

FORMACIÓN

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

PROFESIONAL

Nº 17

mayo – agosto 1999/II

ISSN 0258-7483

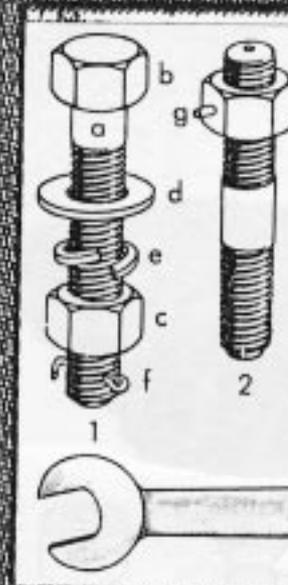
Formación y organización
del trabajo
página 3/15

Formación y
cultura nacional
página 27

Sistemas
página 42/50

Cambios
en las necesidades
de cualificación:
la teoría y la práctica
página 57/68

La investigación
europea sobre
formación profesional
página 76





CEDEFOP
Centro Europeo
para el Desarrollo de la
Formación Profesional

Europe 123
GR-57001 THESSALONIKI
(Pylea)

Dirección postal:
PO Box 22427
GR-55102 THESSALONIKI

Tel.: (30-31) 490 111
Fax (30-31) 490 020
E-mail: info@cedefop.gr
Espacio internet de
información:
www.cedefop.gr
Espacio internet
interactivo:
www.trainingvillage.gr

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

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

El Consejo de Administración del CEDEFOP ha establecido un conjunto de prioridades a medio plazo para el periodo 1997-2000. Entre éstas resaltan tres temas que constituyen el eje central de las actividades del CEDEFOP:

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

Redactor jefe: Steve Bainbridge

Comité de redacción:

Presidente:

Jean François Germe Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), Francia

Mateo Alaluf Université Libre de Bruxelles (ULB), Bélgica
Tina Bertzeletou CEDEFOP

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

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

Arndt Sorge Humboldt-Universität Berlin, Alemania
Reinhard Zedler Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Alemania

Jordi Planas CEDEFOP

Manfred Tessaring CEDEFOP

Sergio Bruno Università di Roma, Italia

Publicado bajo la responsabilidad de:

Johan van Rens, Director
 Stavros Stavrou, Subdirector

Producción técnica
 DTP: Axel Hunstock, Berlín

Producción técnica, coordinación
 Bernd Möhlmann

Los textos originales se recibieron antes del 01.07.1999

Traductor responsable:
 Felipe Orobón

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

Maquetación y diseño:
 Agencia publicitaria
 Zühlke Scholz & Partner S.L., Berlín

Nº de catálogo: HX-AA-99-002-ES-C

Printed in Italy, 1999

Portada:
 Rudolf J. Schmitt, Berlín

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

Las opiniones de los autores no reflejan necesariamente la postura del CEDEFOP. La Revista europea de la Formación Profesional da la palabra a los protagonistas para presentar análisis y puntos de vista diversificados y en ocasiones contradictorios, pues desea contribuir de esta forma a un debate crítico, fundamental para el futuro de la formación profesional a escala europea.

Las personas interesadas en presentar un artículo pueden consultar la página 98



Indice

Formación y organización del trabajo

Nuevas presiones en favor de la formación en la empresa 3

Jacques Delcourt

La competición desencadena procesos que suprimen las fronteras tradicionales entre el desarrollo de productos, el desarrollo de procesos y el desarrollo de los recursos humanos.

Riesgos y oportunidades de la formación en el trabajo 15

Edgar Sauter

La formación integrada en el trabajo, con sus diversas variantes, conlleva una serie de ventajas económicas y pedagógicas en cuanto a la formación

Formación y cultura nacional

El sistema educativo francés como expresión de una cultura política 27

Alain d'Iribarne; Philippe d'Iribarne

(...) son muchos los esfuerzos aún necesarios para adaptar a todos los niveles el sistema francés de formación a las necesidades actuales de la sociedad, respetando las especificidades de la sociedad francesa.

Sistemas

La financiación de la formación profesional en comparación interestatal: objetivos y efectividades 42

Folkmar Kath

La cualificación profesional abre buenas perspectivas de empleo a los jóvenes y contrarresta con ello la amenaza del paro.

Nuevos intentos de reforma en la formación profesional suiza 50

Philipp Gonon

El artículo refleja la genealogía del sistema de la formación profesional suiza, apenas conocida internacionalmente, y analiza a continuación algunos de sus más recientes proyectos de reforma.

Cambios en las necesidades de cualificación: la teoría y la práctica

Características estructurales y categorías de destinatarios para una formación profesional integral 57

Bernd Ott

En épocas anteriores, bajo 'competencias de actuación profesional' solía entenderse una cualificación exclusivamente técnica, transmisible mediante conocimientos y capacidades muy especializadas. Pero esta visión ya no es suficiente para una formación profesional con futuro.



La relevancia de Internet y de los sistemas informáticos para la futura evolución de los requisitos de cualificaciones;

Hipótesis y datos prácticos 68

Angelika Lippe-Heinrich

La gestión informatizada y la utilización de Internet desempeñarán sin duda en el curso de los próximos años un papel esencial. La creación de nuevos puestos de trabajo gracias al desarrollo de nuevos mercados de ventas, nuevos productos y nuevos servicios será una característica central del cambio a escala global, pero no se producirá automáticamente.

La investigación europea sobre formación profesional

Situación, misiones y problemas de la investigación europea sobre la formación profesional 76

Burkart Sellin; Phillip Grollmann

Existe ya, en buena parte como resultado de la denominada 'investigación europea sobre la FP', un volumen considerable de conocimientos tanto explícitos como implícitos relativos a la investigación y la cooperación investigadora internacionales. Pero estos conocimientos, hasta la fecha, sólo se han documentado vagamente de manera amplia y comparativa.

Lecturas

Selección de lecturas 84



Nuevas presiones en favor de la formación en la empresa

Introducción

Las consideraciones expuestas en este artículo forman parte de la valoración de una serie de informes sobre 47 empresas europeas, cuyo objetivo era detectar los procesos que generan y desarrollan competencias dentro de las empresas (Delcourt y Méhaut 1993). Los informes analizaban empresas o departamentos organizativos que habían experimentado recientemente profundos cambios en su organización del trabajo.

La investigación pretendía primeramente y sobre todo determinar las nuevas competencias necesarias asociadas a la nueva organización del trabajo, independientemente de si ésta obedecía a un cambio tecnológico o no. Otros objetivos eran registrar las actividades formativas, explícitas o no, de apoyo a la implantación de las nuevas estructuras organizativas, y analizar el posible efecto de los nuevos métodos productivos sobre la formación.

Hacia una definición y clasificación de los nuevos tipos de organización del trabajo

La noción "nuevos tipos de organización del trabajo" puede clasificarse en dos categorías:

La primera abarca los tipos de organización que suelen acompañar a una transición de la producción desde la pequeña hasta la gran escala. Y en estos casos, el riesgo de que las competencias de los artesanos vayan perdiendo su valor según vayan precisando menos cualificaciones sus respectivos empleos es elevado, si bien todo depende del grado de mecanización, automatización e informatización que implique un cambio determinado de escala productiva.

La segunda categoría corresponde a las empresas, sociedades o centros produc-

tivos en las que la transición consiste en pasar desde una producción en serie y una búsqueda de economías de escala hacia métodos productivos especializados y diversificados en función de las especificaciones señaladas por los clientes y con orientación personalizada. En este caso se presta más atención a las "economías de gama" que a las economías de escala, y las empresas intentan mejorar la calidad de sus productos, ampliar la gama de productos y servicios que ofrecen, desarrollar e implantar tecnologías flexibles. Por extensión, estas empresas no sólo cambian sus sistemas de producción y su organización, sino también los sistemas internos y externos de información y comunicación, esenciales para trabajar con redes complejas de relaciones de manera coordinada e integrada. Este fenómeno suele definirse como un desarrollo de redes de coordinación empresariales.

Hoy en día numerosas empresas se ven obligadas a producir de acuerdo con especificaciones, a elaborar productos con una gama de opciones, o a satisfacer demandas y preferencias muy diversas procedentes de toda una serie de categorías de clientes o socios comerciales. Por ello, las empresas modernas se ven obligadas a optar por una producción personalizada, especializada, flexible y variable.

Explicaciones al surgimiento de empresas como organizaciones autoformativas: el punto de vista de la gestión

Competición y organización corporativa y del trabajo

Todos los cambios detectables en las organizaciones pueden encontrar su origen



Jacques Delcourt

Professeur Émérite, sociólogo, Institut des Sciences du Travail (Instituto de Ciencias del Trabajo), Universidad Católica de Lovaina, Bélgica

Un cambio, sea por el motivo que sea, hacia nuevas formas de organización del trabajo y de la empresa conlleva inevitablemente implicaciones para las relaciones entre trabajadores y entre trabajadores y cuadros directivos; puede tener probablemente consecuencias para las competencias requeridas de ambas categorías, para los procesos en los que se generan e incorporan nuevas competencias, para los contenidos y los procesos formativos, y para los puntos y procedimientos de negociación individual o colectiva.



“El efecto de la competición sobre los productos y los procesos implica que la empresa debe afrontar tanto los imperativos del mercado como los avances tecnológicos que afectan a las operaciones industriales y comerciales. Bajo estas condiciones, la empresa deberá integrar la lógica industrial que define al proceso productivo junto con la lógica comercial de reacción al mercado.”

en la creciente presión competitiva que éstas sufren.

Las empresas de los países más avanzados se ven obligadas a integrar procesos productivos y productos cada vez más complejos. La competición las empuja a diversificar y actualizar constantemente su gama de productos, a incrementar la calidad y la fiabilidad de los mismos, a abreviar los plazos de producción y a mejorar su servicio al cliente.

La competición también afecta a los procesos productivos, ya que las empresas deben conseguir una mayor fiabilidad y flexibilidad dentro de procesos tecnológicos complejos, y han de integrar sus actividades de adquisición, producción, diseño de marketing, investigación y desarrollo, y desarrollo de recursos humanos.

El efecto de la competición sobre los productos y los procesos implica que la empresa debe afrontar tanto los imperativos del mercado como los avances tecnológicos que afectan a las operaciones industriales y comerciales. Bajo estas condiciones, la empresa deberá integrar la lógica industrial que define al proceso productivo junto con la lógica comercial de reacción al mercado.

La interrelación entre estas dos lógicas da por resultado la eliminación de fronteras: por un lado dentro de la propia empresa, y por otro en las relaciones exteriores de la misma.

Dentro de la empresa se intenta mejorar la cooperación entre los departamentos productivos y los de investigación, desarrollo y diseño, así como con los servicios de compras que les anteceden y los de suministro que les siguen. También se fomenta una cooperación con los departamentos de marketing y con todas las operaciones que tengan un contacto directo con los clientes. Con el desarrollo de los sistemas integrados de comunicación, la empresa adopta cada vez más la forma de una red en la que los trabajadores son a la vez clientes y proveedores de sus propios compañeros dentro de una empresa. Ello genera una tendencia hacia una mayor solidaridad dentro de la organización y hacia el desarrollo de tipos de trabajo basados en la cooperación

(Zarifian, 1993). Este tipo de trabajo cooperativo viene consolidado aún más por las técnicas que, como en el caso de los círculos de calidad, aspiran a activar y a socializar capacidades técnicas e incrementan el compromiso de los trabajadores fomentando una imagen de marca o una nueva cultura corporativa.

Pero aun cuando las relaciones horizontales traigan consigo formas de control también horizontales, esto no excluye que los nuevos sistemas de dirección/gestión refuercen los departamentos de planificación y presupuestos, concediéndoles una autoridad racionalizadora y fijadora de prioridades y creando con ellos una estructura organizativa sometida una vez más a una lógica jerárquica y funcional (Zarifian, 1993, op.cit.). En la vida real, una evolución nunca es unidimensional.

El segundo efecto de supresión de fronteras aparece dentro de las relaciones exteriores de una empresa. Tiene lugar entre las diversas secciones de una empresa y sus proveedores y distribuidores. Los nuevos tipos de organización también se caracterizan por una gama cada vez mayor de relaciones exteriores. Ansiosas de integrarse dentro de su entorno, las compañías se reestructuran como centros individuales de beneficio o por departamentos con características de pequeñas empresas, y hacen un uso cada vez mayor de mecanismos de subcontratación. Deseosas también de producir a plazo exacto (*just-in-time*), las empresas proceden a crear redes que mantienen unidas con mecanismos de subcontratación. La coordinación de las operaciones internas y externas se facilita mediante los sistemas de información y comunicación que vertebran estas redes.

Pero los acuerdos de cooperación entre las empresas no se limitan a cuestiones productivas: pueden extenderse también a operaciones complejas de creación de nuevos productos, aplicación de nuevos procesos o desarrollo de actividades conjuntas de investigación.

El efecto de la competición sobre la innovación y la formación

En las economías avanzadas de nuestros días, la competición suele depender de los siguientes elementos: una compren-



sión de la calidad, la fiabilidad y la diversidad del producto; la exigencia de una adaptabilidad y flexibilidad de los trabajadores; un equipamiento "reprogramable"; y la búsqueda de una combinación perfecta y finamente sintonizada de las lógicas comercial e industrial mediante una integración organizativa que facilitan las redes tecnológicas de información.

Pero los efectos de la competición prosiguen: la competición ejerce un impacto sobre el ritmo innovador y el tiempo preciso para finalizar nuevos productos, nuevos modelos y nuevos procesos productivos. Desencadena procesos que aspiran a implantar una innovación permanente y a aparejar las innovaciones comerciales con las tecnológicas. Esto a su vez implica una eliminación funcional de fronteras, que hace desaparecer las barreras tradicionales entre el desarrollo de productos, el desarrollo de procesos y el desarrollo de recursos humanos.

Cuando cumplen estos presupuestos, los expertos hablan de las empresas como de organizaciones autoformativas, una noción que asocian espontáneamente a la de la empresa como organización innovadora.

Una empresa que puede calificarse de organización autoformativa presentará los siguientes rasgos característicos:

- ❑ su mano de obra es flexible y versátil;
- ❑ las relaciones horizontales tendrán en ella más importancia que las jerárquicas;
- ❑ estará organizada por redes y habrá suprimido fronteras entre las naves de producción y la administración;
- ❑ la participación y responsabilidad de los trabajadores en la correcta ejecución de su trabajo será mayor;
- ❑ buscará la innovación en lugar de repetirse.

Una empresa no es ni será una organización autoformativa a no ser que sea permanentemente innovadora y consiga inculcar a sus trabajadores una capacidad para aceptar el cambio. Debe ofrecer a éstos la oportunidad de contribuir, de

manera continua, a los cambios y la evolución corporativa. Solo podrá responder adecuadamente a los imperativos de innovación y formación creando fases recurrentes y alternadas de aprendizaje y formación (Villevall, 1994).

Extender un espíritu empresarial por toda una organización implica que la empresa debe conceder tiempo a las personas y los grupos y estar dispuesta a reconocer que tanto unas como otros tienen el derecho a equivocarse. Requiere también desarrollar competencias de gestión e interdisciplinarias entre la mano de obra, como fundamentos que permitan a los trabajadores responder a los nuevos requisitos de comunicación (Villevall, op. Cit.).

De esta manera, la competición amplía el desafío que ha de afrontar una empresa: la cuestión consiste no sólo en difundir los conocimientos técnicos existentes sino también en generar nuevos conocimientos. Esto no puede llevarse a cabo si no se crean nuevas relaciones entre el trabajo y la organización, entre la innovación, la formación y las competencias. Sin duda alguna, las nuevas formas de organización corporativa y del trabajo resultantes del emparejamiento de los procesos productivos con la innovación requieren también nuevas formas de generar y difundir conocimientos y competencias. Los métodos *just-in-time* se aplican no sólo a la producción y la innovación sino también a las competencias y por tanto a la formación y el aprendizaje. En una empresa innovadora, las labores de generación y difusión de conocimientos adquieren una importancia estratégica.

Más allá de la calidad total: la búsqueda de una estrategia innovadora integral

Para seguir manteniéndose como organización autoformativa, una empresa deberá ser permanentemente innovadora. Pero ¿qué significa exactamente la innovación? Para responder será útil referirnos a la distinción entre "innovaciones menores" e "innovaciones principales" (Zarifian, op. cit.).

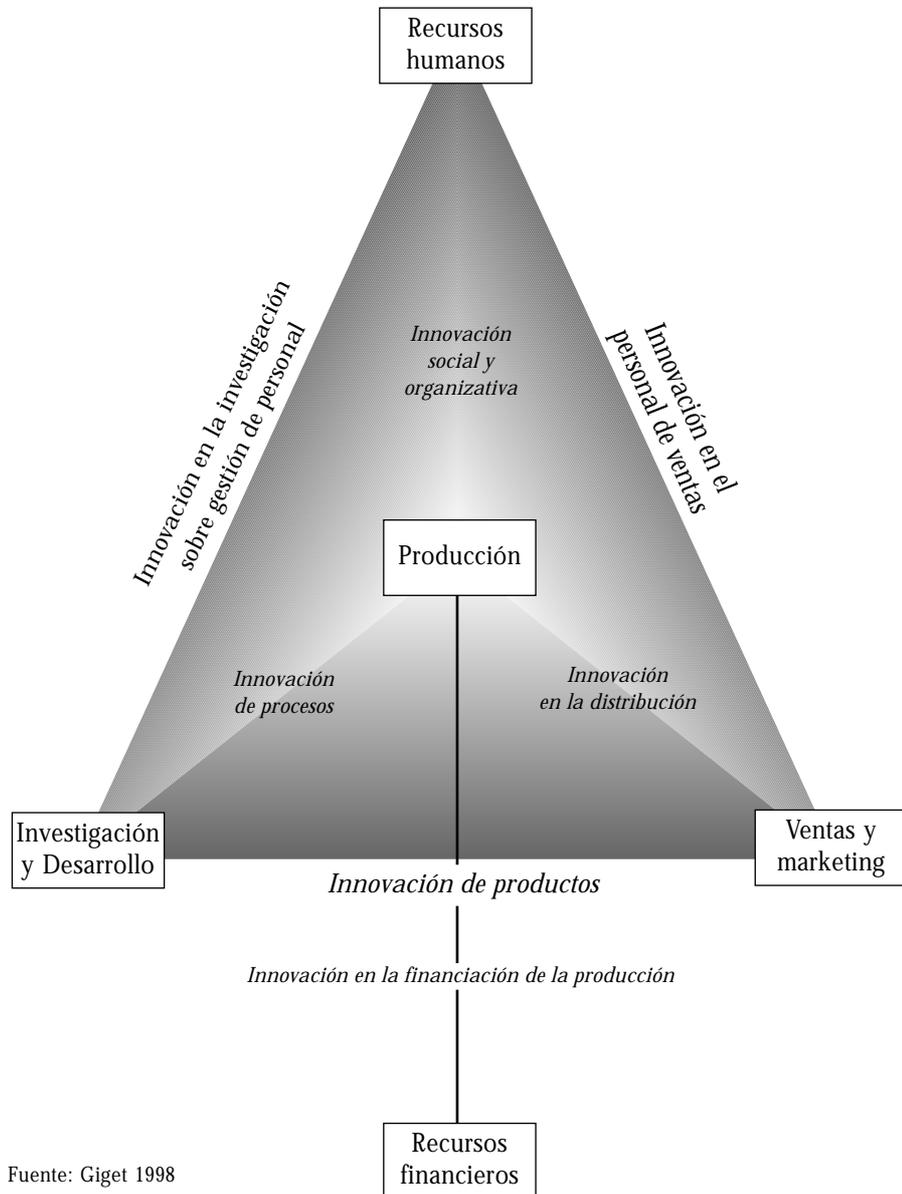
La innovación menor, o mejora de la innovación, aparece en el contexto de las operaciones corrientes de una organiza-

(...) "la competición amplía el desafío que ha de afrontar una empresa: la cuestión consiste no sólo en difundir los conocimientos técnicos existentes sino también en generar nuevos conocimientos. Esto no puede llevarse a cabo si no se crean nuevas relaciones entre el trabajo y la organización, entre la innovación, la formación y las competencias."

"Los métodos just-in-time se aplican no sólo a la producción y la innovación sino también a las competencias y por tanto a la formación y el aprendizaje. En una empresa innovadora, las labores de generación y difusión de conocimientos adquieren una importancia estratégica."



Cuadro 1:
El tetraedro de la innovación integral



tivos, la asignación de recursos, las normas y las hipótesis que subyacen a las operaciones o servicios de los que se ocupan. El conflicto sólo puede evitarse equilibrando razonablemente la innovación adaptativa, que aspira a mejorar lo ya existente, y la innovación radical, que cuestiona el *status quo*. Esta situación explica la creación de grupos transversales: grupos de proyecto, grupos de progreso o grupos de desarrollo para organizar la cooperación, no sólo entre las naves de producción y los departamentos de servicios asociados a ellas sino también con los depositarios tradicionales del conocimiento y la capacidad de diseño e innovación (Zarifian, op. cit.).

Si subimos un peldaño más, observaremos que las empresas no pueden ser permanentemente innovadoras a no ser que adopten los sistemas y estrategias de innovación integral que ilustra el “tetraedro de la innovación integral” (véase Cuadro 1) (Giget, 1998). La innovación surge a lo largo de los ejes de comunicación entre las diversas funciones de una empresa, a través de los vínculos creados entre investigación y desarrollo, producción, marketing, gestión financiera, y por supuesto desarrollo de recursos humanos. Es a través de estos ejes y estas funciones interconectadas donde la empresa podrá hallar los tipos de innovación que debe desarrollar y combinar (Larue de Tournemine, 1991).

Las nuevas competencias individuales y colectivas requeridas

Las nuevas formas de organización empresarial y del trabajo creadas como respuesta a los nuevos requisitos de producción e innovación precisan no sólo un perfeccionamiento de las competencias individuales sino además el desarrollo de las denominadas competencias colectivas.

En las empresas que proceden a integrar sus estructuras, las competencias colectivas están cobrando gradualmente más importancia que las competencias individuales. Este hecho podía ya observarse en la época en que se construyeron las pirámides, pero en nuestros días la dimensión de un proceso y sus interdependencias adquieren cada vez mayor prominencia y el rendimiento de una

“La innovación menor, o mejora de la innovación, aparece en el contexto de las operaciones corrientes de una organización y aspira a mejorar lo que ya está en funcionamiento. La innovación principal es algo radical, que cuestiona el status quo establecido.”

ción y aspira a mejorar lo que ya está en funcionamiento. La innovación principal es algo radical que cuestiona el *status quo* establecido. Se deriva de la crítica de los trabajadores a sus actividades laborales cotidianas. Las innovaciones principales crean nuevas tecnologías, productos y formas de trabajar para los que es necesario que personas y grupos hayan tenido la posibilidad de cuestionar los obje-



empresa depende cada vez más de sus capacidades colectivas. La inteligencia colectiva está entrando en la fase donde la aplicación de una nueva competencia implica la participación de más de una persona (Koenig, 1993). Se manifiesta en términos reales como la capacidad de un grupo para definir y resolver sus problemas de manera colectiva. Claramente, no excluye las capacidades individuales para formalizar y sistematizar conocimientos y competencias, pero esta capacidad intelectual colectiva se desarrolla solapando diferentes cuerpos de conocimiento y a través de nuevos contactos. Por tanto, una organización autoformativa e innovadora es también una organización capaz de generar reglas para el desarrollo de una inteligencia colectiva (Villeval, op. cit.).

Puede resultar realmente muy difícil definir y describir la inteligencia de un colectivo de trabajadores. Sin embargo, las actividades productivas de hoy requieren que la compatibilidad de actuación se organice hasta los últimos eslabones de una cadena no finita de personas y entidades que participan directa o indirectamente en un proceso. Esta coordinación de alta precisión y los imperativos del *just-in-time* exigen que los "miembros del equipo" posean una comprensión común de la situación, y que dicha comprensión esté compartida por todos los que deben participar en la consecución de un objetivo o la resolución del problema concreto (Zarifian, op. cit.).

Bajo estas nuevas condiciones productivas, un incremento en la productividad y la rentabilidad de una empresa ya no consiste en adaptar finamente hombres y máquinas, sino también en armonizar mejor las relaciones entre personas, grupos de trabajo, naves de producción y servicios de apoyo, y entre las labores de desarrollo y de producción. La "nueva productividad" está fundamentada en las personas, las relaciones interpersonales y en las relaciones entre la persona y la organización. Numerosas empresas abandonan en la actualidad la coordinación vertical y los tipos jerárquicos de control en favor de una coordinación horizontal y de tipos de control que son interpersonales pero también de un carácter más ideológico (Delcourt, 1994).

El efecto de los nuevos tipos de organización del trabajo sobre las competencias del trabajador

Poco a poco, por combinación de las presiones ejercidas por el mercado y por la competición - y a pesar de lo que puedan creer los partidarios de la teoría de la pérdida de cualificaciones o "descualificación"-, las sociedades más avanzadas se están ya convirtiendo sin ni siquiera darse cuenta en sociedades de muy elevadas cualificaciones. Imperceptiblemente, abandonan los mecanismos productivos y económicos basados en niveles bajos de cualificaciones y van estableciendo operaciones complicadas de producción y fabricación mediante las que elaboran productos de alta complejidad que incorporan aportaciones cada vez mayores de ciencia, tecnología y cultura; estas operaciones productivas parten de tecnologías modernas, incluyendo las tecnologías de la información y la comunicación, y funcionan a través de redes empresariales cada vez más entremezcladas.

Esta transición desde una economía de bajas competencias a otra de elevadas cualificaciones puede explicarse por el aumento en la complejidad científica y tecnológica inherente a los procesos utilizados para producir mercancías y servicios. Pero también por el aumento en las complejidades exteriores resultantes de la aceleración en la innovación, la globalización y la fragmentación del mercado, por la proliferación de normas nacionales y reglamentos comunitarios, y por la segmentación de las clientelas (Gadrey, 1992). Ello a su vez explica la importancia de los conocimientos más abstractos.

En el Cuadro 2 recogemos los efectos de una reorganización y reestructuración empresarial sobre la organización del trabajo y sobre las cualificaciones y competencias requeridas entre los trabajadores.

La reducción en el número de trabajadores con bajas cualificaciones provocada por los cambios en la organización del trabajo en las naves de producción y los centros administrativos no puede explicarse simplemente por los cambios en los mercados de productos o los cambios en las tecnologías y estructuras coordinadas de las empresas.

"La 'nueva productividad' está fundamentada en las personas, las relaciones interpersonales y en las relaciones entre la persona y la organización."



Cuadro 2: Efectos de los nuevos tipos de organización del trabajo sobre las competencias de los trabajadores

Organización jerárquica del trabajo	La organización del trabajo parte de los trabajadores
Objetivos preestablecidos, responsabilidad limitada	Participación en la concepción del proyecto
Puestos predeterminados	Flexibilidad en cuanto a actividades y funciones
Comprensión limitada del proceso global del trabajo	Comprensión del proceso completo del trabajo
Trabajo fragmentado y especializado, tecnologías tradicionales	Trabajo complejo con derivaciones horizontales y verticales; tecnologías nuevas y asistidas informáticamente
Gestión de flujos de producto en un entorno estable	Gestión de flujos de información en un entorno cambiante
El trabajo parte de la fuerza física aplicada a materiales o a la manipulación de objetos	El trabajo parte de la información y de una labor intelectual; transferencia de informaciones
Contacto físico con el producto o material	Contacto con el producto o el material a través de los medios
Competencias manuales, destreza y velocidad	Velocidad intelectual en términos de percepción, reacción y coordinación
Gestión de situaciones repetitivas y familiares y de problemas predecibles	Gestión individual en cada caso, en situaciones no habituales ni repetitivas, que requieren una acumulación de experiencia
Predominio de los trabajadores manuales cualificados y especializados	Predominio de los trabajadores cualificados, técnicos, ingenieros y personal de gestión
El trabajo se efectúa de acuerdo con órdenes y especificaciones	El trabajo requiere autonomía, iniciativa, responsabilidad y creatividad
Trabajo controlado	Trabajo autocontrolado
Separación de pensamiento y acción	Pensamiento y acción integrados, mecanismos de resolución de problemas
Trabajo pesado, en ocasiones peligroso y sucio	Predominio del trabajo intelectual con situaciones de estrés
Jornada laboral y planificación del trabajo fijos	Autonomía y flexibilidad en la jornada y la planificación del trabajo
Las personas se adaptan a los requisitos operativos de las máquinas	Adaptación a los requisitos situacionales y relacionales
Perfiles de competencias homogéneos y campos de competencias estrechamente delimitados	Competencias heterogéneas, gama diversificada de competencias, que incluyen competencias relacionales
Posibilidad de sustituir a los trabajadores cualificados recurriendo al mercado externo	Competencias específicas y personales, movilidad dentro de la empresa
Formación profesional inicial más una experiencia obtenida en el trabajo	Formación inicial y a continuación formación continua o secuencial: implícita o explícita, formal o informal
Clasificaciones ocupacionales fijas, en función de cualificaciones y experiencias	Clasificaciones vinculadas a la adaptabilidad y la capacidad para asimilar nuevos conocimientos
Remuneración vinculada al rendimiento y la productividad	Remuneración vinculada a los riesgos y problemas por superar y los objetivos alcanzados
Nivel bajo de autorrealización	Compromiso personal, se resalta la autorrealización
Sindicatos estructurados por sector y clases	Sindicatos profesionales y de empresa



Una explicación más avanzada, que no se ha debatido aún adecuadamente, es el hecho de que los jóvenes que acceden al mercado de trabajo de hoy poseen mayores niveles educativos y de competencias, aun cuando un nivel educativo más alto no implique necesariamente que la persona que lo posee tenga una cualificación idónea. Pero las personas con mejor educación suelen ser generalmente más selectivas en cuanto a los contenidos de su trabajo y están más motivadas para buscar un empleo donde puedan aprender más y que se corresponda con sus conocimientos superiores y mayores capacidades de reflexión, innovación y formación permanente. Los trabajadores mejor formados aspiran a ocupar empleos que les abran la posibilidad de enriquecerse con nuevas competencias a lo largo de su carrera y de su vida laboral.

Pero la formación no es el único factor que impulsa las aspiraciones de los jóvenes hacia mejores condiciones de trabajo y contenidos ambiciosos del empleo. También deben considerarse las capacidades y las competencias que adquieren los jóvenes en las diversas actividades en las que participan externamente al trabajo, a partir de la información y las experiencias que acumulan en su entorno vital exterior al puesto de trabajo, en sus actividades de tiempo libre, sus aficiones, sus viajes o las mercancías y servicios que utilizan.

El efecto de las nuevas estructuras organizativas sobre las formas de obligatoriedad, consenso y conflicto

No existe duda alguna de que los nuevos tipos de organización empresarial y del trabajo conllevan numerosas implicaciones en cuanto a las estructuras de formación y cualificación de la mano de obra, a la naturaleza y los métodos de participación de los trabajadores, a los mecanismos de estímulo, obligación y control creado por los empresarios y, por ende, en cuanto a las relaciones sociales que enmarcan la producción y en lo que respecta a la naturaleza de los conflictos sociales.

Puede apreciarse por ejemplo que los nuevos tipos de organización del trabajo acaban generando nuevos tipos de control, a pesar de su flexibilidad y del nivel de autonomía y de responsabilidad que depositan en el trabajador; también se observa que el compromiso para con la formación continua, que originalmente parece abrir oportunidades, se convierte a fin de cuentas en una obligación inevitable para los trabajadores, particularmente cuando éstos desean aprender algo distinto a lo exigido o de manera distinta a la prevista por el empresario. Por último, los nuevos tipos de organización y de obtención de competencias a través del aprendizaje o la formación no son necesariamente neutrales desde un punto de vista ideológico. Durante un tiempo, podrán enmascarar las relaciones de poder imperantes dentro de la empresa o del sistema económico en su conjunto. Pero a largo plazo los resultados podrían llegar a ser conflictos violentos.

Inculcar una orientación de servicio al cliente dentro de una reorganización empresarial como elemento competitivo

Durante el proceso de reestructuración organizativa, los imperativos del mercado parecen cobrar más importancia que los mecanismos regulatorios de la organización y la burocracia en una empresa. Desde un sistema productivo diseñado y dirigido desde arriba e impulsado por la I+D, la planificación y la organización, nos encaminamos hacia un sistema productivo impulsado por el mercado. Expuestas a la competición y a las fuerzas del mercado, las empresas centran cada vez más su atención en la calidad y la fiabilidad de su producción, la diversificación e innovación de su gama de productos, el cumplimiento de los plazos, el servicio postventa y la satisfacción del cliente o el usuario. En consecuencia, desarrollan los contactos necesarios para resolver problemas con sus clientes y asociados comerciales. Son cada vez más frecuentes las empresas que trabajan en ventas, servicio postventa e investigación con el fin de armonizar su oferta con la demanda existente. Convencidas de la importancia de esta dimensión del servicio al cliente, las empresas intentan convertir este servicio al cliente en materia esencial para todos aquéllos con quienes se



“La mayoría de las actividades formativas en estas empresas reestructuradas se destinan a adaptarse a los imperativos comerciales. Las empresas pretenden desarrollar en su mano de obra una sensibilidad hacia el mercado y una ética favorable al consumidor. La ‘cultura de la corporación’ se redefine, resaltándose el servicio al cliente o al asociado comercial.”

relacionan. Numerosas empresas organizan sus propios estudios de mercado, para determinar la calidad de los servicios que ofertan. Desde el punto de vista de los trabajadores, el control interno queda recogido y consolidado por el control del cliente, el usuario o el asociado que hace el pedido.

Influidas por esta nueva orientación hacia el cliente, las empresas se reestructuran en función de líneas de productos y buscan permanentemente mejorar las relaciones con sus grupos de clientes, a quienes intentan dar un trato diversificado e individualizado, partiendo de sus necesidades respectivas. Por ejemplo, la empresa belga de telecomunicaciones Belgacom se ha reestructurado recientemente de conformidad con una distinción más definida entre su clientela: abonados individuales, pequeñas y medianas empresas y grandes empresas abonadas.

En estos nuevos tipos organizativos, los mecanismos de control del trabajo, de la calidad del trabajo y del trabajador son sin duda ninguna menos físicos y jerárquicos que en el pasado, pero quizás sean más sutiles. En lugar de imponer reglas, la idea consiste en desarrollar la capacidad individual de autodisciplina y autocontrol. Imbuidas de un sentido de la responsabilidad hacia sus mercados y sus clientes, las modernas empresas inculcan una orientación de servicio al cliente entre su mano de obra y delegan responsabilidad a sus trabajadores en cuanto a la calidad total de los productos. Por ejemplo, en Samsonite los trabajadores deben estampar sus nombres - y con ellos su orgullo y competencias profesionales - en las piezas de equipaje fabricadas.

La mayoría de las actividades formativas en estas empresas reestructuradas se destinan a adaptarse a los imperativos comerciales. Las empresas pretenden desarrollar en su mano de obra una sensibilidad hacia el mercado y una ética favorable al consumidor. La “cultura de la corporación” se redefine, resaltándose el servicio al cliente o al asociado comercial. Percibiendo la importancia de las lógicas del mercado y de los imperativos comerciales, los trabajadores no se sienten tan dominados por el poder del capital como por la voluntad soberana del consumidor. Es aquí, en el contexto de esta confronta-

ción con el mercado y el consumidor, donde puede observarse el surgimiento de la santa alianza que se precisa entre los empresarios y la mano de obra dentro de una empresa.

Esta orientación de servicio al cliente no se limita a las relaciones externas de una empresa. También las relaciones internas se asemejarán al mercado. Cada vez es más frecuente dentro de las empresas encontrar relaciones del tipo “cliente-proveedor”, que dan lugar fácticamente a mercados internos a la empresa. Este tipo de relación hace posible eliminar el control jerárquico que ejercían los capataces. Implanta un sistema de control recíproco entre los trabajadores, que pasan a criticar a aquellos compañeros que suministran componentes con retraso o los defectos de calidad en las mercancías que les llegan.

Desde un punto de vista sindical, la interiorización de la ética del mercado y la idea de una organización integral de servicio al cliente y a los asociados comerciales que efectúan el pedido es un instrumento para desarrollar un tipo de consenso dentro de la empresa; la mentalidad de servicio al cliente enmascara conflictos de intereses entre los trabajadores, la dirección y los accionistas.

Un nuevo imperativo de formación: la proliferación de normas y controles

La formación complementaria y las oportunidades de participación que ofrecen los empresarios allanan la vía también hacia el consenso, pero la formación y la participación no son solamente una recompensa a los trabajadores que acepten esta nueva línea de consenso. También pueden convertirse en obligaciones. Pueden hacerse dos lecturas diferentes del compromiso empresarial para promover las competencias, la formación y la participación de los trabajadores: una sería el derecho a la formación, y la otra un nuevo tipo de deberes y obligaciones.

La concepción de una empresa basada en el consenso más que en la obligación parece ingenua a quienes analizan los imperativos que empresas y trabajadores afrontan como consecuencia de la proliferación de especificaciones sobre calidad del producto, envases inocuos etc.,



y de los requisitos reglamentarios en términos de salud y seguridad para la producción y el transporte.

Para quienes mantienen sus distancias frente a esta ideología del consenso, los esfuerzos de las empresas por formar a sus trabajadores y transformarse a sí mismas en organizaciones autoformativas pueden retraerse inicialmente a las normas ISO y la multitud de otras normas que se exigen a las empresas para operar. Todas estas normas afectan al conjunto total de la industria y de los servicios, pero son particularmente detalladas en sectores como el químico, el farmacéutico, el automovilístico o el aeronáutico.

Pero no todas las normas están legisladas o reglamentadas a escala nacional o europea. Una serie de normas de calidad y sobre la producción corresponden a la imposición de los asociados comerciales que hacen los pedidos, que no dudan en someter a las empresas contratantes a pruebas, inspecciones y auditorías relativas no sólo a la calidad de sus productos sino también a la de los materiales básicos utilizados, la higiene y seguridad de sus procesos, la fiabilidad, la calidad, las medidas ambientales, etc.

En algunos casos, estos controles se extienden incluso a las competencias y fiabilidad de los trabajadores de la empresa subcontratada encargados de controlar la calidad de los componentes que utilizan, producen o suministran. Las estipulaciones contractuales llegan hasta la inspección de los procedimientos de formación y certificación de una empresa, e incluso los de sus instructores, como sucede en el caso de Mölnlyke, una compañía sueca con sede en Bélgica y muy conocida por sus productos de higiene y artículos médicos. Otras proporcionan a sus proveedores programas de formación, y en ocasiones incluso imparten la formación. Algunas llegan a asumir la responsabilidad de certificar determinadas cualificaciones. Considerando estos diversos controles e intervenciones externas, el poder jerárquico del proveedor o de la empresa subcontratada parece desvanecerse. Es la empresa principal quien, al imponer sus propias normas sobre la calidad y las competencias al proveedor o subcontratista desde el exterior, parece ejercer el auténtico poder.

Bajo estas condiciones, es evidente que una parte de las actividades formativas formales o informales en una empresa se destinará a la adaptación a normas estipuladas por la administración o por las organizaciones a quien dicha empresa provea de un producto o un servicio.

Los imperativos de la formación en sistemas productivos ligeros o especializados y “just-in-time”.

Numerosas nuevas organizaciones trabajan bajo el principio del “just-in-time”, esto es, de entrega a plazo exacto, con el objetivo de reducir y respetar los plazos de entrega abreviando los ciclos de producción y reduciendo con ello los costes de producción y almacenamiento. El doble requisito de optimizar el empleo de la maquinaria y de minimizar las existencias en almacén da lugar a la necesidad de detectar toda posible disfunción, sea cual sea su causa. Flujos de producción e información mejor sincronizados tienden a superar las fronteras entre las diversas actividades y a redefinir la composición de las tareas individuales. Bajo estas circunstancias, la competencia, la versatilidad y la flexibilidad se convierten en las virtudes clave exigidas a los trabajadores, que deben también aceptar la necesidad de continuar perfeccionando sus cualificaciones.

Voluntaria o involuntariamente, los sistemas de entrega a plazo exacto crean una forma de control moral entre los trabajadores, quienes a fin de cuentas acaban organizando sus propios métodos para encontrar fallos y problemas y para reconocer a los culpables. Los círculos de calidad suponen un foro para debatir y clarificar dichos asuntos.

Para fabricar una gama amplia de productos con un plazo exacto y con un ciclo de elaboración más breve es necesario poder adaptar maquinaria y herramientas rápidamente a fin de responder a las fluctuaciones en la demanda. Las energías de los trabajadores se centran en el tiempo necesario para reprogramar ciclos productivos, en las posibles innovaciones, en el periodo y los costes de diseñar y modelizar productos y de rediseñar procesos productivos, y en el desarrollo de nuevos mecanismos de marketing. Bajo estas circunstancias, una organización sólo

“(…)no todas las normas están legisladas (…) Una serie de normas de calidad y sobre la producción corresponden a la imposición de los asociados comerciales que hacen los pedidos (…) Las estipulaciones contractuales llegan hasta la inspección de los procedimientos de formación y certificación de una empresa, e incluso los de sus instructores (…)”



“Paradójicamente, parece al menos que los nuevos tipos organizativos están generando una vuelta a modelos de formación en el trabajo, aun cuando simultáneamente requieran mayores niveles de formación básica y un mayor grado de comprensión teórica.”

“La discrepancia cada vez mayor entre la formación y el empleo puede explicarse por el hecho de que las aptitudes que los certificados confirman no bastan ya para desarrollar competencias en el trabajo, debido principalmente a las profundas diferencias entre las condiciones de socialización en la escuela y dentro de la empresa.”

podrá evolucionar y ser innovadora si desarrolla simultáneamente competencias tanto individuales como colectivas. Desde este punto de vista, la formación deja de ser una simple preferencia u opción para el trabajador y se convierte en algo obligatorio.

La mayor necesidad de versatilidad y fiabilidad

La transición desde una producción masiva a una economía basada en la diversificación de productos requiere sistemas productivos flexibles y reprogramables, y a fin de cuentas una desagregación de funciones operativas en la empresa, líneas jerárquicas más cortas y una mayor versatilidad y fiabilidad por parte de los trabajadores. En términos generales, esta versatilidad y fiabilidad puede desarrollarse en el contexto de equipos de trabajo autónomos, unidades de uno o varios componentes donde los trabajadores se forman para ser capaces no sólo de garantizar que la maquinaria funcione correctamente: aprenden a asumir responsabilidades de mantenimiento y de reparaciones menores, lo que ayuda a evitar los costosos tiempos muertos. Los trabajadores también son responsables de comprobar la calidad, detectar problemas y de registrar y reportar informaciones requeridas por la directiva: ésta es una manera de “absorber el tiempo obtenido gracias al mejor rendimiento de la maquinaria”.

Aparte de la versatilidad derivada de empleos de características variables dentro de un mismo equipo de trabajo, las propias empresas están abandonando los servicios separados por actividades y la segmentación de las naves de fabricación en favor de procesos de producción específicos para un producto o clientela particulares. Estos sistemas de producción integrados y sus diversas unidades constituyentes contienen las competencias necesarias para reunir los recursos, efectuar la producción y el marketing, e incluso la financiación y la innovación. Los equipos o “unidades empresariales” se agrupan de manera que sean multifuncionales, interdisciplinarios, multiocupacionales y polivalentes en cuanto a competencias, y cada persona integrante de una de estas unidades deberá reconfigurar sus competencias teniendo en

cuenta las que poseen los otros miembros de dicha unidad.

El retorno a tipos de formación en el trabajo

Paradójicamente, parece al menos que los nuevos tipos organizativos están generando una vuelta a modelos de formación en el trabajo, aun cuando simultáneamente requieran mayores niveles de formación básica y un mayor grado de comprensión teórica.

Con la crisis económica y el paro que afectan a Europa, las personas están criticando las discrepancias existentes entre la educación y la formación escolares y las competencias requeridas para obtener un empleo, lo que se debe sin duda a que los sistemas de formación profesional funcionan aislados de las evoluciones contemporáneas económicas, tecnológicas y organizativas. Posibles excepciones son Alemania y el UK, donde la formación técnica y profesional continua se imparte en buena medida dentro de las empresas.

El desfase cada vez mayor entre la formación y el empleo puede explicarse por el hecho de que las aptitudes que los certificados confirman no bastan ya para desarrollar competencias en el trabajo, debido principalmente a las profundas diferencias entre las condiciones de socialización en la escuela y dentro de la empresa. En la escuela, las personas se educan en grupos particulares separados de la vida real. Las actividades se desarrollan sin confrontación alguna con la realidad económica y desprovistas de toda aparente utilidad social. El derecho a equivocarse se acepta fácilmente porque los errores escolares no generan un peligro real ni tienen un efecto significativo sobre las personas.

