEDEFOP. Desde la creación del Programa Leonardo da Vinci, el Programa de visitas de estudio ha quedado integrado en el capítulo III de aquel.

El CEDEFOP gestiona el Programa en colaboración con una red de *Responsables nacionales de enlace* (RNE). Los RNE son funcionarios públicos, designados oficialmente por las autoridades gubernamentales; su misión es aplicar de forma autónoma las orientaciones y las medidas organizativas fijadas de conformidad con el CEDEFOP. Los RNE garantizan la difusión de la información sobre el Programa en su país respectivo, manteniendo relaciones con los numerosos protagonistas que intervienen en la realización del programa: agentes sociales, empresas, administraciones públicas, organismos de formación profesional, institutos de investigación, responsables de otros programas comunitarios, etc. Asimismo, los RNE son los encargados de organizar cada año los procedimientos de inscripción y de seleccionar a los candidatos que participarán en el Programa.

## Objetivos del Programa

El Programa pretende activar el intercambio de información en el ámbito de la formación profesional entre especialistas pertenecientes a países miembros de la Unión Europea o a otros Estados asociados al Programa.

## Los destinatarios del Programa

El Programa va dirigido de forma prioritaria a los especialistas de la formación profesional (decisores públicos nacionales o regionales, agentes sociales en el plano nacional y en el plano comunitario, gestores y planificadores de políticas y programas de formación profesional). El Programa tiende a favorecer a las personas que puedan desempeñar el papel de multiplicadores de las informaciones recibidas y ejercer una influencia sobre las decisiones políticas.

Algunas visitas se organizan específicamente para grupos de usuarios determinados.

## Las visitas

Las visitas duran 3 o 5 días laborables y se centran siempre en un tema esencial. Cada grupo visitante está compuesto por un máximo de 12 personas. Las visitas se llevan a cabo siguiendo un modelo que prevé una alternancia entre los momentos de información-reflexión y los contactos con los diferentes protagonistas de la formación profesional: empresas, escuelas, centros de documentación, responsables de proyectos de investigación, formadores, formados, agentes sociales, orientadores profesionales, etc.

## Aspectos económicos

Los participantes reciben por parte del CEDEFOP una ayuda como contribución a los gastos de viaje y de estancia.



## Red de Responsables nacionales de enlace del Programa de visitas de estudio

**B (nl) Freddy Tack**  
Ministerie van de Vlaamse  
Gemeenschap  
Departement Onderwijs  
Dienst Europese Projecten  
Koningsstraat 93 - Bus 3  
B-1000 BRUXELLES  
Tlf.: +32-2-227 14 11  
Fax: +32-2-227 14 00

**B (fr) Maurice Bustin**  
Ministère de l'Education, de la  
Recherche et de la Formation  
Cité Administrative  
Bureau 4542  
Boulevard Pachéco, 19 - Bte. 0  
B-1010 BRUXELLES  
Tel.: +32-2-210 56 43  
Fax: +32-2-210 58 94

**DK Mette Beyer Paulsen**  
Undervisningsministeriet  
Erhvervsskoleafdelingen  
H.C. Andersens Boulevard 43  
DK-1553 KØBENHAVN V  
Tel.: +45-33-92 56 00  
Fax: +45-33-92 56 66

**D Peter Thiele**  
Bundesministerium für Bildung,  
Wissenschaft, Forschung und  
Technologie, Referat 123  
Heinemannstr. 2  
D-53170 BONN  
Tel.: +49-228-57 21 09  
Fax: +49-228-57 36 03

**GR Epaminondas Marias**  
Organisation for Vocational  
Education and Training (OEEK)  
1, Ilioupoleos Ave  
GR-172 36 ATHENS  
Tel.: +30-31-971 05 02  
Fax: +30-31-973 02 45

**E Isaias Largo Marqués**  
Instituto Nacional de Empleo  
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social  
Servicio de Relaciones Internacionales  
Condesa de Venadito, 9  
E-28027 MADRID  
Tel.: +34-1-585 97 56  
Fax: +34-1-585 98 19

**F Piere Le Douaron**  
Délégation à la Formation  
Professionnelle  
31, Quai de Grenelle  
ImHerr Mercure I  
F-75738 PARIS CEDEX  
Tel.: +33-1-44 38 38 38  
Fax: +33-1-44 38 33 00

**IRL Patricia O'Connor**  
International Section  
Department of Education  
Floor 6, Apollo House  
Tara Street  
IRL-DUBLIN 2  
Tel.: +353-1-873 47 00  
Fax: +353-1-679 13 15

**IS Ágúst H. Ingthorsson**  
Research Liaison Office  
University of Iceland  
Technology Court  
Dunhaga 5  
IS-107 REYKJAVIK  
Tel.: +354-1-569 49 00  
Fax: +354-1-569 49 05

**I Sabina Bellotti**  
Ministero del Lavoro e della  
Previdenza sociale  
Ufficio Centrale O.F.P.L. Div. II  
Via Vicolo d'Aste 12  
I-00159 ROMA  
Tel.: +39-6-46 83 42 44  
Fax: +39-6-46 83 42 32

**L Jean Tagliaferri**  
Ministère de l'Education  
Nationale et de la Jeunesse  
29, rue Aldringen  
L-2926 LUXEMBOURG  
Tel.: +352-47 85 139  
Fax: +352-47 85 264

**NL Hanneke Hiemstra**  
Ministry of Education, Culture  
and Science  
Dept. BVE-K&O  
Postbus 25 000  
NL-2700 LZ ZOETERMEER  
Tel.: +31-79-323 48 82  
Fax: +31-79-323 23 20

**NO Lars E. Ulsnes**  
Kirke-, utdannings-  
og forskningsdepartementet  
P.O. Box 8119 DEP.  
N-0032 OSLO  
Tel.: +47-22-24 76 63  
Fax: +47-22-24 27 15

**AT Eleonora Schmid**  
Bundesministerium für  
Unterricht und kulturelle  
Angelegenheiten  
Abteilung II/10b  
Minoritenplatz 5  
A-1014 WIEN  
Tel.: +43-1-531 20 4107  
Fax: +43-1-531 20 4130

**P Idalina Pina Amaro**  
Instituto do Emprego e Formação  
Profissional, Direcção de Serviços de  
Formação de Formadores  
Rua Xabregas, 52  
P-1900 LISBOA  
Tel.: +351-1-868 47 58  
Fax: +351-1-868 75 05

**FI Asta Sarjala**  
National Board Education  
P.O. Box 3802  
FI-00531 HELSINKI  
Tel.: +358-0-77 47 72 54  
Fax: +358-0-77 47 72 47

**SE Jonas Erkman**  
Swedish EU-Program Office  
for Education, Training and Competence  
Development  
Box 77 85, S-103 96 STOCKHOLM  
Tel.: +46-8-453 72 17  
Fax: +46-8-453 72 01

**UK Dave Skillen**  
EC Education and Training  
Division, Department for Education and  
Employment  
Moorfoot  
GB-SHEFFIELD S1 4PQ  
Tel.: +441-142-59 41 17  
Fax: +441-142-59 45 31

CEDEFOP



**Últimos  
números  
en español**



## Nº 4/1995 Austria, Finlandia y Suecia: los países de la ampliación

### Evolución de los «modelos» sociales nórdicos

- El difícil cambio de los «modelos» sociales nórdicos. (Suecia, Noruega, Finlandia, Islandia) (Janine Goetschy)

### Los sistemas educativo y de formación

- El sistema de formación sueco. Expectativas futuras de la integración (Eugenia Kazamaki Ottersten)
- Características de la formación profesional en Finlandia (Matti Kyrö)
- El auge de la formación por aprendizaje en Finlandia (Henry J. Vartiainen)
- La formación profesional en Austria (Gerhard Riemer)
- Reformas de los sistemas de educación y formación profesional de los países nórdicos. Desarrollo de las iniciativas de reforma y modificaciones de los conceptos de reforma (Pekka Kämäräinen)

### Países escandinavios: un mercado de trabajo integrado

- Experiencias obtenidas de la integración del mercado de trabajo nórdico (Per Lundborg)

### Los países de la ampliación: algunos datos...

- Datos estadísticos
- Datos bibliográficos
- Direcciones útiles

## Nº 5/1995 La generación de competencias en la empresa

### Una visión del debate en Francia

- La organización formativa y el modelo de las competencias: ¿Qué motivos? ¿Qué aprendizajes? (Philippe Zarifian)
- Organización formativa, coordinación y motivación (Louis Mallet)
- Organización autoformativa y movilidad. Los técnicos de explotación en la química (Myriam Campinos-Dubernet)
- Las clasificaciones y las nuevas formas de organización del trabajo: ¿cuáles son las posibles articulaciones? (Thierry Colin; Benoît Grasser)

### Otra concepción del proceso de aprendizaje

- El aprendizaje en el puesto de trabajo ante un cambio en la organización de la industria de transformación (Jeroen Onstenk)
- El aprendizaje profesional en el contexto de procesos fabriles de innovación. Implicaciones para la formación profesional... (Gisela Dybowski)

### Innovación de los modelos de formación: el caso del sector de reparación de automóviles

- Conceptos innovadores de formación profesional continua como respuesta a los retos al sector posventa en la industria europea del automóvil (Georg Spöttl)