Pero las razones principales de este desfase o discrepancia corresponden a los cambios drásticos que tienen lugar en las empresas, y particularmente a la diversidad y complejidad de las actividades de la industria y de los servicios, que se integran cada vez más dentro de sistemas conjuntos. Podemos encontrar magníficos ejemplos de esta “aglutinación” de funciones en las industrias de procesos como la química, la farmacéutica, la papelera,



etc. y en todas las industrias punteras basadas en la ciencia y la tecnología avanzadas. Esta integración de funciones y sistemas, que es hoy una característica típica de las modernas organizaciones, resulta muy difícil de reproducir o simular en un aula escolar.

La versatilidad que el trabajo requiere replantea por ello las formas de impartición y asimilación de conocimientos y competencias, formas muy apartadas de una relación con las máquinas y de las interdependencias existentes entre los conjuntos coordinados de actividades o funciones profesionales. Dadas estas condiciones, los niveles máximos de profesionalismo y de interacción laboral sólo podrán conseguirse dentro de las empresas, dentro de las unidades productivas. Los procesos y las condiciones para generar y transmitir conocimientos son actualmente cada vez menos disociables de los procesos y condiciones de la producción.

Hacia una mayor flexibilidad dentro de la formación continua para los trabajadores

Como intento para desarrollar la versatilidad y las competencias de los trabajadores, las organizaciones modernas están diseñando diversos mecanismos que incluyen una mezcla de actividades formativas tanto durante las horas de trabajo como fuera de ellas, y tanto dentro como fuera de la empresa. Existen en la actualidad todo tipo de combinaciones y posibilidades de integración para los periodos formativos transcurridos dentro o fuera del trabajo, hasta tal punto que un trabajador puede en ocasiones tener dificultades para recordar si ha aprendido una competencia particular en el trabajo o bien a través de un curso de carácter formal.

Si se nos pidiera resaltar la característica actual de la formación continua que contrasta más con el pasado, tendríamos que señalar sin lugar a dudas la mayor flexibilidad de los sistemas actuales de formación.

Tradicionalmente, la formación ofrecida dentro o fuera de las empresas adoptaba la forma de cursos convencionales diseñados a partir de objetivos didácticos bien definidos y relacionados habitualmente con una materia o rama particular (al

menos dentro de la enseñanza y formación tradicionales y convencionales), y se impartía recurriendo a métodos y secuencias de ejercicios preestablecidos. En casos muy numerosos, la formación sigue ofertándose bajo la forma de programas de duración fija, destinados a grupos de alumnos más o menos homogéneos e impartidos con un ritmo determinado subdividido en unidades de aprendizaje establecidas. Sin pretender negar los continuados éxitos de estos programas, aplicados y comprobados con mucha frecuencia, se observa sin embargo un claro cambio de tendencia en favor de una mayor flexibilidad en la formación, adaptándose a lo que sucede con las nuevas formas organizativas de la empresa.

En la actualidad, junto a la oferta de programas tradicionales se observa la presencia de una formación "cortada a medida" y de geometría variable, que se diseña para corresponder mejor a las necesidades y aspiraciones individuales, a la deseada versatilidad y a los problemas que deben resolverse en el empleo. Estos programas flexibles se centran más en el destinatario o cliente de la formación, ya sea una empresa, un servicio, un sector de actividad, un departamento de producción, grupos de profesionales o artesanos, o incluso grupos intersectoriales. Como resultado de esta tendencia, se observa el desarrollo de sistemas para analizar los puntos fuertes y débiles en la organización de una empresa, el perfeccionamiento de las técnicas de evaluación situacional, el desarrollo de auditorías de competencias y el reconocimiento de la capacidad individual para recibir una formación o formarse a sí mismo sin instructor en materias y puntos seleccionados para la formación independiente. Otras consecuencias colaterales de esta tendencia son la creación de programas modulares de formación y de programas de créditos, que presuponen una alternancia entre la instrucción teórica y el aprendizaje práctico o utilitario, y una proliferación de técnicas para evaluar las sesiones formativas y los moderadores o formadores de las mismas (Caspar y Millet, 1993; Fragnière, 1991).

Estas evoluciones en favor de una mayor flexibilidad, adaptabilidad y sintonización del aprendizaje y la formación para integrar y reflejar los cambios en la produc-

“Los procesos y las condiciones para generar y transmitir conocimientos son actualmente cada vez menos disociables de los procesos y condiciones de la producción.”

“En la actualidad, junto a la oferta de programas tradicionales se observa la presencia de una formación ‘cortada a medida’ y de geometría variable, que se diseña para corresponder mejor a las necesidades y aspiraciones individuales, a la deseada versatilidad y a los problemas que deben resolverse en el empleo.”

“Estas evoluciones en favor de una mayor flexibilidad, adaptabilidad y sintonización del aprendizaje y la formación (...) explican en parte las dificultades que existen para diferenciar entre formaciones de carácter convencional o no convencional.”



“(…), esta mayor flexibilidad de la formación no deja de tener implicaciones para la certificación, asunto que no puede abandonarse exclusivamente en manos de las administraciones públicas, ya que sus políticas de formación y certificación se desarrollan separadamente y sin grandes pretensiones o esfuerzos de coordinación.”

ción y los productos explican en parte las dificultades que existen para diferenciar entre formaciones de carácter convencional o no convencional. Conforme van ganando flexibilidad las organizaciones, la formación convencional y no convencional comienzan a integrarse a ojos vistas, para acabar siendo tan indisolubles como las dos caras de una misma moneda. Las dos tendencias, tan evidentes en las prácticas de las empresas - es decir, la formalización de lo informal y la informalización de lo formal -, hacen prácticamente inoperante la diferenciación entre formaciones convencionales y no convencionales.

Así pues, hoy en día existe la necesidad de sintonizar, por un lado la formación con el trabajo, y por otro la producción con la innovación. Pero esta sintonización y armonización presuponen que los puestos de trabajo y las empresas estén abiertos para quienes desean impartir formación o necesitan la formación: de aquí se sigue la necesidad de adoptar mecanismos de financiación o cofinanciación.

Por último, esta mayor flexibilidad de la formación no deja de tener implicaciones para la certificación, asunto que no puede abandonarse exclusivamente en manos de las administraciones públicas, ya que sus políticas de formación y certificación se desarrollan separadamente y sin grandes pretensiones o esfuerzos de coordinación. Hoy en día, una amplia serie de conocimientos y competencias ya se obtienen fuera de los mecanismos reglamentados de impartición y certificación, en situaciones laborales de la vida real y con frecuencia de una forma aparentemente descoordinada o incluso anárquica, si se compara con los procedimientos de la formación convencional. Es pues urgente la necesidad (al menos desde la perspectiva de los trabajadores) de ir abandonando los sistemas formales expedidores de certificados y títulos de cualificación y orientarse hacia las “academias de competencias” (Grefe, 1992) capacitadas para expedir “pasaportes formativos” que reflejen toda la formación recibida y todas las competencias obtenidas con ella.

Bibliografía

Caspar P., Millet J.-G. (1993): *Apprécier et valoriser les hommes, réflexions et pratiques*, Editions Liaisons, Paris, 290 p.

Delcourt J., Méhaut P. (November 1993): *Le rôle de l'entreprise dans la production des qualifications*, Informe de síntesis (provisional) de los estudios nacionales, Cedefop, Berlín, 149p.

Delcourt J. (1994): “Nouvelles structures organisationnelles: une chance pour les travailleurs ou un nouveau mode de contrôle? Journal de réflexion sur l'informatique, No. 29, pp. 13-19.

Gadrey J. (1992): *L'économie des services, La découverte*, Paris, 124 p.

Giget M. (1988): *La conduite de la réflexion et de l'action stratégique dans l'entreprise*, Euroconsult 1988

Grefe X. (1992): *Sociétés postindustrielles et redéveloppement*, Hachette, Pluriel, Paris, 304 p.

Koenig G. (January-February 1994): “L'apprentissage organisationnel: repérage des lieux”, *Revue française de gestion*, pp. 76-83.

Larue de Tournemine R. (1991): *Stratégies technologiques et processus d'innovation*, Les Editions d'organisation, Paris, 269 p.

Villeval M.-C. (February 1994): “Organisation qualifiante et apprentissage par interaction”, *Université Lumière Lyon 2, Economie des Changements Technologiques*, 23 p.

Zarifian P. (1993): *Quels modèles d'organisation pour l'industrie européenne? - L'émergence de la firme coopératrice*, Editions l'Harmattan, Paris, 288 p.



Riesgos y oportunidades de la formación en el trabajo

Tendencias en el trabajo y la necesidad de aprender

La empresa como lugar formativo y la noción de formación en el proceso del trabajo despiertan un interés creciente, lo que se debe sobre todo a los cambios producidos en la naturaleza del trabajo, que provocan necesidades formativas de carácter cuantitativo y cualitativo que ya no pueden satisfacerse adecuadamente con procesos formativos exteriores al trabajo. Las estructuras laborales postayloristas abren y posibilitan mayores márgenes de acción y planificación, pero exigen también un nivel superior de conocimientos y cualificaciones, para mantener la flexibilidad necesaria que requieren los sistemas productivos competitivos (producción de alta tecnología, orientación al cliente, ciclos cortos de innovación y otras características) y para ampliarla mediante un aprendizaje permanente (ver Cuadro 1). Los lemas "estructuras organizativas ligeras", "empresa autoformativa" y "Gestión de Calidad Total" generan asimismo toda una serie de consecuencias importantes en cuanto a las necesidades formativas.

Las estructuras organizativas ligeras establecen campos más amplios de responsabilidad, y dan lugar ya por ello a un nivel superior de requisitos formativos para los asalariados correspondientes. La tendencia a jerarquías más horizontales y organizaciones ligeras lleva a una integración de tareas: actividades cualitativamente diferentes como la planificación, la ejecución, el control y la asignación de recursos quedan entrelazadas y encargadas a grupos pequeños o personas individuales. Esto conduce a una necesidad de aprender mayor no sólo cuantitativa sino también cualitativamente. La implantación del trabajo en grupo y de los grupos por proyecto, que caracteri-

zan a las organizaciones ligeras, exigen la cooperación y comunicación entre los trabajadores. Además de las competencias técnicas específicas, ello produce una necesidad de competencias transversales más amplias, como la capacidad de trabajar con otras personas, el trabajo metódico y las competencias de resolución de problemas.

Estas mayores necesidades formativas de las organizaciones ligeras no implican sin embargo que las respectivas empresas posibiliten y faciliten los procesos formativos correspondientes en todos los casos. Una serie de indicadores muestran la obstaculización de procesos formativos debida a la mayor intensidad del trabajo, que implica menos tiempo disponible para la formación y plantillas reducidas. Estos obstáculos para la formación en el trabajo se derivan por ejemplo de:

- la tendencia a la subcontratación de actividades a otras empresas, lo que reduce los contenidos del trabajo y las posibilidades formativas de los asalariados en una empresa, y dificulta además los flujos informativos y la cooperación dentro de la misma;
- el principio del *just-in-time*, que disminuye o elimina totalmente los periodos preparatorios del trabajo y por tanto formativos;
- la irrupción cada vez más clara del teletrabajo, que lleva a la exclusión de una parte de los asalariados de los procesos informales de comunicación y aprendizaje;
- la diferenciación entre personal permanente y personal periférico, que favorece a los trabajadores fijos en plantilla dándoles por regla general un acceso prioritario a las posibilidades formativas.

El creciente interés por encontrar soluciones formativas dentro de la empresa se

Edgar Sauter

Director de la Sección

"Estructuras y reglamentación de la Formación Profesional", Bundesinstitut für Berufsbildung (Instituto Federal de la Formación Profesional), Alemania.

Entenderemos por formación vinculada al trabajo una intervención de un instructor en la configuración de puestos y procesos de trabajo. La formación vinculada al trabajo conlleva una serie de ventajas económicas y pedagógicas en cuanto a la formación. En sus diversas variantes, se diferencia de la formación continua convencional porque es multifuncional, pues no sólo sirve para impartir competencias, sino también como instrumento de desarrollo individual y empresarial. El desarrollo futuro de la formación vinculada al trabajo requerirá clarificar, tanto para ella como para la formación funcional a través de la práctica, de qué manera las diversas categorías formativas producen cualificaciones y competencias, por un lado, y cuál es su contribución al desarrollo de la empresa, por otro.



Cuadro 1:
Tendencias en las condiciones de trabajo:
implicaciones para la formación

Integración de tareas Jerarquía horizontal	Incremento cuantitativo y cualitativo de las necesidades formativas
Trabajo en equipo	Mayor cooperación y comunicación, competencias metodológicas y sociales
Subcontratación	Menor contenido y por tanto menos aprendizaje, cooperación más difícil
Just-in-time	Periodos de formación reducidos
Teletrabajo	Menor comunicación informal
Trabajadores fijos/periféricos	Diferentes maneras de promover la formación entre los trabajadores
Cambio en la estructura de edades y de cualificaciones	Formas adaptadas a la edad para perfeccionar la formación y el aprendizaje

“Por el contrario, la formación integrada en el trabajo posibilita una adquisición de capacidades y conocimientos ya en condiciones de aplicación y utilización.”

debe asimismo a las fuertes tendencias de modificación de la estructura de edades y cualificaciones entre los asalariados. La prolongación de la vida laboral implica que las innovaciones no requieren ya para implantarse un cambio generacional, sino que afectarán cada vez más a los asalariados de mayor edad. Ello implica diseñar los mecanismos formativos contando expresamente con las necesidades de los trabajadores de más edad; dado que sus procesos formativos han de apoyarse en referencias lógicas y elementos próximos a la práctica, serán idóneos para este grupo de personas, sobre todo, los métodos formativos y de aprendizaje integrados en el proceso del trabajo. Esto seguirá siendo válido en el futuro, si la estructura de cualificaciones entre los asalariados se caracteriza por una proporción mayor de personas bien formadas y dotadas de cualificaciones superiores.

Objetivos y ventajas de la formación integrada en el trabajo

Hay una serie de intereses y objetivos pedagógicos y económicos asociados a la formación integrada en el trabajo, que se esperan alcanzar con ella. El objetivo general es tanto pedagógico como económico: se trata de lograr una transforma-

ción rápida en la persona formada para permitirle dominar las crecientes exigencias cuantitativas y cualitativas de su puesto de trabajo.

Más eficacia gracias a una mejor aplicación práctica

Si se separan el trabajo y la formación, los alumnos a quienes se han impartido conocimientos y capacidades en los cursos suelen tener que afrontar múltiples problemas de aplicación en la práctica real del trabajo. Esto es particularmente cierto cuando el alumno concreto de un curso tiene que aplicar dichos conocimientos sin mayor apoyo de un técnico o un formador. Por el contrario, la formación integrada en el trabajo posibilita una adquisición de capacidades y conocimientos ya en condiciones de aplicación y utilización. Esto puede evitar los problemas de desfase entre la teoría y la práctica y la pérdida de eficacia por frustración, caso particular de la realización de objetivos formativos muy ambiciosos, que son los que se exigen cada vez más a los trabajadores. Las conocidas competencias transversales como p.e. pensar y actuar en un contexto determinado, la planificación, la dirección y el control autónomos del propio trabajo o la capacidad de abstracción y la creatividad, limitados antiguamente a algunos escasos campos académicos de actividad, caracterizan ya dentro de las estructuras laborales desjerarquizadas a casi todos los puestos de trabajo. El desarrollo de estas competencias y la obtención autónoma de conocimientos y capacidades, rasgos de las empresas autoformativas, no se pueden llevar a cabo mediante cursos de formación continua exteriores: estos sólo sirven para apoyar esta actividad. La argumentación prevaleciente es que, para conseguir una formación motivada de esta manera, ésta deberá hallarse enraizada en las propias estructuras del trabajo, que deben reflejar la cultura corporativa de la empresa (véase Bergmann 1996).

Menores costes por reducción del periodo de ausencia del trabajo

Las empresas esperan obtener ventajas de la formación integrada en el trabajo por la mejor eficacia de ésta al resolver el problema de la aplicación práctica y además porque los periodos formativos trans-



curridos en programas externos a las empresas ocasionan a muchas problemas considerables, en particular a las empresas pequeñas y medianas.

Más de dos quintas partes de las empresas (Weiß 1994) tienen dificultades en conceder permisos a sus asalariados para asistir a formaciones fuera de la empresa. El Lean Management o gestión ligera, que tiende a reducir personal, acentúa aún más este problema. Por ello, son muchas las empresas que ven en la unión de formación y trabajo una salida a este dilema, particularmente porque para reorganizar una empresa no sólo es necesario cualificar a los trabajadores individuales sino a unidades organizativas completas. Si se consiguen evitar o limitar las ausencias de los trabajadores, se reducen en particular las compensaciones salariales, que suponen un porcentaje esencial - el 48% - de los costes de la formación continua para las empresas (Grünwald y Moraal, 1996). Hasta qué punto inciden otros costes externos en el caso de la formación integrada en el trabajo (p.e. moderadores o medios externos) es algo que no puede calcularse actualmente. Una estimación de los costes que supone la formación integrada en el trabajo afronta en estos momentos dificultades insuperables de definición y cálculo, por lo que no se la considera interesante en la actualidad (BIBB/IES/IW 1997).

Just-in-time y formación en el tiempo libre

Otro factor no desdeñable es que la formación integrada en el trabajo, desde el punto de vista de las empresas, es preferible porque se ajusta mejor en su tiempo y contenidos a las necesidades de las mismas. Esta característica de *just-in-time* podría además garantizar una mayor motivación entre los asalariados que en el caso de los "programas formativos de masas" que ofertan con frecuencia los centros formativos externos. Numerosos factores indican, por tanto, que la formación integrada en el trabajo permite lograr una continuidad de la formación mayor de la que se alcanza con la asistencia a cursos externos esporádicos. Otro argumento posible en favor de una formación integrada en el trabajo, desde la perspectiva de la empresa, puede ser que en el curso de una formación más intensiva en el

Cuadro 2: Métodos de formación vinculada al trabajo, efectuada dentro de la empresa

Métodos tradicionales de instrucción en el puesto de trabajo	Formación de cercanía; Método de las 4 fases; demostrar/imitar; Instrucción de trabajo analítica
Métodos orientados a la práctica de la formación en la empresa	Formación por proyecto Método del texto guía
Conceptos de formación continua orientados a grupos y descentralizados	Círculos de calidad Taller de formación "Islas de formación" "Descubrir y demostrar" Rotación en el empleo
Formación continua individual integrada en el trabajo	... con métodos convencionales: - adaptación - formación en el trabajo Autoformación en el trabajo con sistemas de enseñanza asistida por ordenador Teleformación en el trabajo

Fuente: Severing 1994

puesto de trabajo se produce en muchos casos una transferencia de esta formación al tiempo libre del trabajador. Un ejemplo es el aprendizaje autodirigido con diversos medios, la formación a distancia o las fases complementarias de la formación en el trabajo para las cuales - por lo general - la jornada laboral no ofrece el tiempo ni la calma necesarios.

Un mejor acceso para las personas con bajas cualificaciones

La formación integrada en el trabajo presenta también una serie de ventajas para los trabajadores. Las barreras para su participación son menores que en el caso de una formación externa; este es el caso sobre todo de los especialistas y los trabajadores sin cualificación profesional. Las experiencias escolares negativas, que suelen dificultar la participación en la formación continua de aquellos que no poseen cualificaciones formales, no constituyen un impedimento serio en el caso de la formación integrada en el trabajo. Para estos grupos de trabajadores sería una gran ventaja que se certificaran las competencias obtenidas por formación en el trabajo y se pudieran utilizar éstas como créditos para la obtención de cualificaciones formales de reconocimiento general.



Cuadro 3: Formación profesional informal en 1994

(Datos recogidos entre asalariados de aquel año)

Lectura de revistas o publicaciones técnicas o específicas	33 %
Autoformación por observación y prueba	23 %
Actos breves, p.e. conferencias o seminarios de media jornada	23 %
Instrucción/adaptación por compañeros, superiores, etc	16 %
Ferias y congresos técnicos	15 %
Autoformación utilizando medios	11 %
Visitas técnicas a otros departamentos de la empresa	8 %
Círculos de calidad, de talleres, talleres formativos, trabajo formativo en equipo	4 %

Fuente: Infratest Burke Sozialforschung (BMBF 1996) (Ministerio de Educación alemán)

lariados, puedan alcanzarse cualificaciones y competencias correspondientes a los requisitos del trabajo concreto.

El Sistema de Informes sobre la Formación Continua VI (BSW) de 1994 sitúa a la formación vinculada al trabajo y a las subdivisiones de la misma dentro de la formación profesional continua de carácter informal, que también comprende la formación en el tiempo libre. Los resultados del BSW para el campo de la formación continua informal muestran que en 1994 un 52% de los asalariados entre 19 y 64 años de edad habían tomado parte al menos de uno de los tipos de formación profesional continua que menciona el Cuadro 3 (BMBF 1996).

Estas categorías de formación profesional informal consisten por tanto en una mezcla de métodos de los que puede asumirse que intentan lograr o generar efectos didácticos. Junto a las intervenciones pedagógicas concretas de formadores observamos medidas de pura organización del trabajo y elementos informativos. El aprendizaje funcional por el trabajo queda sin embargo excluido. Los resultados muestran que, cuantitativamente, las formas tradicionales de formación continua ocupan un lugar prioritario, mientras que los asalariados apenas mencionan los nuevos métodos pedagógicamente ambiciosos como círculos de calidad, etc.

La cuota de participación en la formación profesional de carácter informal es doble de la cuota de participación en cursos o programas. La cuota total de formación profesional continua supone cerca del 60% porque los participantes en cursos o programas participan con más frecuencia en otros tipos de formación continua que los no participantes. Los análisis desglosados muestran que las actividades de formación continua se concentran en las personas con trabajo: las diferencias específicas por grupos en cuanto a participación en formación profesional informal no son menores que las de participación en cursos. Los resultados ilustran, entre otras cosas, que

□ los asalariados de empresas grandes también participan más en estos tipos de formación informal que los asalariados de empresas pequeñas, los cuales tradicionalmente reciben una formación en sus

“Entenderemos por formación vinculada al trabajo una intervención de un instructor en la configuración de puestos y procesos de trabajo.”

Tipos de formación integrada en el trabajo (formación organizada en el puesto de trabajo)

Los intentos efectuados hasta la fecha para describir y clasificar los diversos tipos de formación en el trabajo no han conducido aún a una tipología unitaria y aceptada generalmente de métodos de formación. Las definiciones de la formación que tiene lugar en el empleo son muy variadas, e incluyen p.e. la de formación vinculada al trabajo, formación integrada en el trabajo, formación en el puesto de trabajo o formación práctica en el proceso del trabajo; es frecuente que todos estos conceptos se utilicen como sinónimos. También el catálogo de las subdivisiones y métodos atribuidos a la formación en el trabajo es muy amplio. Ya se han realizado varios intentos de ordenar y estructurar esta multiplicidad de tipos. Severing (1994) agrupa los “métodos de formación vinculada al trabajo, efectuada dentro de la empresa” bajo una serie de categorías diversas (véase el Cuadro 2).

Entenderemos por formación vinculada al trabajo una *intervención de un instructor* en la configuración de puestos y procesos de trabajo. No es un azar que los puestos de trabajo estén diseñados para permitir un aprendizaje funcional; por el contrario, los planes e intervenciones didácticas de un instructor en el trabajo garantizan que, partiendo de las capacidades de aprendizaje que aporten los asa-



empresas para el puesto de trabajo que ocupan;

□ existen fuertes diferencias entre la participación de trabajadores con títulos superiores y aquellos sin cualificación profesional;

□ la diferenciación por sectores muestra características específicas: banca/seguros y medicina/sanidad presentan los mayores porcentajes de participación en formación informal, y también de participación en cursos.

Para la encuesta FORCE sobre la formación continua en empresas se consideró, junto a la formación continua en sentido estricto (cursos y seminarios), también la formación continua en sentido amplio, que comprende junto a la formación vinculada al puesto de trabajo los actos informativos y la formación autodirigida. El Cuadro 4 ilustra los porcentajes de participación de las empresas alemanas y de sus trabajadores en la formación vinculada al puesto de trabajo y sus diversas subdivisiones. La encuesta se efectuó por escrito entre 9300 empresas con más de 10 trabajadores:

También estas categorías de formación vinculada al trabajo implican una mezcla de métodos didácticos en la empresa y elementos de organización del trabajo. Los datos cuantitativos de las empresas confirman en gran medida las respuestas de los asalariados al BSW (informe sobre la formación continua): es decir, a la cabeza se encuentran los métodos tradicionales (p.e. instrucción, adaptación), en los que apenas puede diferenciarse entre instrucciones, informaciones y formación continua. Los nuevos métodos como la rotación en el empleo o los talleres formativos sólo existen con frecuencia relativamente baja y - con la excepción de los programas de intercambio - tampoco suelen utilizarse.

Características de la formación integrada en el trabajo

Instrumentos multifuncionales para el desarrollo del personal y la organización.

Los diversos tipos de formaciones integradas en el trabajo forman un abanico

Cuadro 4:

Oferta y aprovechamiento de las subcategorías (variantes) de formación vinculada al puesto de trabajo

	Cuota de las empresas	Cuota de trabajadores participantes
Instrucción en el puesto de trabajo por superiores y trabajadores cualificados (tutela)	41 %	16 %
Adaptación a cambios técnico-organizativos o a la implantación de nuevas tecnologías	35 %	5 %
Adaptación de nuevos trabajadores	30 %	10 %
Programas de intercambio con otras empresas	4 %	14 %
Rotación en el empleo	4 %	3 %
Talleres formativos	4 %	4 %
Círculos de calidad	5 %	3 %
Formación autodirigida por enseñanza a distancia, métodos audiovisuales como libros o vídeos y formación asistida por ordenador	17 %	3 %

Fuente: Grünwald 1997

heterogéneo; todas tienen en común que están orientadas a influenciar o configurar la relación entre trabajo y aprendizaje; esto vale tanto para la instrucción por compañeros de trabajo como para la colaboración en un círculo de calidad. Sin embargo, hay que considerar también que las medidas y categorías presentan por lo general un carácter multifuncional, esto es, no son sólo medios auxiliares de formación o cualificación en la empresa, sino que constituyen asimismo instrumentos para el desarrollo del personal y de la organización en su conjunto; son elementos esenciales de la cultura empresarial.

Es sobre todo este perfil multidimensional el que diferencia a los tipos de formación integrada en el trabajo de los programas clásicos de formación continua a través de cursos y medidas similares. En función de la filosofía de la empresa y de su estrategia directiva, la formación integrada en el puesto de trabajo contribuye por ejemplo a la mejora continua de los resultados del trabajo, la participación de

“(...) a la cabeza se encuentran los métodos tradicionales (p.e. instrucción, adaptación), en los que apenas puede diferenciarse entre instrucciones, informaciones y formación continua. Los nuevos métodos como la rotación en el empleo o los talleres formativos sólo existen con frecuencia relativamente baja y - con la excepción de los programas de intercambio - tampoco suelen utilizarse.”



“(...)la formación integrada en el puesto de trabajo contribuye por ejemplo a la mejora continua de los resultados del trabajo, la participación de los empleados, el desarrollo organizativo, la orientación hacia el cliente, y también supone un medio de información y control para los superiores y permite calcular las necesidades individuales o empresariales de formación continua. Estas funciones no son secundarias con respecto al objetivo de cualificación: constituyen la auténtica esencia de la formación integrada en el trabajo.”

“Una vez comprendido el carácter multidimensional de las diferentes variantes de la formación integrada en el trabajo, resulta también evidente la diferencia entre ésta y la formación continua clásica.”

los empleados, el desarrollo organizativo, la orientación hacia el cliente, y también supone un medio de información y control para los superiores y permite calcular las necesidades individuales o empresariales de formación continua. Estas funciones no son secundarias con respecto al objetivo de cualificación: constituyen la auténtica esencia de la formación integrada en el trabajo.

Características y funciones diferenciadas

Cada una de las categorías o tipos de formación integrada en el trabajo presenta sus propias características con respecto a las funciones que acabamos de mencionar. Esto ha quedado corroborado por una encuesta alemana complementaria a la estadística FORCE, efectuada entre 500 empresas (Grünwald y Moraal, 1996).

Tomando como ejemplo los “círculos de calidad”, observamos que este tipo de formación se concibió originariamente para mejorar la calidad de productos y servicios. En las empresas alemanas se utilizó sobre todo para perfeccionar la colaboración y fomentar la motivación de los trabajadores. Hoy en día, los encuestados en las empresas señalan que los círculos de calidad se consideran sobre todo como un instrumento para mejorar los resultados del trabajo (97% de respuestas afirmativas) y para incrementar la participación de los trabajadores (83%). Por el contrario, la rotación en el empleo se considera sobre todo –como elemento para mejorar los resultados del trabajo (83% de respuestas afirmativas) y como un instrumento para configurar actitudes (69%) y para el desarrollo organizativo (67%). De todas formas, existe en conjunto una considerable incertidumbre sobre el objetivo que cumple la formación continua para el desarrollo de las competencias y de los valores organizativos y corporativos dentro de una empresa, particularmente porque se desconoce la forma de calcular la contribución de la formación continua al desarrollo de la empresa (Staudt y Meier 1996).

Menor grado de formalización

Una vez comprendido el carácter multidimensional de las diferentes variantes de la formación integrada en el trabajo, re-

sulta también evidente la diferencia entre ésta y la formación continua clásica. Los responsables prácticos de la formación continua declaran mayoritariamente que el aprendizaje integrado en el trabajo sirve para ampliar competencias y conocimientos, que exige fijar objetivos formativos y que hace necesaria la aplicación de medios informáticos o audiovisuales y la participación de los superiores en calidad de formadores. El acuerdo es mucho menor sobre el hecho de que estas categorías formativas exijan un análisis sistemático de las necesidades de competencias, la elaboración de planes de formación por escrito y el empleo de formadores especialmente cualificados. Todo lo que desemboque en una mayor formalización de la formación como método aislado de obtención de competencias contradice, en opinión de numerosos profesionales de la práctica, la propia noción de formación integrada en el trabajo (Grünwald 1997). En ello se incluiría asimismo la creación de un sistema de certificación para las formaciones integradas en el trabajo (BIBB/IES/IW 1997).

Trabajo y formación

Todas las categorías de formación integrada en el trabajo oscilan entre los polos del trabajo y de la formación. Es sorprendente el hecho de que, desde el punto de vista de la práctica, resulte muy sencillo clasificar a determinadas medidas más bien como formación o más bien como una parte del trabajo. La formación autodirigida suele considerarse más bien como formación, y la rotación en el empleo más bien como un trabajo; en el caso de los círculos de calidad, las opiniones de los responsables prácticos son menos claras: algo más de la mitad considera como aspecto predominante de los círculos de calidad la formación, y para casi la otra mitad éste sería el trabajo (véase Grünwald y Moraal 1996). La clasificación definitiva parece depender probablemente de la filosofía de la empresa concreta: cuando ésta considera los círculos de calidad más bien como un medio formativo y un método para configurar los procesos de trabajo, tiende a resaltarse su carácter formativo; sin embargo, cuando se concibe un círculo de calidad más bien como una medida de organización del trabajo, que incidentalmente resulta



también útil para la formación, el aspecto laboral pasa al primer plano.

Formación mediante la práctica (aprendizaje informal en el puesto de trabajo)

Formación intencional y funcional

Los tipos de formación integrada en el trabajo que se consideran más bien como trabajo - por ejemplo la rotación en el empleo - utilizan los cambios en el puesto de trabajo y en sus condiciones para fomentar el proceso formativo, sobre todo en cuanto a actitudes. La intervención formativa de la empresa consiste en este caso sobre todo en un cambio intencional de los contenidos, los procesos y las condiciones del trabajo. Estas formaciones planificadas, organizadas y asistidas en el proceso del trabajo deben diferenciarse claramente de la formación mediante la práctica (*learning by doing*) que, a diferencia de la formación intencional, es un proceso de aprendizaje funcional que tiene lugar individualmente cuando una persona afronta nuevas tareas y condiciones en su trabajo.

Estructuras de trabajo favorables o desfavorables a la formación

La investigación en psicología industrial ha demostrado en repetidas ocasiones que la naturaleza y las estructuras del trabajo y del entorno laboral influyen considerablemente sobre los contenidos y posibilidades formativas de un puesto de trabajo. Incrementando simplemente los requisitos que plantea un puesto de trabajo y sin prever formación para el mismo es posible ya aumentar el interés, la motivación e influir sobre la actitud, y llevar exactamente -si no se desbordan las competencias del trabajador- a la cualificación que corresponda a estos requisitos. Por ejemplo, en estructuras de trabajo tayloristas y con el empleo subdividido por componentes, se aprecia claramente que los trabajadores tienen pocas posibilidades de influir y controlar sus condiciones de trabajo, se impide la motivación y se imposibilita prácticamente el desarrollo de las competencias. Partiendo

de estas observaciones, la psicología industrial no sólo analiza ya los puestos de trabajo individuales en cuanto a sus contenidos formativos, sino que ha pasado a dar orientaciones prácticas para la configuración de puestos de trabajo, con el objetivo de evitar efectos negativos y fomentar los aspectos más positivos de los mismos (Münch, 1997).

Para definir o crear estructuras favorables a la formación debe adoptarse una perspectiva tanto macroscópica como microscópica. Mientras que la primera se refiere a las condiciones generales, como las estructuras organizativas, la cultura de la empresa, la coordinación y la cooperación entre las unidades organizativas, la perspectiva microscópica, por su parte, se centra en los potenciales formativos de las tareas de trabajo en cada puesto de trabajo concreto (Bergmann, 1996). De esta manera pueden describirse y ofrecerse sistemáticamente condiciones que favorecen o dificultan la formación en el puesto de trabajo (véase p.e. la formación ideal expuesta por Franke, 1982).

Trabajo en equipo

Un ejemplo de solapamiento entre una formación funcional mediante la práctica y una formación integrada en el trabajo como intervención intencional de la empresa es el trabajo en grupo con sus múltiples métodos. En los últimos estudios de caso sobre categorías de formación en la empresa, el trabajo en grupo fue calificado claramente por los representantes de las empresas encuestados como parte del trabajo, y no como una formación integrada en el trabajo. Puede apreciarse a la vez que para la implantación del trabajo en grupo son necesarios reglamentos formativos complejos, que abarcan entre otros factores la autoformación, la adaptación, la rotación en el empleo y la instrucción por compañeros y expertos técnicos de alto nivel. También se recurre con frecuencia a formaciones continuas más formalizadas, como p.e. seminarios de adaptación (BIBB/IES/IW 1997). La aplicación de los principios organizativos del trabajo en grupos (delegación de responsabilidad a la base, integración de tareas, dar responsabilidad al equipo de la coordinación y la cooperación en el trabajo) llevará probablemente a una mayor necesidad de formación integrada

“Los tipos de formación integrada en el trabajo que se consideran más bien como trabajo - por ejemplo la rotación en el empleo - utilizan los cambios en el puesto de trabajo y en sus condiciones para fomentar el proceso formativo, sobre todo en cuanto a actitudes. La intervención formativa de la empresa consiste en este caso sobre todo en un cambio intencional de los contenidos, los procesos y las condiciones del trabajo.”



“La formación integrada en el trabajo se considera ya mayoritariamente como algo didácticamente deseable. Sin embargo, la mayor parte de los sectores industriales carecen de condiciones previas para la realización de este deseo: las estructuras del trabajo siguen presentando rasgos tayloristas, y el trabajo y la formación se hallan muy separados.”

“Allí donde se ha conseguido implantar una organización posttaylorista del trabajo, con todas sus implicaciones en cuanto a necesidades formativas, debemos analizar caso por caso si las formas de organización ligera, a pesar conllevar mayores márgenes de intervención y oportunidades de formación, no suponen también un obstáculo para ésta.”

“En conjunto, esto podría corroborar la opinión de que el desarrollo de cualificaciones y competencias mediante la formación en el trabajo continúa siendo hasta hoy solamente una visión exigida por la teoría pero que aún tiene que plasmarse en la práctica.”

en el trabajo, pues los mayores requisitos formativos sólo pueden satisfacerse con periodos de formación más largos y más ayudas didácticas.

Riesgos y oportunidades

Las múltiples ventajas de la formación integrada en el trabajo y de la formación mediante la práctica no deben hacernos olvidar que esta formación sólo puede realizarse si se cumplen determinadas condiciones preliminares.

Las estructuras laborales tayloristas obstaculizan la realización

La formación integrada en el trabajo se considera ya mayoritariamente como algo didácticamente deseable. Sin embargo, la mayor parte de los sectores industriales carecen de condiciones previas para la realización de este deseo: las estructuras del trabajo siguen presentando rasgos tayloristas, y el trabajo y la formación se hallan muy separados. No existe ni una estructura total de tareas ni el desarrollo deseable autodirigido y cooperativo de conocimientos y competencias, que englobe a toda la plantilla de una empresa. Aunque los resultados empíricos del estudio FORCE muestran que cerca de dos quintas partes de las empresas de más de 10 trabajadores ofrecen algún tipo de formación continua integrada en el puesto de trabajo, se trata sobre todo de actividades de instrucción y adaptación de orientación tradicional, que presentan frecuentemente un carácter meramente informativo y que forman para operaciones de trabajo repetitivas. Los tipos de formación más ambiciosos como p.e. la rotación en el empleo, los programas de intercambio o los círculos de calidad siguen estando limitados a un grupo relativamente pequeño de empresas grandes, frecuentemente no pasan de la fase experimental y están sometidas a la constante amenaza de anular lo ya logrado.

Subcontratación y formación continua

Allí donde se ha conseguido implantar una organización posttaylorista del trabajo, con todas sus implicaciones en cuanto a necesidades formativas, debemos analizar caso por caso si las formas de

organización ligera, a pesar conllevar mayores márgenes de intervención y oportunidades de formación, no suponen también un obstáculo para ésta. La intensificación del trabajo, con sus consecuencias para los periodos formativos, o la subcontratación, que hace disminuir los contenidos formativos profesionales y dificulta la cooperación, constituyen riesgos muy reales contra las ventajas de la formación integrada en el trabajo. Otros riesgos surgen cuando la subcontratación no sólo consiste en transferir al exterior de la empresa determinadas tareas de trabajo, sino también actividades propias de formación profesional, que deben volver a comprarse como servicio cada vez que resultan necesarias. El peligro está en renunciar simultáneamente a las medidas de apoyo a la formación en el trabajo. En este caso frecuente, incluso un trabajo por equipos implantado laboriosamente con antelación puede degenerar hacia un “taylorismo democrático” (Severing 1997). Por otro lado, existe el riesgo de que la formación mediante la práctica se reduzca exclusivamente a las competencias momentáneamente requeridas. La producción ligera implicaría entonces una “formación ligera”. Este es el caso particular cuando p.e. la relación entre el trabajo y la formación que pretende lograr el trabajo en grupo está obstaculizado o incluso imposibilitado al reducirse por razones de costes el tiempo necesario para la comunicación interna en los equipos (Frieling, 1993; Markert, 1997).

Menores oportunidades de acceso para las personas escasamente cualificadas y los parados

En una situación de este tipo serán escasas las oportunidades para que aquellos grupos que - debido a su escasa formación y su bajo nivel profesional - apenas han participado hasta la fecha en la formación continua tengan más probabilidad de recibir formación integrada en el trabajo. De acuerdo con los resultados del BSW, las diferencias específicas por grupos dentro de la formación continua seguirán manteniéndose para la formación integrada en el trabajo. En conjunto, esto podría corroborar la opinión de que el desarrollo de cualificaciones y competencias mediante la formación en el trabajo continúa siendo hasta hoy solamente una



visión exigida por la teoría pero que aún tiene que plasmarse en la práctica (Staudt y Meier, 1996).

Carencia de modelos funcionales para la certificación

Tomando en cuenta lo previamente dicho es comprensible que incluso las empresas que practican activamente la formación en el trabajo tengan sus reservas en cuanto a la cuestión de la certificación y la valorización de las competencias adquiridas por la experiencia. A pesar de la valoración positiva de la formación integrada en el trabajo, una certificación por parte de las empresas se considera mayoritariamente con malos ojos, e incluso los asalariados y sus comités sindicales ven grandes problemas para llevar a la práctica una certificación (véase BIBB/IES/IW 1997). En parte, se trata sólo de intereses creados y se debe más a la carencia de métodos operativos practicables que permitan establecer la contribución de los diferentes tipos de formación en el puesto de trabajo al desarrollo individual de cualificaciones y competencias, con vistas a una certificación. Esto rige sobre todo para las formaciones que desarrollan cualificaciones y competencias transversales.

Combinación y coordinación de lugares y categorías de formación

Existen límites importantes tanto para la formación integrada en el trabajo como para el puesto de trabajo como lugar de formación, ya que es evidente que no todos los objetivos didácticos profesionales pueden conseguirse durante el trabajo. La formación básica, costosa en tiempo, seguirá requiriendo tipos y lugares de formación externos al puesto de trabajo. También para la formación profesional continua será necesario mantener una pluralidad de lugares formativos, por ejemplo para la obtención de cualificaciones formales dentro de la formación de promoción. La formación integrada en el trabajo podrá aportar una contribución a estos objetivos, sobre todo cuando las experiencias profesionales adquiridas en el puesto de trabajo puedan certificarse; sin embargo, será necesaria la combinación y colaboración de diversos lugares formativos para compensar la unilateralidad de la formación en el puesto de trabajo.

Exclusión de los parados

No podemos dejar de mencionar otro límite más para la formación integrada en el trabajo: el grupo de los parados quedará excluido mayoritariamente de estas categorías de formación, si no se diseñan nuevos modelos de cualificación activa en el empleo para garantizar su inclusión. Por ejemplo, podría formarse por un periodo a parados para puestos de trabajo liberados temporalmente por asalariados. Este método se practica en Dinamarca desde hace años y permite por una parte que los parados aprovechen las oportunidades que ofrece la formación integrada en el trabajo y por otra que los empleados liberados temporalmente participen en medidas de formación continua complementaria exteriores a la empresa (Müller, 1994).

Perspectivas

Considerando sus límites y sus riesgos, podemos plantear las siguientes perspectivas para la futura evolución de la formación integrada en el trabajo:

Transparencia sobre el rendimiento de la formación integrada en el trabajo

Las diversas categorías de formación integrada en el trabajo deberán seguir desarrollándose y manteniendo lazos recíprocos con el proceso laboral. Las categorías tradicionales de formación (instrucción, adaptación) tienen un carácter relativamente marcado de información, supervisión u orientaciones; falta en ellos el enfrentamiento activo y autónomo con la propia tarea del trabajo. En el caso de las formaciones organizadas por grupos, como por ejemplo los círculos de calidad, aparece en primer plano la contribución al desarrollo organizativo y corporativo de la empresa, quedando sin definir su aportación al desarrollo individual de cualificaciones y competencias. Ello dificulta sobre todo el diseño de conceptos operativos para el desarrollo y certificación de cualificaciones obtenidas por experiencia laboral o profesional. Sería deseable conocer más sobre las interacciones entre las diversas categorías formativas y sobre los objetivos didác-

“Existen límites importantes tanto para la formación integrada en el trabajo como para el puesto de trabajo como lugar de formación, ya que es evidente que no todos los objetivos didácticos profesionales pueden conseguirse durante el trabajo. La formación básica, costosa en tiempo, seguirá requiriendo tipos y lugares de formación externos al puesto de trabajo.”



“También la relación entre la formación integrada en el trabajo y otros tipos de formación es importante para la política formativa. El interés por los sistemas duales en todos los niveles de cualificación, desde la formación inicial hasta la formación continua e incluso para la enseñanza superior, nos muestra que la formación integrada en el trabajo no sustituye a otros lugares y categorías de formación, pero que puede complementarlos.”

“Un punto central consiste desde luego en la combinación de aprendizajes formales e informales con el objetivo de obtener una cualificación de formación continua o de enseñanza superior. En todos los debates y proyectos actuales de reforma de la formación profesional o sobre la formación permanente se expresa esta necesidad.”

uticos, cualificaciones y competencias que puedan alcanzarse más fácilmente con las diferentes categorías.

También para la formación funcional mediante la práctica será necesario definir las relaciones entre, por una parte, las condiciones del trabajo (p.e. estructuras organizativas, filosofía de la empresa) y las tareas concretas, y por otra las competencias obtenidas. El objetivo es dar una mayor transparencia a las estructuras del trabajo favorables o desfavorables a la formación, y eventualmente elaborar la correspondiente tipología de estructuras y tareas, con sus implicaciones para las cualificaciones y el desarrollo de la empresa. Deben clarificarse en conjunto las contribuciones de la formación integrada en el trabajo y de la formación mediante la práctica al desarrollo de la empresa. Ello puede efectuarse por ejemplo analizando las cifras de absentismo, la frecuencia de reclamaciones, el número de propuestas de mejora, la garantía de calidad y los objetivos didácticos (desde las simples competencias manuales hasta la creatividad).

Coordinación entre las formaciones

También la relación entre la formación integrada en el trabajo y otros tipos de formación es importante para la política formativa. El interés por los sistemas duales en todos los niveles de cualificación, desde la formación inicial hasta la formación continua e incluso para la enseñanza superior, nos muestra que la formación integrada en el trabajo no sustituye a otros lugares y categorías de formación, pero que puede complementarlos. Más allá de la combinación de las categorías formativas “puesto de trabajo” y “curso”, se trata de organizar una coordinación de formaciones que reúna el trabajo, el tiempo libre y el empleo de medios; los sistemas formativos podrían incluir tanto una enseñanza formal en centros de formación continua como una formación integrada en el trabajo, un aprendizaje “en-passant” (incidental) durante el trabajo y también una formación auto-dirigida en el tiempo libre (ver Sauter, 1997). Esta red de formaciones ofrecería nuevas posibilidades para que los interesados por la formación continua configurarían “su” propio programa de formación. Por otro lado, pueden surgir problemas

nuevos de coordinación si aparecen lugares formativos sin nexo entre sí, debido a la diversa transparencia de las ofertas de cursos modulares, de asesoramiento y de garantía de la calidad.

Un punto central consiste desde luego en la combinación de aprendizajes formales e informales con el objetivo de obtener una cualificación de formación continua o de enseñanza superior. En todos los debates y proyectos actuales de reforma de la formación profesional o sobre la formación permanente se expresa esta necesidad, planteándose p.e. el tema de las cualificaciones adicionales que debieran flexibilizar la transición de una formación inicial a la continua. Estas cualificaciones podrían adquirirse, durante la formación inicial o inmediatamente acabada ésta, por diferentes vías: las empresas, escuelas profesionales, centros formativos y otras instancias certificarían estas cualificaciones adicionales, dándoles con ello transparencia y aceptación en el mercado laboral. También para acceder a la formación de promoción o a la enseñanza superior resulta necesaria la combinación de cualificaciones adquiridas formal e informalmente. El Proyecto de Reforma de la Formación Profesional alemán (BMBF 1997) prevé conceder mayor importancia en el futuro a las cualificaciones adicionales, los módulos individuales de formación continua y las competencias adquiridas en el proceso del trabajo, para permitir el acceso de una persona a la formación superior.

Resumen

Las tendencias en la organización del trabajo asalariado de la época posttaylorista reducen el grado de subdivisión del trabajo en sus componentes y favorecen estructuras organizativas ligeras con integración de tareas y jerarquías horizontales. Las correspondientes necesidades formativas, tanto cuantitativa como cualitativamente mayores, no pueden satisfacerse ya exclusivamente mediante procesos formativos organizados fuera del trabajo. Las consecuencias de la organización ligera para la formación en el trabajo no siempre son positivas: el trabajo más intenso interfiere por ejemplo con los periodos formativos.



La formación integrada en el trabajo reúne en sí numerosas ventajas económicas y didácticas para la organización de procesos formativos. Supone una solución casi ideal para el problema de la aplicación práctica - el aprendizaje y la utilización de lo aprendido son simultáneos -, promete una mayor rentabilidad y una reducción de costes, al ser necesarios menos permisos de formación continua en el exterior. Para grupos de trabajadores tradicionalmente alejados de toda medida formativa, permite rebajar las barreras a su participación en procesos formativos generales o en la formación continua.

La formación integrada en el trabajo es diferente de la formación continua en la empresa, la categoría más frecuente de formación profesional continua. Junto a los métodos tradicionales como los cursos y seminarios externos o internos organizados por la empresa, se observa el surgimiento de tipos de aprendizaje informal en el puesto de trabajo o durante el proceso del trabajo. La gama de estas categorías formativas se sitúa entre los polos del trabajo y la formación, y su terminología es hasta la fecha poco unitaria: las denominaciones cambian en función de la filosofía de la empresa y su estrategia directiva, aun cuando se refieran a métodos formativos idénticos o muy parecidos.

Debe diferenciarse entre formación funcional mediante la práctica y los tipos de formación intencional integrada en el trabajo, que exigen intervenciones formativas por parte de la empresa. Por lo que respecta a la práctica y funcionamiento actuales de la formación integrada en el trabajo, los datos recogidos entre trabajadores y empresarios coinciden mayoritariamente: a la cabeza se encuentran los tipos tradicionales de formación, en particular la instrucción por superiores y compañeros y la adaptación a un puesto de trabajo; los tipos más recientes como p.e. círculos de calidad, programas de intercambio, rotación en el empleo y autoformaciones se hallan, por contra, poco difundidos.

Las diversas categorías de formación integrada en el trabajo constituyen instrumentos multifuncionales para el desarrollo del personal, de la organización y de la empresa. En función de las características del

tipo formativo concreto, junto a su función de formación de competencias pueden incrementar también la participación de los trabajadores, la garantía de la calidad, la orientación hacia el cliente y/o el desarrollo de la organización. Este carácter multidimensional provoca que las empresas no consideren deseable su excesiva formalización a través de títulos.

La formación funcional mediante la práctica depende de las condiciones favorables o desfavorables a la formación en el puesto de trabajo, para lo que hay que diferenciar entre las condiciones generales a escala organizativa y los potenciales formativos que ofrecen los contenidos del trabajo. Incluso el aprendizaje *en-passant* (incidental) en el puesto de trabajo sólo resulta posible en numerosas ocasiones cuando se adoptan medidas organizativas en el trabajo - como el trabajo en equipo - que incluyan también periodos formativos flexibles.

Tanto la formación funcional en el trabajo como la intencional precisan estructuras de trabajo que no establezcan una separación estricta entre el trabajo y la formación. Sin embargo, en amplios sectores de la práctica empresarial esta condición brilla (aún) por su ausencia. E incluso en aquellas empresas que han implantado formas organizativas ligeras, con mayores oportunidades de aprendizaje, se aprecian consecuencias ambivalentes para la formación:

La mayor intensidad del trabajo reduce los periodos formativos, la subcontratación (incluyendo el teletrabajo) dificulta la información y la cooperación, la concentración en la plantilla fija obstaculiza el acceso a la formación para la plantilla periférica y excluye a los parados. Todo ello hace inalcanzables los ambiciosos objetivos formativos que persigue la formación integrada en el trabajo, surgiendo por contra el peligro de una "formación ligera".

El desarrollo futuro de la formación integrada en el trabajo requerirá tomar en cuenta elementos metodológicos y de política formativa: ya sea para la formación integrada en el trabajo o para la formación funcional mediante la práctica, debe clarificarse la aportación de las diversas categorías formativas a las cualifica-



ciones y competencias, por un lado, y su contribución al desarrollo de la empresa, por otro (para lo que puede efectuarse un análisis estadístico).

En el ámbito de la política formativa, se trata sobre todo de desarrollar modelos que reúnan el aprendizaje informal con

el formal y combinen entre sí diversas categorías de formación. También habrá que proceder a un replanteamiento de la vida individual, de las carreras formativas y profesionales, del trabajo asalariado y del tiempo libre, para incluir en ellas la dimensión de la necesaria formación permanente.

Bibliografía

Bergmann B. (1996): Lernen im Prozess der Arbeit. In Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster, Nueva York, Munich, Berlin, pp. 153-262

BIBB, IES, IW (1997): Formen arbeitsintegriertes Lernens. Möglichkeiten und Grenzen der Erfassbarkeit informeller Formen der betrieblichen Weiterbildung, publicado por el BMBF, Bonn

Ministerio Federal de Educación, Ciencia, Investigación y Tecnología - BMBF (Alemania) (publ.) (1996): Berichtssystem Weiterbildung VI. Bonn

Ministerio Federal de Educación, Ciencia, Investigación y Tecnología - BMBF (Alemania) (publ.) (1997): Reformprojekt Berufliche Bildung. Decisión gubernativa del 16.4.97

Franke G. (1982): Qualitätsmerkmale der Ausbildung am Arbeitsplatz. En BWP 4/82, pp.5-6

Frieling E. (1993): Personalentwicklung und Qualifizierung - neue Ansätze und Probleme. En: Loebe H/Severing, E. (ed.): Mitarbeiterpotentiale entwickeln - Erfolgsfaktor für die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen, Munich

Grünwald U. (1997): Formen arbeitsplatznaher Weiterbildung. Ergebnisse der europäischen Weiterbildungserhebung. En Geissler, K.A./v. Landsberg, G./Reinartz, M. (ed.): Handbuch Personalentwicklung und Training, Colonia (sin encuadernar)

Grünwald U., Moraal, D. (1996): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland, Gesamtbericht - Er-

gebnisse aus drei empirischen Erhebungsstufen einer Unternehmensbefragung im Rahmen des EG Programms FORCE, Bielefeld

Markert W. (1997): Gruppenarbeit in deutschen Industrieunternehmen. Entwicklungsstand und Qualifikationsanforderungen. En: BWP 3/97, pp.3-9

Müller K. (1994): Berufliche Weiterbildung: Das Beispiel Dänemark. IAB Werkstattbericht No.13 de 16.12.1994

Münch J. (1997): Personal und Organization als unternehmerische Erfolgsfaktoren. Hochheim a.M.

Sauter E. (1997): Aufstiegsweiterbildung im Umbruch. Neue Impulse und Konturen für die berufliche Weiterbildung. In: Dobischat, R./Husemann, R. (ed.): Berufliche Bildung in der Region. Berlin (en impresión).

Severing E. (1994): Arbeitsplatznahe Weiterbildung. Betriebspädagogische Konzepte und betriebliche Umsetzungsstrategien. Neuwied, Krefeld, Berlin

Severing E. (1997): Arbeitsplatznahe Weiterbildung. En Geissler, K.A./v. Landsberg, G./Reinartz, M. (ed.): Handbuch Personalentwicklung und Training, Colonia (sin encuadernar)

Staudt E., Meier, A.J. (1996): Reorganization betrieblicher Weiterbildung. En Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster, Nueva York, Munich, Berlin, pp.263-336

Weiss R. (1994): Betriebliche Weiterbildung, Colonia



El sistema educativo francés como expresión de una cultura política¹

Introducción

El sistema educativo francés presenta extrañas características para todos aquéllos que no estén familiarizados con el mismo, y particularmente para los países que forman junto con Francia la Europa Comunitaria. Estos quedan perplejos sobre todo ante el papel singular que desempeñan en dicho sistema las “Grandes Écoles” y las “classes préparatoires” que dan acceso a las primeras. La importancia que dan las clases más importantes a las enseñanzas de fuerte nivel teórico, aun cuando su objetivo sea formar a personas para la acción, es sin duda el mayor motivo de extrañeza. Podríamos citar otros muchos rasgos del sistema - aún más notorios por las insuperables resistencias que han afrontado los diversos intentos hechos para modificarlos -, como la gratuidad de los estudios superiores o la escasa consideración de la denominada enseñanza profesional. Además, también las cuestiones que se plantean quienes en Francia se consagran al estudio de este sistema tienen algo de particular. Los estudios en términos de rentabilidad de la educación y del “capital humano” se hallan lejos de ocupar una posición central. Por el contrario, se examinan con gran atención las relaciones entre los “niveles” de salida del aparato educativo y los “niveles” de entrada en el aparato productivo, y los fenómenos de “descualificación” debidos al hecho de que algunas personas no encuentran directamente un empleo con el nivel al que debieran “normalmente” acceder, de conformidad con su formación. ¿Cómo se explican todas estas singularidades?.

Mientras razonemos en términos puramente económicos y sólo consideremos la educación como un medio de preparar a personas que puedan contribuir lo mejor posible a la eficacia del sistema productivo será difícil comprender los motivos de tales diferencias. Estas tienden a considerarse como residuos molestos de tiempos pretéritos, que urgiría sacrificar sobre el altar de la competitividad. Desde esta perspectiva, las “resistencias” que afrontan los reformadores parecen tan irracionales como irritantes. Pero ¿podemos aceptar realmente que el único papel que desempeña el sistema educativo de una sociedad es el de acrecentar el “capital humano” disponible para el aparato productivo? La educación no solamente prepara a cada persona para desempeñar el puesto que ocupará en la sociedad a título de productor: también la prepara como ciudadano y como individuo situado en un contexto social. En la práctica, no se puede comprender el funcionamiento del aparato educativo si no se toma en cuenta la forma en que cada sociedad se halla construida. A este respecto, el caso francés resulta particularmente instructivo por los vínculos que mantienen las singularidades de su sistema educativo con determinados rasgos de la sociedad francesa. Dichos rasgos provocan su escaso parecido con la imagen teórica de una sociedad “moderna”.

El sistema educativo francés desempeña más bien el papel de definir directamente el lugar que cada uno debe ocupar en la sociedad, a través de las propiedades simbólicas de la formación recibida, que el de transformar a la persona en un productor eficaz. La cuestión del acceso a lo



Alain d'Iribarne

Director de investigación en el Laboratorio de Economía y Sociología del Trabajo (CNRS), Aix-en-Provence



Philippe d'Iribarne

Director de investigación en el Laboratorio de Economía y Sociología del Trabajo (CNRS), Aix-en-Provence

“(…) también las cuestiones que se plantean quienes en Francia se consagran al estudio de este sistema tienen algo de particular. Los estudios en términos de rentabilidad de la educación y del “capital humano” se hallan lejos de ocupar una posición central. Por el contrario, se examinan con gran atención las relaciones entre los “niveles” de salida del aparato educativo y los “niveles” de entrada en el aparato productivo, y los fenómenos de “descualificación” debidos al hecho de que algunas personas no encuentran directamente un empleo con el nivel al que debieran “normalmente” acceder, de conformidad con su formación.”

1) La primera versión de este texto se presentó a la conferencia internacional “Human Capital investments and economic performance”, celebrada en Santa Bárbara/California del 17 al 19 de noviembre de 1993



“La definición de la formación en términos de incremento del capital humano presupone que la influencia de la formación sobre el estatus social se refleja exclusivamente en los ingresos laborales, que constituirían de por sí una buena medida de la contribución productiva de cada persona. (...). Pero este no es en absoluto el caso francés.”

que podemos llamar una “aristocracia escolar” constituye en sí un reto considerable para los diversos interesados, incluso cuando no conlleve en absoluto una mejora de la situación económica personal. La estructura del sistema educativo, las estrategias de los diversos interesados, las relaciones que se anudan entre ellos y las posibilidades de coordinar su actuación parecen cuanto menos tan dependientes en la práctica por este papel del sistema educativo que por su papel económico propiamente dicho. Y esto sigue siendo así en una época en la que los discursos generales sobre el aparato educativo resaltan la necesidad de adaptar la formación a las necesidades de la economía.

Si la estructura clásica del sistema educativo lleva a privilegiar la distinción entre diversas “vías”, se debe a que dichas vías no solamente se diferencian en la preparación de un volumen mayor o menor de “capital humano” susceptible de pasar al aparato productivo, de conformidad con cuestiones de puras competencias técnicas y rendimientos económicos comparados. Dan también acceso por sus propiedades simbólicas, y según reglas extraídas más de la costumbre que de la competencia y del mercado, a posiciones sociales diversificadas. Además, si la enseñanza propiamente dicha que imparte el “aparato educativo” y la “formación profesional” ofrecida dentro de las empresas son sin duda sustituibles parcialmente entre sí en términos de formación de capital humano, resulta que no lo son en absoluto en cuanto a la consecución de una posición social. Desde una perspectiva francesa, ambas posibilidades se derivan de modos de funcionamiento extremadamente distintos.

Las dificultades para reformar el aparato formativo francés y en particular para aplicar reformas que parecen deseables por definición desde un punto de vista de la eficacia productiva no pueden llegar a comprenderse si se hace abstracción de este aspecto particular de la cultura francesa, que resulta decisivo para explicar el hecho de que algunos ejemplos extranjeros como el sistema de aprendizaje alemán, muy admirados desde una perspectiva de estricta eficacia productiva, no hayan inspirado apenas transformaciones reales en la práctica.

Nuestro artículo se subdivide en tres secciones. En una primera parte describiremos la posición específica que ocupa el sistema educativo dentro de la sociedad francesa, exponiendo la importancia que tiene la referencia a la aristocracia/nobleza escolar en comparación con otras sociedades, como la alemana. Examinaremos los conflictos esenciales que enfrentan, a grandes rasgos, a quienes defienden una concepción “democrática” de la sociedad contra los aún partidarios de una visión “jerárquica”.

En la segunda parte analizaremos las relaciones entre los protagonistas de los procesos educativos y observaremos cuáles son los procesos de ajuste entre las necesidades de las empresas y la producción del aparato educativo.

En la tercera parte, por último, examinaremos los efectos negativos de estos procesos de ajuste o adaptación sobre la forma en la que el sistema educativo provee de personas a las empresas, las reformas emprendidas actualmente para mejorar esta situación y las dificultades que dichas reformas afrontan.

El sistema educativo en la sociedad

El “aristocratismo” francés

La definición de la formación en términos de incremento del capital humano presupone que la influencia de la formación sobre el estatus social se refleja exclusivamente en los ingresos laborales, que constituirían de por sí una buena medida de la contribución productiva de cada persona. Aun cuando una hipótesis de este tipo no se corresponde exactamente con la realidad de una sociedad, en algunas de ellas sí supone una primera aproximación bastante aceptable. Pero este no es en absoluto el caso francés. Además, esta definición no permite tomar en cuenta las cuestiones de correspondencia legítima entre tipos de formaciones y tipos de puestos, que resultan esenciales en el caso de Francia. No pueden comprenderse las relaciones existentes entre el aparato educativo y el aparato productivo franceses olvidando el papel simbólico que cumple la educación.



Para ello es necesario ante todo captar las relaciones opuestas entre lo más y lo menos "noble".

La Francia republicana repudió el nexo establecido por el "Antiguo Régimen" entre la nobleza y la calidad de "la sangre". Pero Francia no repudió sin embargo la propia noción de nobleza o aristocracia. En su célebre panfleto, decisivo en 1789, Sieyès afirmaba que el Tercer Estado "debe volver a ser noble". Desde el Antiguo Régimen, la noción tradicional de la aristocracia se ha impugnado sustituyéndola con otras referencias que ensalzan la "nobleza de corazón" (Duby, 1978). Además, existían profesiones más o menos bien consideradas, estableciéndose una oposición fundamental entre la creación del espíritu, juzgada noble, y los trabajos corporales, juzgados vulgares. Así por ejemplo, la Enciclopedia oponía partiendo de un criterio semejante el "artista" al "artesano".²

La Francia postrevolucionaria intentó más bien implantar una versión modernizada de la aristocracia, vinculada fuertemente a la razón, a las "capacidades", los "talentos" y la "virtud", antes que cuestionar la pertinencia de una noción semejante.³ Esta asociación entre una jerarquía de "talentos" y una jerarquía de "conocimientos" surge de manera crucial en el momento en el que los herederos revolucionarios de los enciclopedistas construían los nuevos talentos de la república a través de su concepción de las "écoles" que formarían la base para la irrupción de Francia en la "primera revolución industrial". [Así, durante el periodo 1800-1803 y en la línea de Monge, Carnot y del abbé Grégoire, Chaptal diseñará las escuelas de "Arts et Métiers" (artes y oficios), que asimilará a las ideas republicanas que permitieron la victoria de Valmy. "La estrecha relación existente entre la educación de cada técnico de la industria con la ciencia del más elevado nivel permitirá en efecto ganar la batalla de la producción. Todos los elementos esenciales de la educación técnica moderna, ideados y aplicados en Francia durante los 400 años que van desde 1450 a 1850, desde el reino de Luis XI hasta la revolución de los Politécnicos y las Artes y Oficios, obedecen a esta concepción" (Cheminade, 1998, Hillau, 1998).

En la Francia moderna, la referencia a la mayor o menor "nobleza" de una actividad puede observarse tanto en un electricista que afirma que su profesión es más noble que la de un mecánico como en un presidente de la República (como el presidente socialista François Mitterrand) cuando señala que su mandato constituye una "noblesse"⁴. Y si las referencias explícitas a esta noción se mantienen limitadas, subyace sin embargo a toda la argumentación cuando se plantean cuestiones de "rango", cuya importancia ya se conoce dentro de la sociedad francesa. Se recurre a múltiples consideraciones para llegar a convencer, si bien con algunas variaciones según las épocas, de que una u otra actividad resultan más o menos nobles. De esta manera, se juzgará de manera general que las actividades de "concepción", más próximas a las creaciones del espíritu, son más nobles que las de "ejecución", más vecinas de los trabajos corporales (en la industria automovilística, los "estudios" para diseñar nuevos modelos y los "métodos" para diseñar el aparato productivo serán más nobles que la "fabricación", que es la que hace funcionar a las fábricas. Paralelamente, las actividades intelectuales y el trabajo de los empleados parecen más nobles que las manuales y el trabajo de los obreros⁵. Por último, resulta poco noble estar "al servicio" de otro, hasta el punto que algunas actividades que aparecen en otros países industriales han desaparecido en Francia (limpiabotas).

Según la visión francesa de la sociedad, debe existir una correspondencia entre la nobleza de la posición que alguien ocupa y su nobleza personal. El que ocupa una posición de nobleza inferior a la suya personal se halla "desplazado", "despojado". Y a quien ocupa una posición de nobleza superior a la de su persona se le considera un "advenedizo". Sin embargo, en la sociedad francesa contemporánea es fundamentalmente la "nobleza escolar" de una persona determinada, definida por su itinerario dentro del sistema escolar y en su formación inicial, por la calidad de la vía formativa seguida y el nivel alcanzado en dicha vía, quienes van a determinar para el resto de sus días su nivel de nobleza personal. La cuestión de la adecuación entre "nivel" de formación y "nivel" de empleo, tan debatida en los

"Según la visión francesa de la sociedad, debe existir una correspondencia entre la nobleza de la posición que alguien ocupa y su nobleza personal. (...). La cuestión de la adecuación entre 'nivel' de formación y 'nivel' de empleo, tan debatida en los análisis franceses de las relaciones entre la formación y el empleo, se inscribe íntegramente en esta problemática."

2) "Artista: nombre dado a los operarios sobresalientes entre quienes se ocupan de las artes mecánicas que requieren inteligencia. Artesano: nombre con el que se designa a los operarios que trabajan con artes mecánicas y que requieren menos inteligencia. Se hablará de un buen cordelero como de un buen artesano, pero de un relojero hábil se dirá que es un gran artista" citado por William H. Sewell *Gens de métier et revolutions; le langage du travail de l'Ancien Régime à 1848*, Aubier, 1980, p. 15

3) Según la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (art. VI): "Todos los ciudadanos serán iguales ante la ley, admisibles por igual a todos los honores, cargos y empleos públicos (a los que los nobles tenían antes acceso privilegiado), según su capacidad y sin otra distinción que la de sus virtudes y sus talentos"; la cuestión de acceso a los "honores", etc, símbolo de nobleza aristocrática, sigue siendo esencial.

4) Conferencia de prensa del 12 de abril de 1992. Sobre el papel que desempeña la referencia a la nobleza profesional en la Francia actual, véase por ejemplo Philippe d'Iribarne *La logique de l'honneur*, Paris, Seuil, 1989; edición de bolsillo, Point Seuil, 1993.

5) Alain d'Iribarne, Enjeux sociaux autour de l'accès aux professions, en *Cultures techniques entreprises et société*, Revue Pour nº 122/123 julio-septiembre, 1989, p. 23-33



“(...) el carácter estructurador de la oposición entre lo ‘noble’ y lo ‘vulgar’ en la sociedad francesa es inexistente dentro de la sociedad alemana o la americana, que por el contrario establecen otras formas de distinción. Ello no deja de tener sus consecuencias sobre las divergencias de sistemas educativos.”

análisis franceses de las relaciones entre la formación y el empleo, se inscribe íntegramente en esta problemática.

Semejante orientación es común entre quienes poseen una visión muy elitista de la enseñanza y los que defienden una postura democrática. Ambas visiones pueden coexistir de hecho dentro de una misma persona, defendiéndose en el nombre de argumentos aparentemente “técnicos”, incluso si una postura u otra acarrea fuertes implicaciones políticas.

Según los primeros, deben existir vías formativas muy diferenciadas; una rara separación entre la escuela para élites y la escuela del pueblo. Algunos alumnos deben recibir una enseñanza abstracta dentro de las vías educativas consideradas nobles y consagradas a los conocimientos teóricos y desinteresados (en otros tiempos las humanidades, actualmente las matemáticas más “puras”), mientras que otros deben recibir una enseñanza de carácter sobre todo “práctico”, en vías educativas nada aristocráticas, o bien formarse “a pie de obra”.

Los segundos, que se han impuesto hace mucho en el discurso imperante pero no en la realidad, afirman que todos deben tener acceso a esta nobleza. La mayoría consideran que, con este fin, todos han de acceder a vías educativas nobles, caracterizadas por el puesto que en ellas ocupan las enseñanzas teóricas. Es necesario por tanto una enseñanza única, símbolo de una nobleza igualitaria para todos los ciudadanos. Es necesario para ello suprimir las posibilidades educativas distintas, o cuanto menos diversificar éstas lo menos posible y multiplicar los enlaces entre ellas, para permitir a cada persona conservar al menos la esperanza de acceder quizás a las vías de mayor calidad. Algunos afirman, por el contrario, que es necesario crear una igualdad de nobleza entre las diversas vías educativas.⁶

Estas visiones políticas divergentes combatirán entre sí cuando se trate de tomar una decisión, ya sea de naturaleza educativa o sobre todo en cuanto a las relaciones entre la enseñanza y las empresas, incluso cuando en apariencia el debate se sitúe en un estricto terreno económico.

Otras sociedades, otros sistemas educativos

Podrían efectuarse para cualquier otra sociedad análisis análogos al que acabamos de esbozar referido a la sociedad francesa. Efectivamente, los sistemas educativos difieren tanto entre un país y otro porque cada sociedad, incluyendo las que se consideran más modernas, se halla fuertemente mediatizada por una forma propia y exclusiva de concebir la integración de sus ciudadanos en la sociedad. Las formas de estructuración de la sociedad, de distinción entre puestos de mayor o menor valor, son divergentes. Divergen también las formas de asignar a cada persona un puesto en función de una u otra de sus características, y sobre todo en función del itinerario que haya efectuado dentro del sistema educativo. Así, el carácter estructurador de la oposición entre lo “noble” y lo “vulgar” en la sociedad francesa es inexistente dentro de la sociedad alemana o la americana, que por el contrario establecen otras formas de distinción. Ello no deja de tener sus consecuencias sobre las divergencias de sistemas educativos.

Norbert Elias, al analizar las diferencias entre la sociedad francesa y la alemana, observa que ambas se estructuran de acuerdo a principios muy distintos (Elias, 1939). Ya en el siglo XVIII se observaba la coexistencia de diversas comunidades (la sociedad cortesana, la burguesía intelectual y la burguesía comercial), que cultivaban cada una su especificidad y defendían firmemente sus propias referencias. Esta situación contrastaba con la reinante en Francia, donde cada grupo social tenía la ambición de asemejarse a los grupos de rango superior, adoptando sus valores y costumbres, y no la de cultivar sus diferencias y permanecer fiel a sus propios valores como grupo. Esta oposición entre los modos de estructuración de la sociedad no dejó de surtir un efecto sobre la historia posterior. En la sociedad alemana, los valores aristocráticos, tras haber sido marca distintiva de grupos en buena parte francófonos, fueron rechazados por la burguesía y desaparecieron junto a los mismos. Por el contrario, en la sociedad francesa estos valores se difundieron fuertemente entre la burguesía, pasando luego al conjunto de la sociedad. En la Alemania con-

6) Así, según Claude Allègre, ministro francés de educación, “la igualdad no consiste (...) en que la mayoría accedan a una vía educativa noble, única y definida por un itinerario perfectamente diseñado. (...) La igualdad consiste en reconocer que el éxito en la asignatura de dibujo es tan válido como en la de matemáticas, que el espíritu de observación es tan noble como el placer por las relaciones abstractas. (...) En cuanto a las ciencias, cuyo aprendizaje deberá replantearse completamente, será necesario librarlas de la tutela exclusiva de las matemáticas, volver a dar todo su valor noble a la observación ...” Claude Allègre, “Ce que je veux”, *Le Monde*, 6 de febrero de 1998.



temporánea se aprecia aún hoy una sociedad formada por grandes grupos de identidades claras, que se definen positivamente a partir de sus propias referencias y apenas se dejan impresionar por las referencias de grupos que la perspectiva francesa considera netamente superiores. En contraposición al modelo francés, estos grupos se encuentran más equilibrados entre sí y relativamente autónomos, y no tanto situados en una escala vertical de valores por la que toda persona intenta ascender.

Esta forma de estructuración de la sociedad marca simultáneamente el universo profesional y el aparato educativo alemanes. Puede observarse perfectamente esta estructura, por ejemplo, en el estudio clásico que le dedicaron Marc Maurice, François Sellier y Jean-Jacques Silvestre⁷. “Una identidad profesional y social bien definida suele acompañarse de un repliegue relativo del grupo sobre sí mismo”, observan los autores al hablar de los obreros alemanes. Evocan la capacidad que tiene la formación profesional de apoyar simultáneamente la manera en que cada grupo -obrero o no obrero- se distingue de los restantes y los principios de reconocimiento profesional y social sobre los que *cada grupo* funda su homogeneidad y su identidad⁸.

La relación entre la enseñanza profesional (que va hasta la formación de “ingenieros graduados”) y la enseñanza general (que parte del bachillerato y proporciona “ingenieros titulados” formados en las universidades) es particularmente significativa en Alemania. Mientras que una “concede valor a la técnica”, la otra “concede valor a las humanidades”. Ambas vías educativas se hallan “totalmente separadas”. Contrariamente a lo que podríamos pensar desde un punto de vista francés, estos dos tipos de enseñanza se encuentran más bien yuxtapuestos que diferenciados jerárquicamente. Los títulos de la enseñanza general proceden de una “distinta jerarquía”. “Los títulos de la enseñanza superior se concentran - mucho más que en Francia - en los niveles altos de la administración pública y del sector terciario privado.”

En estas condiciones, no es de extrañar que la vía de la enseñanza general se encuentre “prácticamente cerrada de facto

a los hijos de quienes ejercen un oficio manual”. Una “estructura desarrollada de formaciones profesionales intermedias ofrece posibilidades reales de movilidad educativa y profesional ascendente partiendo del aprendizaje obrero”, lo que no puede “disociarse del papel que desempeña este aprendizaje en la estabilización, dentro de la clase obrera, de la gran mayoría de los trabajadores de origen obrero y campesino, y por tanto en la aceptación de las fuertes diferencias sociales y profesionales que separan a los obreros de los oficios no manuales.”

Volvemos a encontrar la fractura observada por Elias entre una amplia burguesía poco vinculada a los valores intelectuales vehiculizados por la enseñanza general, y un estrato de profesores y “altos funcionarios” que abrazan estos valores y cuyos hijos serán los únicos sobrerrepresentados en la enseñanza general.

Además, la fractura que se observa entre obreros cualificados y obreros no cualificados puede interpretarse sin duda señalando que los primeros, a diferencia de los segundos, han accedido a un estatus burgués y que la lógica comunitaria alemana lleva a delimitar perfectamente la frontera entre los que pertenecen o no a un grupo. “A partir de bases permanentes” se produce la “separación entre dos poblaciones claramente diferenciadas por el hecho de haber recibido o no una formación profesional ratificada por un título”. La edad y la antigüedad no bastan para permitir el paso de un grupo a otro. También será poco frecuente que el paso de un grupo a otro sea un ascenso y no un descenso. El hecho de que las diferencias salariales entre los obreros cualificados y los no cualificados sean relativamente escasas con respecto a las existentes en Francia permite pensar que nos encontramos de nuevo ante una estructura de grupos más yuxtapuestos y menos jerarquizados que en Francia.

A la sólida legitimidad de la enseñanza profesional se añaden múltiples propiedades evidenciadas por los autores, relativas al puesto que los formados por esta enseñanza ocupan en la organización de las empresas. Surge un “espacio integrado” constituido por “los obreros cualificados, los Meister – capataces - y los in-

7) Véase como bibliografía: Marc Maurice, François Sellier, Jean-Jacques Silvestre, *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*. Una interpretación de las observaciones que efectúa este estudio, según las diferencias entre las culturas políticas francesa y alemana, puede leerse en: Philippe d'Iribarne, “Culture et effet societal”, *Revue française de sociologie*, octubre-diciembre 1991.

8) Desde la época de esta obra clásica de referencia, se han llevado a cabo en Francia otros numerosos estudios de investigación comparativa entre Francia y Alemania. Podemos citar los siguientes: J-P Gehin y Ph Mehaut: “Apprentissage ou formation continue? Stratégies éducatives en Allemagne et en France”. L'Hamattan, Paris 1993, y M. Möbus y E. Verdier (eds: “Les diplômés professionnels en Allemagne et en France. Conception et enjeux d'acteurs”. L'Harmattan, Paris 1997.



En Alemania “(...) La apreciación de la profesionalidad de cada persona no tiene la misma importancia dramática que en Francia, lo que permite confiarla con mayor facilidad a la decisión del capataz o meister. Las ‘relaciones sociales de trabajo’ se encuentran ‘más orientadas hacia la cooperación (entre diferentes tipos de tareas, funciones y servicios) que hacia la subordinación jerárquica’.”

En “la sociedad americana (...) la educación desempeña efectivamente el papel que le concedan las teorías del capital humano. Permite mejorar la posición que una persona ocupa como ofertor en un mercado determinado. (...) Contrariamente a la tendencia francesa, la educación no define para toda una vida ‘lo que alguien es’, esto es, el ‘rango’ que uno merece. Y, al contrario del modelo alemán, tampoco se inserta en una comunidad corporativa, salvo en el caso particular de que confiera acceso a una ‘profesión’ (...)”

9) Philippe d'Iribarne, *La logique de l'honneur*, op cit.

10) Esta relación entre el “modelo” americano y la teoría del capital humano está expuesta claramente en análisis como los de Ch. F. Buechtemann: “L'enseignement professionnel et la formation technique en tant qu'investissement et mobilisation des ressources humaines et financières” en *Revue Formation Emploi* n°64 octubre-diciembre de 1998 p. 59 a 76.

genieros graduados” y dicho espacio parece situarse perfectamente en la estela de la burguesía alemana no intelectual. En el interior de dicho espacio se observa más “solidaridad obrera” que “fractura jerárquica” entre obreros y capataces, siendo el papel del capataz alemán muy diferente del de su homólogo francés. La antigüedad y la edad no desempeñan en Alemania ni por asomo el mismo papel que en la gestión interna de una empresa en Francia. Dentro de este gran grupo “burgués” que integra a los obreros cualificados vemos en funcionamiento subdivisiones que obedecerán al mismo principio. Un subgrupo compuesto por aquéllos que disponen de una formación obrera básica se diferencia de otro subgrupo constituido por quienes han recibido una formación administrativa básica, con un número relativamente bajo de posibilidades de paso de uno a otro y una fuerte continuidad entre los niveles dentro de cada uno de los subgrupos.

Las identidades de las comunidades así estructuradas son muy sólidas, y no se aprecian dentro de ellas las cuestiones de rango que imperan en Francia. Ello puede interpretarse de múltiples formas: se observa una concepción muy diferente de la “polivalencia”, del paso de un puesto a otro, del carácter sustituible de los miembros de un equipo. La apreciación de la profesionalidad de cada persona no tiene la misma dramática importancia que en Francia, lo que permite confiar ésta con mayor facilidad a la decisión del capataz o meister. Las “relaciones sociales de trabajo” se encuentran “más orientadas hacia la cooperación (entre diferentes tipos de tareas, funciones y servicios) que hacia la subordinación jerárquica”.

Igualmente, podrían relacionarse las especificidades del aparato educativo americano con la estructura de la propia sociedad americana.

La sociedad americana se halla concebida como una sociedad de hombres iguales unidos por relaciones contractuales reglamentadas por la legislación y concebidas según el modelo de relación comprador-proveedor, en la que cada una de las dos partes decide libremente ser participante de una transacción en función del interés que encuentre en ella. Esta referencia desempeña un papel particular-

mente decisivo en el funcionamiento interno de las empresas⁹. El papel de los poderes públicos es el de garantizar la *fairness* u honestidad de estas transacciones, y ante todo el de evitar que los fuertes abusen de los demás gracias a su posición (por ejemplo, la legislación americana sobre la competencia, las operaciones bursátiles o el trabajo). Por supuesto, se encarga asimismo de arbitrar unas condiciones generales de funcionamiento del mercado (control de los instrumentos de medida, y en general la lucha contra el fraude cuando las apariencias pueden llamar a engaño a un comprador sobre la naturaleza del producto que compra).

En un modelo como éste, la educación desempeña efectivamente el papel que le concedan las teorías del capital humano¹⁰. Permite mejorar la posición que una persona ocupa como ofertor en un mercado determinado. Una educación merece la pena de emprenderse a partir del momento en el que resulta rentable. Contrariamente a la tendencia francesa, la educación no define para toda una vida “lo que alguien es”, esto es, el “rango” que uno merece. Y, al contrario del modelo alemán, tampoco se inserta en una comunidad corporativa, salvo en el caso particular de que confiera acceso a una “profesión”, en el sentido muy específico que este término posee en el sistema anglosajón. Considerada como una inversión económica, no resulta por ello en absoluto extraño que la educación sea de pago, siempre que la calidad del servicio ofrecido justifique el precio solicitado. El papel de los poderes públicos es el de controlar, cuando ello es necesario debido a la información imperfecta del “consumidor”, la calidad del “producto” (lo que se traduce en el control de las “profesiones”) y velar para que en los procesos de contratación tanto de formadores como de alumnos reine una igualdad de trato (la forma de concebir ésta puede variar grandemente en función de la época, pero el principio permanece).

Las relaciones entre los diversos agentes integrados en una concepción y un funcionamiento del sistema educativo

Para comprender las relaciones que se establecen entre los agentes integrados en la concepción y el funcionamiento del sistema educativo francés, y en particular



la manera en la que se coordinan la demanda de las empresas y la oferta educativa, es necesario diferenciar entre diversos elementos de este sistema educativo. Estos diversos elementos cumplen papeles distintos no sólo en la producción de competencias sino también en la producción de jerarquía social. Los agentes los afrontan con estrategias diferenciadas que conducen a enfrentamientos y compromisos en absoluto uniformes. En particular, las relaciones entre el Estado (que en Francia es un agente particularmente privilegiado en el ámbito educativo, tanto por el puesto que ocupa en la financiación de ésta como por el papel que cumple en la legitimación de las formaciones) y las empresas son extremadamente diferentes según el sector del aparato educativo que observemos.

Para esbozar un cuadro muy exacto de la situación sería necesario efectuar toda una serie de distinciones, más aún teniendo en cuenta las fórmulas híbridas que se han ido desarrollando durante estas últimas décadas. Pero la simple distinción entre diversas líneas generales lógicas permite ya una primera clarificación: a primera vista, es necesario diferenciar por un lado la formación para las "élites" de la de masas, y por otro la formación inicial de la formación recibida a lo largo de una carrera profesional.

La formación para las "élites"

Si consideramos inicialmente la formación para la "élite", vemos que tradicionalmente han coexistido (tras la enseñanza primaria y la enseñanza "secundaria" que corresponden prácticamente, por lo que respecta a estas élites, a vías educativas sin finalidades inmediatamente profesionales) tres formas de sistemas formativos, de los cuales sólo uno interesa fundamentalmente a las empresas, y que poseen cada cual su propia lógica:

- las facultades de derecho, medicina y farmacia
- las facultades universitarias de ciencias y letras
- las *Grandes Écoles*

El primer sistema se sitúa en la línea de la lógica corporativa tradicional y repre-

senta una evolución de la misma. Los miembros eminentes de la corporación son responsables de la formación de los jóvenes dentro de profesiones bien establecidas y a las que corresponden privilegios legales considerables. Los conocimientos transmitidos son tanto teóricos como prácticos, y los formadores son profesionales de la práctica de su oficio. Aun estando directamente adaptado a las exigencias profesionales, se trata de un conocimiento noble derivado de las "artes liberales".

El segundo sistema se consagra tradicionalmente al culto de los conocimientos desinteresados. Una gran parte de los titulados de estas carreras se dedican de hecho a la enseñanza (en la secundaria o la superior) o a la investigación¹¹. Estas carreras valorizan el aspecto más teórico de los conocimientos. En particular, por lo que respecta a los futuros formadores, la pedagogía, una ciencia práctica, está considerada como un conocimiento no noble. Incluso si son numerosas las voces que deploran la mala formación del profesorado en el aspecto pedagógico y dan como ejemplos situaciones de otros países donde la pedagogía desempeña un fuerte papel, esta crítica apenas tiene consecuencias prácticas, menos aún cuanto que ataca a las partes más aristocráticas del sistema, por ejemplo, la formación de profesores agregados.

Un tercer sistema que obedece aún a una lógica distinta, consiste en el dispositivo típicamente francés de las "Grandes Écoles"¹². El objetivo de éstas es formar a las élites del poder, o para decirlo de manera exacta, el de reconocer a quienes pueden formar legítimamente parte de dichas élites. En este caso, lo esencial no es la enseñanza impartida, sino el nivel de las pruebas de acceso, nivel que determina la jerarquía muy estricta de estas escuelas. Este examen de acceso representa una especie de juicio divino, en el sentido de las antiguas prácticas judiciales, mediante el cual se revelan los "talentos" de cada cual, sus "dotes" y capacidades que, en opinión del elitismo republicano, revelan la facultad para acceder de manera legítima a puestos de poder. Dicho examen debe ser todo lo objetivo posible, para evitar cualquier posibilidad o favoritismo. Y, cuanto más se centra en materias abstractas y se sitúa

11) Así, en 1991 un 73% de los que habían terminado sus estudios tres años antes y asistido a un segundo ciclo de matemáticas o de física eran maestros; la proporción resultaba análoga para los estudios literarios (*Cereq bref* diciembre 1992). Desde esta época la situación estructural del mercado de trabajo ha permanecido estable, con variaciones en función del número de plazas de maestros "sacadas a oposición".

12) Philippe d'Iribarne, "Una aristocracia de los talentos: la École polytechnique y el modelo francés de organización, en *Les polytechniciens dans le siècle, 1984-1994*, Dunod, 1994



“Estos diversos elementos del sistema de enseñanza se hallan generalmente financiados y organizados por el Estado y son gratuitos o casi gratuitos para los formados. Esta situación, sorprendente desde una perspectiva económica de inversión en capital humano, puede por contra entenderse bien desde la perspectiva que hemos esbozado. Constituye un punto de encuentro entre los que impulsan el aspecto elitista de la enseñanza y quienes favorecen su aspecto democrático.”

a un alto nivel teórico, más es capaz de revelar los talentos de elevada naturaleza. Según este sistema, la selección del examen o prueba debe efectuarse al abrigo de toda presión exterior y excluyendo todo conocimiento práctico, ya que tanto una como otro sólo podrían empañar la pureza del examen. Una vez pasada la prueba y reguladas las cuestiones de rango (definido para toda la vida el rango de nobleza escolar), la formación teórica - que debe ser de alto nivel y mantenerse relativamente pura para continuar afianzando el rango de la escuela - puede coexistir con una formación práctica bajo la forma de prácticas en empresas o de una estancia en la escuela denominada “de aplicaciones”. En este sistema el “nivel” alcanzado es señal del “potencial” de los interesados y fundamento de su legitimidad para ocupar puestos con autoridad, y es más importante que el propio contenido de la formación. La coordinación entre las escuelas y las empresas puede ser bastante laxa. La formación específicamente profesional se adquiere mediante el ejercicio de la ocupación.

Se han constituido dentro de las universidades de letras y de ciencias determinadas vías formativas adaptadas a fines profesionales. Algunas de ellas (Magistères, Instituts Polytechniques) recomponen de hecho dentro de las universidades la fórmula de las *Grandes Écoles* (selección rigurosa, orientación elitista). Pero las que se desvían de dicha fórmula e imparten una formación profesional orientada a la demanda inmediata de empresas no elitista están mayoritariamente consideradas como de categoría inferior tanto con respecto a la enseñanza universitaria clásica como a las *Grandes Écoles*. Ello rige tanto para el primer ciclo (los títulos se denominan Diplomas universitarios de tecnología) como para el tercero (Diploma de Estudios especializados con fines profesionales). Veremos que esta situación ejerce determinadas consecuencias para el destino profesional de los que emprenden estos estudios, de manera relativamente favorable a la salida del sistema educativo, pero más problemática a plazo más largo.