### La formación en la empresa y el sistema de formación: el «caso Rover» en el Reino Unido

- En busca de la empleabilidad durante toda la vida: prioridades en materia de formación inicial (John Berkeley)

### Los sistemas de cualificación y de socialización profesionales: una comparación Alemania-Japón

- Formación e iniciación al empleo en Japón. Impresiones de una comparación germano-japonesa (Ulrich Teichler)



## Nº6/1995 Formación y democracia: consideraciones de actualidad

### La intervención a escala local: Finalidades económicas y/o sociales

- La Administración Pública ante la Formación Profesional: ¿es necesaria su intervención? (J.R. Shackleton)
- La cualificación profesional de jóvenes «con dificultades» en Alemania (Helmut Pütz)
- Formación y desarrollo local (Josep Vicent Mascarell)
- El conocimiento tácito en una empresa de baja tecnología (Staffan Laestadius)



**Competencias generales/competencias profesionales específicas: un análisis del caso americano**

- La formación profesional y los jóvenes con dificultades en los Estados Unidos (John H. Bishop)

**Educación y sociedad civil**

La reflexión dentro del Consejo de Europa

- El proyecto «Educación Continua» del Consejo de Europa (Jean Pierre Titz)
- «Educación para una ciudadanía democrática»: Breve presentación de cuatro seminarios organizados por el Consejo de Europa sobre este tema (Madalen Teeple)
- Mercado, normas y comunidad, o la nueva pedagogía (Annie Vinokur)

Perspectivas sindicales

- Sindicatos y formación: el derecho a la formación de los trabajadores entre principios de los setenta y principios de los noventa (Vittorio Capecchi)
- El permiso de formación en Bélgica: ¿una legislación a la deriva? (Christian Piret, Emile Creutz)

El punto de vista de un representante local:

- El papel de la educación y de la formación en la democracia local (Michel Hervé)



**Nº. 10/1997 Enseñanza superior**

**Próxima  
aparición  
en español**

El Comité de Redacción desea animar a la presentación espontánea de artículos para los próximos números. El Comité examinará los artículos que se le propongan, reservándose el derecho de decidir sobre su eventual publicación, e informará a los autores sobre dicha decisión. Las propuestas (de 5 a 10 páginas, 30 líneas por página, 60 caracteres por línea) deberán remitirse a la Redacción de la Revista. No se devolverán los manuscritos a los autores.

**Números  
previstos**

**Nº. 11/1997 Cooperación con los países de la Europa central y del Este**

Recortar o fotocopiar la hoja de pedido, introducirla en el sobre de ventana y remitirla al CEDEFOP

- Envíenme por favor gratuitamente un ejemplar de demostración
- Sí, quiero leer "en europeo" y me suscribo a la revista "Formación Profesional" por un año (3 números, 15 ecus mas IVA y gastos de envío)
- Envíenme por favor los siguientes números de la revista europea "Formación Profesional", al precio simbólico de 7 ecus por ejemplar (mas IVA y gastos de envío)

**CEDEFOP**

Centro Europeo para el Desarrollo  
de la Formación Profesional  
Apartado de correos 27 - Finikas

**GR-55102 Salónica**

Número				
Idioma				

Nombre y apellidos

Dirección

---



---



---



## Miembros de la red documental del CEDEFOP

### B

FOREM (Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi)  
CIDOC (Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle)  
Mr. Jean-Pierre Grandjean  
Bd. de l'Empereur 11  
B-1000 BRUXELLES  
Tel. 322+506 04 62/60  
Fax. 322+506 04 28

VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding)  
ICODOC (Intercommunautair documentatie-centrum voor beroepsleiding)  
Mr. Frederic Geers  
Mr. Philip de Smet  
Keizerlaan 11  
B-1000 BRUSSEL  
Tel. : 322+506 04 58/63  
Fax : 322+506 04 28

### DK

DEL (The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers - Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse)  
Mr. Søren Nielsen  
Ms. Merete Heins  
Rigensgade 13  
DK-1316 KOBENHAVN K  
Tel. 4533+14 41 14 ext. 317/301  
Fax. 4533+14 42 14

### D

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)  
Mr. Bernd Christopher  
Referat K4  
Fehrbelliner Platz 3  
D-10702 BERLIN  
Tel. 4930+8643-2230 (B. Christopher)  
Fax. 4930+8643-2607

### GR

OEEK (Organization for Vocational Education and Training)  
M. Epameinondas Marias  
Ms. Alexandra Sideri  
1, Ilioupoleos Street  
17236 Ymittos  
GR-ATHENS  
Tel. 301+92 50 593  
Fax. 301+92 54 484