Existe un consenso relativamente amplio en cuanto a esta formación elitista, e incluso si el sistema de las *Grandes Écoles* suele recibir críticas periódicas de un ca-

rácter casi ritual, si bien se sabe perfectamente que dichas críticas no tendrán consecuencias prácticas. No puede decirse lo mismo de la formación de masas, campo de batalla de un conflicto sumamente vivo de naturaleza política.

La formación de masas

Con una perspectiva que podríamos llamar “derechista”, el destino de las masas (esto es, quienes no consiguieron demostrar capacidades superiores en las primeras fases de la selección escolar, que se concreta al inicio de la enseñanza primaria) es el de verse destinados a profesiones ejecutoras y escasamente nobles. Las masas tendrán necesidad de recibir una formación adaptada a sus condiciones, de carácter esencialmente práctico (técnico) y de orientación directamente profesional. Impartirles una formación demasiado teórica en carreras denominadas “generales”, consideradas nobles, correría el riesgo de formar a personas amargadas¹³. Una formación escolar breve e ideada para impartir conocimientos elementales (lectura, escritura, cálculo) enseñados con una perspectiva práctica, debe seguirse rápidamente con una formación profesional controlada en buena parte por las empresas, ya sea impartida dentro de éstas (aprendizaje, centros de formación internos) o dentro de un sistema especializado (la enseñanza técnica).

La opinión que podríamos llamar “de izquierdas” afirma que el destino de las masas es el de huir de la tutela de los nuevos amos que representan las empresas y en particular sus dirigentes, para poder acceder plenamente a la dignidad de ciudadanos. La enseñanza que se les imparta debe poseer el mismo carácter noble que la enseñanza de las élites, lo que implica o bien “dar cartas de nobleza” a la práctica o bien desarrollar los aspectos teóricos y abstractos de la misma. Es en todo caso esencial que dicha enseñanza venga garantizada por un “servicio público” de la educación protegido de la presión de las empresas, presión incompatible con el papel de desarrollo personal confiado al sistema formativo. Los formadores, cuya vocación será trabajar por dicho desarrollo, también deberán estar protegidos de la presión de los “patronos”. Es necesario rechazar que la escuela se subordine al mundo de la

13) Esta forma de pensar, que actualmente tiende a manifestarse de manera velada, lo ha hecho en ocasiones con gran crudeza, Pierre Rosanvallon, *Le sacre du citoyen, histoire du suffrage universel en France*, Gallimard, 1992



producción. Y el aprendizaje dentro de las empresas es condenable, como heredero de una visión doméstica de la empresa, donde los trabajadores “conformables y maleables a voluntad” se hallaban sometidos a las arbitrariedades de un patrón con derechos divinos (el término “formado en la casa” nos remite a dicha imagen doméstica). La calidad de la enseñanza profesional, garantizada por la consciencia profesional de los formadores, proporcionará a la economía trabajadores a la vez competentes y autónomos¹⁴.

En la práctica, la organización del sistema de la formación profesional inicial representa un compromiso, evolutivo según las épocas, entre estas dos concepciones. El sistema ha estado durante largo tiempo separado drásticamente de la enseñanza general (incluso los organismos del Ministerio de Educación Nacional y de la formación profesional estaban separados, desempeñando las escuelas de empresa un papel nada despreciable). El ascenso de los valores democráticos llevó a una aproximación superficial entre los dos sistemas, cuyo alcance real parece sin embargo dudoso.

El papel hegemónico del Estado en la formación inicial y en la coordinación formación-empleo

Estos diversos elementos del sistema de enseñanza se hallan generalmente financiados y organizados por el Estado y son gratuitos o casi gratuitos para los formados. Esta situación, sorprendente desde una perspectiva económica de inversión en capital humano, puede por contra entenderse bien desde la perspectiva que hemos esbozado¹⁵. Constituye un punto de encuentro entre los que impulsan el aspecto elitista de la enseñanza y quienes favorecen su aspecto democrático.

Dado que con la enseñanza se persigue seleccionar una élite de talentos con una actuación eminentemente política garantizada por los poderes públicos, y en términos más generales determinar el rango que corresponde legítimamente a cada persona a través de su trayectoria de nobleza escolar, toda intervención selectiva a través del dinero será ilegítima. No se puede en buena ley comprar un título de nobleza. Además, el Estado es garante de

la validez de las pruebas que situarán a cada persona dentro de la jerarquía escolar, y de la validez asignada a cada formación (al igual que es guardián del valor de la moneda). Ello nos permite comprender el papel del Estado en la definición de los programas y el control de los títulos, y la posición que ocupan las cualificaciones nacionales¹⁶. Además, al Estado corresponde realizar arbitrajes políticos entre la lógica jerárquica y la lógica democrática para el diseño de las diversas vías educativas y de las relaciones entre ellas¹⁷.

Por otra parte, considerando que la enseñanza tiene por objetivo formar a ciudadanos fundamentalmente iguales entre sí, no puede abrirse de manera privilegiada a quienes dispongan de fondos. El Estado debe garantizar su gratuidad.

La articulación entre la referencia jerárquica y la referencia igualitaria tiende a efectuarse -según parece, cada vez más combinando igualdades formales (entre los distintos institutos de bachillerato, los títulos de las diferentes universidades) con desigualdades reales, con jerarquías oficiosas perfectamente claras y formas de selección más o menos ocultas para acceder a los mejores centros educativos. Existe una especie de mercado de competición oficiosa entre centros formativos para captar a los mejores alumnos, y entre los alumnos para acceder a los mejores centros, pero sin que estos últimos obliguen a pagar por la calidad del producto que proporcionan.

Existen por otra parte centros privados con altas tasas de pago, muy particularmente en el ámbito de la “preparación a la economía”. Pero estos centros, si bien permiten a quienes se titulan por ellos mejorar sus ingresos, apenas aumentan su nivel de nobleza escolar y se ciñen a un ámbito que la sociedad francesa tiende a considerar como escasamente noble. Suele tildárseles frecuentemente de herederos de una tradición de “merca-chifles”. También pueden servir para preparar un paso hacia vías educativas más legitimadas, por el método de aprendizaje que la sociedad francesa califica peyorativamente de “empollar”.

Aun cuando los miembros del sistema educativo público defiendan rabiosamente

14) Por ejemplo las declaraciones de Jean Auroux, antiguo profesor de liceo técnico y antiguo ministro socialista de trabajo: “Por mi parte, creo que el papel de las empresas es producir, pero además que cuanto más larga sea una formación general, mejor permite adaptarse a un sistema en rápida evolución (...). Habría que inventar (...) una nueva concepción de la formación que no sólo aprovecha-se la demanda de las empresas sino también la oferta de trabajo que suponen los jóvenes”, entrevista en *La Vie*, 2 de setiembre de 1993.

15) Sabemos en efecto que los economistas justifican las intervenciones públicas cuando existe una distancia entre las “rentabilidades económicas” y las “rentabilidades sociales”.

16) Véase por ejemplo Myriam Campinos-Dubernet y Jean Marc Grando, *Formation professionnelle ouvrière: trois modèles européens*, en *Entreprise, Etat et formation en Europe. Numéro spécial: Allemagne, France, Grande-Bretagne, Italie*, *Revue Formation Emploi* nº 22 abril-junio 1988, ps.5-29

17) Esta concepción “societal” de las modalidades institucionales de regulación de los sistemas educativos y sus relaciones con los sistemas productivos resulta absolutamente indispensable para poder comprender también su estructura y modalidades de funcionamiento, así como sus modalidades de evolución. Algo particularmente necesario, por ejemplo, cuando se desean comprender las diferencias que pueden observarse en las modalidades elegidas por Francia y por Alemania para reformar e innovar sus sistemas de “certificación” de la formación profesional.

Véase M. Möbus, E. Verdier: *La construction des diplômes professionnels en Allemagne et en France: des dispositifs institutionnels de coordination*. En *Les diplômes en Allemagne et en France*, op. Cit. E. Verdier y Ch. F. Buechteman utilizan asimismo la noción de “régimenes de educación y de formación profesional” para reflejar las especificidades institucionales nacionales en este terreno y analizar sus rendimientos relativos desde el punto de vista del funcionamiento del mercado de trabajo. E. Verdier y Ch. F. Buechteman: “Education and training regimes Macroinstitutional Evidence” en *Revue d'économie politique* nº 108 (3) mayo-junio 1998, p. 292 a 320.



“Aun cuando los miembros del sistema educativo público defiendan rabiosamente la independencia de éste frente a toda ‘injerencia’ externa, no por ello son indiferentes ante el futuro, incluyendo el futuro profesional, de las personas formadas.”

18) Los resultados de la investigación comparativa sobre la evolución de la formación continua en “la Europa de los quince”, presentada por el CEREQ, ilustran con particular precisión nuestra aseveración. Comparando con los otros países europeos, en Francia las empresas desempeñan un papel central en el terreno de la formación continua, en detrimento de la iniciativa individual, mientras que dejan el campo libre al Estado en el campo de la formación profesional inicial. Los ciudadanos saben perfectamente que “el título de la segunda oportunidad”, ideado en términos de “rango” en la sociedad francesa, es en buena parte un señuelo que limita su propia iniciativa en cuanto a la formación continua. “Les facteurs de développement de la formation continue dans l’Europe des quinze”, en *CEREQ Bref* nº 150 - febrero 1999.

19) Por comparación con Alemania, la situación parece no obstante ambigua una vez más en Francia, pues en este país el “índice de rendimiento” de dicha formación continua por iniciativa empresarial, expresado en términos de aumentos salariales, parece que tiende a bajar. “La asignación de esta formación parece seguir una lógica de selección y clasificación, cuya consecuencia es emitir una señal positiva y recurrente en favor de los asalariados de quien la empresa prevé una fidelidad y que desea conservar”. P. Béret y A. Dupray: “Valorización salarial de la formación profesional continua y producción de competencias por el sistema educativo: los casos de Francia y Alemania”, en la *Revista Europea Formación Profesional*, nº 14 p. 40 a 51.

la independencia de éste frente a toda “injerencia” externa, no por ello son indiferentes ante el futuro, incluyendo el futuro profesional, de las personas formadas. Los encargados de diseñar cursos formativos se hallan dispuestos a tener en cuenta dicho futuro en el curso de su labor. Y desde puestos de muy diversa responsabilidad, que pueden ir desde los administrativos superiores encargados de cuestiones educativas a escala nacional (con variaciones en el tiempo) hasta los profesores de un instituto de enseñanza profesional a escala local, también se informan de las expectativas de las empresas. Pueden obtener esta información en las instituciones oficiales de concertación, vinculadas particularmente a la “planificación indicativa” a la francesa. O bien a través de contactos de carácter informal surgidos por iniciativa personal entre un maestro y una empresa. Su eficacia, de hecho, resulta muy variable. A escala de las instituciones centrales de concertación, se resalta el aspecto económico de la formación, de acuerdo con el objetivo del aparato administrativo francés, y particularmente de su sistema de planificación, de ser instrumentos para la “modernización” de la sociedad. Las cuestiones de la relación entre formación y rango, la nobleza escolar, etc. tienden a considerarse secundarias, por ser “arcaicas” y obstáculos destinados a desaparecer ante el desarrollo de una economía y una sociedad modernas. Y se diseñan numerosos proyectos que ignoran todas estas cuestiones. Pero éstas vuelven a surgir, explícita o implícitamente, en el momento en el que se trata de traducir el discurso a la práctica. En las últimas décadas ha podido observarse perfectamente este fenómeno, bajo la forma de diversas dificultades para reformar el sistema francés de enseñanza, como analizaremos más adelante.

La formación permanente

Sin considerar las actividades de formación continua concebidas como lucha contra el paro y cuya finalidad sea directamente profesional - destinadas particularmente a los jóvenes parados dentro de los “planes juveniles” -, la formación permanente se deriva en principio de dos lógicas complementarias: una perspectiva cultural de “formación a lo largo de toda la vida” por iniciativa individual de

cada persona, y una perspectiva profesional de producción de “competencias” por iniciativa de las empresas. En este último caso, la lógica es exactamente inversa a la de la formación inicial. No tiene como objetivo reglamentar el rango de las personas, sino que adopta una perspectiva claramente económica. Las empresas que la financian mayoritariamente predeterminan también en buena parte su diseño. Pueden “certificar” formaciones y, si así lo desean, conceder títulos a quienes han recibido la formación, aunque aquéllos no tendrán valor si no están reconocidos por el Estado, sola institución que puede intervenir legítimamente en lo concerniente al rango de las personas¹⁸.

Así, la ley del 16 de julio de 1971 crea para los empresarios con más de nueve asalariados la obligación de participar en la financiación de la formación profesional continua. Pero en la realidad los gastos reales de las empresas son bastante superiores a los importes mínimos establecidos reglamentariamente (en 1997, más de un 3% de la masa salarial frente a un mínimo legal de un 1,2%). El volumen de estos gastos es tal que el esfuerzo formativo total de las empresas francesas (para formación inicial y continua) resulta igual al de las empresas alemanas, aun cuando el papel que desempeñan en la formación inicial sea mucho más modesto (Gehin, Méhaut, ...). La parte esencial de las correspondientes formaciones viene impartida por organismos privados o próximos a las asociaciones profesionales - los fondos de garantía de formación -, y existe un auténtico mercado de la formación. La intervención del Estado se limita por lo esencial a proporcionar el marco reglamentario. Este sistema reglamentario reserva, en teoría, un papel importante a las organizaciones sindicales en la definición de las políticas de formación permanente, pero en la práctica dicho papel resulta más bien modesto.

Esta situación se ha hecho socialmente aceptable debido a que se trata de una formación con el evidente fin económico de adaptarse al empleo. Se considera que las empresas son a la vez las beneficiarias y las contribuyentes principales de la misma. La financiación bajo la forma de inversiones individuales es, por su parte, muy reducida¹⁹.



Así y todo, en las empresas de carácter innovador, encontramos algunos casos híbridos de formaciones denominadas "cualificantes", impartidas en las empresas y con un alcance que supera a la actividad concreta de éstas²⁰. Este tipo de formación va destinada a lograr una mejor coordinación entre conocimientos teóricos y prácticos que en el caso de las formaciones tradicionales. Presupone la existencia de acuerdos, cuyo diseño es delicado, entre las empresas correspondientes y el sistema educativo, que ejerce un control sobre la formación impartida y concede el título correspondiente²¹.

Carencias apreciadas actualmente en el sistema y dificultades de evolución del mismo

Los aspectos del sistema educativo francés más directamente vinculados a su papel definitorio del estatuto de las personas han podido hallarse, en épocas anteriores, en relativa armonía con la eficacia del aparato productivo. Por ejemplo, la combinación de ingenieros diseñadores de alta categoría y de "ejecutores" hábiles para resolver los "detalles" prácticos en las operaciones de producción ha sido sin duda eficaz durante mucho tiempo. Pero la evolución de las condiciones productivas, y en particular el cuestionamiento de la competitividad de los métodos taylorísticos de producción, han provocado un cambio en esta situación (d'Iribarne, 1989). Aún estamos buscando soluciones a los problemas generados por ello. Pero las que hubieran parecido más idóneas desde un punto de vista estrictamente económico resultan con frecuencia difíciles de aplicar, y por el contrario las evoluciones más fáciles de realizar no son por fuerza las más favorables.

Si dentro de este artículo exceptuamos la formación de formadores y de las formaciones en los ámbitos del derecho y de la salud, ciñéndonos exclusivamente a las que afectan más directamente a las empresas, observaremos una serie de dificultades que surgen a diversos niveles del sistema educativo. Estas dificultades no pueden formularse simplemente en tér-

minos de déficit de inversiones en capital humano, reflejadas en años de estudio. Se trata más bien del hecho de que las inversiones realizadas con una lógica simbólica pueden resultar mal adaptadas a una lógica de eficacia económica. Así se explican los debates particulares surgidos en Francia en torno al papel que podría desempeñar entre los restantes títulos presentes en el mercado de trabajo una "Certificación de Conocimientos Profesionales" otorgada por las empresas, con la doble perspectiva de la formación permanente y de "dar un nuevo impulso a la formación profesional"²². A diferencia de otros países europeos, como por ejemplo Inglaterra, las argumentaciones de estos debates no podrán comprenderse si no tomamos en cuenta en el caso francés el conjunto de las consideraciones precedentes, y en particular las diferencias "societales" de gestión de competencias y el puesto central de los títulos en las prácticas de gestión de las empresas, a pesar de sus afirmaciones del carácter primordial de las "competencias"²³.

Dificultades para los niveles bajos de cualificaciones

Las dificultades se acrecientan según pasa el tiempo. La proporción de los que salen del sistema educativo con los niveles mínimos (VI y V bis, en el argot de los análisis sobre la enseñanza en Francia) y sin formación profesional se mantiene particularmente resistente e impermeable al incremento generalizado del nivel medio de formación. Nos encontramos aquí con una especie de "náufragos" del sistema escolar, cada vez más numerosos, que abandonan éste (a los 16 años, al término de la escolaridad obligatoria) habiendo extraído poco provecho de los años pasados en él; una parte importante de estos alumnos (aun admitiendo diversas interpretaciones sobre las cifras) no han adquirido ni siquiera un dominio aceptable de las enseñanzas básicas como lectura, escritura y cálculo. Desde el estricto punto de vista de las competencias obtenidas, podríamos imaginarnos una solución al problema diseñando una enseñanza adecuada y más concreta para quienes no consiguen aprovechar un curso "normal". Pero esto implicaría poner radicalmente en cuestión el papel de la escuela como garante de una igualdad simbólica entre los ciudadanos, afirmar por princi-

20) Es el caso por ejemplo de empresas como la Pechiney, que han intentado combinar las evaluaciones de la empresa con certificados "cualificantes", utilizando formaciones por "módulos capitalizables": P. Doray, "Formation et mobilisation. Le cas d'aluminium Pechiney", Presses Universitaires de Lille, 1989.

21) Véase M. Périssé "La certification d'entreprise: héritage ou nouvelles règles de gestion de la main-d'oeuvre? L'exemple d'un groupe chimique", en *Revue Formation Emploi* nº 63 julio-setiembre 1998, p. 27 a 41.

22) Comisión Europea: "Enseñar y Aprender, hacia la sociedad del conocimiento". Libro Blanco de la CE, 1995

M. de Virville "Donner un nouvel élan a la formation professionnelle", Informe presentado al ministro de trabajo y de asuntos sociales. La documentation française, París, 1996.

23) Sobre el tema de las diferentes modalidades de gestión de las competencias en diversos países puede verse: D. Corardyn "La gestion des competences" PUF paris 1996. Sobre el estatuto rebajado en Francia de las certificaciones de "segunda oportunidad" y los correspondientes títulos, véase J-F Germe y F. Potier. "La formación continua por iniciativa individual en Francia: ¿declive o renovación?", en la Revista Europea Formación Profesional, nº 8/9 mayo-diciembre 1996/II-III, p. 52 a 60

Más en general, no es casualidad que esta cuestión de la mediatización de los "sistemas de certificación" por los títulos se halla replanteado de formas muy diversas. Véase "¿Cuánto sabemos? la medición de conocimientos, cualificaciones y competencias en el mercado de trabajo". Revista Europea Formación Profesional nº 12, setiembre-diciembre 1997/III, dedicada enteramente al tema.



24) M. Fournier y V. Bedin "L'ingénierie de formation entre traditionalisme et modernisme" en *Revue Formation Emploi* nº 63, julio-setiembre 1998 p. 43 a 59

25) Este problema es un viejo conocido de los responsables de gestionar los sistemas para jóvenes, en particular las "Missions Locales" y las "Permanences d'Accueil, d'information et d'Orientation" (PAIO) creadas en 1982 por iniciativa del gobierno Mauroy para ayudar a la inserción profesional de los jóvenes de 16 a 25 años más desfavorecidos. Estas "misiones locales" se encuentran actualmente en entredicho debido a la transferencia a las regiones de las formaciones correspondientes, decretada por la Ley Quinquenal sobre el empleo en 1993, lo que hace difícil su participación en programas como "TRACE" (Trajet d'Accès à l'Emploi - Via de acceso al empleo), que pretende impartir anualmente a unos 60.000 jóvenes con dificultades ayudas personalizadas de una duración máxima de 18 meses.

26) Esta cuestión del paso de las "experiencias locales" a las "modificaciones de normas colectivas" constituye en nuestra opinión una cuestión esencial en Francia, por su frecuencia. Estas dificultades de trasvase, que reflejan una "sociedad bloqueada", son simplemente consecuencia de los compromisos que se establecen entre las reglas y las prácticas, y que solamente pueden funcionar cuando aquéllas se reconocen tácitamente como inválidas o prácticamente inútiles. Es el caso, por ejemplo, del "numerus clausus" en las carreras universitarias, que existen en muchos puntos pero que no resultan aceptables ante las decididas proclamas que anuncian una y otra vez lo intolerable de una selección para acceder a "la Universidad de la República".

27) Véanse los resultados del estudio del CEREQ sobre la situación en 1997-1998 de los jóvenes salidos del sistema educativo en 1992. Las diferencias entre las situaciones "de inserción" en función de los niveles de titulación alcanzados y de los niveles determinados, con titulación o sin ella, confirman - si ello fuera necesario - que los títulos siguen siendo en Francia el principal criterio para la gestión del acceso al empleo por los empresarios

pio que algunas personas son menos ciudadanas que otras, lo que parece impensable.

Se buscan soluciones de compromiso, a fin de integrar los imperativos prácticos con los simbólicos, pero éstas resultan sin embargo sumamente difíciles de encontrar. Se han logrado progresos en cuanto a la elaboración de pedagogías adaptadas para la enseñanza de adultos con dificultades escolares y para la formación profesional continua²⁴. Pero en estos dos casos la situación es más fácil, ya que la dimensión simbólica no es la misma, al tratarse de una enseñanza dirigida claramente a los ya productores, y no a los ciudadanos en general. Se desarrolla un tipo de enseñanza análoga destinada a los jóvenes dentro de los "planes juveniles" para las personas entre 16 y 25 años, con una investigación sobre la formación alterna, que se impartiría a quienes no lograsen encontrar un empleo "normal" en el mercado de trabajo²⁵. Pero estas medidas son controvertidas, ya que se les acusa de proporcionar a las empresas una mano de obra "de rebajas".

Para los que consiguen aprobar una enseñanza profesional de nivel inferior al universitario (niveles V y IV), las dificultades son de otro tipo. El objetivo de realzar la nobleza escolar asignada a esta categoría educativa y de mantener su independencia frente a las empresas conduce a revalorizar sus aspectos teóricos y desdeñar en alguna medida las actividades derivadas de prácticas "manuales" aprendidas en el tajo. En la práctica, se opta regularmente para todas las vías de formación profesional por "revalorizar" su estatuto regularmente a través de una reducción de las enseñanzas "prácticas y transmisoras de conocimientos experimentales", y reforzando las enseñanzas teóricas que priorizan los "conocimientos generales", con gran detrimento de las PYMEs, que ven cómo la "empleabilidad" o potencial inmediato de empleo entre los jóvenes se reduce en la misma medida (Campinos-Dubernet, 1998).

Podríamos suponer durante algún tiempo que la modernización del aparato productivo y el desarrollo de la automatización harán que desaparezca la importancia de estas capacidades y que sólo hay ventajas en el hecho de sustituir a

obreros formados fundamentalmente en la práctica por obreros de formación mucho más teórica. Pero se aprecia actualmente que es necesario disponer de una combinación íntima de conocimientos prácticos y teóricos. Sin embargo, ni la escuela ni la empresa parecen bien equipadas para ofrecer esta combinación, y, teniendo en cuenta lo que hemos visto hasta ahora, no resulta fácil que ambos estamentos cooperen con una perspectiva institucional generalizada y más amplia que los numerosos casos de cooperación concreta que puedan tener lugar en la práctica por iniciativa local²⁶.

Además, estas formaciones se desarrollan a través de vías educativas terciarias en mucho mayor grado que lo deseable de conformidad a las necesidades del aparato productivo, lo que se traduce por una degradación de las condiciones de inserción profesional; por ejemplo, las remuneraciones de los CAP-BEP terciarios (certificados de aptitud profesional) tienden por ejemplo a ser equivalentes a los de los jóvenes salidos del sistema escolar sin titulación ninguna²⁷. Esta situación favorece por supuesto que los alumnos que acceden al sistema tiendan a proseguir estudios que les lleven a la enseñanza superior.

Dificultades que surgen además en los puntos de contacto de la enseñanza masiva con la enseñanza para élites

Estos puntos de contacto fueron nulos durante mucho tiempo, ya que no existía prácticamente nada entre las enseñanzas superiores largas, ya fueran universitarias o impartidas en las *Grandes Écoles*, pero destinadas claramente a formar a las élites, y las enseñanzas de nivel mucho más modesto, en las que además no existían posibilidades de paso (enlaces) entre las diversas vías. Pero este espacio se ha colmado en la actualidad en buena medida con el desarrollo de las formaciones denominadas "bac+2", "BTS", (Brevet de Technicien Supérieur - Certificado de técnico superior- expedido por los institutos de enseñanza técnica), y el "DUT" (Diplôme Universitaire de Technologie - Título universitario de tecnología-, expedido por las universidades en sus Institutos Universitarios de Tecnología). Estas cualificaciones corresponden en buena parte a las necesidades del mercado de



trabajo, ya que los contenidos de las formaciones impartidas conceden gran espacio a los conocimientos tecnológicos. Una alta proporción de los titulados pasa al empleo y encuentra buenas condiciones de inserción, sobre todo en carreras industriales. Pero su identidad social ya es más cuestionable.

La base de los conocimientos impartidos no es de una naturaleza que les permita acceder a los niveles elitistas, lo que se traduce en el hecho de que a los titulados les resulta difícil acceder dentro de las empresas a la categoría de los "cuadros" (categoría específicamente francesa, sin otra justificación que el estatuto que ocupa). No obstante, su categoría basta para diferenciarlos del "vulgo", a quien pertenecen quienes no disponen de conocimientos tecnológicos, y para hacerles acceder directamente a las "profesiones intermedias". De hecho estos conocimientos disfrutaban de un estatuto intermedio entre los conocimientos teóricos y los prácticos, lo que permite explicar su papel de bisagra en torno a la cual giran los proyectos de reforma que no consiguen realizarse²⁸. La posición que ocupan en la empresa es por ello incómoda, si abandonan las funciones técnicas con su delimitación de categorías relativamente laxa. Las esperanzas de integrarlos como otro eslabón dentro de la cadena de mando se han visto muy decepcionadas. Debido a esta situación, aun cuando al principio se pronosticaba que los matriculados en estas vías se darían por satisfechos con ellas, se observa un número cada vez mayor de alumnos que prosiguen sus estudios hasta llegar a alcanzar un auténtico nivel universitario, y con él un puesto claro dentro de la sociedad²⁹.

El índice de fracasos de los que acceden a las universidades es alto; muchos no obtienen titulación alguna, o consiguen un título de escaso valor en el mercado de trabajo. Pero la convicción republicana francesa según la cual cada persona debe poder acceder a un nivel alto de nobleza escolar hace sumamente difícil implantar de manera oficial y general una selección de acceso a las facultades (dejando aparte las facultades de medicina, donde se impone más la lógica profesional). Una solución al estilo alemán o sueco, que reglamentase la mayoría de los puestos en la enseñanza superior según

las salidas profesionales, resulta difícilmente imaginable en el contexto francés, si exceptuamos las carreras con finalidades claramente profesionales. El desarrollo de carreras universitarias "cortas" y de carreras técnico-profesionales ha sido una solución a este problema, pero con los límites que hemos analizado.

La tendencia que podríamos calificar de natural del sistema francés corresponde a una especie de huida hacia adelante y se traduce en un incremento de los niveles formativos; una huida hacia adelante que se refleja perfectamente en el célebre lema de "80% de bachilleres" (dentro de una promoción de edades). Este lema encuentra su justificación en la comparación de los éxitos económicos de Japón con el nivel formativo de los obreros de dicho país. Dicha política cosechó el beneplácito de las "fuerzas progresistas" y satisfizo el deseo de democratización de la sociedad, al ofrecer un acceso cada vez mayor a formaciones que proporcionan un nivel alto de nobleza escolar. Pero sus efectos en materia de adecuación entre formación y empleo son bastante discutibles.

Cuando la explosión escolar comenzó en Francia, tras la segunda guerra mundial, una gran parte de quienes ocupaban puestos supuestamente cualificados disponían de un nivel formativo inferior - según los criterios en vigor - al nivel del cargo que desempeñaban. Así, estimulada por el crecimiento, la categoría de los cuadros no podía cubrirse totalmente con formaciones de *Grandes Écoles* o de universidad; la mayoría de quienes ocupaban un puesto de obrero cualificado no tenían una formación profesional "auténtica", etc. En los primeros momentos, el incremento de los niveles formativos ha permitido recuperar esta insuficiencia de la titulación y acercarse a una correspondencia "normal" entre los niveles de formación y los niveles de empleo (esto es, de hecho entre la nobleza de los empleos y la de las personas que los desempeñan). Pero progresivamente, al ir aumentando el número de titulados y frenarse el crecimiento, son cada vez más las personas que aceptan puestos "descualificados" (inferiores a su rango) con tal de conseguir un empleo. Un fenómeno semejante, que perturba el funcionamiento del mercado de trabajo, parece contribuir al elevado ín-

28) Estas dificultades cristalizan en torno al conjunto de las formaciones "tecnológicas superiores", que no consiguen constituirse como carreras coherentes de BAC + 2 a BAC + 5. Las dudas que han surgido tras el anuncio efectuado por Claude Allègre de una "readaptación" de las vías educativas francesas al modelo llamado europeo de 3, 5, 8 (años de estudios tras el bachillerato) nos ofrecen un ejemplo suplementario: "mientras que ministros y expertos se devanan los sesos desde hace más de una década para crear una "carrera tecnológica" de valor equivalente a la enseñanza general tradicional, sucede como si el mercado de trabajo ya hubiera precedido a crear [...] una nueva élite técnica". Suplemento a *Le Monde* "Choisir ses études. DUT et BTS, jueves 18 de febrero de 1999, p. 11.

29) Así, para los titulares de DUT, la proporción de quienes prosiguen estudios a jornada completa al año siguiente de haber obtenido el título ha pasado de un 33% en 1984 a un 45% en 1988; *Cereq bref*, diciembre de 1992. Desde entonces, dicha proporción ha continuado aumentando y llegó a ser del 63% en 1992. La tendencia amenaza con generalizarse si triunfa el actual proyecto de reforma denominado "3, 5, y 8" que añadiría un año de estudio complementario tras las vías educativas de Bac+2.



“(...)el aprendizaje, en fuerte regresión durante las últimas décadas, vuelve a adquirir - sobre el papel - un trato favorable, partiendo de la estima que merece el ejemplo alemán. Se considera que el aprendizaje ofrecería una mejor inserción profesional a los jóvenes poco cualificados, (...). Pero en la práctica, la imagen social del aprendizaje, mal situado en términos de nobleza escolar, se opone a su promoción.”

dice de paro francés (d'Iribarne P., 1990). Se observa que numerosos jóvenes se adentran en formaciones “sin salida” pero valorizadas socialmente (en particular en la enseñanza secundaria general), mientras que caen en desgracia otras formaciones con mayor probabilidad de dar pie a un empleo.

Además, este incremento en el nivel de formación teórica no facilita por fuerza una mejor conexión entre los conocimientos teóricos y las capacidades empíricas, tal y como las empresas necesitan. Es por ello que los estudios actuales que buscan formas de armonizar mejor la formación con las necesidades de las empresas acaban en general proponiendo un conjunto de reformas del sistema educativo, reformas cuya aplicación efectiva resulta no obstante dificultada por el aspecto simbólico de la formación.

Así, el aprendizaje, en fuerte regresión durante las últimas décadas, vuelve a adquirir - sobre el papel - un trato favorable, partiendo de la estima que merece el ejemplo alemán. Se considera que el aprendizaje ofrecería una mejor inserción profesional a los jóvenes poco cualificados, cuyo índice de paro es bastante elevado en la actualidad. Pero en la práctica, la imagen social del aprendizaje, mal situado en términos de nobleza escolar, se opone a su promoción. Un contraejemplo puede observarse en Alsacia, región que con estructuras sociales hasta cierto punto hereditarias de la cultura germánica considera el aprendizaje con muchos mejores ojos que el resto del país. Con todo, desde 1987 la ley permite a universidades y escuelas proponer a sus estudiantes el estatuto de aprendices como enriquecimiento de su formación profesional, mediante una experiencia concreta en empresas, con el objetivo de conceder “también al aprendizaje sus cartas de nobleza” (Faujas, 1999). Tras una difícil primera etapa, el número de aprendices en las formacio-

nes post-bachillerato ha conseguido duplicarse con creces en los cursos de 1995 y 1997-1998, alcanzando la cifra de 31.000 alumnos, es decir un 10% de los aprendices totales. No obstante, estos aprendices se concentran más bien en las escuelas privadas “pequeñas”, dirigidas al comercio, y permiten a los jóvenes “menos favorecidos” acceder a estudios de pago alto.

Igualmente, se ha previsto crear una carrera de ingenieros formados a través de un retorno al sistema de enseñanza tras varios años de experiencia profesional (la carrera denominada Decomps, el nombre de su inspirador). Pero la puesta en marcha de esta vía educativa está encontrando obstáculos. Los así formados ¿serán ingenieros “auténticos” o ingenieros “de rebajas”? ¿dispondrán del título de “ingenieros” sin más o de “ingenieros en técnicas”, señalizando así que dentro de una categoría superior de cuadros forman una subcategoría relativamente inferior?. En principio, su formación no resulta demasiado noble y podría corresponderse bien con las tareas de fabricación - también poco nobles - a las que se les destine. Pero ¿es aceptable actuar así, en una época que reivindica la democratización de la enseñanza y de la sociedad?

En resumidas cuentas, situándonos con una perspectiva europea, son muchos los esfuerzos aún necesarios para adaptar a todos los niveles el sistema francés de formación a las necesidades actuales de la sociedad, respetando las especificidades de la sociedad francesa. Esta conclusión es cierta tanto para las “formaciones de masas” como para la formación elitista, como testimonia la violencia de las críticas cosechadas por la dirección de la École Normale Supérieure, quien decidió implantar por primera vez en el curso de este año un examen para estudiantes europeos, que se efectuaba en inglés y no iba precedido de una “classe préparatoire”³⁰

30) C. Cohen-Tannoudji y S. Haroche: “L'ENS doit s'ouvrir sur l'Europe” en *Le Monde*, 11 de marzo de 1999, p. 15

**Bibliografía**

Campinos-Dubernet M. (1998): *Standardisation des diplômes et diversité des conventions de productivité des entreprises*. GIP Mutation Industrielle. Multigraphié, Paris, 27 p.

Cheminade J. (Mai-Juin 1998): Le mouvement des Arts et Métiers: "Hausser l'ordre du monde", en *FUSION* n°71, p 27 à 37.

d'Iribarne A. (1989): *La compétitivité, défi social, enjeu éducatif*, Paris, presses du CNRS.

d'Iribarne P. (1990): *Le chômage paradoxal*, Paris, Puf.

Duby G. (1978): *Les trois ordres ou l'imaginaire du féodalisme*, Paris, Gallimard.

Elias N. (1939): *La civilisation des moeurs*, Calmann-Lévy, 1973.

Faujas A. (Janvier 1999): "La dérive élitiste de l'apprentissage" en Journal *Le Monde*, supplémento "Initiative" 19.

Gehin J.-P., Méhaut P. *Apprentissage ou formation continue ? stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France*, Paris, l'Harmattan, p 73.

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

Hillau B. (Octobre-Décembre 1998): "Progrès technique et acteurs du changement dans la soierie lyonnaise au XVIII^{em} siècle", en Revue *Formation Emploi*, n° 64, p 5 à 24



Folkmar Kath

Director de la Sección Fundamentos sociales y económicos de la Formación Profesional, dentro del Bundesinstitut für Berufsbildung (Instituto Federal de la Formación Profesional), Bonn



La financiación de la formación profesional en comparación interestatal: objetivos y efectividades

La cualificación profesional abre buenas perspectivas de empleo a los jóvenes y contrarresta con ello la amenaza del paro. Recurriendo a un potencial cualificado de trabajadores, las empresas son capaces de mejorar su competitividad. Es también frecuente el intento de reunir, a través de una gama muy diversa de medidas de fomento económico a los procesos de cualificación profesional, objetivos educativos y la solución a problemas económicos, sociales y de empleo.

Dimensión política

En los últimos años, la formación profesional inicial y continua ha pasado a ser cada vez más un objeto de examen de las políticas decisorias. Este fenómeno puede observarse en las diversas evoluciones que tienen lugar en muchos países europeos. De él resulta una mayor importancia para la formación profesional, fundamentada en la convicción política de que la cualificación profesional abre o garantiza buenas perspectivas profesionales a los jóvenes y puede de esta manera contrarrestar un paro ya existente o el riesgo de caer en el mismo. Simultáneamente, se añade a ella la convicción de que las empresas serán capaces, recurriendo a un potencial cualificado de trabajadores, de mejorar su competitividad. Esta valoración de los efectos positivos de la formación profesional ha generado cada vez más impulsos y actividades políticas destinadas a conceder a ésta una mayor importancia como elemento integrado en una estrategia global de resolución del problema. Los programas concretos adoptados en este contexto se concentran fundamentalmente en los objetivos, los contenidos y la calidad, y también en la financiación de la formación profesional inicial y continua.

La financiación de la formación profesional se halla generalmente incorporada a un sistema regulado a escala estatal, dentro del cual y de manera arbitrada - por consenso social - se deciden las responsabilidades y la repartición de costes directos e indirectos entre el Estado, las empresas y los ciudadanos, independien-

temente de los beneficios producidos o esperados de la formación. En los sistemas de financiación de la formación profesional inicial y continua, el surgimiento y la distribución de los flujos financieros a los demandantes y ofertores educativos vienen por tanto definidos por estos sistemas a través de mecanismos organizativos y la aplicación de determinados dispositivos. Todas las aportaciones económicas de los financiadores componen en conjunto una estructura financiera global en la que los cambios de las condiciones exteriores generales (p.ej. la globalización, los cambios tecnológicos o la interiorización de los mercados de trabajo) provocan insuficiencias de impartición cualitativa y cuantitativa de una formación profesional inicial o continua entre los ciudadanos o las empresas. Situaciones deficitarias de este tipo hacen precisa una reorientación, concentración o consolidación de los flujos financieros en favor de determinados grupos destinatarios, regiones o sectores industriales. La reacción política a estas medidas de reorientación suele ser de diverso cariz: los críticos atribuyen los motivos de los problemas por lo general a la falta de flexibilidad del sistema de financiación existente, y suelen exigir por ello modificaciones radicales o incluso el abandono de sistemas de financiación considerados obsoletos; los pragmáticos suelen reclamar más bien programas de financiación subvencionados estatalmente, dejando en pie el antiguo sistema de financiación. Se observa también frecuentemente el intento de reunir los objetivos educativos y la solución a problemas económicos, sociales y del empleo, traducido en una amplia gama de medidas de fomento eco-



nómico a los procesos de cualificación profesional de jóvenes o de creación, adaptación, mejora o incremento de las cualificaciones profesionales de asalariados o desempleados, en ocasiones a partir de acuerdos adoptados entre los empresarios y los sindicatos.

En el contexto de un debate muy controvertido en Alemania sobre mecanismos de financiación de la formación profesional para resolver problemas actuales, se han puesto en repetidas ocasiones como ejemplo determinados modelos practicados por los países vecinos. Por este motivo, me parece oportuno y provechoso efectuar un análisis comparativo de los mecanismos e instrumentos de financiación aplicados en cuatro países europeos (Dinamarca, Francia, Gran Bretaña y Alemania).

Mecanismos y programas estatales

Podemos resumir el papel que cumple el Estado como contribuyente y regulador de la financiación en estos cuatro países de la manera siguiente:

El Estado es el contribuyente principal a la financiación de la formación organizada inicial o continua de carácter escolar y a jornada completa. Su proporción en la financiación global es diversa para los cuatro países y corresponde a las características básicas institucionales de los respectivos sistemas.

En Dinamarca y Francia, la participación económica de las empresas - que en parte se calcula en función de su tamaño - en la financiación de la formación profesional se halla regulada por ley, independientemente de si éstas participan activamente o no en programas de cualificación. En Francia la obligación de formar para todas las empresas (que en caso de no hacerlo deben pagar una tasa impositiva) mediatiza todo el campo de la formación profesional inicial o continua. En Dinamarca, todas las empresas deben contribuir con una tasa reglamentada sólo a la formación que revierte a través de un fondo sobre las empresas formadoras, para refinanciar los costes que implican las fases de cualificación de los trabajadores

fuera del puesto de trabajo. Para la formación profesional continua se ha previsto actualmente en Dinamarca establecer una participación económica reglamentada por contribuciones de los trabajadores y de los empresarios, confluyentes en un Fondo central para el empleo, que hasta 1995 se alimentaba exclusivamente de los fondos fiscales.

En Alemania y Gran Bretaña, las actividades de formación inicial o continua en las empresas se efectúan en principio con carácter voluntario y se financian individualmente por cada empresa. No existen obligaciones reglamentarias de financiación para las empresas que no impartan formaciones iniciales o continuas. Sólo en un sentido muy amplio pueden considerarse en Alemania como participación indirecta en los costes formativos los fondos aportados por las contribuciones empresariales o de los trabajadores al seguro de desempleo y destinadas a financiar la formación extraempresarial de jóvenes desfavorecidos o los programas de cualificación para parados.

Los cuatro países presentan diferentes niveles de contribución estatal a la financiación directa o indirecta de los costes que implican los programas de cualificación extraescolares. La mayor contribución estatal es la de Gran Bretaña, donde se financian cursos partiendo de los programas de niveles mínimos NVQ (National Vocational Qualification) y TFW (Training for Work), a través de los cuales los alumnos pueden obtener diversos niveles de titulación a través de un sistema unitario de exámenes. En Dinamarca, el volumen estatal de cofinanciación de la formación en la empresa asciende a una cuarta parte de los costes financiados por un fondo empresarial, mientras que en el campo de la formación profesional continua, si bien con tendencia a disminuir, el Estado sigue financiando aún en la actualidad la parte principal de los costes totales.

En Alemania sigue siendo válido el principio reglamentario según el cual el Estado no debe cofinanciar directamente actividades formativas en la empresa a través de subvenciones a éstas, puesto que según la jurisprudencia del Tribunal Constitucional (10.12.1980) los empresarios como grupo social tienen el deber de garantizar permanentemente una oferta de

“El Estado es el contribuyente principal a la financiación de la formación organizada inicial y continua de carácter escolar a jornada completa. Su proporción en la financiación global es diversa para los cuatro países y corresponde a las características básicas institucionales de los respectivos sistemas.”

“Los cuatro países presentan diferentes niveles de contribución estatal a la financiación directa o indirecta de los costes que implican los programas de cualificación extraescolares.”



“Las condiciones políticas generales ejercen actualmente un claro efecto sobre el importe de la contribución individual, en particular en el campo de la formación continua de promoción.”

puestos de formación que sea variada y suficiente tanto cuantitativa como cualitativamente. Con todo, este principio se infringe continuamente, en particular debido a la pertinaz escasez de la oferta de puestos de formación en la antigua Alemania del Este, por lo que se ofrecen subvenciones salariales por contratos de formación firmados, y una financiación entre la Federación y los diversos Länder, con participación de la UE, de los programas de iniciativa comunitaria para efectuar formaciones extraempresariales que sustituyan a la formación en la empresa. Los Länder financian en particular toda una serie de programas para destinatarios específicos y/o formaciones específicas con el fin de remediar situaciones de necesidad aguda. Las medidas permanentes de fomento del Estado se concentran en la participación en los costes de inversión y operación de los centros formativos interempresariales, en los que tiene lugar una formación complementaria a la impartida en las empresas, particularmente para PYMEs.

Por último, existen en Alemania contribuciones estatales para apoyar a alumnos de la formación continua, en forma de subvenciones para formaciones de ascenso concedidas a los alumnos que aprueban con resultados particularmente buenos, o concediéndoles un préstamo de interés reducido.

En Francia, el Estado financia a partir de sus presupuestos programas formativos para grupos problemáticos en el mercado de trabajo, y recompensa con rebajas fiscales a las empresas particularmente activas en el terreno de la formación. La reducción de ingresos fiscales que este sistema implica supone contribuciones estatales de financiación de un nivel bastante considerable.

Mecanismos regulados por los agentes sociales

La colaboración de los agentes sociales en la organización de la financiación de la formación inicial es muy intensa en Dinamarca, entre otras cosas a través de los convenios colectivos nacionales y regionales para reducir los costes individuales de financiación. Una regulación de la

financiación formativa por convenio sólo existe en Alemania prácticamente en el sector de la construcción. En los últimos años se ha logrado en algunos sectores industriales imponer a los empresarios la obligación de incrementar sus esfuerzos de formación o de formación continua, mediando el acuerdo de reducir o bloquear remuneraciones formativas, o bien por renuncia sindical a otras reivindicaciones salariales de carácter general. Este resultado significa a fin de cuentas implantar un incremento parcial en las contribuciones formativas individuales en una empresa a través de la renuncia de sus trabajadores a mejoras materiales.

En Francia, los fondos procedentes de la tasa reglamentaria de formación a las empresas, que supone un 2,5% de la masa salarial bruta, se administran en parte a través de un fondo acordado por convenio colectivo a escala regional y/o sectorial, y se distribuyen en forma de subvenciones a las empresas formadoras o los centros formativos. En Gran Bretaña, donde al igual que en Alemania la formación profesional se financia e imparte fundamentalmente en cada empresa individual - si bien no a través de cursos formativos reglamentados centralmente como en el país germano -, se echa en falta particularmente la influencia sindical, recortada conscientemente durante el proceso político de reformas que tuvo lugar en los años 80.

Las contribuciones individuales a la financiación

En estos cuatro países existe una participación directa o indirecta de los alumnos de la formación en los costes de ésta, participación regulada por mecanismos estatales o en menor medida por acuerdos sociales o empresariales. Las condiciones políticas generales ejercen actualmente un claro efecto sobre el importe de la contribución individual, en particular en el campo de la formación continua de promoción. En esta época de presupuestos públicos deficitarios y crisis de empleo, los decisores políticos tienden a reclamar a las personas con mayor rendimiento una mayor contribución económica, esperando por otro lado que esta política no tenga por consecuencia una dis-



posición mucho menor a formarse. Así por ejemplo, en Alemania se han cancelado las subvenciones a la formación de promoción anteriormente financiada por el Bundesanstalt für Arbeit (BA- Instituto del Empleo) con fondos del seguro de desempleo aportados a partes iguales por empresarios y trabajadores. Esto era necesario para concentrar más las medidas de fomento económico procedentes de la caja de solidaridad de empresarios y trabajadores en el grupo de personas afectadas o amenazadas por el paro y la falta de puestos de formación. La desaparición total de la formación de promoción se impide en parte legalmente a través de una financiación parcial del Estado, de suerte que éste desempeña – motivado en la situación del empleo - un papel de garante para determinadas financiaciones de la formación continua en el campo de los programas formativos para el empleo.

Cuando un alumno participa en un programa de cualificación no subvencionado o subvencionado parcialmente, sólo en Gran Bretaña y Alemania (por lo que sabemos) puede el alumno compensar parcialmente las tasas de formación pagadas a través de una desgravación fiscal. Así pues, en estos países, el estado cofinancia los costes individuales de formación no sólo directa sino también indirectamente.

Financiación interempresarial frente a financiación en cada empresa

Provocada por los crecientes déficit en la oferta de plazas de formación en las empresas, consecuencias de una coyuntura en recesión y simultáneamente de un aumento por motivos demográficos en la demanda de plazas formativas, se ha relanzado desde hace ya algún tiempo en Alemania la controversia entre sindicatos y empresarios, que se reanima una y otra vez desde comienzos de los años 70: cómo reformar la financiación de la formación. En opinión de los sindicatos, es necesario sustituir la financiación individual que recae sobre cada empresa por una financiación interempresarial, que haga participar en los costes formativos, al igual que en Dinamarca y en Francia, también a las empresas no formadoras o

escasamente formadoras. Los empresarios por su parte rechazan enérgicamente una intervención estatal de estas características.

En caso de transferencia de elementos de los modelos francés o danés hacia Alemania, no puede dejar de tomarse en cuenta que la oferta de puestos de formación en Dinamarca presenta un déficit anual con respecto a la demanda de hasta el 15%, y que la proporción empresarial en todo el volumen formativo es de todas formas bastante inferior a la alemana. El éxito de la implantación de mecanismos de financiación existente en otros países dependerá sobre todo del valor que adjudiquen a la formación profesional los respectivos beneficiarios. En Dinamarca, y aun más en Francia, la cuota formativa de las empresas (alumnos en formación frente a total de trabajadores) es relativamente débil comparada con la alemana (un 6% frente al 2,5% en Dinamarca). El efecto estimulante de una financiación colectiva y organizada interempresarialmente puede valorarse como positivo en caso de escasos deseos empresariales de formar, si bien carecemos de una demostración empírica de este hecho. En Alemania parece conveniente un cierto escepticismo con respecto a la efectividad de estos sistemas vecinos. El sistema formativo global se extiende en el país germano por todos los sectores del empleo. La gran masa de los puestos de formación procede de las empresas sin ningún subsidio económico, debido a un comportamiento en buena medida tradicional o simplemente a las expectativas para la empresa de aprovechar con la labor del trabajador la propia formación que le ha impartido. Por ello, en este sistema no parecen existir grandes posibilidades de cambio.

Así y todo, en los entornos empresariales alemanes no se considera como algo irreconciliable con el sistema la implantación de un nuevo sistema distribuidor que repartiese de forma más uniforme los costes entre las empresas formadoras y las que no forman. Ello puede apreciarse en determinados convenios colectivos y reglamentaciones de las cámaras para la financiación de las fases formativas fuera del puesto de trabajo, destinadas a asegurar la calidad de la formación sobre todo en los sectores artesanales.

“El éxito de la implantación de mecanismos de financiación existente en otros países dependerá sobre todo del valor que adjudiquen a la formación profesional los respectivos beneficiarios.”



“Otro posible incentivo para estimular la demanda son los cheques de formación, que ofrecen a los jóvenes y adultos potencialmente solicitantes de una formación la garantía de que determinadas instituciones públicas o privadas se harán cargo de los costes de ésta.”

Estímulos fiscales

El análisis del panorama de la financiación formativa en estos cuatro países demuestra que, con la excepción de Francia, no se están aplicando programas en favor de la formación profesional dentro de la política fiscal del Estado que pudieran considerarse como estímulos para la mejora, la consecución y el incremento de una cantidad y calidad formativas.

Pero la Comisión de la UE sí está viendo posibilidades de intervención en este campo político. Su Libro Blanco: “Enseñar y Aprender - hacia la sociedad del conocimiento” publicado en 1995, anima en su quinto objetivo de acción a emprender actividades que correspondan a la directriz “conceder la misma importancia a las inversiones en formación que a las inversiones físicas”. Esta directriz reconoce que los gastos empresariales para la formación representan inversiones en el capital humano de la empresa, y que deberían por ello recibir un trato equivalente al de las inversiones en bienes físicos.

La forma más eficaz, justa y simultáneamente transparente de favorecimiento fiscal, desde el punto de vista alemán, es el bono fiscal concedido en Francia a las empresas que desembolsan gastos por encima del promedio para la formación inicial o continua. Este mismo estímulo monetario podría lograrse también a través de otro tipo de deducción de un importe fijado de la masa fiscal (p.ej. para puestos de formación disponibles adicionalmente), a favor de las empresas formadoras.

Cheques de formación (voucher)

Otro posible incentivo para estimular la demanda son los cheques de formación, que ofrecen a los jóvenes y adultos potencialmente solicitantes de una formación la garantía de que determinadas instituciones públicas o privadas se harán cargo de los costes de ésta.

En caso de déficit en la oferta formativa de los sistemas de formación profesional en las empresas, estos mecanismos sólo

consiguen cuantitativamente, por supuesto, crear programas de puestos de formación financiados al 100%. El nivel de la demanda también podría mantenerse si los cheques fueran acompañados de la promesa de una financiación parcial de los costes y los solicitantes de formación se hallasen dispuestos a hacerse cargo de los costes restantes. Teniendo en cuenta los escasos medios económicos, podría surgir incluso una cifra mayor de casos subvencionados. Pero también podría aparecer el riesgo latente de una menor disposición a formarse, y con ello una futura laguna de cualificaciones, si los potenciales alumnos consideran demasiado alta la contribución individual a la financiación de la formación, abandonando por este motivo su deseo de formarse. Un mecanismo de financiación de este tipo tiende hacia una individualización de la formación inicial o continua. Afectaría ante todo a las personas desfavorecidas en el mercado de trabajo. Un mecanismo por cheques formativos ha comenzado a aplicarse recientemente en Gran Bretaña, con la intención de mejorar las expectativas de empleo y la motivación de los necesitados de formación, y por tanto de reorientar probablemente los programas que administran los centros de formación. Sin embargo, las perspectivas de éxito de esta medida pueden considerarse muy críticamente mientras que no se reformen los contratos entre el gobierno y los centros formativos con respecto al procedimiento total, ni se incrementen las capacidades de los centros. Por contra, la utilización de cheques de formación en el terreno de la formación continua podría tener efectos mucho más positivos tanto para alumnos potenciales como para ofertores.

Un intento de evaluación

En una época en la que la necesidad de actuación política incide fuertemente sobre el campo de la formación profesional, se solicitan de la investigación respuestas contundentes a las cuestiones sobre la eficacia de los procedimientos e instrumentos de financiación. Se observa regularmente que faltan análisis empíricos completos, sistemáticos y permanentes a partir de los cuales fuera posible optimizar los conocimientos teóricos.



Se observa también que no pueden medirse los “éxitos” de la formación profesional, simplemente porque no existe un catálogo de criterios aceptados generalmente para su evaluación (p.ej. ¿puede considerarse como “éxito” de una formación la colocación en un trabajo?), o bien porque no consiguen diferenciarse los factores causantes del éxito o del fracaso de una actividad formativa (p. ej. el caso de una mala formación pero con buenos contactos).

Junto a la necesidad de aplicar indicadores de éxito independientes y generalmente válidos, la cuestión de la efectividad de los mecanismos e instrumentos de financiación presupone que existe una claridad sobre inversiones y costes. Sólo entonces sería posible dar una respuesta a estas cuestiones:

- si están equilibrados los deseos de cualificación de los ciudadanos con la necesidad de cualificaciones de las empresas;
- si puede conseguirse una mejor cualificación profesional utilizable para un puesto de trabajo;
- si la formación elimina o “agrava aún más” las distorsiones de la competencia entre las empresas de diferentes tamaños, y entre sectores industriales y regiones.

Estas condiciones no se cumplen actualmente - ni en conjunto ni parcialmente - en ningún país de la UE. Teniendo en cuenta la importancia política concedida en todas partes a la financiación de la formación profesional, debemos plantear la cuestión de si esta situación se ha producido debido fundamentalmente al empleo de instrumentos de financiación no adecuados, o de si refleja más bien, como es frecuente escuchar, un problema básico u organizativo del sistema profesional de las cualificaciones. Esta cuestión puede responderse con una negativa clara, ya que revela una visión excesivamente estrecha, que instrumentaliza de manera inadmisiblemente la política de formación profesional con sus diversos mecanismos de financiación como factor decisivo para resolver los problemas del empleo. En realidad, ésta solamente podría contribuir a superar los desequilibrios hoy existentes en el contexto de una política de empleo de carácter global.

Alemania

Una evaluación que se limitase a los efectos cuantitativos de los diversos procedimientos de financiación podría consistir en medir hasta qué punto un determinado volumen de financiación permite cubrir la demanda existente. Pero las dificultades que arrostran los intentos de analizar con seguridad la mayor o menor eficacia de la formación pueden ilustrarse con dos ejemplos alemanes:

De 1976 a 1980 existía en este país un mecanismo reglamentario de financiación por fondo común, que en caso de un déficit cuantitativo de la oferta formativa permitía al gobierno la posibilidad de reclamar a las empresas una contribución con el objetivo de fomentar económicamente contratos de formación adicionales en las empresas. Y sin embargo, a pesar de la existencia de estas condiciones, este mecanismo jamás llegó a aplicarse. Durante el periodo de validez de esta ley, la oferta empresarial de plazas de formación se incrementó incesantemente, sin que pudiera por ello cubrirse toda la demanda existente. Dicho incremento se interrumpió una vez que la ley fue declarada anticonstitucional por motivos de procedimiento. Hasta la fecha no se ha efectuado en Alemania ningún análisis científico que permitiera demostrar la relación causal entre la amenaza de financiación por fondo común y el aumento en la oferta de puestos de formación en las empresas. No obstante, el gobierno de aquella época y los partidos que lo componían no se cansaron de resaltar la eficacia de este mecanismo en su función de “espada de Damocles”.

Desde mediados de los años 70 existe en el sector de la construcción un mecanismo de financiación por fondo común correspondiente al convenio colectivo particular del sector, que en momentos de fuerte demanda de puestos formativos produce una cifra elevada de contratos efectivos de formación, aun cuando a mediados de los 80 éstos retrocedieran en casi un 40% debido a una demanda total reducida. Pero desde 1974 los contratos de formación en la construcción nunca han descendido hasta el bajo nivel que obligó a actuar por entonces a los

“Teniendo en cuenta la importancia política concedida en todas partes a la financiación de la formación profesional, debemos plantear la cuestión de si esta situación se ha producido fundamentalmente debido al empleo de instrumentos de financiación inadecuados, o de si refleja más bien, como es frecuente escuchar, un problema básico u organizativo del sistema profesional de las cualificaciones.”



“Los sistemas de la formación profesional son resultado de una evolución histórica. Las estructuras institucionales y organizativas que los caracterizan se hallan enraizadas en determinadas condiciones generales, sociales y económicas, y diversos fundamentos filosóficos y culturales, que dificultan sumamente la comparación o incluso la hacen imposible”.

agentes sociales e imponer el mecanismo del fondo.

Los intentos de evaluación de la relación entre costes y calidad de la formación profesional resultan bastante más complicados. En 1974 la comisión de expertos “costes y financiación” (Comisión Edding) elaboró un método para medir utilizando índices la calidad de entradas y salidas en el sistema alemán de la formación. Como factores de calidad a la entrada, esta comisión definió la organización, la técnica, la intensidad, el personal y los métodos formativos. La cualificación de salida se subdividía en cuatro criterios de la aptitud lograda con el título formativo, que eran en concreto la aptitud formal, la profesional, la laboral y la social. Pero una evaluación de los mecanismos de financiación a partir de esta estructura metodológica no se llevó a cabo nunca, debido a los costes que implicaría.

Gran Bretaña

En Gran Bretaña se ha analizado críticamente la administración financiadora. La adjudicación de las subvenciones estatales a los centros tiene lugar en función de un sistema de puntos diferenciado por determinados criterios. Estos criterios son sobre todo:

- los costes de los diferentes programas de cualificación;
- la cifra de títulos conseguidos por cada 100 alumnos;
- la cifra de solicitantes de formación que esperan más de ocho semanas a acceder a un programa formativo,
- la cifra de colocaciones con éxito en el empleo o de programas formativos superiores de jornada completa, por cada 100 aprobados.

La mencionada investigación (Felstead, 1994) llegó a la conclusión de que este sistema de valoración obstaculiza en particular los estímulos económicos que permitirían apoyar programas formativos de elevado coste y alta calidad, y que fomenta por el contrario los cursos de formación más baratos, más sencillos y más

breves. De esta manera, se invierten fácticamente los objetivos que pretendía el gobierno: lograr a través del mecanismo de asignación de fondos un rendimiento formativo mejor y más eficiente con los diversos programas de formación.

Francia

En Francia, una encuesta efectuada por la oficina nacional de estadísticas (INSEE, Goux 1997) ha revelado que entre 1989 y 1993 un 25% de los trabajadores encuestados participaron en programas de formación continua, mientras que entre 1963 y 1977, esto es, poco después de instaurar la obligatoriedad legal de una financiación mínima para la formación continua, dicha proporción era de sólo un 11%. Este mismo estudio señala también que los participantes en programas de formación continua logran posteriormente, en promedio, un salario superior en un 2,5%.

Comparación internacional

Una evaluación comparativa de los diferentes mecanismos nacionales de financiación resulta completamente imposible, y a fin de cuentas también superflua. Los sistemas de la formación profesional son resultado de una evolución histórica. Las estructuras institucionales y organizativas que los caracterizan se hallan enraizadas en determinadas condiciones generales, sociales y económicas, y diversos fundamentos filosóficos y culturales, que dificultan sumamente la comparación o incluso la hacen imposible. Esto condiciona problemas metodológicos graves, pues la falta de conocimientos detallados sobre la multiplicidad de los diversos factores constituyentes de una situación impide en buena parte alcanzar la necesaria claridad que permitiera lograr una comprensión adecuada y formular las cuestiones pertinentes. Por estos motivos, incluso la OCDE interrumpió sin resultado alguno un correspondiente intento efectuado en los años 80.

Aun cuando a corto plazo no pueda encontrarse una solución global a los pro-



blemas existentes, puede apreciarse a plazo medio un considerable incremento de los análisis gracias a actividades concretas impulsadas a escala europea. Las monografías sobre la financiación encargadas por el Cedefop sobre diversos Estados Miembros de la UE permiten visualizar mejor que antes las estructuras de financiación de los diversos agentes contribuyentes, con todos los flujos de financiación respectivos, y proporcionar indicaciones importantes a la labor de contabilizar el capital humano tal y como reclamaba la Comisión de la UE en su Libro Blanco de 1995.

Pero por otro lado hay que admitir que no existen recetas seguras para construir un sistema de financiación que permita la mayor eficacia posible en los campos de la formación profesional, el empleo, el económico y el sociopolítico. Los mecanismos de financiación sólo podrán desplegar, dentro del contexto ordenado y organizado de los respectivos sistemas nacionales de FP, una eficacia óptima cuando estén aceptados masivamente por la sociedad. Y para ello se requerirán decisiones políticas tomadas a escala nacional por consenso de todos los grupos participantes en la formación profesional.

Bibliografía

Bodenhöfer H.-J. (1985): Probleme der Bildungsfinanzierung – Zum Stand der Diskussion, en: Brinkmann, Gerhard (Eds.): Probleme der Bildungsfinanzierung, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Gesellschaft für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Neue Folge, tomo 146, Berlín 1985

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) – Der Generalsekretär – (Eds.) (1982): Finanzielle Förderung der beruflichen Bildung, en: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Sonderheft, marzo 1982

Felstead A. (1994): Funding Government Training Schemes: Mechanisms and Consequences, en: British Journal of Education and Work, volumen 7, número 3, setiembre 1994

Goux D., Maurin E. (1997): Train or Play: Does it Reduce Inequalities to Encourage Firms to Train their Workers?; Documento de trabajo del INSEE presentado en el Seminario CEPR, "Desigualdades crecientes", La Coruña, 14/15 de febrero de 1997

Heidemann W. (1996): Finanzierungsregelungen der Beruflichen Bildung im europäischen Vergleich, in: Münch, Joachim (Eds.): Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit, Berlín 1996 (existe también en versión inglesa como impresión especial del Instituto Sindical Europeo, A European Comparison of Financing Arrangements for Vocational Training)

Jeger F.: L'investissement des entreprises dans la formation continue et son efficacité, o.O., o.J.

Kath F. (1995): Finanzierung der Berufsbildung im Dualen System, Probleme und Lösungsansätze, Berlín y Bonn 1995

Kath F.: Finanzierungsquellen und -arten betrieblicher Bildungsarbeit, en: Münch, Joachim (Eds.): a.a.O.

Kath F. (1998): Berufsbildungsfinanzierung, in: Dybowski, Gisela: Aspekte beruflicher Aus- und Weiterbildung im europäischen Vergleich, Bielefeld 1998

Rode J.: Ausbildung durch Arbeitgeber-Umlage: Das dänische Modell, o.O., o.J.

Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung (1974): Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlußbericht), Bielefeld 1974

Schmidt H.: Die Finanzierung der betrieblichen Berufsausbildung als Gegenstand der Berufsbildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland mit Ausblick auf Entwicklungen in anderen Industrienationen, en: Brinkmann, Gerhard (Eds.): a.a.O.

Sellin B. (1995): Finanzierung der beruflichen Bildung – Internationale Erfahrungen, en: Müntefering, Franz (Eds.): Jugend-Beruf-Zukunft, Marburg 1995



Philipp Gonon

Profesor externo de formación profesional en la empresa, Universidad de Tréveris



Nuevos intentos de reforma en la formación profesional suiza

Es difícil encontrar otro país donde el "sistema dual" de la formación profesional se halle tan arraigado como en Suiza. Casi tres cuartas partes de cada promoción de alumnos continúan en nuestro país aprobando una formación profesional que combina la formación en la escuela con el aprendizaje en la empresa. Este artículo presentará la genealogía y el sistema de la formación profesional suiza, apenas conocida internacionalmente, analizando a continuación algunos de sus recientes proyectos de reforma y en particular la creación de vías formativas de doble cualificación, la denominada "madurez profesional". Todos los intentos de reforma - que en estos momentos se intentan reunir en una nueva ley conjunta de la formación profesional- tienen por denominador común el intento de mantener la "atracción" que aún ejercen las carreras profesionales.

Algunas características estructurales de la formación profesional en Suiza

La formación profesional es uno de los escasos campos formativos reglamentados en Suiza *a escala nacional*. Mientras que las escuelas primarias, los institutos de bachillerato, las escuelas de ingeniería y las escuelas técnicas superiores, así como la mayoría de las universidades, están administradas autónomamente por cada uno de los 26 cantones que componen el país, la formación profesional inicial y la formación continua son competencia de la Confederación. Los contenidos formativos y las diversas modalidades de las carreras profesionales, previstas por la Ley Federal de la Formación Profesional (BBG) del año 1978 vienen fijados por las asociaciones profesionales (tanto empresariales como sindicales) y por un organismo estatal, el Instituto Confederal de Educación y Tecnología (BBT).

La impartición formativa en los diversos cantones se apoya en reglamentaciones específicas de realización y se adapta a las circunstancias locales y empresariales, para las profesiones artesanales, industriales y administrativas. Una ley similar regula también la formación profesional agraria. Solamente las profesiones de asistencia sanitaria están reguladas por una asociación a petición de los cantones: la Cruz Roja suiza. Debido al carácter profundamente federal del sistema educativo suizo, los cantones resuelven por sí mismos y voluntariamente sus necesidades de coordinación en todos los restantes campos formativos.

Por contra, las cuestiones relativas a la formación profesional vienen reguladas centralmente por la Confederación, para garantizar que por ejemplo un carpintero obtenga la "misma" formación entre el lago de Constanza y el de Ginebra. Para cumplir con este objetivo, se formulan en reglamentos formativos los correspondientes requisitos de conocimientos y capacidades, se fijan los procedimientos de exámenes, y se establecen el currículo y la organización de la enseñanza escolar. También las escuelas profesionales, si bien gestionadas por los cantones o los municipios deben trabajar conforme a programas de estudios fijados por la Confederación en sus reglamentos (Wettstein 1994). A diferencia del sistema dual alemán de formación profesional, las reglamentaciones educativas incluyen a la enseñanza general o a las asignaturas generales de la escuela profesional como componentes del examen final, por lo que éstas reciben la importancia correspondiente.

El importante papel que desempeñan en cuanto al control y la regulación de la formación profesional la administración confederal y los agentes sociales, y entre ellos sobre todo las asociaciones paraempresariales, refleja el funcionamiento de un "compromiso histórico" en el que han confluído la artesanía, la industria de orientación nacional, las asociaciones no lucrativas y posteriormente los representantes de los intereses tanto empresariales como sindicales y de la administración confederal. Muchas cuestiones relativas a la formación profesional se tratan en una "mesa redonda" celebrada entre los diferentes protagonistas a través de un denominado "procedimiento de declaraciones", y en caso necesario se adop-



tan mediante reglamentos o acuerdos vinculantes legalmente. Otra diferencia con el sistema alemán sigue siendo que la investigación apenas cumple un papel en la creación de nuevos reglamentos formativos.

La historia de la formación profesional suiza

La artesanía y los oficios tradicionales comenzaron a sufrir los efectos de la implantación de la libertad comercial y profesional. En comparación con otros países continentales europeos, la industrialización tuvo lugar pronto en Suiza e hizo que numerosos jóvenes prefirieran un trabajo como asalariados en la industria a una formación a las órdenes de un maestro, ya que la remuneración y las condiciones de trabajo parecían ser prometedoras. La anulación de la obligatoriedad gremial, decretada ya a comienzos del siglo XIX, el desarrollo tecnológico y la orientación exportadora de las jóvenes industrias suizas en los sectores del textil y de la maquinaria, junto a una creciente presión competitiva por los productos extranjeros, provocaron una situación de crisis en los oficios. Dado que era imposible implantar aranceles de protección, la Asociación Suiza de Oficios refundada en 1879 adoptó la intención de mejorar su maltrecha posición con programas formativos. Para comenzar, se reconfiguraron a escala de la asociación los exámenes para maestros y para técnicos. En los años 80 del pasado siglo, los artesanos nacionales reclamaron la intervención estatal para salvaguardar su competitividad (!). A continuación se reorganizó el sistema de aprendizaje. Simultáneamente, se solicitó a la administración confederal que subvencionase escuelas de formación complementaria con contenidos profesionales, y también escuelas técnicas y talleres públicos de aprendizaje. Estos deseos fueron escuchados, y en 1884 se adoptó la primera resolución confederal para subvencionar centros formativos profesionales. Acabado el siglo, la formación profesional - por distintos motivos, como la protección de los aprendices, el mantenimiento y la ampliación de cualificaciones y de conocimientos cívicos - atrajo también el interés de las asociaciones indus-

triales y de trabajadores, de suerte que acabó elaborándose una Ley confederal de la formación profesional, que sin embargo sólo pudo adoptarse ya en 1930. La formación en una empresa quedaba "complementada" para todos los aprendices de manera obligatoria con la asistencia decretada a la escuela (Tabin 1989). De conformidad con las ideas de la Sociedad Suiza de Beneficencia, desarrolladas posteriormente por Heinrich Bendel, Gustav Frauenfelder y otros, esta enseñanza escolar comprendía el idioma materno, las matemáticas, el dibujo, conocimientos económicos y conocimientos cívicos.

Una vez adoptada la obligatoriedad de asistir a la escuela, quedó aprobado oficialmente el modelo válido aún hoy de la vía formativa profesional, como mezcla de aprendizaje en la empresa complementado con una formación técnica y una enseñanza general impartidas en la escuela profesional. También las leyes sucesivas de 1964 y 1978 se limitaron simplemente a desarrollar el fundamento así creado.

El predominio de la formación profesional en el segundo ciclo de la secundaria

Históricamente, el aspecto de la captación de nuevas generaciones de artesanos, la creación de niveles mínimos unitarios para la formación y la fundación o reorganización de escuelas que pudieran complementar las cualificaciones obtenidas en las empresas fueron tradicionalmente los elementos prioritarios. La legislación aprobada en los años 30 creó además los presupuestos para que esta forma de enseñanza profesional pudiera transferirse desde el artesanado hacia la producción industrial. Si a comienzos del siglo la formación de aprendices seguía aún considerándose simplemente un elemento central de los programas de protección al artesanado, a continuación se produjo una generalización permanente del sistema dual de la formación profesional en casi todos los campos profesionales, para los niveles medios de cualificación.

"Si a comienzos del siglo la formación de aprendices seguía aún considerándose simplemente un elemento central de los programas de protección al artesanado, a continuación se produjo una generalización permanente del sistema dual de la formación continua en casi todos los campos profesionales y para los niveles medios de cualificación."



“Pero este modelo de formación profesional, denominado internacionalmente ‘sistema de aprendizaje’, no solamente puede calificarse como un modelo con éxito en virtud de sus altas cifras de matriculaciones.”

Una consecuencia fue la modificación del currículo en las escuelas profesionales. Si la enseñanza en las escuelas artesanales de formación complementaria o las posteriores escuelas profesionales técnicas o administrativas era poco sistemática, tendía hacia horarios de tiempo libre y apenas se hallaba graduada - era frecuente tener en la misma clase a jóvenes y a trabajadores ya experimentados -, en el transcurso del siglo XX se fue imponiendo una enseñanza diaria, distribuida en clases por edades, con contenidos claros y con los correspondientes medios didácticos. También se modificó la importancia relativa de las asignaturas. La enseñanza en las escuelas técnicas dejó de caracterizarse por la repetición de las materias de la escuela primaria, el dibujo y los conocimientos económicos orientados a una profesión, pasando a centrarse cada vez más en materias profesionales y en una ampliación muy especializada, técnica y profesionalmente, de la enseñanza general.

Esta forma de carrera profesional, con una enseñanza escolar por lo general de un año o año y medio de duración, desarrollada fundamentalmente en los campos industrial-artesanal y administrativo, junto a otras vías formativas de los sectores agrario, social y sanitario, experimentó un enorme florecimiento particularmente tras la segunda guerra mundial. Se difundió hasta mediada la década de 1980 con un movimiento ascendente casi ininterrumpido, convirtiéndose en la vía formativa habitual para los jóvenes de 16 a 19 años que aspiraban tras la escolaridad obligatoria a una formación posterior distinta al bachillerato. Mientras que la carrera profesional constituía en décadas anteriores una formación reservada a la élite trabajadora, fue desarrollándose en el curso de los años 50, 60 y 70 hasta llegar a convertirse en la formación “normal” tras la escuela obligatoria. La admisión en ella de una gran parte de los jóvenes suizos ha hecho que la proporción de jóvenes que aprueban una formación de carácter secundario superior posteriormente a la escuela obligatoria sea muy elevado en comparación con otros países: más del 90%. Entre esta cifra, el fuerte porcentaje de una promoción de edades que se decide por una “carrera profesional” sigue siendo también muy alto. En 1995 se expidieron en

Suiza 12.900 títulos de “Matura” o bachillerato y 3.100 títulos de maestro, frente a 46.000 certificados de aptitud para profesiones del terreno industrial-artesanal o administrativo y 4.000 titulaciones para profesiones de asistencia sanitaria (véase Borkowsky & Gonon). La proporción de los jóvenes que se deciden por el bachillerato (u otra vía de enseñanza general) en la secundaria superior es por tanto para toda la Confederación Helvética menos de una quinta parte, mientras que por contra más de dos terceras partes de los jóvenes consiguen titularse en una carrera profesional.

Pero este modelo de formación profesional, denominado internacionalmente “sistema de aprendizaje”, no solamente puede calificarse como un modelo con éxito en razón de sus altas cifras de matriculaciones. La comparación internacional muestra también que la incidencia del paro juvenil y en general la integración de los jóvenes en la vida activa con su cualificación es mucho más favorable en Suiza que en países de nivel económico semejante (Bierhoff & Prais). También dentro de la Confederación Helvética, con sus marcadas diferencias regionales en cuanto a la difusión de este sistema dual, se aprecia que la integración profesional en los cantones que disponen de un sistema elaborado de formación profesional es claramente superior.

El “sistema dual” - observemos que en Suiza se habla de “sistema dual” por la combinación de tres lugares formativos: la escuela, la empresa y los centros interempresariales de formación (véase Wettstein et al. 1985) - goza pues de gran popularidad tanto entre los jóvenes como en la opinión pública.

Las reformas de los años 70: “pedagogización y diferenciación”

En el curso de los años 70 comenzaron a mostrarse, con todo, los inconvenientes del sistema dual. En particular, la expansión educativa producida en la década de 1960, cuya manifestación más evidente fue la masificación del bachillerato, puso a la formación profesional ante el riesgo de



una pérdida de legitimación. Se consideraban defectos de la formación profesional su fuerte dependencia de la coyuntura industrial y económica, que limitaba fuertemente las opciones de puestos de formación según la profesión, el prestigio y la región. Se criticaba también que los aprendizajes profesionales se orientaban más bien en beneficio de las empresas que en el de los jóvenes, a quienes se formaba frecuentemente en profesiones con escasas perspectivas. El apelativo consciente de "Leerstellen" (literalmente, puestos vacuos, juego de palabras entre "Lehrstellen" o puestos de formación y "Leerstellen") reflejaba el considerable escepticismo con que se juzgaban las capacidades didácticas de los formadores en la empresa (quienes de hecho casi nunca poseían una cualificación pedagógica). Para eliminar estos desequilibrios se reclamaba, entre otras cosas, la creación de talleres públicos de aprendizaje, es decir de escuelas de jornada completa que integrasen tanto la enseñanza teórica como la práctica de la formación profesional.

La "inquietud" de los movimientos juveniles de los años 60 fue la causante, tras una primera reforma de los fundamentos legislativos en 1963, de una reordenación legal generalizada de la formación profesional, plasmada en una nueva Ley de la formación profesional en 1978. Esta nueva Ley de la formación profesional (BBG), que entró en vigor tras un referéndum sindical en 1980 y sigue siendo válida aún hoy, se caracteriza en conjunto por dos elementos: por una parte, estipula una mayor "pedagogización" del sistema dual, reglamentando por primera vez o con mayor claridad por ejemplo la formación de los formadores en la empresa y en la escuela; por otra parte, esta Ley de la formación profesional prevé también la posibilidad de diversificar las carreras profesionales. Los jóvenes de menor rendimiento pueden según ella titularse en un primer aprendizaje con menores requisitos manuales y escolares, mientras que las escuelas profesionales medias ofrecen a los jóvenes de mayor rendimiento escolar la posibilidad de acceder a una formación escolar complementaria. La reforma de los títulos de madurez profesional, que expondremos más adelante, parte de esta diversificación en las carreras profesionales.

La necesidad actual de reformas

Si hasta mediados de los años 80 las reformas legales creadas parecieron surtir efecto, lo que se manifestó también en un incremento en las cifras de aprendices, desde 1985 se observa un retroceso permanente en la demanda de puestos de formación. La merma de la importancia de las carreras profesionales puede atribuirse, junto al cambio en las preferencias de los jóvenes - quienes debido a las perspectivas económicas ciertas a largo plazo consideran "más rentable" y sobre todo más rica en opciones una alternativa de formación académica - también a la orientación tecnológica de los programas que han creado los ofertores. La formación dentro de la empresa se ha hecho más costosa y más compleja, debido a la evolución tecnológica. Por otro lado, las empresas ofrecen puestos de formación cada vez con mayores reservas, debido a los costes que implican. En esta situación se hace necesario irrumpir con reformas globales en la política de formación profesional, para mantener o incrementar la "atracción de la formación profesional". Desde comienzos de la década de 1990 se han adoptado toda una serie de medidas: tras una serie de experimentos escolares, se procedió a revisar la enseñanza de carácter general, configurando el currículo de manera más abierta e incluyendo explícitamente la posibilidad de una formación por proyectos, en lugar del plan de estudios fijo con enseñanza comercial, cívica y del idioma materno. Además, en un breve periodo de tiempo se revisaron y actualizaron toda una serie de reglamentos formativos. En estos momentos se está intentando diseñar una nueva formación profesional para administrativos estructurada de manera más modular. El "Informe del Bundesrat sobre la formación profesional" de 1996, redactado como preparación a la revisión global de la legislación, enumera una serie de medidas que deben adoptarse: más posibilidades de paso entre las vías formativas profesionales y generales, fomentar la colaboración con los centros de formación de adultos, ensayar módulos de formación continua, simplificar los exámenes de titulación profesional, buscar nuevas formas de colaboración entre las empresas y las escuelas que permitan

"La merma de la importancia de las carreras profesionales puede atribuirse, junto al cambio en las preferencias de los jóvenes - quienes debido a las perspectivas económicas ciertas a largo plazo consideran 'más rentable' y sobre todo más rica en opciones una alternativa de formación académica - también a la orientación tecnológica de los programas que han creado los ofertores."



“Con la revalorización de las escuelas técnicas superiores como universidades técnicas - no sólo un cambio de nombre sino una clara mejora de contenidos- se pretenden instaurar niveles europeos también en cuanto a los requisitos de carácter formal.”

establecer formas organizativas más flexibles para las actividades formativas en unas y otras, sin reducir por ello la enseñanza escolar. Esta diversidad de reformas deberá quedar plasmada en una nueva ley sobre la formación profesional que se está proyectando en estos momentos (1998/99). Otra modificación sería la integración de las profesiones asistenciales y sanitarias para armonizar mayoritariamente la formación profesional de nivel secundario superior y la formación profesional continua.

La creación de la madurez profesional y de las escuelas técnicas superiores

La innovación más significativa de los últimos años es sin duda la creación de una carrera formativa de doble cualificación denominada de madurez profesional. Como este término alemán sugiere (la “Matura” es equivalente en Suiza al título de bachillerato, n.d.t.) en él se reúnen un certificado de aptitud profesional con la cualificación de acceso a la enseñanza superior (técnica). La madurez profesional existe desde la revisión legal de 1993 y puede obtenerse en los sectores técnico, administrativo, artesanal y de diseño, y próximamente se extenderá también a las profesiones sociales y asistenciales.

Junto a la cualificación profesional que implica, la madurez mantiene asimismo el objetivo de conferir una “aptitud para el estudio superior”. La correspondiente enseñanza complementaria - para las carreras de cuatro años de orientación técnica se prescribe una segunda jornada en la escuela profesional que amplía las materias obligatorias en unas 1440 horas lectivas - se divide a partes iguales entre idiomas, matemáticas y ciencias naturales, y asignaturas especiales de opción obligatoria para la profesión. De esta manera, la madurez profesional se alcanza por regla general simultáneamente con el aprendizaje práctico. También puede obtenerse una vez pasado el examen de aprendizaje, paralelamente al ejercicio profesional o a través de un curso a jornada completa de un año de duración.

El objetivo central de esta reforma fue el de crear mediante una enseñanza adicio-

nal una carrera profesional que diera acceso reglamentado a escala nacional al sistema de la enseñanza superior. Además, esta formación profesional resultaría atractiva también para los jóvenes de alto rendimiento escolar que aspiren a una formación superior. Los responsables educativos creyeron inicialmente corresponder con ello al deseo del 15% de una promoción de edades. Este pronóstico se ha demostrado excesivamente optimista hasta el momento, aun cuando las cifras de matriculados en la maestría profesional indican incrementos todos los años.

La creación de la madurez profesional podría beneficiarse de la transformación de las escuelas técnicas superiores en los campos técnico y económico en las denominadas universidades técnicas (*Fachhochschulen*).

El factor primordial causante de la creación de la madurez profesional han sido de hecho los esfuerzos durante largos años de las escuelas de ingenieros por mejorar la posición que ocupan dentro de la estructura educativa helvética e internacional. Remitiéndose a ejemplos internacionales, estas instituciones reclamaron su reconocimiento como universidades. Utilizaron para ello una línea argumentativa de carácter político-económico: los ingenieros suizos se hallan perjudicados en comparación internacional no sólo con respecto a su remuneración sino también para lograr pedidos que - según los criterios europeos de calidad - requieren una titulación universitaria. En opinión de las escuelas de ingenieros, los conocimientos impartidos en las carreras profesionales suizas eran además insuficientes para continuar estudios ulteriores en una facultad universitaria. Consideraban “en principio” positiva la existencia de las carreras profesionales, pero criticaban “su considerable déficit en cuanto a conocimientos generales y teóricos”. Los niveles de enseñanza en las escuelas profesionales debían incrementarse para que una carrera profesional garantice un “acceso natural” a las universidades técnicas que deberán crearse. La política aceptó como convincente esta argumentación, teniendo en cuenta también los futuros requisitos del mercado de trabajo, adoptando las medidas correspondientes para la creación de una ley sobre universidades técnicas que entró en vigor en 1996. La madurez profesional sur-



gió por tanto a la sombra del debate sobre las universidades técnicas. Con la revalorización de las escuelas técnicas superiores como universidades técnicas - no sólo un cambio de nombre sino una clara mejora de contenidos- se pretenden instaurar niveles europeos también en cuanto a los requisitos de carácter formal (Kiener & Gonon 1998)

Los motivos de la reforma

Resulta asombroso a posteriori el fuerte espíritu innovador y las numerosas actividades de reforma que se han producido en los años 90 dentro del panorama educativo. Una razón principal para estos cambios ha sido el replanteamiento general interno y externo del país suizo con respecto a su papel en el concierto internacional. Precisamente el debate sobre Europa, provocado por la cuestión del acceso al Espacio Económico Europeo (EEE) a comienzos de los años 90 provocó en los terrenos más diversos - también fuera del sector de la educación - impulsos reformadores, a los que siguió una fase prolongada de apatía. Podemos hablar de una combinación de necesidades "internas" de reforma del sistema educativo y de motivos exteriores. Como suele suceder con las reformas educativas, sobre éstas influyen diversos intereses representados por diferentes protagonistas. En los impulsos reformistas de los años 90, los argumentos económicos o de política de empleo tienen menor importancia. Las aspiraciones centrales no fueron las de adaptarse a las nuevas tecnologías o integrar a los jóvenes en el mercado de trabajo, sino sobre todo los esfuerzos orientados a diversificar el sistema educativo. No debe extrañarnos por tanto que los protagonistas más activos no fueran los agentes sociales sino las escuelas de ingeniería, las escuelas profesionales y los representantes de la administración educativa.

Resaltemos para terminar dos aspectos en particular:

La reforma de la formación profesional desde una perspectiva internacional.

En el sistema educativo suizo ha imperado durante mucho tiempo una mentali-

dad autocomplaciente: era costumbre considerar sólo la formación profesional internacional en caso de que ésta precisase ayuda para su desarrollo o bien como ejemplo deficitario en comparación con la formación suiza. La particularidad de Suiza hace que ésta rechace casi *per se* las comparaciones con el extranjero. Pero esta actitud tradicional ha experimentado desde comienzos de la década de 1990, en el curso del debate sobre Europa, un cambio bastante radical. La cuestión de la "compatibilidad con Europa" proporcionó mayor audiencia a los argumentos internacionales, incluso dentro de la política educativa (Gonon 1998). Este efecto se acrecentó con la publicación de un primer estudio de la OCDE sobre el sistema educativo de Suiza (EDK 1990, OCDE 1991). Este estudio, que no resultaba convincente en todas y cada una de sus secciones, tuvo sin embargo un efecto reformador positivo. La consideración exterior de la formación profesional helvética reveló a la mentalidad exclusivamente nacional deficiencias superiores a las que se habían sospechado. Esta dimensión internacional recibió otros impulsos por la problemática del reconocimiento de los títulos de las escuelas suizas de ingeniería y otras escuelas técnicas. Los responsables de la política educativa fueron cada vez más conscientes de la necesidad de crear transparencia en todos los niveles del sistema educativo, a fin de incrementar como era deseable la movilidad internacional de trabajadores y ciudadanos.

La competencia del sistema de enseñanza general y el menor interés por la formación en la empresa.

A esta perspectiva exterior se une el problema a largo plazo de la legitimación del sistema dual para la formación profesional. Al igual que en Alemania, el sistema dual sigue gozando de una elevada consideración pública. Sin embargo, a largo plazo puede observarse que está disminuyendo la importancia del modelo dual para la formación profesional, mientras que aumenta el interés por las vías del bachillerato. A pesar de todos los elogios, la formación profesional efectuada parcialmente en la empresa está perdiendo popularidad. Las opciones de enseñanza general y acceso a la universidad a través de la secundaria superior se consi-



“Las instituciones de la formación profesional vieron por ello con la creación de la madurez profesional la posibilidad de afianzar grandemente, ampliando y reformando la enseñanza en las escuelas técnicas, la posición que ocupa la formación profesional como vía importante de acceso a la enseñanza superior, y de conferirle también en general mayor atracción a los ojos de los jóvenes con mejor rendimiento escolar.”

“La misión de la política de formación profesional en los próximos años consistirá en convencer a los jóvenes, y sobre todo también a las empresas, de que esta formación escolar adicional no sólo favorecerá a los centros formativos interesados sino que además ‘merecerá la pena’ globalmente a largo plazo.”

deran individualmente más enriquecedoras.

Sobre esta evolución influye no sólo el comportamiento de los jóvenes y sus padres, sino también la oferta formativa de las propias empresas y precisamente de las compañías más innovadoras y los sectores de mayor orientación internacional, que se caracterizan por una merma permanente en sus ofertas de puestos formativos. En lugar de aprendices que luego se conviertan en especialistas, estas empresas tienden a contratar a personas que dispongan ya de un título de bachillerato o de otros tipos de formación escolar de carácter superior.

Las instituciones de la formación profesional vieron por ello en la creación de la madurez profesional una posibilidad de afianzar claramente, ampliando y reformando la enseñanza en las escuelas técnicas, la posición que ocupa la formación profesional como vía importante de acceso a la enseñanza superior, y de conferirle también en general mayor atracción a los ojos de los jóvenes con mejor rendimiento escolar. El alumno que se decida por una formación profesional debe disponer tras ésta de la posibilidad de iniciar estudios superiores. Se esperaba con ello en buena lógica inclinar a los jóvenes que dudaban entre una carrera profesional y el bachillerato hacia la formación profesional. También las empresas juzgaban esta nueva orientación mucho más favorablemente, en comparación con su propia actitud en años anteriores.