### E

INEM (Instituto Nacional de Empleo)  
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social  
Mr. Isaias Largo Marqués  
Ms. Maria Luz de las Cuevas  
Condesa de Venadito, 9  
E-28027 MADRID  
Tel. 341+585 95 82/585 95 80  
Fax. 341+377 58 81/377 58 87

### FIN

OPH (Opetushallitus/Utbildningsstyrelsen/National Board of Education)  
Mr. Matti Kyrö ; Ms. Leena Walls ;  
Ms. Arja Mannila  
P.O.Box 380  
FIN-00531 HELSINKI  
Tel. 3580+77 47 72 43 (L. Walls)  
Fax. 3580+77 47 78 69

### F

Centre INFFO (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente)  
Mr. Patrick Kessel  
Ms. Christine Merlié  
Ms. Danielle Joulieu  
Tour Europe Cedex 07  
F-92049 PARIS la Défense  
Tel. 331+41 25 22 22  
Fax. 331+477 374 20

### IRL

FAS - The Training and Employment Authority  
Mr. Roger Fox  
Ms. Margaret Carey  
P.O. Box 456  
27-33, Upper Baggot Street  
IRL-DUBLIN 4  
Tel. 3531+668 57 77  
Fax. 3531+668 26 91

### I

ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori)  
Mr. Alfredo Tamborlini  
Mr. Colombo Conti  
Via Morgagni 33  
I-00161 ROMA  
Tel. 396+44 59 01  
Fax. 396+44 25 16 09

### L

Chambre des metiers  
du G.-D. de Luxembourg  
Mr. Ted Mathgen  
2, Circuit de la Foire internationale  
B.P. 1604 (Kirchberg)  
L-1016 LUXEMBOURG  
Tel. 352+42 67 671  
Fax. 352+42 67 87

### NL

CIBB (Centrum Innovatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven)  
Ms. Gerry Spronk  
Ms. Ingrid de Jonge  
Pettelaarpark 1  
Postbus 1585  
NL-5200 BP's-HERTOGENBOSCH  
Tel. 3173+680 08 00  
Fax. 3173+612 34 25



## Organizaciones asociadas

### A

Institut für Bildungsforschung der  
Wirtschaft (ibw)  
Ms. Monika Elsik  
c/o abf-Austria  
Rainergasse 38  
A-1050 Wien  
Tel. : 431+545 16 71-26  
Fax : 431+545 16 71-22

### EU

Commission européenne  
Direction générale XXII/B/3  
(Education, Formation et Jeunesse)  
Mr. Charters d'Azevedo  
B7, 04/67  
Rue de la Loi, 200  
B-1049 Bruxelles  
Tel. : 322+238 30 11  
Fax : 322+295 57 23

### ICE

Research Liaison Office  
Dr. Árnason  
University of Iceland  
Technology Court  
Dunhaga 5  
Iceland - 107 Reykjavik  
Tel. : 354+5254900  
Fax : 354+5254905

### P

SICT (Serviço de Informação Científica  
e Técnica)  
Mr. Isaías Largo Marquês  
Ms. Fatima Hora  
Praça de Londres, 2-1º Andar  
P.1091 LISBOA Codex  
Tel. 3511+849 66 28  
Fax. 3511+80 61 71

### B

EURYDICE (The Education Information  
network in the EC, Le réseau d'informa-  
tion sur l'éducation dans le CE)  
Ms. Luce Pepin  
15, rue d'Arlon  
B-1050 BRUXELLES  
Tel. : 322+238 30 11  
Fax : 322+230 65 62

### N

NCU Leonardo Norge  
Mr. Halfdan Farstad  
P.O. Box 2608 St. Hanshaugen  
N-0131 OSLO  
Tel. : 4722+865000  
Fax. 4722+201802

### S

The Swedish EU Programme Office for  
Education, Training and Competence  
Development (SEP)  
Mr. Jonas Erkman  
Box 7785  
S-10396 Stockholm  
Tel. : 468+453 72 17  
Fax : 468+453 72 01

### CH

ILO (International Labour Office)  
BIT (Bureau International du Travail)  
Ms. Jalesh Berset  
4, route des Morillons  
CH-1211 GENEVE 22  
Tel. : 4122+799 69 55  
Fax : 4122+799 76 50

### UK

IPD (Institute of Personnel and  
Development)  
Mr. Doug Gummery  
Ms. Barbara Salmon  
IPD House  
35 Camp Road  
UK-LONDON SW19 4UX  
Tel. 44181+971 90 00 (D. Gummery)  
Fax. 44181+263 33 33

### UK

Department of Education and  
Employment  
Ms. Julia Reid  
Moorfoot  
UK-SHEFFIELD S1 4PQ  
Tel. : 44114+275 32 75  
Fax : 44114+59 35 64