Bibliografía:

Bierhoff H., Prais S. J. (1997): *From school to productive work. Britain and Switzerland compared*. Cambridge: University Press 1997.

Borkowsky A., Gonon P. (1996): *Berufsbildung in der Schweiz. Beteiligung gestern und heute - neue Herausforderungen*. en: Bundesamt für Statistik (eds.). Berna 1996.

EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (eds.) (1990): *Bildungspolitik in der Schweiz*. Bericht der OECD. Berna 1990. (versión inglesa: OCDE: Reviews of National Policies for Education - Switzerland. París: OECD-Publications 1991).

Gonon P. (1998): *Das internationale Argument in der Bildungsreform. Die Rolle internationaler Bezüge in den bildungspolitischen Debatten zur*

Resumen y perspectivas

Con la madurez profesional y otras reformas en la formación profesional suiza se pretende mantener en el futuro la importancia del sistema dual. La creación de la madurez profesional, no obstante, no pone en cuestión la clara separación existente en la secundaria superior suiza entre carreras de enseñanza general y carreras de formación profesional. A diferencia de otros muchos países europeos, la formación profesional y la general no se funden en un único sistema integral, sino que continúan constituyendo dos tipos diferentes dentro de la enseñanza secundaria superior, cada uno con sus correspondientes posibilidades de acceso al sistema educativo terciario.

En este contexto, las carreras profesionales van a intentar conceder mayor importancia a sus componentes escolares. La misión de la política de formación profesional en los próximos años consistirá en convencer a los jóvenes, y sobre todo también a las empresas, de que esta formación escolar adicional no sólo favorecerá a los centros formativos interesados sino que además “merecerá la pena” globalmente a largo plazo. Simultáneamente, surge también la necesidad de reformar los restantes sectores de la FP, de forma que éstos no pierdan en valor. Una reforma iniciada acarrea otros estímulos de reforma, para afrontar la situación derivada de la primera.

schweizerischen Berufsbildung und zur englischen Reform der Sekundarstufe II. Berna: Peter Lang 1998.

Kiener U., Gonon P. (1998): *Die Berufsmatur als Fallbeispiel Schweizerischer Berufsbildungspolitik*. Zürich: Ruegger 1998.

Tabin J.-P. (1989): *Formation Professionnelle en Suisse. Histoire et Actualité*. Lausana: Realités Sociales 1989.

Wettstein E., Bossy R., Dommann F., Villiger D. (1985): *Die Berufsbildung in der Schweiz*. Eine Einführung. Lucerna: DBK 1985.

Wettstein E. (1994): *Berufliche Bildung in der Schweiz*. Luzern: DBK 1994. (versión inglesa: Vocational Education in Switzerland. Lucerna: DBK 1994).



Características estructurales y categorías de destinatarios para una formación profesional integral



Bernd Ott

Catedrático de Técnica y Didáctica de la Técnica I de la Facultad de Ingeniería Mecánica en la Universidad de Dortmund.

Introducción

Una formación profesional integral no consiste tan sólo en la obtención de competencias técnicas, sino que pretende explícitamente también lograr la autonomía humana, la responsabilidad social y la participación democrática en la vida y en el trabajo. Para ello se requiere por una parte que los alumnos o aprendices de FP (en cada caso particular) sepan interpretar situaciones técnicas sistemáticas, reflexionando e interviniendo en ellas de manera constructiva y analítica. Por otro lado, un componente integral de una formación profesional global es el fomento del comportamiento social, de la emancipación, la creatividad y la facultad de participación.

Características estructurales de una formación profesional integral

Premisa básica para una FP con futuro es que la formación, sea escolar o en la empresa, cumpla el requisito de impartir competencias profesionales de actuación y que desarrollen la personalidad (véase Ott, 1995, 50 y sig.).

Competencias profesionales de actuación

Antiguamente las competencias profesionales de actuación se equiparaban con frecuencia a una cualificación puramente técnica, impartible mediante conocimientos y capacidades estrechamente relacio-

nados a una materia. Pero esta versión ya no basta para una formación profesional orientada al futuro. Las competencias de actuación profesionales implican hoy, junto a mayores exigencias de conocimientos, sobre todo una competencia personal y metodológica claramente marcada, cifrada en cualificaciones clave de tipo material, formal y social, como p. ej. la capacidad de comunicación y colaboración, el dominio de técnicas de formación y de trabajo o facultades decisorias y de participación. Factores constitutivos de las competencias profesionales de actuación son así los conocimientos profesionales, la autonomía de pensamiento y actuación, la cooperación interpersonal y los intereses técnicos como factor motivacional.

Los objetivos son las competencias específicas o técnicas de los alumnos o aprendices de FP, es decir, su capacidad para el trabajo especializado, eficiente y autónomo. Este objetivo didáctico se encuentra ya prescrito por la Ley de la formación profesional alemana (LFP) de 1969: "La formación profesional debe transmitir una base profesional amplia y las capacidades y conocimientos técnicos específicos necesarios para ejercer una actividad profesional cualificada, mediante cursos estructurados. Deberá asimismo posibilitar la obtención de la correspondiente experiencia profesional" (Art.1, Ap.2 LFP).

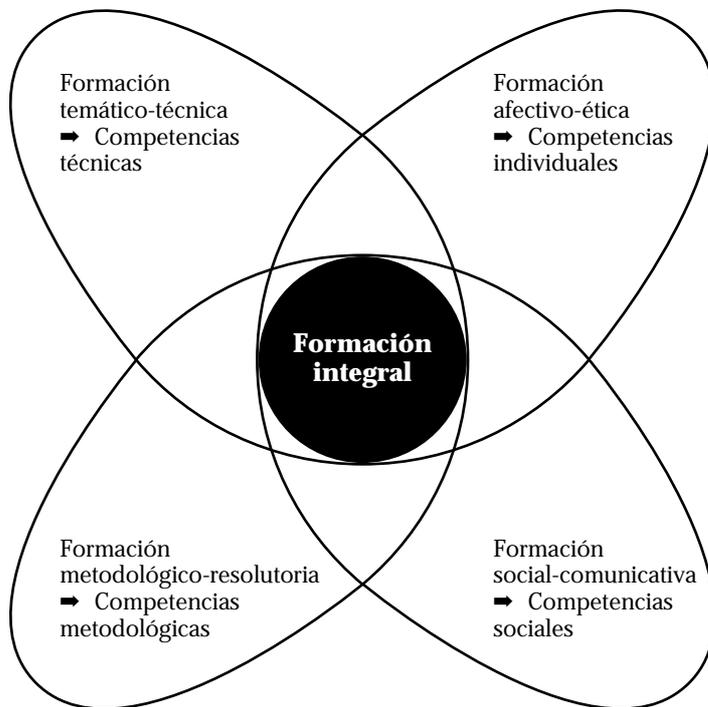
Desarrollo de la personalidad

El desarrollo de la personalidad es materia que se refiere ante todo a la relación con uno mismo. Aspira al autocono-

Una formación profesional integral no consiste tan sólo en la obtención de competencias técnicas, sino que pretende explícitamente también lograr la autonomía humana, la responsabilidad social y la participación democrática en la vida y en el trabajo. Para ello se requiere por una parte que los alumnos o aprendices de FP (en cada caso particular) sepan interpretar situaciones técnicas sistemáticas, reflexionando e interviniendo en ellas de manera constructiva y analítica. Por otro lado, un componente integral de una formación profesional global es el fomento del comportamiento social, de la emancipación, la creatividad y la facultad de participación.



Fig.1:
Las dimensiones de una formación integral



Fuente: Ott, Bernd: Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung. Berlín 1997, p. 14.

En conjunto, y a fin de cuentas, se trata de construir la identidad sociocultural, el sentimiento vital del ser humano y su perspectiva personal dentro de su mundo vital. Elementos necesarios a este fin son, por una parte, la flexibilidad ante las evoluciones técnicas, económicas y laborales, y también, por otra, la disposición para adaptarse a determinados valores, reflejar éstos críticamente y aceptar responsabilidad.

De esta manera, una escuela de formación profesional tendría (según Schelten, 1994, 139 y sig.) una misión educativa cuádruple (véase Blättner, 1958, 89 z sig.; Grüner, 1984, 50 y sig.):

- continución de la enseñanza general;
- educación;
- formación complementaria para una profesión concreta;
- formación no selectiva mediante el ejercicio de una profesión.

Las competencias individuales son asimismo premisa para las competencias sociales y políticas. Ambas se hallan unidas indisolublemente: las competencias individuales (ética) son el presupuesto de las competencias sociales (crítica) y acompañan a éstas (véase Bonz, 1980, 61y sig.) – El objetivo parcial es la madurez profesional. “Madurez profesional significa, desde el punto de vista estricto de la didáctica profesional, por un lado autonomía profesional como suma de todas las cualificaciones necesarias para mantenerse en la vida profesional cumpliendo normas prescritas de rendimiento, pero a la vez para poder recuestionar dichas normas; por otro lado, la noción de “madurez del ser humano” engloba la autoreflexión y la reflexión sobre estructuras y procesos sociales, con el objetivo de superar límites interiorizados y ampliar el margen de posibilidades de comportamiento individual. Asumir la posibilidad de cambio en las circunstancias que se opongan a este despliegue y capacitar al ser humano para pensar y actuar de forma racional” (Lipsmeier, 1982, 233).

Formación metodológico-operativa

La formación profesional integral o global, comprendida como simbiosis entre las competencias de actuación profesionales y el desarrollo de la personalidad, apare-

“En conjunto, y a fin de cuentas, se trata de construir la identidad sociocultural, el sentimiento vital del ser humano y su perspectiva personal dentro de su mundo vital. Elementos necesarios a este fin son, por una parte, la flexibilidad ante las evoluciones técnicas, económicas y laborales, y también, por otra, la disposición para adaptarse a determinados valores, reflejar éstos críticamente y aceptar responsabilidad.”

cimiento, a la actuación autoresponsable, a la construcción de espacios de interés y de planes vitales propios. Un fin parcial del desarrollo de la personalidad es la consecución de competencias individuales para alumnos y aprendices, comprendidas éstas como desarrollo de la propia capacidad de juicio (incluyendo la autocrítica) y la incorporación del comportamiento social y la intervención política participativa. La intervención social y política no significa actuar en calidad de ejecutor de normas, sino de manera interpretativa: según ésta, el ser humano interpreta situaciones, sucesos y experiencias de su mundo vital partiendo de sus patrones de significación y sus escalas de valores, y actúa reflexivamente en consecuencia. La formación reflexiva o la autoreflexión es la capacidad para comprender las premisas y consecuencias del propio pensamiento y de la propia actuación, asegurarse del sentido y la legitimación de la propia actividad y ser responsable de estos.



ce como “conjunto de intersección” entre las formaciones cognitivo-motriz y psicosocial. En una enseñanza integral, los aspectos cognitivo-motriz y psicosocial no se contraponen, sino que se interpenetran y se complementan (en la intersección) para dar como resultado una formación metodológico-operativa cuyo objetivo sea “aprender a aprender”.

Los componentes cognitivo-motrices (formación metodológica-resolutoria de problemas) consisten en técnicas de aprendizaje y formación, como p. ej.:

- obtener autónomamente informaciones y trabajarlas de forma provechosa;
- planificar y diseñar el trabajo, o
- capacidad resolutoria de problemas y de análisis.

Los componentes psicosociales (formación social-comunicativa) consisten en técnicas de cooperación y comunicación, p. ej. en las siguientes capacidades individuales:

- capacidad de expresión oral y escrita;
- desarrollo de normas de conversación y métodos de realimentación;
- desarrollo de equipo y dirección de conversaciones;
- gestión de conflictos y metacomunicación.

Los contenidos didácticos de la formación metodológico-operativa se componen así sobre todo de técnicas aplicables (véase Bonz, 1999, 109 y sig.) que presentan:

- una dimensión cognitiva, al tratarse de métodos elementales de la formación y aprendizaje autónomos, o de la resolución de una tarea compleja;
- una dimensión psicomotriz, al formar parte de ellos capacidades manuales específicas, o cuando se trata de la automatización de una técnica; y
- una dimensión social, al servir a fines comunicativos.

Resumen provisional: El objetivo y el método de una formación profesional integral es un aprendizaje integral que ha de englobar cuatro tipos de formación distintos (véase Ott, 1997, 9 z sig.):

La formación temático-técnica se ciñe a las capacidades cognitivas y facultades

Cuadro 1: Objetivos y contenidos de la formación integral

Formación temático-técnica	Formación metodológico-resolutoria	Formación social-comunicativa	Formación ético-afectiva
Objetivo parcial: <i>Competencias técnicas</i>	Objetivo parcial: <i>Competencias metodológicas</i>	Objetivo parcial: <i>Competencias sociales</i>	Objetivo parcial: <i>Competencias individuales</i>
Conocimientos tecnológicos	Obtención autónoma de información	Objetividad en la argumentación	Capacidad mental-normativa
Conocimientos ecológicos	Tratamiento productivo de la información	Capacidad de integración	Capacidades artístico-estéticas
Conocimientos económicos	Capacidad de resolver problemas	Desarrollo de normas de conversación	Capacidades políticas y sociales
Conocimientos estructurales	Método del metaplan	Escucha activa	Autoconfianza
Conocimientos sistémicos	Método del texto guía	Moderación de conversaciones	Autocrítica
Capacidad de transferencia	Análisis de casos	Gestión de conflictos	Capacidad de reflexión
Capacidad de juicio	Planificación del trabajo y del tiempo	Métodos de realimentación	Autonomía/ Madurez

motrices prescritas por los nuevos reglamentos formativos: aspira a la impartición de **COMPETENCIAS TÉCNICAS**.

La formación metodológico-resolutoria tiende a impartir técnicas básicas de aprendizaje de trabajo: aspira a obtener **COMPETENCIAS METODOLÓGICAS**.

La formación social-comunicativa pretende dotar al alumno de técnicas básicas para la comunicación y la cooperación: aspira a crear **COMPETENCIAS SOCIALES**.

La formación ético-afectiva se centra en la relación con uno mismo y pretende enseñar a conocerse a sí mismo, a actuar bajo responsabilidad propia (social y política), y a crear los propios sectores de interés y planes vitales: aspira a la construcción de **COMPETENCIAS INDIVIDUALES**.



“Para ser competitivas y lograr éxito, las empresas deberán priorizar en el futuro una cultura formativa y empresarial con características de autoorganización y autocualificación de sus trabajadores, (...) es decir, ‘con el deseo interior de participar en el trabajo, de poderse integrar en éste como persona y de experimentar a través suyo la confirmación de las competencias que uno posee’ (...).”

El Cuadro siguiente reúne los objetivos y contenidos más esenciales de la formación integral (Ott, 1997, 14):

Categorías destinatarias de una formación profesional integral

Base y presupuesto para una educación orientada al futuro e integral es una nueva cultura de la formación y de la empresa. Una nueva definición educativa de estas características, desde el punto de vista de la pedagogía profesional y laboral, deberá garantizar (en sentido estricto) la unión de teoría y de praxis, o bien de formación y trabajo, y también (en sentido amplio) la interrelación entre el mundo del trabajo y el de la vida diaria.

Dicho con brevedad, se trata de pasar del paradigma educativo tradicional (orientado al rendimiento) a un paradigma constructivista (orientado al sujeto de la educación). Dentro del paradigma tradicional existía un ordenamiento jerárquico en la empresa con estructura organizativa fija, que condicionaba una formación claramente subdividida y estructurada. El paradigma constructivista se orienta por contra hacia formas organizativas planas, flexibles (fraccionales), con gestión cognitiva autoreferencial y dentro de empresas “autoformativas” (véase Schneider, 1991, 45 y sig.).

La nueva cultura formativa y de la empresa

Para ser competitivas y lograr éxito, las empresas deberán priorizar en el futuro una cultura formativa y empresarial con características de autoorganización y autocualificación de sus trabajadores, orientada a la “subjetivación normativa del trabajo”, es decir, “con el deseo interior de participar en el trabajo, de poderse integrar en éste como persona y de experimentar a través suyo la confirmación de las competencias que uno posee” (Baethge, 1991, 7 y sig.). Las iniciativas más modernas de reforma educativa en la empresa se orientan por ello no sólo hacia dimensiones económicas convencionales como el Cash Flow o el Shareholder value, sino que aspiran, a través de una

interpretación conscientemente procesual de la creación del valor (véase Kühnle, 1997, 19), a desarrollar:

- un proceso permanente de éxitos;
- nuevas formas de colaboración;
- competencias entre los trabajadores;
- resolución de problemas en equipo.

Estos nuevos programas reorganizativos hacen necesarias asimismo nuevas competencias (directivas) que Salovey (1990, 185 y sig.) ha resumido bajo la denominación de “inteligencia emocional” (véase Goleman, 1996, 65 y sig.). Esta noción define la capacidad no sólo de reconocer, conocer y comprender emociones, sino además la sabiduría humana necesaria para percibir lo que otros sienten (empatía).

La pedagogía empresarial/laboral parece haber adoptado ya esta visión integral de las actividades formativas, pues la “formación profesional dentro de la empresa autoformativa” (Meyer-Dohm/Schneider, 1991) persigue como idea básica la “autocualificación de los trabajadores”. Esta evolución aspira en conjunto a interrelacionar la formación, y las diferentes tendencias observadas pueden resumirse bajo tres modelos principales característicos (ver Weissker, 1992, 29f):

a) Modelo formativo “formación por la experiencia y el trabajo”

El trabajo es una actividad integral que requiere y estimula simultáneamente la formación; es decir, se va aprendiendo más gracias a la experiencia durante el proceso del trabajo. Del objetivo de la formación en el trabajo se derivan:

- las cualificaciones técnicas en el campo de los conocimientos y capacidades profesionales específicas (competencias técnicas), y en el de las competencias metodológicas tecnológicas específicas (incluso interprofesionales),

- las cualificaciones intertécnicas e interprofesionales, que podemos agrupar en los grupos siguientes:

- capacidad de resolución de problemas (incluyendo la capacidad decisoria, la de juicio, el pensamiento sistemático, la autonomía, la creatividad y la dimensión



intertécnica e interprofesiones de las competencias metodológicas),

– capacidad de interacción (incluyendo la capacidad de comunicación y cooperación)

– responsabilidad (propia y social)” (Halfpap, 1991, 157/158).

b) Modelo de actuación “Aprender a actuar por decisiones propias”

La formación instructiva se complementa con la formación acumulable por experiencia, esto es, se reúnen los procesos formativos informales con los intencionales. Los nuevos tipos y métodos formativos aspiran a crear mayores márgenes/espacios de actuación, y en concreto:

- un espacio de orientación, dentro del cual los trabajadores puedan decidir por sí mismos el curso de su actuación,
- un espacio decisorio, que percibirán cuando resuelvan problemas autónomamente, y
- un espacio de interacción, que utilizarán para entenderse con otros trabajadores o todo un equipo sobre las posibilidades de solución a un problema planteado.

c) El modelo de desarrollo “Aprender a participar por propia responsabilidad”

Para ampliar el margen de intervención humana durante el trabajo, con el objetivo de conferir las denominadas “competencias de participación” (véase Rauner, 1987, 266 y sig.), es necesario efectuar diversos cambios culturales en la conciencia tanto del lado empresarial de la FP como en la del lado escolar (véase Ropohl, 1992, 7), relativos a una cultura constructiva de resolución de problemas y fallos y a una cultura de la participación y la responsabilidad.

Cultura constructiva de resolución de problemas y fallos: tenemos que aprender de nuevo, cuestionando críticamente nuestra escala de valores -subdividida simplemente en bueno y malo-, a admitir fallos y aprender de estos. Una cultura constructiva del fallo significa discutir los fa-

llos abiertamente y premiar el coraje que abre el camino a la creatividad. Por el mismo motivo, no se debe imponer la resignación ante problemas, conflictos y desajustes, sino considerar estos como desafíos.

Cultura de la participación y la responsabilidad: tenemos que aprender a conceder a alumnos y aprendices, estudiantes y trabajadores, más posibilidades de autonomía y participación, y a integrarlos en mayor grado en los procesos de planificación, ejecución y valoración. En particular, debemos desarrollar una responsabilidad a partir de principios ético-normativos. Ello implica que las personas desarrollen para futuras situaciones de intervención escalas de valores crítico-constructivas a las que puedan adaptar su actuación. A estos nuevos principios profesionales de autonomía y participación se corresponde el “objetivo formativo de la responsabilidad” (H. Jonas, 1984), entendido como responsabilidad propia y compartida, y de ello se deriva algo que es premisa esencial para la misma: un mayor grado de responsabilidad exige también otro mayor de libertad, pues la capacidad para tomar decisiones presupone simultáneamente una libertad para decidir entre alternativas de actuación.

Nuevos requisitos de cualificación

La interrogante sobre la futura evolución de las estructuras y los perfiles de cualificación del trabajo profesional cualificado sólo puede responderse adelantando una tendencia: las interrelaciones de los sistemas de planificación, control, ejecución y supervisión generan una complejidad cada vez mayor en mecanismos e instalaciones técnicas y requieren

- soluciones técnicas a partir de conocimientos del proceso de trabajo y experiencias con materiales, medios y procedimientos de trabajo;
- soluciones profesionales en un contexto dinámico intercondicionado de planificación, ejecución y control, así como
- soluciones sociales dentro de estructuras grupales de múltiples formas, mediante la cooperación, la organización y la regulación de conflictos.

“Son (...) sobre todo los cambios en los requisitos de cualificación quienes condicionan una nueva cultura educativa dentro de la formación profesional. Por este motivo, los últimos modelos e iniciativas de diseño formativo parten de un campo profesional de actuación en permanente evolución, y aspiran a instaurar un ‘aprendizaje activo-productivo’ como componente central de la formación profesional (inicial o continua).”



Cuadro 2: Técnicas autoformativas

Técnicas de adquisición autónoma de informaciones	Técnicas de tratamiento productivo de la información	Técnicas de reproducción selectiva de informaciones
Técnicas de lectura	Apuntar/tomar notas	Redacción de informes
Técnicas de escucha	Levantar actas/descripciones	Justificación/explicación
Manejo de - obras de consulta - índices - índices por temas - textos y libros técnicos - catálogos y bibliotecas - herramientas informáticas y redes	Resaltar/Estructurar Visualizar mediante - murales - cuadros/diagramas - carteles didácticos	Resúmenes Conferencias/exposición hablada Presentación Comunicación por teléfono
	Diseñar juegos didácticos	Envío de correo electrónico
	Elaborar un diálogo con personajes	Mesa redonda Asamblea

Cuadro 3: Técnicas de comunicación

Técnicas de comunicación	Técnicas de cooperación
El flash	Trabajo en grupo
El rodamiento de bolas	Juego de roles
Debates a favor y en contra	Juego de planificaciones
El acuario	Método de proyectos
La colmena	Ronda de intervenciones
Rompecabezas de grupos	Teatro

Cuadro 4: Técnicas de creatividad

Métodos de creatividad participativos	Métodos de creatividad mediativos	Métodos de creatividad resolutorios
Trabajo con fotos e imágenes	Un viaje imaginario	Método Delphie
Collages, pintura creativa	Meditación sobre metáforas	Análisis de funciones
Pantomima	Método sugestivo	Método 635
Escritura creativa		Morfología

ciente las tareas de planificación, dirección y control, con requisitos de cualificación de carácter personal como la capacidad de análisis abstracto, la de planificación, el pensamiento sistemático global y la formación autodirigida (autónoma). Junto a las cualificaciones individuales muy especializadas y rápidamente disponibles, se está fomentando un amplio abanico de cualificaciones para diversos sectores funcionales, que se cifran particularmente en las llamadas "soft-skills" o competencias blandas, como p. ej. capacidad de trabajo en equipo, de resolución de problemas y de comunicación.

Son según esto sobre todo los cambios en los requisitos de cualificación quienes condicionan una nueva cultura educativa dentro de la formación profesional. Por este motivo, los últimos modelos e iniciativas de diseño formativo parten de un campo profesional de actuación en permanente evolución, y aspiran a instaurar un "aprendizaje activo-productivo" como componente central de la formación profesional (inicial o continua). El objetivo de este aprendizaje activo-productivo es por un lado lograr a través de un tratamiento activo de los temas de estudio la mayor eficacia didáctica posible en cuanto a materias técnicas, y por otro lado se trata de conseguir entre alumnos y aprendices un "desarrollo crítico-dialéctico de competencias" (véase Arnold, 1998, 496 y sig.) cifradas en tres sectores clave (véase Ott, 1997, 130 y sig.):

- técnicas autoformativas;
- técnicas de comunicación y cooperación, y
- técnicas de creatividad.

Las técnicas autoformativas (para la formación o para el trabajo) son la obtención autónoma de informaciones, el tratamiento productivo de las mismas y su difusión selectiva (Cuadro 2).

Las técnicas de comunicación y cooperación se orientan a la convivencia constructiva y van desde técnicas elementales de conversación hasta técnicas esenciales para la cooperación (Cuadro 3).

Las técnicas de creatividad aspiran por una parte a impartir la capacidad de trabajar de manera participativa e influyente, y por otro lado constituyen también

La destreza manual y la actuación de carácter artesanal concreto pierden cada vez más importancia, aun cuando se mantienen o incluso se incrementan los elevados requisitos de cualificación técnica. Cobran, por contra, una importancia cre-



un elemento central para analizar problemas y estructuras e idear y optimizar soluciones. De conformidad con la amplitud de estos objetivos, existe una muy vasta serie de métodos de creatividad para el diseño, la participación y la resolución de problemas (Cuadro 4).

Nuevos métodos de enseñanza y formación

Los nuevos requisitos de cualificación y de desarrollo de competencias hacen necesarios también nuevos métodos de enseñanza y formación centrados en los problemas y la actuación y orientados a

- problemas integrados de cariz multidimensional y las auténticas realidades laborales;
- sistemas de actuación ceñidos a los problemas, con mayor margen para el alumno, y a
- tipos formativos activos, experimentales y por cooperación, y ambientes de formación de diseño abierto.

Los métodos de enseñanza y formación centrados en los problemas y la actuación presentan un carácter integral por tres motivos: para empezar, se tematizan los objetivos del diseño de la formación bajo el aspecto técnico, a continuación se considera el proceso del diseño formativo bajo los aspectos de métodos e interacción, y por último se debate el contexto del diseño, el aspecto socio-técnico.

Una actuación es siempre consciente y específica, y se compone de las fases siguientes: formación del objetivo, planificación, ejecución y control/evaluación, que se van ejecutando cíclicamente (y en ocasiones se repiten varias veces). De manera análoga, los métodos de enseñanza y formación centrados en los problemas y la actuación se articulan en cuatro fases (véase Nashan/Ott, 1995, pág. 62 y sig.):

- planteamiento del problema
- estructuración del problema
- resolución del problema
- aplicación práctica de la solución

Planteamiento del problema

La enseñanza o formación orientadas al problema y la actuación comienza, en

función del “alcance didáctico”, con el planteamiento de un problema o una tarea de diseño que toma en cuenta asimismo el aspecto procesual del proceso formativo. El planteamiento sólo puede aprovecharse como medio didáctico cuando las condiciones y exigencias para la situación que debe solucionarse (“cuaderno de tareas”) son transparentes para el alumno. Por este motivo, es imprescindible dar una estructura exacta al problema.

Estructuración del problema

El objetivo particular de esta fase de la estructuración es que los alumnos determinen, en la medida de lo posible bajo su propia responsabilidad, la estructura funcional, el principio de actuación y el objetivo del trabajo.

Con este proceso de estructuración se trata de transmitir la estructura de las materias técnicas a la estructura cognitiva existente en el alumno, de forma que éste integre los nuevos conocimientos y las nuevas capacidades, adquiriendo una sensibilidad hacia los campos que aún desconoce; así, el pensamiento lineal (sectorial) se sustituye por un pensamiento interconectado e integral.

Resolución de un problema.

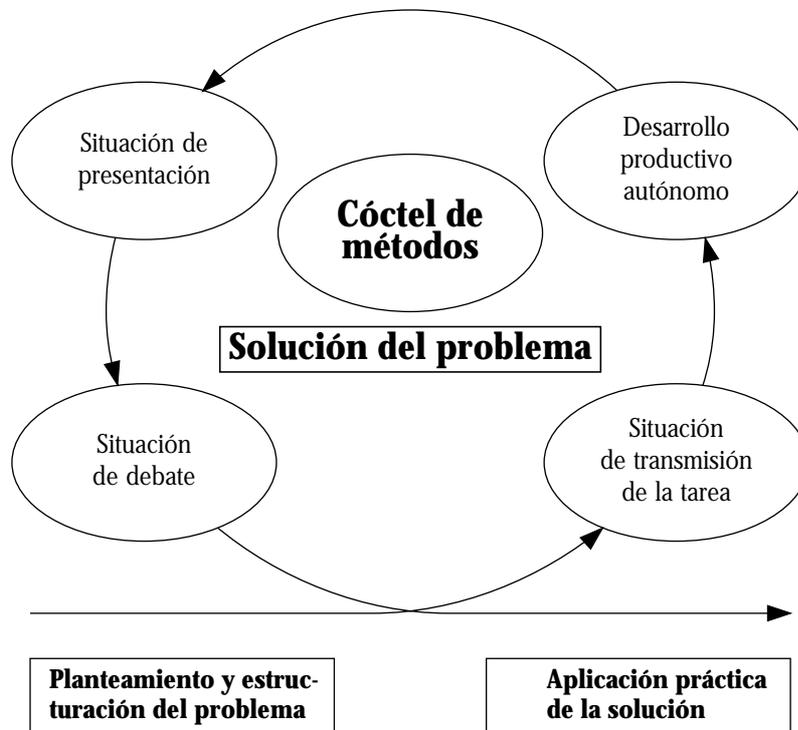
Cuando los conocimientos individuales se interconectan formando una red de relaciones y propiedades, el alumno obtiene un conocimiento sistémico. Un componente de estos conocimientos sistémicos son los saberes generales sobre las relaciones y estructuras de un sistema y un conocimiento específico de las relaciones causa-efecto de obligada observación, que revelan la posición que ocupan y la importancia de dichas relaciones. En un proceso de formación orientado al problema y a la actuación sobre el mismo surgen soluciones a éste a través del pensamiento y la actuación en todas sus formas, a través de operaciones concretas y formales relacionadas con elementos de intuición e imaginación, por combinación y reorganización de experiencias y conocimientos ya existentes, y por valoración de nuevas informaciones. Objetivo es el diseño, control y eventual tratamiento del sistema-problema por el alumno (“producto de la actuación”).

“Una actuación es siempre consciente y específica, y se compone de las fases siguientes: formación del objetivo, planificación, ejecución y control/evaluación, que se van ejecutando cíclicamente (y en ocasiones se repiten varias veces). De manera análoga, los métodos de enseñanza y formación centrados en los problemas y la actuación se articulan en cuatro fases (véase Nashan/Ott, 1995, pág. 62 y sig.):

- planteamiento del problema***
- estructuración del problema***
- resolución del problema***
- aplicación práctica de la solución”***



Fig. 2:
El ciclo de la formación y la reflexión orientadas a la actuación



Fuente: Ott, Bernd: Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung. Berlín 1997, p. 175.

El proceso de resolución del problema tiene lugar en cuatro situaciones de aprendizaje:

- Situación de transmisión de la tarea (STT): Se formula y precisa el objetivo de la tarea mediante algún tipo de “contrato formativo” (acuerdo sobre el objetivo, plan de competencias y calendario).
- Trabajo autónomo y productivo (TAP): Los alumnos resuelven (preferentemente trabajando en grupo) el problema según el principio de “autoelección metódica”.
- Situación de presentación (SP): Los alumnos presentan los resultados de su trabajo y el método para resolver el problema.
- Situación de comentario (SC): Los alumnos critican el proceso formativo comentando el proceso de diseño y cooperación (fase de realimentación) y evaluando el sistema diseñado.

Aplicación práctica de la solución

La aplicación es la última fase de un proceso formativo orientado a los problemas y a la actuación. Con ella se pretende integrar los resultados formativos en la memoria del alumno, iniciar su habituación y tender hacia una automatización. En esta fase de la formación tienen lugar, según la materia y el problema planteados:

- la repetición, como recapitulación práctica del método resolutorio y de la solución, con el objetivo de afianzar la conciencia, disponibilidad, exhaustividad y durabilidad de los conocimientos, capacidades y facultades de reconocimiento pretendidas;
- el ejercicio, como ejecución repetida del método resolutorio y de la solución, con el objetivo de completar progresivamente y llegar a automatizar en parte estas capacidades y patrones de actuación;
- la aplicación, como una operación relativamente autónoma del método resolutorio y de la solución al problema bajo nuevas condiciones y circunstancias, con el objetivo de mejorar la comprensión ampliando, diversificando y configurando las situaciones-problema planteadas;

- la transferencia, como transmisión de los rasgos estructurales reconocidos y comprendidos del método resolutorio y de la solución, con el objetivo de reconocer momentos idénticos que surjan en otras situaciones-problema.

Campos ampliados de enseñanza e investigación en la didáctica técnico-profesional

Es evidente que una formación profesional integral sólo podrá lograrse mediante una didáctica técnico-profesional ampliada (véase Ott, 1998, 9 y sig.) Las dificultades para elaborar una didáctica de la formación profesional que satisfaga los requisitos sociales modificados, “consiste en:

- que este campo presenta una estructura de objetivos compleja, con múltiples responsabilidades e intereses en parte contradictorios;



- que el problema de la teoría frente a la práctica se refleja con mayor fuerza que en el caso de la enseñanza de carácter general;
- que surge una inseguridad mayor que en la enseñanza general, debido al debate sobre objetivos y contenidos;
- que la formación profesional está particularmente relacionada con las estructuras y procesos de la vida laboral” (Lipsmeier, 1980, 49).

Por este motivo, la didáctica técnico-profesional se hallaba marcada prácticamente desde su nacimiento con el estigma de estar orientada exclusivamente a la transmisión de conocimientos. Pero considerando la evolución tanto tecnológica como educativa se observa el surgimiento firme de un cambio de paradigma a este respecto (véase Lipsmeier, 1991, 103 y sig.). Los múltiples campos de enseñanza e investigación de una didáctica técnico-profesional integral se traducen en aspectos muy diversos, curricularmente abiertos (véase Ott, 1998, 22 y sig.):

El aspecto interdisciplinario: designación de principios normativos procedentes de la teoría educativa, como p. ej. “formación profesional integral” (véase Ott, 1997a, 30 y sig.) e interpretación de su significado en el contexto de las tendencias histórico-filosóficas y científico-culturales (p. ej. capacidad de comunicación y de responsabilidad). Ideas básicas para ello pueden encontrarse dentro de la teoría de las ciencias, la filosofía social, la sociología industrial, la historia de la técnica, etc.

El aspecto sociopolítico: análisis de la sociedad y la cultura industriales que determinan el trabajo profesional y registro de los efectos ecológicos y sociales del trabajo, la técnica, la educación, la economía y la sociedad, por ejemplo en cuanto a una nueva cultura formativa y empresarial.

El aspecto científico-técnico y curricular: comprobación de las nuevas posibilidades científico-técnicas internacionales (p. ej. las tecnologías informáticas de la información y la comunicación) para el desarrollo de las competencias y cualificaciones precisas en el futuro, y su transformación y ordenamiento bajo objetivos didácticos en “currículos abiertos y autó-

nomos” que adopten la forma de directrices didácticas.

El aspecto psicológico-sociológico: investigación de los nuevos presupuestos didácticos para alumnos y aprendices, también para grupos heterogéneos de formados (conjuntos de problemas de la diferenciación interna o externa), y de los nuevos requisitos de cualificación para maestros e instructores de formación inicial o continua.

El aspecto práctico didáctico y formativo: integración de la educación profesional y de la general dentro de una enseñanza global. Desarrollo de materiales didácticos técnicos específicos (que pueden ser para la autoformación). Comprobación de modelos de enseñanza y formación orientados a la actuación que permitan un aprendizaje autodirigido y metódico-operativo, y un control integral de la formación.

Resumiendo: El análisis de las modernas situaciones del trabajo industrial revela requisitos muy amplios de cualificaciones para los trabajadores, con la tendencia hacia una mayor producción de conocimientos y un mayor grado de participación en los procesos, junto a un perfil de competencias claramente ampliado e integral (véase Ott, 1995, 55 y sig.):

□ Desde un punto de vista material se requieren conocimientos complicados y complejas capacidades, referidos a la dimensión temática del trabajo (*competencias técnicas*).

□ Desde un punto de vista procesual se trata de dominar procedimientos, operaciones y formas de actuación a fin de encontrar soluciones operativas y tomar decisiones autónomas (*competencias metodológicas*).

□ Desde el punto de vista del comportamiento han de impartirse capacidades personales (o de equipo), que abarcan particularmente los procesos sociales de interacción en la ejecución de un trabajo (*competencias sociales*).

□ Desde un punto de vista social-humano debe percibirse y evaluarse el sentido de las intervenciones y los procesos en el contexto de unas condiciones genera-

“El análisis de las modernas situaciones del trabajo industrial revela requisitos muy amplios de cualificaciones para los trabajadores, con la tendencia hacia una mayor producción de conocimientos y un mayor grado de participación en los procesos, junto a un perfil de competencias claramente ampliado e integral.”



les sociales y antropológicas (*competencias individuales*).

Una formación profesional integral inspirada en estas directrices no sólo tenderá a la consecución de competencias técnicas sino que aspirará explícitamente a una participación en el mundo del trabajo. Para lograrlo, será necesario por una parte que “los alumnos permanentes” sepan reconocer situaciones técnicas sistemáticas, evaluándolas y actuando sobre ellas de manera constructiva y analítica. Pero al mismo tiempo, un componente integral de este nuevo “aprendizaje/formación profesional integral” ha de ser el fomento del comportamiento social, el desarrollo de una creatividad y la utilización del espacio participativo (véase Ott, 1997).

Las nuevas tendencias para la didáctica técnica de la enseñanza profesional parten por estas razones de cuatro objetivos globales, a los que se adjudica una función directriz (véase Dehnbostel/Walter-Lezius, 1992, 175 y sig.)

- la relación con el trabajo,
- la orientación participativa,

- la orientación a la actuación práctica, y
- la obtención de cualificaciones clave/transversales.

Para hacer realidad estos “objetivos directores” en la formación profesional, dos métodos de cualificación resultan particularmente relevantes: por un lado, fomentar el pensamiento sistemático y la comprensión de situaciones y contextos, y por otro la “autoformación y autoorganización permanentes y cooperativas” (véase Schneider/Sabel, 1996). Son muchos los argumentos que hablan a favor de implantar mecanismos de aprendizaje y formación procesuales e integrales que utilicen el trabajo cualificado en grupo como opción sostenible de desarrollo y como directriz para la formación profesional. Una formación profesional con futuro debiera por tanto diseñarse orientada a los problemas y a la actuación práctica, a fin de que sus alumnos puedan aprender de manera integral y experimentar con sus vivencias reales las competencias técnicas, metodológicas, sociales e individuales.

Bibliografía:

Arnold R. (1998): Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zur Proklamation einer konzeptionellen Wende in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. En: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Tomo 94, número 4 (1998), p. 496-504.

Arnold R., Dobischat R., Ott B. (1997): Weiterungen der Berufspädagogik. Von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung. Stuttgart 1997.

Baethge M. (1991): Arbeit, Vergesellschaftung, Identität. Zur zunehmenden normativen Subjektivierung der Arbeit. En: Soziale Welt, 42 (1991), p. 6-20.

Blättner F. (1958): Pädagogik der Berufsschule, Heidelberg 1958.

Bonz B. (1980): Individuelle und gesellschaftliche Ansprüche im Technikunterricht. En: Bonz, B./Lipsmeier, A. (ed.): Allgemeine Technikdidaktik – Bedingungen und Ansätze des Technikunterrichts, Stuttgart 1980, p. 61-73.

Bonz B., Ott B. (ed.) (1998): Fachdidaktik des beruflichen Lernens. Stuttgart 1998.

Bonz B. (1999): Methoden der Berufsbildung; ein Lehrbuch. Stuttgart 1999.

Dehnbostel P., Walter-Lezius H.-J. (1992): Didaktische Ansätze zur Untersuchung des Modellversuchsbereichs “Neue Technologien in der beruflichen Bildung”. En: Dehnbostel, P. et al: Neue Technologien und berufliche Bildung - Modellhafte Entwicklungen und theoretische Erkenntnisse. Berichte zur beruflichen Bildung, número 151. Berlin 1992, p. 175-192.

Goleman D. (1996): Emotionale Intelligenz. Munich, Viena 1996.

Grüner G. (1984): Die Berufsschule im ausgehenden 20. Jahrhundert: Ein Beispiel zur Berufsbildungspolitik. Bielefeld 1984.

Halfpap K. (1991): Praxisbeispiele – Lernfeld Schule, En: Zur Frage der Ganzheitlichkeit in der beruflichen Bildung, Evangelische Akademie Bad Boll (servicio de actas), 2/1991, p. 149-174.

Jonas H. (1984): Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt a. M. 1984.

Kühnle H. (1997): Das lernende Produktionsunternehmen – die Organisationsentwicklung geht weiter. En: VDI-Z Integrierte Produktion, 139 (1997), N°. 10, p. 18-22.



Lipsmeier A. (1980): Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems und Reform der Berufsausbildung. En: Bonz B., Lipsmeier A. (ed.): Allgemeine Technikdidaktik - Bedingungen und Ansätze des Technikunterrichts, Stuttgart, 1980, p. 49-60.

Lipsmeier A. (1982): Die didaktische Struktur des beruflichen Bildungswesens. En: Blankertz, H. u.a. (eds.): Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. T. 9.1, Stuttgart, 1982, p. 227-249.

Lipsmeier A. (1991): Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung und Schlüsselqualifikationen - über den berufspädagogischen Gehalt der neuen Zielgrößen für die berufliche Bildung im Kontext der neuen Technologien, En: Bonz B., Lipsmeier A.: Computer und Berufsbildung. Beiträge zur Didaktik neuer Technologien in der gewerblich-technischen Berufsausbildung, Stuttgart, 1991, p. 103-124.

Meyer-Dohm P., Schneider P. (ed.) (1991): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung, Stuttgart, Dresde 1991.

Ott B. (1995): Ganzheitliche Berufsbildung. Theorie und Praxis handlungsorientierter Techniklehre in Schule und Beruf. Stuttgart 1995.

Ott B. (1997): Grundlagen der beruflichen Lernens und Lehrens. Berlin 1997.

Ott B. (1997a): Neuere bildungstheoretische Ansätze und Positionen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. En: Arnold R., Dobischat R., Ott B.,: Weiterungen der Berufspädagogik. Von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung. Stuttgart 1997a, p. 23-35.

Ott B. (1998): Ganzheitliche Berufsbildung als Leitziel beruflicher Fachdidaktik. En: Bonz B., Ott B., (ed): Fachdidaktik des beruflichen Lernens. Stuttgart 1998, p. 9-30.

Rauner F. (1987): Zur Konstitution einer neuen Bildungsidee: "Befähigung zur Technikgestaltung", En: Drechsel, R., et al.(ed.): Ende der Aufklärung? Zur Aktualität einer Theorie der Bildung. Forschungsreihe des Forschungsschwerpunktes "Arbeit und Bildung", T. 6, Bremen 1987, p. 266-297.

Ropohl G. (1992): Philosophie und technische Bildung. En: arbeit + lernen/Technik, (1992), 8, p. 6-9

Salovey P., Mayer J.D. (1990): Emotional Intelligence. En: Imagination, Cognition and Personality, 9/1990, p. 185-211.

Schelten A. (1994): Einführung in die Berufspädagogik. Stuttgart 1994 (2a. ed.).

Schneider P. (1991): Selbstqualifizierung und Selbstorganisation: Zwei Leitideen einer neuen Berufsbildung. En: Meyer-Dohm P., Schneider P. (ed.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung, Stuttgart, Dresde 1991, p. 45-71.

Schneider P., Sabel M. (1996): Lernen und Arbeiten im Team. Tomo 3: Ergebnisse und Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellversuch "Kontinuierliche und Kooperative Selbstqualifikation und Selbstorganisation". Bielefeld 1996.

Weissker D. (1992): Neue Ausbildungsmethoden im Test. Aktuelle Modellversuche, En: Berufsbildung (16), agosto/1992, p. 29-30.



**Angelika
Lippe-
Heinrich**

*Profesora contratada
de la Freie
Universität de Berlín
Trabajo autónomo*



*con los siguientes temas cen-
trales: Investigación Social
Empírica, Gestión de la Cali-
dad y cuestiones relativas a
la Formación Profesional*

La relevancia de Internet y de los sistemas informáticos para la futura evolución de los requisitos de cualificaciones; Hipótesis y datos prácticos

Las siguientes opiniones se han extraído del trabajo práctico y de la primera evaluación sobre la realización de dos proyectos piloto con carácter de modelo para la formación profesional continua. Base empírica de nuestras opiniones son los datos que ofrece la experiencia y las reflexiones a posteriori sobre dos proyectos piloto ya concluidos por el Land de Berlín, integrados en la iniciativa comunitaria ADAP.

Introducción: Base empírica y relevancia de los datos prácticos

Las siguientes opiniones se han extraído del trabajo práctico y de la primera evaluación sobre la realización de dos proyectos piloto con carácter de modelo para la formación profesional continua. Base empírica de nuestras opiniones son los datos que ofrece la experiencia y las reflexiones a posteriori sobre dos proyectos piloto ya concluidos por el Land de Berlín, integrados en la iniciativa comunitaria ADAP, con una duración de 24 meses cada uno (efectuados entre 1996 y 1998). Analizaremos a continuación la base empírica de estos proyectos piloto, de la manera siguiente:

- El proyecto piloto "Hechos para Europa"; una cualificación complementaria profesional para un pequeño sector de trabajadores y empresas primarias de artes gráficas, Land de Berlín, región del Objetivo 4.
- El proyecto piloto "ASTRANET"; una cualificación profesional complementaria por Internet para trabajadores de pequeñas y medianas empresas del Berlín oriental. Participaron en él 217 pequeñas y medianas empresas, con un conjunto de

378 trabajadores de los sectores más diversos. El grueso de las compañías participantes lo formaban las empresas de servicios en su sentido más amplio. Por lo que respecta a las cualificaciones profesionales iniciales de los trabajadores/as formados, predominaban los técnicos bien cualificados, con título de escuela técnica superior y/o las licenciaturas universitarias más diversas. Aproximadamente la mitad de los participantes que aprobaron el curso básico fueron mujeres; en los cursos para alumnos avanzados sólo se registró ya una tercera parte de aprobados femeninos. Durante el periodo total del curso se desarrolló un currículo de 240 horas, impartidas exclusivamente vía Internet, subdivididas en seis secciones compuestas a su vez por 40 unidades individuales de enseñanza. Debido a la brevedad del periodo subvencionado, sólo pudieron comprobarse empíricamente de manera satisfactoria dos unidades centrales de cualificación. La realización empírica de estos programas educativos y todas las cuestiones y reflexiones que plantea tienen una importancia esencial para los futuros estudios y proyectos regulares en el campo de la formación complementaria en técnicas de la información.

El presente artículo no es una investigación solicitada ni pretende arrogarse el carácter de ser un trabajo independiente.



Se trata más bien de un intento de investigación activa paralela, es decir de una evaluación simultánea a un proyecto sobre las experiencias obtenidas en el trabajo práctico del mismo, conducentes a hipótesis y a determinadas reflexiones, a fin de poder proporcionar puntos de análisis detallados para el estudio científico de los problemas que plantea el proyecto a gran escala. Como directora del proyecto Internet, la autora de estas líneas ha mantenido contacto con las empresas y los alumnos participantes, obteniendo muy diversas impresiones sobre los intereses y la motivación de los/las interesados/as en esta formación. Con frecuencia, estas mismas impresiones son motivo de preocupación, ya que es fácil observar -incluso entre técnicos de cualificación buena o excelente y con titulación de la escuela técnica superior o incluso universitaria- la carencia de conocimientos básicos sobre técnicas de la información aplicables a métodos de trabajo informatizados.

Los datos prácticos obtenidos a partir del trabajo en la realidad se complementaron con una encuesta escrita una vez finalizado el curso, observaciones entre los participantes y entrevistas con los alumnos, representantes de las PYMEs participantes y del nuevo círculo de especialistas en Internet, que participaron como docentes en los diversos cursos. Ya que no me cuento ni entre los partidarios enfervorizados de las innovaciones técnicas ni entre los denominados "conquistadores de máquinas", sino que me considero simplemente una usuaria interesada con conocimientos técnicos en el campo de las ciencias sociales y de la política de la formación profesional, intentaré con la siguiente exposición analizar las posibilidades del nuevo medio que supone Internet para una futura política positiva de formación profesional, inmersa en un contexto de diversidad de los sistemas de formación profesional en los países de la UE.

La relevancia a escala europea del uso de Internet y del trabajo informatizado para mejorar las condiciones de competitividad en determinados entornos industriales amenazados fue uno de los motivos de partida para la pretendida publicación de nuestro estudio por el Cedefop. En el futuro se trata de analizar con mayor inten-

sidad y rapidez, en el contexto de las futuras modularizaciones en el campo de la formación profesional (tanto inicial como continua), las evoluciones y tendencias importantes en el terreno de los requisitos de cualificación, a ser posible a escala europea global. Un objetivo podría ser - manteniendo el principio de subsidiariedad - iniciar las futuras modificaciones y tendencias positivas para el desarrollo de los sistemas de formación inicial y continua en los Estados Miembros individuales de la comunidad de manera más veloz y específica. Este estudio pretende contribuir al futuro debate europeo sobre la cuestión del trabajo a distancia, el empleo de Internet y la coordinación entre las empresas, desde una perspectiva sociológica y de pedagogía profesional.

Con las hipótesis siguientes deseo mostrar que el progreso técnico obliga a determinadas evoluciones paradójicas, sobre cuya importancia y consecuencias futuras también en el terreno de la formación profesional y la política formativa deberá reflexionarse cuidadosamente y que por ello requieren un análisis más detallado, entre otras cosas para generar nuevos perfiles profesionales y nuevos requisitos generales integrables a todos los perfiles profesionales. He aquí algunas de las hipótesis más importantes:

Internet es más una vía que un objetivo: Internet como nueva herramienta de trabajo desempeña, a pesar de su carácter muy espectacular, una simple función de apoyo; permite que surjan nuevas formas de trabajo; atención: pueden surgir estructuras, pero sin contenidos, aun cuando exista ya una filosofía de Internet.

La paradoja de la autonomía: A pesar del empleo de métodos cada vez más determinados y diseñados exteriormente, debemos ser capaces de generar nuestros propios contenidos también dentro de la red. Para ello será decisiva la búsqueda técnica de criterios que correspondan a la materia y sus contenidos, y no sólo a características publicitarias.

La paradoja del puesto de trabajo: aun cuando la productividad del trabajo se incrementa gracias a Internet y al trabajo informatizado, hasta la fecha han surgido pocos puestos de trabajo adicionales. Esto

"He aquí algunas de las hipótesis más importantes:

Internet es más una vía que un objetivo: Internet como nueva herramienta de trabajo desempeña, a pesar de su carácter muy espectacular, una simple función de apoyo; (...)

La paradoja de la autonomía: A pesar del empleo de métodos cada vez más determinados y diseñados exteriormente, debemos ser capaces de generar nuestros propios contenidos. (...)

La paradoja del puesto de trabajo: aun cuando la productividad del trabajo se incrementa gracias a Internet y al trabajo informatizado, hasta la fecha han surgido pocos puestos de trabajo adicionales. (...)

La paradoja del empleo: a través de las TI surgen nuevos puestos de trabajo;(...)

La paradoja de las competencias: las TI posibilitan acceder a un número cada vez mayor de informaciones y conocimientos. (...)

La paradoja de la polarización: gracias a las TI, es mayor que nunca el número de personas que tienen acceso a la información, pero las diferencias entre los usuarios y los no usuarios se incrementan simultáneamente. (...)"



“Tres barreras esenciales a la difusión actual de Internet, particularmente dentro de las pequeñas y medianas empresas, son: la desconfianza, el desconocimiento y, sobre todo, la falta de competencias prácticas para la aplicación. Las PYMEs, a pesar de la generalizada falta de reconocimiento de sus prestaciones económicas, dan lugar a casi el 80% de todos los puestos de trabajo y tienen por ello una gran relevancia para el mundo del trabajo y del empleo en Europa.”

podría llegar a modificarse si se aprovechan las oportunidades que ofrece el trabajo informatizado para la creación de nuevos productos y servicios.

La paradoja del empleo: a través de las TI surgen nuevos puestos de trabajo; pero corremos el riesgo de eliminar simultáneamente grandes cantidades de los antiguos puestos de trabajo. En este campo toda precaución es poca.

La paradoja de las competencias: las TI posibilitan acceder a un número cada vez mayor de informaciones y conocimientos. Paralelamente, se incrementan los requisitos de cualificación para los usuarios.

Cada vez resulta menos posible dominar o comprender todos los conocimientos disponibles en una época. Una consecuencia es que la capacidad para trabajar en equipo se hace más y más importante.

La paradoja de la polarización: gracias a las TI, es mayor que nunca el número de personas que tienen acceso a la información, pero las diferencias entre los usuarios y los no usuarios se incrementan simultáneamente. Las grandes empresas y los industriales independientes de gran tamaño adoptan más fácilmente las posibilidades que ofrece Internet que las pequeñas y medianas empresas de hasta 15 trabajadores/as, pues disponen en general de más reservas financieras y personales que éstas. Las diferencias existentes entre las grandes empresas y las PYMEs, pero también entre los operarios de buena y mala cualificación, se van incrementando y agravando más que allanando, pues los requisitos de competencias informáticas y otras más bien ocultas siguen incrementándose. Lo mismo puede decirse de la creciente polarización y generación de nuevos niveles para la formación profesional, que debieran hacerse accesibles también para jóvenes desfavorecidos.

Podríamos continuar a voluntad esta lista de evoluciones y efectos paradójicos de la informática. Pero la paradoja fundamental en relación con la formación profesional, el entorno industrial y el empleo de Internet es el hecho de que todos se hallen de acuerdo en la importancia de los métodos informáticos en el futuro, pero sólo escasos políticos - excepto quizá en

su propio ramo - trabajen por fomentar masivamente la aplicación de técnicas de información y comunicación en estructuras de pequeña y mediana empresa, por no hablar de su utilización y dominio cualitativos por una mayoría absoluta de los/las usuarios/as.

Innovaciones técnicas

Intranet, los sistemas en línea e Internet como nuevas herramientas de trabajo generan un cambio organizativo y hacen surgir nuevos requisitos laborales dentro de un contexto empresarial de usuarios informáticos coordinados entre sí.

Tres barreras esenciales a la difusión actual de Internet, particularmente dentro de las pequeñas y medianas empresas, son: la desconfianza, el desconocimiento y, sobre todo, la falta de competencias prácticas para la aplicación. Las PYMEs, a pesar de la generalizada falta de reconocimiento de sus prestaciones económicas, dan lugar a casi el 80% de todos los puestos de trabajo y tienen por ello una gran relevancia para el mundo del trabajo y del empleo en Europa.

La futura importancia esencial de Internet puede ilustrarse con la frase siguiente: “que el vecino habite al lado o en el otro extremo del mundo dejará de tener apenas importancia”.

El envío de correo electrónico es algo hoy en día casi tan normal como el empleo de un fax, de un teléfono o del sistema individual no conectado.

Las innovaciones en procesos, productos y servicios pueden contribuir sucesivamente, si se las fomenta específicamente, a la creación de nuevos puestos de trabajo. El empleo de sistemas informáticos y de Internet supone algunos riesgos pero también numerosas oportunidades para desarrollar nuevos productos y nuevos servicios que permitan asegurar trabajos existentes y también generar nuevos puestos de trabajo. El uso de Internet supone una innovación no progresiva sino radical: dentro de una empresa, la reestructuración organizativa de los procesos administrativos a través de la coordinación por Intranet de las diversas estructuras de



procedimientos u organizativas para realizar las tareas administrativas o técnicas adquiere un significado pleno, particularmente cuando se logra coordinar por la red interna a departamentos o sectores de la empresa anteriormente individuales y separados. Pero también las actividades de una compañía dirigidas al exterior se modifican gracias a las posibilidades que ofrece el empleo de Internet. Ya hoy podemos observar que sectores operativos centrales como el marketing y las ventas, la investigación y el desarrollo o la integración de estructuras interempresariales de comunicación están experimentando cambios radicales gracias al uso de Internet.

En nuestra opinión, la utilización y aplicación de estas innovaciones técnicas no ofrece el aspecto de una sustitución de conocimientos y requisitos técnicos en el terreno de las cualificaciones profesionales. Las competencias instrumentales, esto es, la capacidad para aplicar novedades técnicas como Internet, Intranet y el trabajo informatizado constituyen en nuestros días los cambios más apreciables en el entorno laboral. Otros requisitos más bien ocultos sobre la capacidad de cambio en el campo de la organización del trabajo en lo relativo a formas necesarias de trabajo en grupo como obligación para el proceso empresarial global, y otras competencias adicionales de carácter técnico, mental y social para la integración de nuevas informaciones disponibles en un paquete de competencias disponibles de alta complejidad, son otras características adicionales que acompañan a esta evolución profesional. Se trata de nuevos requisitos no tan visibles, que pueden pasar fácilmente desapercibidos a los potenciales usuarios en la fase inicial de introducción de un trabajo informatizado y de los sistemas coordinados entre sí.

Pero esta "obligación oculta" de reorganizar el trabajo en la empresa constituye un auténtico obstáculo a la innovación para utilizar y aplicar estos nuevos métodos de trabajo, en particular en el caso de las pequeñas y medianas empresas. Por ello, la cualificación para los métodos de trabajo dentro de la formación profesional inicial y continua debe ser algo más que una instrucción parcial al usuario por parte del ofertor de los sistemas. La interactividad existente, la velocidad de

comunicación y la rentabilidad de los usos de Internet, Intranet y el trabajo informatizado permiten deducir que en el futuro surgirán y se aprovecharán en numerosos campos de aplicación oportunidades aun hoy inimaginables para la creación de nuevos servicios y productos gracias a la difusión generalizada de estos nuevos medios técnicos.

La importancia futura y las consecuencias de la difusión generalizada de Internet como un nuevo instrumento estratégico para la gestión empresarial podrían incluso suponer un trauma económico para todos aquéllos que hasta la fecha apenas se hayan preocupado del tema (lo que suele suceder con el argumento de "no merece la pena").

En cualquier caso, la aplicación de estos nuevos métodos de trabajo modificará en pocos años todo el sistema económico, o incluso todo el aspecto de nuestra sociedad. La difusión del nuevo medio no llegará a requerir de 50 a 80 años, como fue el caso de la corriente eléctrica o el teléfono, si se confirma la velocidad de implantación que se observa en los últimos cinco años. Teniendo en cuenta esta rápida difusión de Internet, serán necesarios como máximo 10 años hasta que el trabajo informatizado, el uso de la red y también el envío por correo electrónico se conviertan en patrones obligados para el mundo profesional y laboral.

El número de ordenadores conocido con seguridad en estos momentos está estimado por De-Nic (TueDec 30 1997) para Alemania en una cifra de 1.132.174. En estos momentos se están utilizando sin duda en Europa más de 6 millones de ordenadores. Están contabilizados en Alemania 114.602 Domains con plena capacidad de red, pero esta cifra se halla en rápido aumento. Hasta el 2002, se han pronosticado para Europa 11 millones de conexiones a la red. Los cálculos aproximados afirman que en dicho año existirán a escala mundial 47 millones de conexiones (Internet Domain Survey 25.01.99)

Nos encontramos actualmente en plena fase inicial de la difusión de Internet en Europa. La banca y los seguros, la gestión inmobiliaria y los profesionales independientes han comenzado ya a adap-



Recomendaciones obtenidas de la práctica para el futuro desarrollo:

Una cualificación para procesos significa apartarse de métodos cualificadores exclusivamente sectoriales (...)

La publicación electrónica ya no es patrimonio exclusivo de las empresas de artes gráficas y editoriales (...)

La capacidad de una gestión estratégica de la comunicación y la información requiere obtener una nueva cualificación transversal, (...)

Para llevar a cabo una gestión estratégica informatizada, debemos afrontar la necesidad de reorganizar a fondo los entornos industriales y los procesos empresariales, (...)

Nos parece coherente formar a los grupos de personas en paro que dispongan de una formación inicial con cualificaciones transversales de informática destinadas al sector de la administración informatizada (...)

tarse a la nueva técnica. El campo de artes gráficas y todo el sector de multimedia se encuentra desde hace ya muchos años en pleno proceso de reestructuración radical, y se halla situado por ello en la cresta de esta evolución. Este cambio realizado ha colocado ya hoy a las empresas adaptadas con éxito dentro del nuevo sector multimedial, también llamado "economía mediática", en la punta de lanza del desarrollo tecnológico.

El comercio electrónico de mercancías y servicios está también cobrando importancia en Europa. Tanto en los EEUU como en Canadá, el volumen de ventas obtenido por este medio es importante hace ya mucho tiempo.

Podemos observar ya como van desapareciendo cada vez más las tradicionales líneas de demarcación entre sectores, y puede suponerse que en el curso del futuro desarrollo surjan nuevos procesos de concentración económica que integren servicios mediáticos, electrónicos, informáticos y económicos. Estos nuevos "prestadores de servicios o productos interdisciplinarios e intersectoriales" se adaptarán a la evolución de nuevos servicios apoyados electrónicamente con mayor facilidad que p. ej. la pequeña y mediana empresa de trabajo tradicional, en particular dentro del artesanado alemán.

Recomendaciones obtenidas de la práctica para el futuro desarrollo

Una cualificación para procesos significa apartarse de métodos cualificadores exclusivamente sectoriales y orientarse a la capacitación para manejar las últimas técnicas disponibles. Requerirá capacitar a las personas para afrontar trabajos informatizados, necesarios en los nuevos métodos laborales que genera la nueva economía global. Las ofertas integradas de este tipo contienen, junto a la pura formación informática, componentes adicionales como p. ej. la impartición de conocimientos de gestión económica y de métodos de gestión de proyectos para actuar en función del pedido con objetivos empresariales. Para ello deberá partirse de una cualificación básica

compuesta por los conocimientos técnicos profesionales y una amplia experiencia profesional de los trabajadores por formar. Las nuevas cualificaciones deberán ampliar conocimientos ya existentes en ellos. Aquéllas deben "adaptarse" a los últimos requisitos con la mayor actualidad, que deben entenderse como cualificaciones intersectoriales en el sentido de nuevas cualificaciones transversales.

Es necesario, independientemente de los conocimientos complementarios específicamente informáticos, impartir nociones empresariales globales y específicas para cada grupo destinatario. Por otro lado, las diferentes condiciones de acceso y los diversos planos de utilización pretendidos para los métodos de trabajo que incluyan técnicas de información y comunicación tendrán consecuencias importantes para la configuración metodológica y didáctica de las diversas formaciones, si bien observaremos que con contenidos y objetivos de cualificación prácticamente idénticos.

La publicación electrónica ya no es patrimonio exclusivo de las empresas de artes gráficas y editoriales.

La publicación electrónica se convierte cada vez más en un componente de los procesos diarios de comunicación e interacción en las pequeñas y medianas empresas. Ha perdido el carácter de un servicio exclusivo, ya que cualquier usuario de un ordenador personal conectado a la Red puede publicar virtualmente y contribuir a la difusión electrónica de noticias.

La capacidad de gestión estratégica de la comunicación y la información requiere obtener una nueva cualificación transversal que puede definirse como "competencias para el trabajo informático en línea".

Además de una división de las profesiones en función de su uso esencial o marginal de la informática, según Dostal, las "competencias para el trabajo informático en línea" constituyen una cualificación transversal para los sectores empresariales de adquisiciones, marketing y ventas. Los tres constituyen secciones estratégicas centrales para una empresa, relevantes para toda PYME.



Esta nueva cualificación transversal para el trabajo informático ha de ser un elemento complementario al conjunto de cualificaciones técnicas de un trabajador, y no solamente requerirá competencias informáticas para el manejo de sistemas conectados entre sí, sino toda una serie de competencias adicionales, como el pensamiento empresarial, la capacidad autónoma de prestar servicios, competencias virtuales, y competencias interculturales.

La noción de competencias "mediáticas" o de manejo de medios (Gut, P./Walch, P.: Una tesis sobre el trabajo a distancia) puede considerarse en su sentido más amplio como presupuesto futuro para la pretendida igualdad de oportunidades, y por tanto mucho más ambiciosa que la simple capacidad funcional para manejar aparatos o programas.

El trabajo técnico informatizado requiere el manejo de Internet como herramienta, con sus posibilidades y aplicaciones en un nuevo contexto estratégico de suministro de servicios y elaboración de productos. Esto será así porque las competencias exclusivamente de operador técnico no pueden ya equipararse a una competencia técnica integrada que está añadiendo las innovaciones generadas por las técnicas de información y comunicación como métodos de trabajo a los contenidos técnicos actuales, produciendo una síntesis. De esta manera, nos hallamos confrontados a una necesidad generalizada de ofertas integradas de cualificación, que impartan competencias tanto técnicas como metodológicas e informáticas conjuntamente dentro de una enseñanza de carácter práctico, breve y de forma modular.

Para llevar a cabo una gestión estratégica informatizada, debemos afrontar la necesidad de reorganizar a fondo los entornos industriales y los procesos empresariales, que se llevarán a cabo a escala tanto regional y uniempresarial como interempresarial y suprarregional.

La radical innovación que supone Internet acelerará estos procesos y generará comunidades informatizadas a escala regional, europea e internacional. La nueva división del trabajo convierte por tanto al proceso de la producción digital masiva

en un proceso de elaboración y transformación mundial de informaciones.

En el contexto de esta nueva división del trabajo se observan ya, como muestra el proyecto, diversas variantes de acceso y utilización de las posibilidades que ofrece el trabajo informatizado, y ello tanto entre personas o talleres como entre empresas diversas o países.

Nos parece coherente formar a grupos de personas en paro que ya dispongan de una formación inicial con cualificaciones transversales de informática destinadas al sector de la administración informatizada y al manejo de sistemas interconectados, en particular cuando dichos grupos dispongan de la correspondiente cualificación inicial técnica.

En el terreno de la formación continua en informática habrá que esforzarse más por integrar a las empresas dispuestas a cooperar lo más tempranamente posible -una vez aprobado un determinado curso- en la realización de dicha cualificación, y para que los titulados deseados de aprender obtengan inmediatamente acabada la cualificación -p.ej. mediante subvenciones a los costes salariales u otras medidas de integración que lo favorezcan- una actividad profesional que les permita aplicar los conocimientos adquiridos.

En resumen:

Las innovaciones en procesos, productos y servicios pueden contribuir a la creación de nuevos puestos de trabajo si se acompañan con medidas de fomento específicas. Puede constituir un componente estratégico para una política que favorezca sistemáticamente la reorganización de entornos industriales consolidando los recursos humanos presentes en las PYMEs de éstos.

La gestión informatizada y la utilización de Internet desempeñarán en estos procesos en el curso de los próximos años un papel sin duda fundamental. La creación de nuevos puestos de trabajo por la evolución de nuevos mercados de ventas, nuevos productos y servicios será una tendencia central del cambio a escala global, pero no se producirá automáticamente.

“Las innovaciones en procesos, productos y servicios pueden contribuir a la creación de nuevos puestos de trabajo si se acompañan con medidas de fomento específicas. Pueden constituir un componente estratégico para una política que favorezca sistemáticamente la reorganización de entornos industriales consolidando los recursos humanos presentes en las PYMEs de éstos.

La gestión informatizada y la utilización de Internet desempeñarán en estos procesos en el curso de los próximos años un papel sin duda fundamental. La creación de nuevos puestos de trabajo por la evolución de nuevos mercados de ventas, nuevos productos y servicios será una tendencia central del cambio a escala global, pero no se producirá automáticamente.



A este respecto puede observarse claramente la necesidad de intervenciones y de fomento público en el terreno de la formación continua, y también en el campo puramente económico. Se aprecia la necesidad actual de proyectos financiados públicamente de formación inicial y continua - sobre todo los de características internacionalmente relevantes - algo de importancia central para la futura evolución de la realización del cambio estructural en Europa.

“Un sistema pluralista y por crear de formación profesional europea debiera generar un nivel mínimo orientado a las mejores características y las soluciones con mayor éxito que pueden observarse ya en el campo de los sistemas existentes de formación inicial o continua de los diversos países de Europa.”

“Liberté, Egalité, Fraternité: ¿son estos los objetivos progresistas de los formadores profesionales en contextos europeos, o los viejos pilares de una tradición ya herrumbrosa? Esta cuestión se decidirá también a través de la disposición y la capacidad para dominar a los nuevos medios, a través de las competencias de manejo de medios’. ¿Necesitaremos sin duda una ofensiva para realizar este futuro!”

A este respecto puede observarse claramente la necesidad de intervenciones y de fomento público en el terreno de la formación continua, y también en el campo puramente económico. Se aprecia la necesidad actual de proyectos financiados públicamente de formación inicial y continua - sobre todo los de características internacionalmente relevantes - algo de importancia central para la futura evolución de la realización del cambio estructural en Europa.

Resultan necesarias por tanto medidas financiadas públicamente que capaciten a las empresas para utilizar con eficacia estos nuevos medios y que ofrezcan simultáneamente a los desempleados la posibilidad de reincorporarse al proceso social del trabajo a través de la mejora de sus capacidades. A fin de cuentas, todo esto significa para empresarios y trabajadores, incluyendo los grupos destinatarios del mercado de trabajo (en particular parados y personas en paro de larga duración), la elaboración específica de ofertas de formación inicial o continua orientadas activamente a la realización con éxito de las futuras tendencias y que impartan cualificaciones integradas para diversas técnicas, como una oferta completa de cualificación que incluya competencias en informática.

Un sistema pluralista y aún por crear de formación profesional europea debiera generar un nivel mínimo orientado a las mejores características y a las soluciones con mayor éxito que pueden observarse ya en el campo de los sistemas existentes de formación inicial o continua de los diversos países de Europa.

La imagen de una Europa con una distribución desigual de oportunidades y posibilidades seguirá consolidándose si se consiente en utilizar determinados mecanismos de otros países para aceptar una cierta “modernidad” que -en el caso alemán y suponiendo que se eliminase el sistema dual regular- sería en realidad un retroceso, considerando entre otras cosas el ideal central de la auténtica modernidad: la igualdad de oportunidades.

Liberté, Egalité, Fraternité: ¿son estos los objetivos progresistas de los formadores profesionales en contextos europeos, o los viejos pilares de una tradición ya

herrumbrosa? Esta cuestión se decidirá también a través de la disposición y la capacidad para dominar a los nuevos medios, a través de las competencias para el manejo de éstos. Necesitaremos sin duda una ofensiva para realizar este futuro

Por lo que respecta a la formación profesional ello implica dotar de la mejor formación incluso a aquellos jóvenes que no han logrado conseguir o aprobar una plaza regular de formación. Precisamente para ellos deben crearse cursos compensatorios de formación que les permitan aprender p.ej. mediante ayudas pedagógicas particulares o unidades adicionales, y que les ofrezca la oportunidad de adquirir un primer título reconocido y con el mejor nivel, no inferior al nivel mínimo normal que imparte el sistema dual.

En lo relativo a la formación continua, ello implicará un nivel mínimo para la impartición de conocimientos de aplicación de técnicas informáticas también dentro de la formación continua, que no venga exclusivamente fijado y desarrollado por las compañías líderes de programación. Este nivel mínimo podría aplicarse a las ofertas regulares de formación profesional inicial o continua. Ello contribuiría a la igualdad de oportunidades y a la obtención de capacidades para el manejo de los nuevos medios en calidad de competencias disponibles en todos y cada uno de los ciudadanos maduros y autónomos.

¿Pero quién puede hacer posible, financiar o subvencionar estos proyectos demostrativos en el campo de la formación profesional (inicial o continua), para generar niveles europeos mínimos en técnicas de información y comunicación?

Las mentalidades inflexibles, los sistemas obsoletos de gestión, los déficit de competencias informáticas y la carencia de margen financiero son otros tantos obstáculos para este necesario, inevitable e impopular cambio. Decimos impopular porque el incremento de la productividad ha eliminado hasta la fecha un número mayor de puestos de trabajo que el que crea por otro lado.

Esta evolución plantea nuevos desafíos a las instituciones, a las empresas y tam-



bién a los trabajadores, incluyendo a los trabajadores y perceptores de ayuda social marginados de la sociedad. De estos desafíos se derivan grandes tareas futuras para la formación inicial y continua, que deberán resolverse sin mayor pérdida de tiempo.

Así pues, la creación de nuevos puestos de trabajo gracias al desarrollo de los nuevos mercados de ventas y adquisiciones, y también la evolución ulterior de las características de los servicios y manufacturas tradicionales de cada empresa, constituyen cuestiones esenciales del

cambio que se experimenta a escala global, pero no se producen automáticamente. Deben convertirse en cuestiones centrales de la política y en elementos nada exóticos, sino de primera importancia para los responsables de la economía, el fomento económico y la educación.

En mi opinión, este campo abre un amplio espacio de intervención para estudios sobre técnicas de información subvencionados públicamente - en particular de carácter internacional y relevancia europea - y para proyectos concretos de formación inicial o continua.



Burkart Sellin
CEDEFOP



Phillip Grollmann

Institut für Technik und Bildung (Instituto de la Técnica y la Formación), Universidad de Bremen



Situación, misiones y problemas de la investigación europea sobre la formación profesional¹

Es fácil observar la creciente importancia que está adquiriendo la investigación internacional y comparativa sobre educación (y sobre la FP), tanto en estudios nacionales como internacionales o en textos pertenecientes al ámbito de la estrategia de la investigación o de la política de la formación profesional. El presente artículo recoge los primeros resultados de estos trabajos y anima a elaborar estudios futuros.

Introducción

Es fácil observar la creciente importancia que está adquiriendo, tanto en estudios nacionales como internacionales o en textos pertenecientes al ámbito de la estrategia de la investigación o de la política de la formación profesional, la investigación internacional y comparativa sobre educación (y sobre la FP) en el contexto del proceso político de unificación europea y de cooperación internacional

Las investigaciones comparativas o internacionales presuponen la cooperación internacional entre instituciones de investigación o investigadores individuales. Los investigadores participantes en tal proceso de trabajo no sólo aprenden mutuamente nuevos datos (p.ej. sobre los diversos sistemas de formación profesional en los respectivos países, regiones o estados), sino que adquieren asimismo conocimientos sobre las diversas particularidades nacionales, lingüísticas, o en general culturales del trabajo científico y de sus condiciones en los correspondientes países participantes de la investigación. La obtención y dominio de estos conocimientos tiene una importancia vital para el buen éxito de una investigación internacional (Drexel, 1999).

Junto a las diferentes tradiciones nacionales dentro de la investigación sobre la FP, a escala de la Unión Europea se han desarrollado estructuras temáticas, esto es, p. ej. comunicaciones reincidentes sobre determinadas cuestiones, sistemas y te-

mas esenciales en lo relativo a la FP como objeto de la investigación. Junto a ello se observan actividades de publicación cada vez más amplias. Los núcleos de protagonistas de la investigación sobre la FP a escala nacional e internacional se solapan entre sí, sin ser por ello obligatoriamente idénticos.

El campo cognitivo que describimos apenas se encuentra hasta la fecha documentado en detalle, si exceptuamos algunos intentos (Dietzen Kuhn, 1996, Tessaring 1998). El presente artículo recopila los primeros resultados de las investigaciones y desea estimular a la elaboración de otros trabajos. Utilizará para ello - sin arrogarse en absoluto pretensiones de originalidad - métodos interpretativos procedentes de la tradición de las Ciencias Comparativas de la Educación.

Tomando en cuenta la diversidad de características nacionales y culturales que se reflejan en las nociones que denominamos "formación profesional", "investigación" y por tanto también en "investigación sobre la formación profesional" propondremos para el objeto de nuestro estudio la siguiente definición²:

Por investigación sobre la Formación Profesional ha de entenderse el análisis, efectuado con criterios científicos y con los métodos correspondientes, de las condiciones personales y sociales, los procesos y los resultados de la impartición y obtención de conocimientos y capacidades, actitudes y comportamientos de importancia particular para el papel potencial que una persona puede adoptar o

1) Este texto es una versión resumida y modificada de nuestra ponencia "Situación de la investigación (comparativa) sobre la formación profesional en la Unión Europea: resultados de un primer análisis", Grollmann, Sellin, 1999.

2) Partiendo de la definición de la Comisión Senatorial para la Investigación en FP, de la Deutsche Forschungsgemeinschaft, 1990.



desempeñar dentro del proceso económico y social de la distribución del trabajo.

Denominaremos *Investigación Europea sobre la FP* a los estudios de investigación cuyo encargo, ejecución y presupuesto vienen decididos o codecididos por las instituciones de la Unión Europea. Existe naturalmente, al margen de estos, una proporción nada despreciable de investigaciones sobre dicho tema a escala nacional e internacional que no corresponden a esta delimitación.

Objeto y rama de la ciencia, métodos e intereses cognitivos

Los procesos científico-históricos de formación de esta rama temática científica y las decisiones sobre el objeto de la investigación y los métodos aplicables a la misma no son en absoluto claros y muestran una fuerte dependencia de las respectivas particularidades regionales, económico-sectoriales o nacionales (Kämäräinen 1998).

Ilustremos esto con algunos ejemplos:

La formación de la rama científica "Pedagogía profesional" en los países germanófonos se encuentra desde los años 60 muy vinculada a la formación de los maestros profesionales, que tiene lugar en las escuelas superiores. Esta noción es simultáneamente un concepto superior e "inferior", aplicándose fundamentalmente a la formación profesional técnico-industrial para la industria manufacturera y el artesanado.

La separación tradicional entre pedagogía profesional - destinada a la enseñanza técnico-industrial - y pedagogía económica - destinada a la formación administrativa- constituye un buen ejemplo de la particularidad de una evolución histórica. La formación técnico-científica impartida en las escuelas superiores técnicas alemanas a finales del siglo XIX procedía de las antiguas escuelas industriales. Las escuelas superiores de comercio o economía se incorporaron más tarde al proceso. La división en estas dos "pedagogías parciales" (Keiner, Schriewer 1990)

corresponde por tanto a la diferenciación histórica de dos contextos institucionales diferentes (por un lado las escuelas superiores comerciales, dedicadas a la formación de maestros para las escuelas comerciales, y por otro los seminarios de maestros técnicos "formación de maestros para el campo técnico-industrial). Aun cuando en sus comienzos actuaran sencillamente como centros de formación de maestros, una parte del personal docente en funciones en los mismos fue desarrollando un interés científico por las correspondientes formas educativas: la enseñanza técnico-industrial por un lado y la formación profesional administrativa-comercial por otro ³. Por ello, el objeto de esta rama de la investigación se halla muy estrechamente vinculado a la evolución histórica de la formación profesional en los países germanófonos; la creación de la rama científica reflejó además también intereses políticos corporativos.

La importancia que han mantenido hasta hoy las cámaras de artesanos, los gremios y las cámaras de la industria y del comercio dentro de la formación profesional en Alemania es asimismo síntoma de la gran importancia de la política corporativa dentro del sistema alemán de la formación profesional.

En otros estados, donde la formación profesional situada junto a la educación general o las enseñanzas técnico-científicas superiores ha cumplido tradicionalmente más bien un papel de relleno, la investigación *per se* sobre la FP afronta fuertes problemas de legitimación y adolece de una infraestructura frágil (Patiñotis 1998).

La pedagogía profesional y económica alemana se halla integrada en la larga tradición de reflexión sobre pedagogía y filosofía educativa, denominada posteriormente también investigación en ciencias de la educación. Se ha ocupado también siempre de las cuestiones fundamentales planteadas en este terreno cognitivo superior, analizando su propia relación con las mismas (Stratmann 1993). Puede decirse en general que -a pesar de todas las diferencias- la magnitud ontológica de referencia son el individuo y las condiciones de su "génesis personal"⁴, configurada de una u otra manera. Desde los años 70, los estudios en el terreno de las cien-

"Por investigación sobre la Formación Profesional ha de entenderse el análisis, efectuado con criterios científicos y con los métodos correspondientes, de las condiciones personales y sociales, los procesos y los resultados de la impartición y obtención de conocimientos y capacidades, actitudes y comportamientos de importancia particular para el papel potencial que una persona puede adoptar o desempeñar dentro del proceso económico y social de la distribución del trabajo."

3) Véase Deutsche Forschungsgemeinschaft 1990, Lauterbach y Mitter 1998, Georg 1998.

4) Véase una crítica a esta perspectiva p.ej. en Klaassen, Kraayvanger, Onna 1992.



“En conjunto, puede afirmarse que las investigaciones sobre este tema, a escala europea más aún que a escala de los Estados Miembros individuales, comparten un objeto de análisis conjunto y no una pertenencia al campo analítico de una rama científica determinada.”

cias económicas y sociales que se ocupaban de investigar sobre la FP fueron cobrando más y más importancia. Podemos resaltar en particular la investigación profesional y los estudios sobre el mercado de trabajo, la investigación (industrial) sociológica sobre las cualificaciones/competencias y la investigación de carreras profesionales y de psicología (social) (DFG 1990).

Podemos afirmar de manera simplificada que – por ejemplo – la investigación francesa sobre la FP tiene un origen mucho más enraizado en el desarrollo de las ciencias positivistas y empíricas que la pedagogía profesional en la pura tradición alemana. El debate mantenido dentro de la tradición científica alemana sobre cuestiones de filosofía de la educación no encuentra en Francia equivalente, al menos como parte de un terreno cognitivo superior (Schriewer 1983). La “investigación sobre la formación profesional” parece definirse en Francia – mucho más que en Alemania – como objeto común a todos los diversos sistemas. Por este motivo, apenas se analizará en Francia el mayor o menor valor e importancia de la “investigación socioeconómica” en comparación con la “pedagogía profesional y económica” para el campo común de la investigación sobre la FP, que engloba a ambas. En Francia, la investigación sobre la FP parece desembocar más bien en una pura investigación socioeconómica (Keiner/Schriewer 1991). Las ciencias de la educación y de la pedagogía han reemplazado en el país francés prácticamente a la investigación sobre la FP, debido a la posición inferior que ésta ocupa comparativamente.⁵

Algunos temas que p. ej. sólo recientemente son objeto de análisis dentro de la tradición alemana ya han sido estudiados desde hace mucho en otros países por los investigadores de la investigación profesional. Uno de ellos es la relación entre la formación profesional y el desarrollo organizativo (Dybowski, Pütz, Rauner 1995): en los países con una estructura organizativa empresarial interna muy profesional e instrumento de un “desarrollo organizativo implícito” (Drexel 1995), surgen cuestiones que en otros forman campos de estudio más bien para la teoría y la investigación de la organización y el desarrollo del personal,

las denominadas “ciencias o pedagogía profesionales”.

En los países anglófonos, la investigación sobre la “Transition-from-school-to-work” adquiere evidentemente una importancia distinta que en el caso alemán, con su transición relativamente “blanda” entre la escuela y el mundo del trabajo, facilitada particularmente por su “sistema dual” (Rauner 1998, Finch, Mulder Attwell, Rauner, Streumer 1997). La evolución relativamente avanzada y la gran importancia cuantitativa de estos estudios de investigación en Gran Bretaña (pero también en Canadá y en los EEUU) se halla relacionada con la existencia de un problema social particular vinculado muy estrechamente al respectivo funcionamiento de los sistemas laborales y educativos y a su coordinación.

La investigación europea sobre la formación profesional

La diversidad de métodos y objetos de la investigación, evocada sólo con algunos ejemplos, y el diferente nivel evolutivo de las investigaciones sobre la FP en los Estados Miembros nos permiten apreciar los problemas que caracterizan a la labor cotidiana de la investigación europea sobre la FP. Comenzando con el problema ya muy práctico de reconocer a los colaboradores “correctos” para un proyecto investigador, pasando por la determinación conjunta del objeto por analizar, y terminando con la formulación final de los resultados de una investigación, los procesos investigadores a escala europea se encuentran lastrados por dificultades bastante particulares.

En conjunto, puede afirmarse que las investigaciones sobre este tema, a escala europea más aún que a escala de los Estados Miembros individuales, comparten un objeto de análisis conjunto y no una pertenencia al campo analítico de una rama científica determinada.

Los intereses cognitivos que fundamentan la investigación europea sobre la FP suelen hallarse por regla general muy vinculados al proceso político de la unificación europea. Su relación con dicho pro-

5) Esta cuestión de estatus no constituye por supuesto un problema específicamente francés, ya que esta tendencia de marginación de la investigación y la pedagogía profesionales en comparación con las ciencias educativas aparece también en el Reino Unido y en Alemania, si bien en menor grado.



ceso y su posible contribución para solucionar los problemas asociados a ella suelen constituir casi siempre un criterio obligatorio para las subvenciones.

La estrecha vinculación con las cuestiones políticas y las soluciones posibles no es nada extraña, sino que constituye desde hace mucho tiempo un impulso determinante para las investigaciones internacionales o "transnacionales" (europeas). De manera simplificada, puede atribuirse la misma importancia a estos intereses prácticos que subyacen a la investigación social internacional y al posible interés por comprobar o validar empíricamente determinadas teorías.

En el contexto de la investigación europea sobre la FP es corriente encontrar la cuestión (en parte implícita y en parte explícita) de si al adoptar la idea central de una creciente integración europea no debiera sustituirse la investigación comparativa tradicional sobre la educación (o la FP) por otros métodos investigados. Este debate recuerda por su lógica en nuestra opinión, al desarrollado dentro de las *ciencias internacionales o comparativas de la educación* sobre la relación entre ambas ramas (Epstein 1994, Mitter 1993, Schriewer 1992). Mientras que la investigación *comparativa* se define más bien por un interés analítico en "relacionar relaciones" (Schriewer 1987) en diversos sistemas, el objetivo de la investigación *internacional* o de tema internacional es obtener conocimientos de naturaleza racional que permitan la mutua comprensión y el acuerdo entre personas de diferentes procedencias culturales.

Estas diversas motivaciones fundamentan en diferente proporción los diversos proyectos dentro de las investigaciones europeas sobre la FP.

Así, por ejemplo el proyecto EUROPROF⁶ describe sus propios objetivos de la manera siguiente:

"El objetivo a largo plazo del proyecto es *desarrollar una "comunidad" de investigadores y profesionales de la FP y la "profesionalización" de la FP* (cursivas de los autores), en otras palabras, lograr el reconocimiento de la investigación sobre la FP como una rama y una profesión por su propio derecho. A corto plazo, el pro-

yecto aspira a construir una red internacional de investigadores de la FP y a desarrollar nuevas cualificaciones para profesionales, planificadores, maestros y formadores de FP, a través de la creación de un máster europeo (MA) que se impartiría en las universidades de los diferentes países europeos"⁷

Hannan, por su parte, declara como objetivo:

"Analizar en detalle el impacto que las diferencias institucionales entre los países en cuanto a mecanismos educativos/formativos (cursivas de los autores), y en cuanto a la FP y sus vínculos con el mercado de trabajo, ejercen sobre la naturaleza y el éxito de las transiciones: temas como la exclusión, la ampliación de niveles y la adecuación de los contenidos ("correspondencia con el empleo"), "inflación de cualificaciones", sobrecualificación, etc. La hipótesis principal es que existen efectos importantes de interacción entre estos mecanismos institucionales nacionales y las relaciones origen social - resultados educativos/formativos, así como entre estas últimas y los procesos y resultados de la transición de la escuela al trabajo." (Hannan 1999)

En ambos casos, se trata de intereses legítimos de la investigación internacional. Se presuponen mutuamente y mantienen por ello una relación recíproca.

Para clasificar los proyectos investigados internacionales en función de sus intereses cognitivos predominantes pueden utilizarse también otras categorías extraídas de la tradición de las ciencias comparativas de la educación: Hörner diferencia cuatro misiones de la investigación comparativa:

"... que surgen de la combinación de los dos pares opuestos 'interés teórico/práctico' y 'particularidad/universalidad'" (Hörner 1997)⁸.

De esta combinación surgen, por tanto, cuatro tipos diversos (ideales) de intereses cognitivos subyacentes. Un interés cognitivo más bien teórico, combinado con la búsqueda de particularidad en un contexto social determinado - una determinada 'cultura' -, forma la base de la denominada comparación *idiográfica*.

"(...) surgen de la combinación de los dos pares opuestos 'interés teórico/práctico' y 'particularidad/universalidad' (...) cuatro tipos diversos (ideales) de intereses cognitivos subyacentes."

6) Europrof: Inform of Education of Professionals in VET

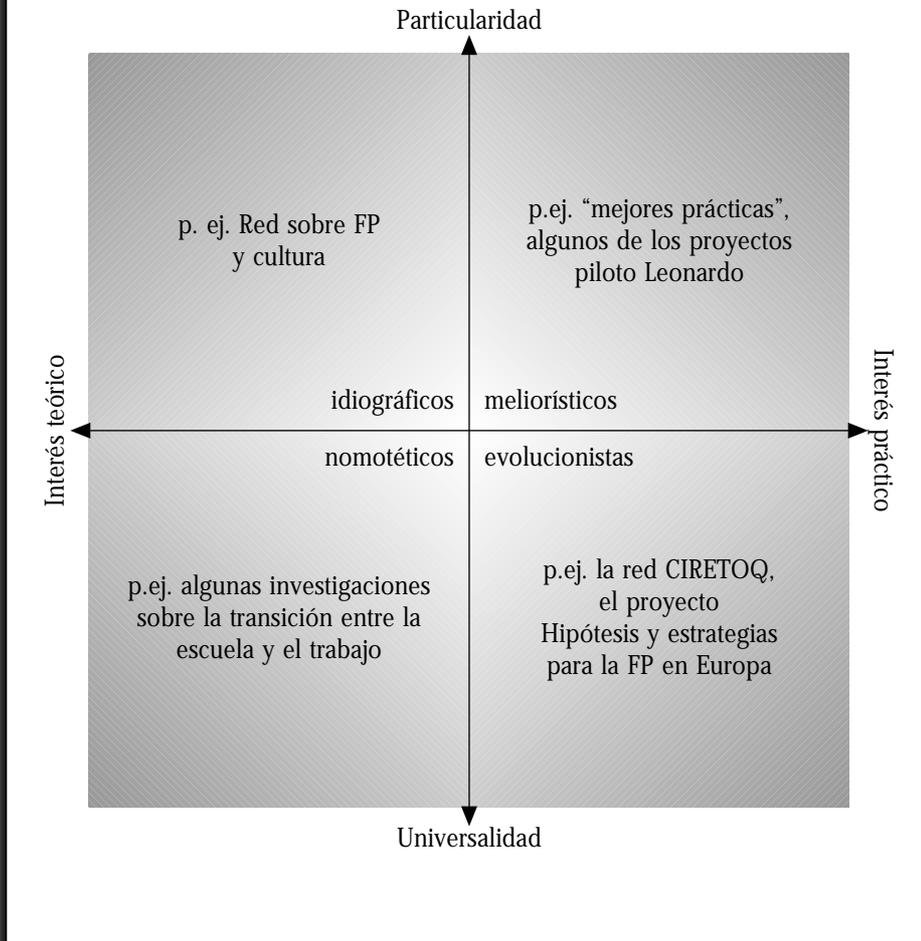
7) <http://www.itb.uni-bremen.de/Projekte/europrof/Default.htm>; hemos comprobado la actualidad de las direcciones en Internet antes de la publicación del artículo.

8) Véase , 70. Incorporado al debate sobre la investigación europea de la FP por Mitter y Lauterbach en el texto del Cedefop (Tessaring). 1998, 205.



**Fig. 1:
Intereses cognitivos dentro de la investigación europea sobre la FP**

(Según el esquema analítico de Hörner, 1997)



loto del programa LEONARDO adoptan al menos implícitamente sistemas lógicos de este tipo.

Pero todas las advertencias son pocas contra el peligro de simplificar la viabilidad de una adaptación de modelos externos a la propia cultura.

El papel o misión *cuasi-experimental*, resultante de la combinación entre las dimensiones del 'interés teórico' y las de 'búsqueda de lo universal', suele aparecer p. ej. con frecuencia de forma bastante clara dentro de las investigaciones sobre la transición entre la escuela y el trabajo. En su virtud de búsqueda de leyes generales, podríamos calificar a esta tendencia también de investigación de orientación *nomotética*.

El método de la 'adecuación exacta' (*close matching*) como observación empírica de la transición de la escuela a la vida activa y laboral y su dimensión subjetiva en entornos desde luego distintos nacionalmente pero similares por el contexto (p. ej. estructura regional y de ramos industriales, perfiles profesionales) supone p. ej. el intento de crear una situación *cuasi-experimental* para observar características específicas (Brown 1999).

El interés cognitivo práctico combinado con la búsqueda de lo universal ha sido denominado por Hörner método *evolucionista*. Bajo este tipo de investigación pueden agruparse los objetivos de la red temática del Cedefop CIRETOQ⁹ y del nuevo proyecto del Cedefop y de la FEF 'Hipótesis y Estrategias para la FP en Europa' (Van Wieringen 1998, CEDEFOP 1999).

A fin de no sólo dar ejemplos de proyectos concretos para este breve ordenamiento de la investigación, sino de mostrar también su valor analítico, podemos examinar cuáles de los papeles/misiones nombrados adoptan los proyectos de investigación europea sobre la FP efectuados hasta la fecha. Puede apreciarse que en particular los dos tipos de misión '*idiográfica*' y '*experimental*', es decir, los intereses cognitivos de la comparación con dimensión teórica de tipologización, son los menos representados en los proyectos.¹⁰

Bajo estos métodos podríamos clasificar los denominados estudios de países, que analizan p. ej. la evolución de la formación profesional dentro de su respectivo contexto nacional o histórico-cultural.

Un interés cognitivo relativamente frecuente dentro de los proyectos europeos es el denominado "*meliorístico*", resultante de la combinación de las dimensiones interés práctico/particularidad. La denominada investigación 'de mejores prácticas' puede incluirse bajo este interés como su ejemplo más evidente. Dado que las actividades de la investigación internacional europea se hallan muy vinculadas al proceso político de la unificación europea, los proyectos investigadores de misión '*meliorística*' existen con bastante frecuencia. Así, numerosos proyectos pi-

9) Círculo de cooperación en investigación sobre tendencias europeas en las ocupaciones y cualificaciones

10) Véase también la proporción presupuestaria entre proyectos piloto, estudios y análisis dentro del programa Leonardo da Vinci, en COM (97) 399



En nuestro gráfico, ello significa que la investigación europea sobre la educación (profesional) - tal y como la hemos definido al principio - tiene lugar fundamentalmente en las dos cuadrículas de la derecha.

Las misiones o papeles desempeñados por los proyectos agrupables bajo las cuadrículas de la izquierda forman sin embargo una base importante para interpretar correctamente los resultados investigadores de los proyectos internacionales, y por tanto para adaptar racionalmente estos resultados a una praxis política.

Valoración

Sería deseable disponer, a escala de los Estados Miembros y considerando los respectivos intereses centrales de éstos, de análisis más exactos de la actividad investigadora en el terreno de la formación profesional, referidos al proceso de la unificación europea. La documentación de este campo de análisis es de vital importancia a fin de lograr transparencia en el futuro desarrollo de una 'investigación europea sobre la FP'.

Existe ya, en buena parte como resultado de esta 'investigación europea sobre la FP', un volumen considerable de conocimientos tanto explícitos como implícitos con respecto a la investigación y la cooperación investigadora internacional (nos referimos tanto a los conocimientos relativos al proceso de cooperación como a los que se ciñen al objeto de análisis). Pero hasta esa fecha, dicha experiencia y conocimientos sólo han podido documentarse a grandes rasgos de manera amplia y comparativa. Esta carencia perjudica al desarrollo de estructuras científicas en la futura investigación europea sobre la FP, puesto que los conocimientos ya obtenidos no se ponen a disposición de un grupo destinatario amplio, por lo cual es frecuente que tengan que volver a elaborarse. Los futuros trabajos en este ámbito no solamente debieran incluir una relación de los conocimientos ya existentes, sino poner éstos en el contexto de su surgimiento y exponer la relación o función

que mantienen con otros sectores de la investigación.

También debiéramos analizar la posibilidad de interrelacionar con más intensidad las actividades nacionales de investigación y la investigación europea sobre la FP, a fin de evitar que estos campos particulares se aislen mutuamente. Los organismos de investigación sobre la FP a escala de los Estados Miembros podrían aprovechar p. ej. la clara ventaja que implicaría la inclusión de analistas externos (en este caso, de expertos procedentes de tradiciones de investigación de otros países) (Klaasen, Krayvanger, Onna 1992).

Debe tenderse al consenso en cuanto a criterios de calidad, métodos y objetivos para la investigación a escala europea. Los primeros intentos existen ya o se hallan próximos a publicarse (Dietzen, Kuhn 1998; Cedefop (Tessaring) 1998; Lauterbach, Sellin 1999). Este campo, tradicionalmente catalogado como de 'investigación básica' o pura podría aprovecharse también para la denominada investigación aplicada. En la política de subvenciones de la UE, este terreno apenas ha recibido hasta la fecha una atención. Con esta política, resulta imposible corregir las desigualdades ya existentes en el desarrollo científico a escala de los Estados Miembros. Una vinculación excesiva a intereses previamente determinados (y eventualmente a corto plazo) puede dificultar además la misión de la investigación como "correctivo social".

Este debate debiera, por tanto, llevarse a cabo no sólo a escala teórica o interna de la ciencia, sino también en el ámbito político (Dietzen, Sellin 1998). Es probable, considerando el elevado número ya existente de redes que colaboran en investigaciones sobre la FP (véase más arriba), que se generen determinados procesos que den pie a estructuras específicas. Pero los resultados de estos procesos son aún muy inciertos. Quizás sería posible que este proceso de formación de estructuras permita superar las separaciones obsoletas, p. ej. entre la investigación pura y la aplicada, o entre las denominadas investigaciones cualitativas y cuantitativas.

"Sería deseable disponer, a escala de los Estados Miembros y considerando los respectivos intereses centrales de éstos, de análisis más exactos de la actividad investigadora en el terreno de la formación profesional, referidos al proceso de la unificación europea. La documentación de este campo de análisis es de vital importancia a fin de lograr transparencia en el futuro desarrollo de una 'investigación europea sobre la FP'."



Bibliografía

- Attwell G.** (1997): *New Forms of Education for Professionals for Vocational Education and Training (EUROPREF)*. en: Dietzen, Agnes; Kuhn, Michael (Eds.): Building a European Co-operative Research Tradition in Vocational Education and Training. The Contribution of the Leonardo da Vinci programme's surveys and analyses. Berlín, Bonn 1997. p. 69-83.
- Berthoin Antal A., Dierkes M.** (1992): *Internationally comparative research in Europe: The underutilized resource*, en: Dierkes, Meinolf; Biervert, Bernd (Eds.): European social science in Transition. Assessment and Outlook. Frankfurt a. Main; Boulder, Colorado (Campus u. Westview Press) 1992. p. 585-610.
- Brown A.** (1999): *Comparative analysis of skill formation processes in England, Germany and the Netherlands*, en: Lauterbach, Uwe; Sellin, Burkart (Eds.): Vergleichende Berufsbildungsforschung in Europa. Ansätze, Politikbezüge, Innovationstransfer. se publicará en 1999.
- CEDEFOP** (Autor Tessaring, Manfred) (1998): *La formación para una sociedad en cambio. Informe sobre la investigación de la formación profesional en Europa*. Luxemburgo
- CEDEFOP** (1998): *Vocational education and training - the european research field. Background report 1998*. Volumen 1 y 2. Salónica
- CEDEFOP** (1999): *Work Programme 1999*. Salónica
- Deutsche Forschungsgemeinschaft** (1990): *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland*. Documento de debate. Weinheim, Basilea, Cambridge, Nueva York (VCH, Acta Humaniora)
- Dietzen A., Kuhn M.** (Hrsg.) (1997): *Building a European Co-operative Research Tradition in Vocational Education and Training*. The Contribution of the Leonardo da Vinci programme's surveys and analyses. Berlín, Bonn 1997.
- Drexel I.** (1999): *Vergleichende Berufsbildungsforschung mit bildungspolitischem Nutzen - konzeptuelle, forschungsorganisatorische und förderpolitische Erfordernisse der Qualitätssicherung*, en: Lauterbach U., Sellin B. (Eds.): Vergleichende Berufsbildungsforschung in Europa. Ansätze, Politikbezüge, Innovationstransfer. se publicará en 1999.
- Dybowski G., Pütz H., Rauner F.** (Eds.) (1995): *Berufsbildung und Organisationsentwicklung Bremen* (Donat) 1995
- Epstein E.H.** (1988): *Comparative and International Education: Overview and historical Development*, en: Postlethwaite, Thomas Neville (Eds.): The encyclopaedia of comparative education and national systems of education. Oxford (Pergamon), p. 918-922.
- Finch C., Mulder M., Attwell G., Rauner F., Streumer J.** (1997): *International Comparisons of School-to-Work Transition*, in: EERA Bulletin, año. 1997, H. Octubre, p. 3-15.
- Georg W.** (1998): *Berufs- und Wirtschaftspädagogische Perspektiven* In: Bildung und Erziehung, 51. año. (1998), Cuaderno 1, p. 59-65.
- Hannan D.** (1999): *Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe (CATEWE)*, en: Lauterbach, Uwe; Sellin, Burkart (Eds.): Vergleichende Berufsbildungsforschung in Europa. Ansätze, Politikbezüge, Innovationstransfer. se publicará en 1999.
- Hörner W.** (1997): *'Europa' als Herausforderung für die Vergleichende Erziehungswissenschaft - Reflexionen über die politische Funktion einer pädagogischen Disziplin*, en: Kodron, Christoph; Kopp, Botho von; Lauterbach, Uwe; Schäfer, Ulrich; Schmidt, Gerlind (Eds.): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderungen - Vermittlung - Praxis. Publicación conmemorativa del 70 cumpleaños de Wolfgang Mitter, Colonia (Böhlau) 1997. p. 65-80.
- Keiner E., Schriewer J.** (1990): *Fach oder Disziplin. Kommunikationsverhältnisse der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland*, en: Zeitschrift für Pädagogik, 36. año (1990), Cuaderno 1, p. 99-119.
- Klaasen C., Kraayvanger G., Onna B. van** (1992): *Forschung zwischen Bildung und Beruf*, Tesis para el debate sobre el documento de debate de la DFG 'Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland'. En: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, año 88 (1992), cuaderno 3, p. 245-251.
- Lauterbach U., Mitter W.** (1998): *Theory and Methodology of international comparisons*. Aus: Tessaring, Manfred (Eds.): *La formación para una sociedad en cambio. Informe sobre la investigación de la formación profesional en Europa*. Luxemburgo 1998. p. 235-272.
- Lauterbach U., Sellin B.** (Eds.) (1999): *Vergleichende Berufsbildungsforschung in Europa. Ansätze, Politikbezüge, Innovationstransfer*. se publicará en 1999.
- Mitter W.** (1993): *Vergleichende Pädagogik*, en: Lenzen, Dieter (Eds.): *Pädagogische Grundbegriffe*. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt) 1993.
- Patinotiis N.** (1998): *Labour market and functioning of VET in Greece*, Documento presentado en el seminario FORUM 'La FP y el mercado de trabajo', celebrado del 22 al 25 de octubre de 1998 en Berlín.
- Rauner F.** (1998): *Moderne Beruflichkeit* en: Euler, Dieter; AG Berufsbildungsforschungsnetz (Eds.): *Berufliches Lernen im Wandel - Konsequenzen für die Lernorte?* Documentación del tercer Foro (1997) de la investigación sobre la FP celebrado en la Universidad Friedrich-Alexander de Erlangen en Nuremberg. Nuremberg (Instituto de investigación sobre el mercado de trabajo y las profesiones), BeitrAB 214, p. 154-171.
- Schriewer J.** (1983): *Pädagogik - ein deutsches Syndrom?* Universitäre Erziehungswissenschaft im deutsch-französischen Vergleich. En: Zeitschrift für Pädagogik, año 29 (1983), cuaderno 3, p. 359-388.
- Schriewer J.** (1992): *Welt-System und Interrelationsgefüge. Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem Vergleichender Erziehungswissenschaft*, Universidad Humbolt de Berlín, Lección inaugural en la Facultad de Filosofía IV, del 7 de diciembre de 1992



Schriewer J. (1987): *Funktionsymbiosen von Überschneidungsbereichen: Systemtheoretische Konstrukte in vergleichender Erziehungsforschung*, en: Oelkers, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar; (Eds.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Systemtheorie. Weinheim, Basilea, p. 76-101.

Stratmann K. (1993): *Berufs-/ Wirtschaftspädagogik*, en: Lenzen, Dieter (Eds.): Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt)

Teichler U. (1997): *Vergleichende Hochschulforschung - Probleme und Perspektiven*, en: Kodron,

Christoph; Kopp, Botho von; Lauterbach, Uwe; Schäfer, Ulrich; Schmidt, Gerlind (Eds.): *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderungen - Vermittlung - Praxis*. Publicación conmemorativa del 70 cumpleaños de Wolfgang Mitter, Colonia (Böhlau) 1997. p. 161-172.

Wieringen F. van (1998): *Scenarios and Strategies for the vocational training and adult education sector*. Amsterdam

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

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.



Europa internacional

Informaciones, estudios comparativos

Les transformations des compétences du personnel technico-commercial dans une société basée sur les connaissances : études de cas en France, au Portugal et en Ecosse.

PAUL J-J et al. (eds.)

Institut de recherche sur l'économie de l'éducation, IREDU; Dinâmia - Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica; Scottish Qualifications Authority, SQA Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, CEDEFOP Luxemburgo: EUR-OP, 1998, VII, 120 p. (Panorama, 77)

ISBN 92-828-3761-0, en

Cat. n°: HX-14-98-825-FR-C

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

FR

El estudio detecta las competencias requeridas para el personal técnico-comercial (niveles europeos 3-4) con trabajo en dos sectores sometidos a fuertes efectos por los cambios tecnológicos: la electrónica y las telecomunicaciones. Ambos sectores evolucionan en función de la I+D (investigación y desarrollo) y del incremento de la competencia debido a la desregulación de los mercados de la telecomunicación. El estudio aspira a situar el puesto que ocupan los técnicos de nivel 3-4 en las actividades técnico-comerciales, al trazar la evolución de estas profesiones y a resaltar el efecto de la innovación en la estructura de sus perfiles profesionales.

Identification, validation et accréditation de l'apprentissage antérieur et informel : France.

FEUTRIE M

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, CEDEFOP Salónica: CEDEFOP, 1998, V, 79 p. (Panorama, 71)

ISBN 92-828-2551-5, en

Cat. n°: HX-11-97-423-FR-C

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

EN DA

El informe sobre evaluación de aprendizajes anteriores e informales en Francia reúne las contribuciones elaboradas por expertos en torno a las siguientes cuestiones: ¿hasta qué punto pueden considerarse válidas y fiables las metodologías para la evaluación de aprendizajes no formales? ¿Cómo aceptan estas evaluaciones los ciudadanos y el mercado de trabajo?

Das Berufsbildungssystem in Österreich.

PISKATY G et al.

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, CEDEFOP Luxemburgo: EUR-OP, 1998, 125 p.

ISBN 92-828-3551-0, de

Cat. n°: HX-07-97-684-DE-C

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

DE

Tras un preámbulo que explica los contextos demográfico y económico, esta obra ofrece una descripción exhaustiva del sistema de la formación profesional en Austria. Expone el sistema de la formación profesional inicial y continua, y su marco reglamentario y financiero, sus aspectos relativos a la calidad, presentando por último las tendencias y perspectivas del mismo.

Development of standards in vocational education and training: volume 1.

KUNZMANN M; LAUR-ERNST U; HOENE B

Fundación Europea de la Formación, FEF Instituto Federal de la Formación Profesional, BIBB

Luxemburgo: EUR-OP, 1998, 47 p. (Manual)

ISBN 92-828-4427-7

Cat. n°: AF-07-98-001-EN-C



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

EN

Esta publicación forma parte integral de un proyecto en curso sobre el papel de los niveles establecidos dentro de la formación profesional, lanzado por la Fundación Europea de la Formación en 1995 como actividad de su Foro Consultivo. Este Foro Consultivo, que reúne a expertos en formación de los diferentes Estados Miembros de la UE, los países asociados y organizaciones internacionales, elabora dictámenes y ofrece asesoramiento sobre el programa de trabajo de la Fundación. En 1994 se crearon cuatro subcomisiones de este Foro Consultivo a fin de debatir y elaborar documentos sobre temas esenciales relativos a la formación profesional. Los niveles de la formación profesional eran uno de ellos. La selección de este tema responde a la urgente necesidad sentida por numerosos países asociados a la Fundación de recibir un asesoramiento experto e internacional sobre el desarrollo de niveles educativos modernos y con perspectivas de futuro para su mano de obra de nivel intermedio (operarios cualificados, artesanos, empleados administrativos cualificados, ofertores de servicios cualificados). La subcomisión internacional "Niveles en la formación profesional", creada por el Foro Educativo de la Fundación Europea de la Formación, se reunió en tres ocasiones: en 1995, 1996 y 1997. En estas reuniones analizó los siguientes temas: contenidos de los niveles ocupacionales, procedimientos de desarrollo de los mismos; y su aplicación y evaluación.

URL:<http://etf.it/etfweb.nsf/pages/vetmanual.html>

Educación y formación: la transmisión del conocimiento.

Comité Económico y Social de las Comunidades Europeas

Bruselas: ESC, 1997, 34 p.

Comité Económico y Social de la CE,
Rue Ravenstein 2, B-1000 Bruselas

EN FR DE ES

Los días 7 y 8 de marzo de 1997 se celebró en Caracas el V Encuentro Internacional de Consejos económicos y sociales e instituciones similares, dedicado al tema

de una sociedad más acorde con sus necesidades y sus posibilidades. El presente folleto contiene la declaración final de la conferencia de Caracas, seguida del dictamen del Comité económico y social relativo al libro verde sobre la educación, la formación y la investigación, y sobre los obstáculos a la movilidad internacional. Por último, la tercera parte del folleto incluye una síntesis de los trabajos del Comité Económico y Social y de los avances realizados por la Unión Europea en materia de educación y formación permanente.

Reviews of national policies for education: Italy.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE

París: OECD, 1998, 117 p.

ISBN 92-64-16112-0, en

EN FR

Se halla en curso una reforma drástica de todo el sistema educativo italiano, con la que se pretende mejorar e integrar la formación en escuelas, universidades e instituciones regionales de formación, a fin de responder a las nuevas necesidades sociales y económicas de conocimientos, competencias y cualificaciones. Los cambios fundamentales incluían la descentralización de las responsabilidades administrativas y una mayor autonomía escolar, que permita a los protagonistas básicos de la enseñanza y la formación responder con mayor flexibilidad a la diversidad de necesidades individuales, locales y empresariales, y utilizar con mayor eficacia los fondos y las tecnologías disponibles. Elementos centrales de la reforma serán también la evaluación y mayores exigencias de rentabilidad en todo el sistema.

Transfer of Information and Experiences: further education and training in the social dialogue in Europe.

SCHMITT B

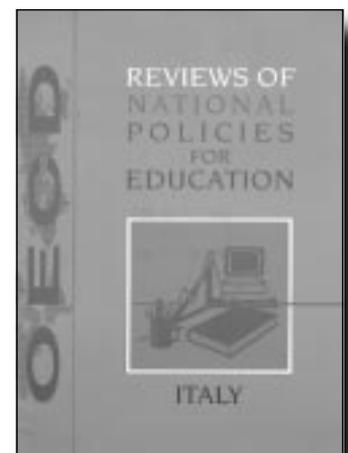
Fondation Hans Böckler

Luxemburgo: EUR-OP, 1998

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

EN FR DE

Este CD-ROM presenta los resultados del proyecto "Transferencia de informaciones





y experiencias (TIE)” apoyado económicamente de 1996 a 1998 por la Comisión Europea dentro de su programa LEONARDO (EUR/95/2/1182/PII, 1, 1b). Se basa en dos proyectos anteriores desarrollados dentro de los programas FORCE y LEONARDO de la Unión Europea. El objetivo de estos proyectos era reunir informaciones sobre el diálogo social y la formación continua profesional en Europa y presentarlas bajo una forma que permitiera utilizarlas como base para transferir informaciones y experiencias.

Innovation [Monográfico].

Grundlagen der Weiterbildung (Neuwied) 2, 1998, VIII, p. 49-98
ISSN 0937-2172
DE

Este número de la revista se dedica a analizar la situación que ocupa la noción de innovación en la formación profesional. Los autores diferencian las diversas definiciones de la innovación, analizan las posibilidades y límites de visualizar y describir innovaciones dentro de la formación continua, exponen los efectos de la colaboración europea en innovaciones de la formación profesional, y muestran los límites y defectos de la noción misma de innovación. Una serie de artículos se ocupan del programa Leonardo da Vinci.

Financing a system for lifelong learning.

LEVIN H M
Education Economics (Abingdon) 6/3, 1998, p. 201-217
ISSN 0964-5292
Carfax Publishing Ltd,
P.O. Box 25, Abingdon,
Oxfordshire OX14 3UE,
Inglaterra
EN

Este artículo aspira a diseñar un sistema de financiación de la formación permanente que sea más global, eficaz, equitativo y flexible que los métodos actuales. Tras definir los componentes esenciales de una formación permanente, plantea la cuestión de la financiación del sistema y la repartición de la misma. El artículo sugiere a continuación un método para elaborar bancos de datos internacionales y nacionales sobre la formación permanen-

te, que pudieran ayudar a mejorar su financiación. Concede una atención especial a los papeles que desempeñarían la información, los incentivos y la consolidación de las fuentes ya existentes de financiación, para elaborar finalmente un método más homogéneamente unificado.

Vocational education as general education.

LEWIS T
Curriculum Inquiry (Nueva York) 28/3, 1998, p. 283-310
ISSN 0362-06784
John Wiley Sons Inc.,
605 Third Avenue,
Nueva York NY10016, USA
EN

Se ha argüido que la formación profesional debiera incluirse como materia común en los conocimientos escolares. Se efectúa una distinción entre la formación profesional para un empleo y la formación profesional sobre el trabajo. Este último aspecto del tema permite reclamar la integración de la formación en la enseñanza general. El primer aspecto, se arguye, corresponde a una fase posterior a la escuela secundaria. Esta obra reflexiona sobre la pervivencia de la disyuntiva liberal/profesional. Se refiere al “nuevo ocupacionalismo”, que busca reducir dicha disyuntiva. Se analizan las ideas de aquéllos herederos de los ideales de Deweyan que postulan un currículo unitario en el que se incluyen conocimientos profesionales. Se debaten a continuación tres argumentos a favor de interpretar la formación profesional como parte de la enseñanza general: el significado del trabajo, los conocimientos prácticos como parte del conocimiento, y el conocimiento situado.

Individual lifelong learning accounts: towards a learning revolution.

SMITH J; SPURLING A
Leicester: NIACE, 1998, 96 p.
ISBN 1-86201-033-1
Publication Sales, NIACE,
21 de Montfort Street,
Leicester LE1 7GE, Inglaterra
EN

Los autores afirman que los actuales mecanismos de enseñanza y formación frag-



mentarios y dirigidos por la oferta deben reemplazarse por un sistema más sensible y dirigido por los alumnos; y que hemos de desarrollar una cultura de la formación permanente entre toda la población. Será necesario diseñar minuciosamente las políticas que permitan implantar los correspondientes cambios con esta magnitud. Estas deberán ser de calibre suficiente para apoyar una formación individual desde la cuna hasta la tumba, y para abarcar al conjunto de la sociedad. En esta obra, Smith y Spurling examinan los aspectos básicos para una estrategia de formación permanente, planteando la necesidad de desarrollar una estructura básica que promueva el desarrollo de una cultura de la formación permanente en el Reino Unido. La esencia del modelo consistiría en un sistema de cuentas individuales de formación permanente que hicieran posible ahorrar, conceder y obtener créditos con fines formativos.

Lernkonzepte im Wandel: die Zukunft der Bildung.

DIECKMANN H; SCHACHTSIEK B
Stuttgart: Klett-Cotta, 1998, 238 p.
ISBN 3-608-91950-3
DE

Este volumen es una recopilación de artículos que intentan definir con mayor precisión la problemática de la individualización y el predominio tecnológico en la enseñanza. Se investigan para ello diversos campos y cuestiones del estado actual de la formación continua y complementaria, señalándose también vías de salida del actual dilema educativo y exponiéndose controvertidamente las diversas posiciones y perspectivas. Se presenta el debate sobre el futuro de la educación desde el punto de vista de la formación continua y complementaria, muy distinto del habitual. La obra analiza entre otros los siguientes temas : Un cambio en la educación en lugar del fin de la educación - Sobre una mala relación con la educación de adultos - La formación permanente - Multimedia: la clave para el futuro del aprendizaje - La tecnología y el futuro de la educación.

Life-long learning: The key to Europe's economic revival.

LUNDGREN K
Instituto Nacional de Asuntos Laborales
Solna Instituto Nacional de Asuntos Laborales, 1999, 170 p.
ISBN 91-88384-85-3
*Instituto Nacional de Asuntos Laborales,
SE-171 84 Solna, Suecia*
EN

El objetivo de esta publicación es contribuir a aplicar una estrategia de formación permanente para todas las escalas, desde la de la empresa individual hasta la de la política europea. La economía consiste sobre todo en la utilización óptima de los recursos. Y el recurso más importante a desarrollar es el capital humano. Esta obra señala argumentos de sólida raíz científica que abonan la necesidad de implantar la formación permanente, e indica una posible estrategia que permitiría realizarla.

Enterprises and vocational education and training: expenditure and expected returns.

BILLET S
Journal of Vocational Education and Training (Wallingford) 50/3, 1998, p. 387-402
ISSN 0305-7879
*Triangle Journals Ltd,
P.O. Box 65, Wallingford,
Oxfordshire OX10 0YG, Inglaterra*
EN

Los gobiernos están animando a las empresas a incrementar sus gastos en formación profesional a fin de ayudar al mantenimiento y al desarrollo de mayores recursos nacionales de competencias, ofreciéndose a compartir los costes implicados con dichas empresas. No obstante, existen claras diferencias entre lo que el gobierno pretende y la práctica empresarial. Esta publicación efectúa un repaso a la bibliografía reciente, centrado en los gastos en formación profesional por empresa y el interés de ésta por garantizar un rendimiento a dicho gasto. Los gastos de las empresas se hallan muy lejos de ser uniformes, y dependen de factores entre los que se incluyen el tamaño de la empresa, su especialidad y su emplazamiento. Además, los intereses empresariales por el rendimiento de di-



chos gastos giran en torno a objetivos de naturaleza distinta a los estatales, por lo que pudieran no ser equiparables con la consecución a largo plazo de aspiraciones nacionales en cuanto al mantenimiento y el desarrollo de competencias entre la mano de obra de un país.

Unión Europea: políticas, programas, protagonistas

Skill needs: linking labour market analysis and vocational training.

Fundación Europea de la Formación, FEF
Luxemburgo: EUR-OP, 1998, 135 p.

ISBN 92-9157-161-X, en

Cat. n°: AF-12-98-093-EN-C

ETF

Villa Gualino,

Viale Settimio Severo 65,

I-10133 Torino.

info@etf.it

EN

La publicación es el documento de seguimiento de un seminario de dos días y medio de duración celebrado en Turín, Italia, del 20 al 22 de noviembre de 1997. En épocas pasadas, dentro de las economías de planificación central de los países asociados existía un vínculo estrecho e implícito entre la producción y los sistemas de formación. Tras la supresión de la planificación central, este vínculo estrecho y la conexión asociada entre los usuarios y los productores de competencias quedó roto. El creciente sector privado, que emerge de la privatización de grandes empresas estatales y de la creación de PYMEs, no consiguen hasta el momento comunicarse directa y eficazmente con las instituciones y las instancias decisorias de la formación profesional. Como consecuencia, las instancias decisorias sobre formación profesional de los países asociados afrontan en la actualidad una grave carencia de informaciones sobre las competencias que requiere la sociedad y la economía para efectuar una adaptación estructural de sus sistemas y para diseñar los programas de formación adecuados. Este seminario partía del presupuesto de que la información sobre la demanda y la oferta de competencias constituyen una premisa esencial para que los poderes decisores en la for-

mación profesional puedan conseguir adaptar sus sistemas a las necesidades de un entorno socioeconómico en mutación.
<http://www.etf.it/etfweb.nsf/pages/vetreport3>

Free movement of persons in the European Union: an overview.

SUBHAN A (ed.); PAPAHAZI E
Parlamento Europeo – Dirección General de Investigación

Bruselas: Parlamento Europeo,
1998, 46 p.

(Civil Liberties- PE 167.028)

Parlamento Europeo,

Rue Wiertz,

B-1047 Bruselas,

Tel: (0032-2) 284 3684,

Fax: (0032-2) 284 9050,

e-mail:asubhan@europarl.eu.int

EN

Este documento de trabajo desea contribuir a una comprensión global de la libertad de circulación de los ciudadanos dentro de la Unión. Su objetivo principal es ofrecerse como manual utilizable por ciudadanos tanto de la UE como de terceros países, ya residan legalmente dentro de la UE o deseen residir y/o trabajar en uno de sus Estados Miembros.

Teaching, learning, information: towards an open Socratic school: proceedings of the Ampere Seminar, february 1997.

Comisión Europea - DG XXII; Amitié -
Bologne; Université catholique de Louvain
Luxemburgo: EUR-OP, 1998, 176 p.

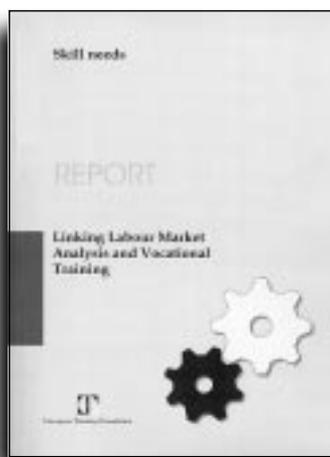
ISBN 92-828-2414-4, en

Cat. n°: C2-07-97-046-EN-C

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

EN FR DE

Las actas de este seminario forman parte de la campaña de sensibilización desarrollada por la Comisión con su plan de acción "Aprender en la sociedad de la información". Éste parte del principio de que puede lograrse una buena integración de las tecnologías de la información en el sector educativo sin perjudicar la calidad de los productos didácticos propuestos, desarrollar el equipamiento de las escuelas y favorecer la menta-





lización de los docentes sobre los desafíos que supone este cambio, ofreciéndoles simultáneamente la posibilidad de formarse en prácticas pedagógicas renovadas.

La información del sector público: un recurso clave para Europa - Libro Verde sobre la información del sector público en la sociedad de la información

Comisión Europea

Luxemburgo: EUR-OP, 1999, 28 p.
(Documents COM (98) 585 final)

ISSN 0257-9545, es

Cat. n°: CB-CO-99-021-ES-C

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

EN FR DE DA EL ES FI IT NL NO PT SV

La información en el sector público desempeña un papel fundamental para el correcto funcionamiento del mercado interno y la libre circulación de mercancías, servicios y ciudadanos. El objetivo de este Libro Verde es llevar a cabo una vasta consulta pública que permita examinar los principales temas implicados y desencadenar asimismo un debate político a escala europea. Algunos de los temas pueden requerir una solución técnica, mientras que otros pueden resolverse simplemente mejorando los procedimientos administrativos, y aun otros exigirán soluciones políticas. Las materias planteadas por el Libro Verde se han extraído de los resultados de la mencionada encuesta pública, y de ellos se han derivado a su vez las propuestas de actuación.

URL: <http://www.echo.lu/info2000/en/publicsector/greenpaper.html>

Oportunidades de empleo en la Sociedad de la Información: Explotar el potencial de la revolución de la información

Comisión Europea

Luxemburgo, EUR-OP: 1999, 23 p.
(Documentos COM (98) 590 final)

ISBN 92-828-1730-1, es

Cat. n°: CE-18-98-801-ES-C

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

EN FR DA DE EL ES FI IT NL NO PT SV

Este informe ha sido aprobado por la Comisión Europea dentro de su Estrategia Europea para el Empleo y como preparativo a la reunión del Consejo Europeo en Viena (diciembre 1998). Como conclusión, mantiene que las perspectivas de empleo en el sector de la información serán brillantes si Europa aprovecha al máximo el potencial de esta industria de rápido crecimiento y evolución. El informe reclama una acción concertada en tres campos principales: el desarrollo de una cultura empresarial, los cambios organizativos y la adaptabilidad, el fomento de las competencias y de los niveles de alfabetización técnica. Propone también un calendario para el control y el registro de los progresos alcanzados, y señala la importancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la economía de la UE.

URL: http://europa.eu.int/comm/dg05/social/info_soc/jobopps/summen.htm





Estados Miembros

DK **Efteruddannelsesstrategier på danske erhvervsskoler.**

[Estrategias de formación profesional continua y las escuelas profesionales de Dinamarca].

BISBJERG NIELSEN C; HERTEL F
Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse, DEL
Ålborg: DEL, 1998, 11 p.
DEL, Rigsgade 13,
DK-1316 Copenhagen K
DA

Las escuelas profesionales danesas ofrecen toda una serie de cursos de formación continua. Este informe intenta describir las diversas estrategias escolares de formación continua, exponiendo diferentes métodos aplicados en las escuelas, esto es, la forma en que los cursos de formación continua se diseñan, planifican, aplican y evalúan. El informe presenta diversos modelos utilizables como estrategias de evaluación. En el análisis se incluyen tanto ofertores privados de formación como las escuelas profesionales estatales.

Efteruddannelsen arbejdspladsen: læring på jobbet - arbejdspladsen på skolebænken.

[Formación continua y puesto de trabajo: formación en el trabajo - el puesto de trabajo va a la escuela].

GOTTLIB B; HØYRUP S; SEEBERG T
Det Personalepolitiske Forum
Copenhague: PF, 1998, 47 p.
ISBN 87-7848-175-9
Kommuneinformation,
Sommerstedgade 5,
DK-1718 Copenhagen V
DA

Este texto analiza la formación en el trabajo y la formación permanente, describiendo la actual evolución en este ámbito con una perspectiva tanto empírica como teórica. Expone ejemplos concretos de cursos formativos para personas con bajos niveles de cualificaciones. Describe también la forma de establecer un vínculo estrecho entre la formación continua y el trabajo diario y cómo puede

utilizarse la formación continua en relación con los cambios organizativos. En el texto se reúnen los resultados de una serie de proyectos de investigación efectuados por la Comisión Municipal para la Formación Continua. El documento se ha diseñado como compilación de elementos útiles que puedan inspirar a los responsables educativos en cantones y municipalidades.

D **Handlungsorientierte Ausbildung der Ausbilder: neue Empfehlungen und Rechtsverordnungen: mit Rahmenstoffplan, Ausbilderverordnung, Musterprüfungsordnung.**

Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB
Bielefeld: Bertelsmann, 1998, 85 p.
ISBN 3-7639-0846-3
DE EN

El 1 de noviembre de 1998 entró en vigor el nuevo reglamento para formadores del comercio y la industria (Ausbildereignungsverordnung gewerbliche Wirtschaft AEVO-GW). Esta reglamentación crea nuevas normativas para la formación de formadores. Se han modernizado tanto los reglamentos de currículo y exámenes como el diseño formativo, que ahora se encuentra más orientado a las competencias. Este nuevo diseño prescinde de los módulos de enseñanza excesivamente teórica y específica para una materia. En lugar de ello, se prepara a los formadores para su trabajo a través de instrucciones prácticas sobre tareas y problemas específicamente ocupacionales. Este texto resume esta reciente reglamentación y presenta el nuevo diseño de los cursos.

Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung: kognitive, motivationale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse.

BECK K; DUBS R (eds.)
Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Stuttgart) Beiheft 14,
1998, 215 p. + bibl.
ISBN 3-515-07408-2
DE



Patrocinado por la Asociación Alemana de Investigación (Deutschen Forschungsgemeinschaft) hasta finales de 1999, el programa "Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en la Formación Inicial de Empleados Administrativos" forma la trama de los diez artículos publicados en este número de la revista, que consisten en ejemplos de formación profesional práctica o en escuelas profesionales, derivados de la pedagogía económica académica. Tema esencial son las nuevas estructuras y condiciones del trabajo en este campo profesional. El número reúne resultados preliminares sobre los siguientes temas: obtención de conocimientos a través de métodos de aprendizaje selectivos, obtención de competencias prácticas, el efecto de la situación y las condiciones modernas, la dialéctica entre los intereses y competencias específicamente ocupacionales, la motivación para aprender y las competencias éticas.

Erfolgsfaktor Qualifikation: unternehmerische Aus- und Weiterbildung in Deutschland. Kurzfassung: Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft.

Institut für Mittelstandsforschung, Bonn; Institut für Mittelstandsökonomie, Tréveris; Bundesministerium für Wirtschaft, BMWi

Bonn: BMWi, 1998, II, 44 p.
(Studienreihe / BMWi, 98)

ISSN 0344-5445

DE

Este documento reúne los resultados de una encuesta a personas autoempleadas, para analizar la relación entre necesidades de formación continua y oferta para este grupo. El estudio toma en consideración todo tipo de campos formativos, desde la enseñanza general hasta la educación superior. Se examinan los diversos currículos en cuanto a su utilidad práctica para crear nuevas empresas. Efectúa también recomendaciones para mejorar la disposición de los autoempleados a invertir más en su propia formación. El estudio demuestra que la oferta de formación y de formación profesional continua es suficiente para satisfacer la demanda existente en este campo, al menos en términos de currículos, duración y precios. Se observó asimismo que una proporción considerable de los jóvenes empresarios

fracasan durante los cinco primeros años tras la creación de su empresa debido a la falta de formación. Un motivo importante de estos fracasos es la carencia de cualificaciones empresariales. En el apartado de recomendaciones, el texto sugiere posibilidades para remediar esta carencia.

IRL Qualifications (Education and Training) Bill, 1999.

Government

Dublín: Stationery Office, 1999, 53 p.

Government Publications,

Postal Trade Section,

4-5 Harcourt Road,

IRL-Dublín 2.

EN

Las características principales de esta Ley son: la creación de una Autoridad Nacional sobre cualificaciones, que promoverá la calidad dentro de la formación de perfeccionamiento y superior y fomentará el acceso, la transferencia y el ascenso a la formación o dentro de ésta; la definición de un Consejo de Títulos de Formación Complementaria, que integrará las actuales funciones de certificación de la FAS - Dirección de Formación y Empleo, y de otros organismos de certificación; el surgimiento de otro Consejo de Títulos de Formación Superior, que integrará las funciones de certificación para la formación superior del antiguo Consejo Nacional de Títulos Educativos, y de otros organismos relevantes; se prevé por primera vez que un Instituto de Tecnología delegue a dicho organismo la competencia de expedir certificados.

Nota: junto al texto de la Ley, se publica como suplemento un "Memorándum explicativo y financiero".

NL WEBnet Demonstratie CD.

Vereniging Landelijke Organen Beroeps-
onderwijs, COLO

Zoetermeer: COLO, 1999

1 CD Rom

COLO, Postbus 7259,

2701 AG, Zoetermeer,

079-3523000

NL

La red WEB (WEB = Ley de la Formación Profesional de Adultos) es un proyecto



de la administración nacional de formación profesional. El objetivo del mismo es mejorar la comunicación entre las instituciones educativas y los organismos nacionales para el desarrollo de las prácticas ocupacionales. Ello puede llevarse a cabo facilitándose los intercambios de grupos de datos a través de determinados usos de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), los organismos nacionales y todas las instituciones educativas pueden ofrecer, intercambiar y combinar información de manera rentable y eficiente. Podrán colectivamente dar lugar a una situación en la que las (adecuadas) posibilidades formativas en el trabajo ofrezcan a sus alumnos vías educativas óptimas para contextos ocupacionales cotidianos. El CD de demostración visualiza las siguientes aplicaciones de esta WEBnet: una relación central de organizaciones de formación en el trabajo, un banco de puestos de formación, el módulo de los Organismos Nacionales de formación profesional (LOB), con detalles sobre las organizaciones de formación en el trabajo, instructores prácticos y participantes, y el módulo de los Centros Regionales de formación (ROC), con las correspondientes direcciones.

Monitoring and financing lifelong learning: country report the Netherlands.

BAAIJENS C et al.
Max Goote Kenniscentrum beroepsonderwijs volwasseneneducatie, MGK
Amsterdam: MGK, 1998, 213 p.
*Max Goote Kenniscentrum,
Wibautstraat 4,
1091 GM, Amsterdam,
020-5251245*
EN

¿Cuánto le falta a la sociedad holandesa para llegar a implantar como realidad la formación permanente? En este informe se aspira a esbozar una idea sobre el camino que debe recorrer aún la formación permanente en Holanda. Fija para ello objetivos de participación en las diferentes vías educativas, con el fin de poder calcular el camino aún por recorrer. Estos índices ideales suelen basarse en las "mejores prácticas" observadas en los países de la OCDE. Se calculan a continuación los costes que implicaría llegar a rea-

lizar dichos índices de participación, partiendo de los costes educativos actuales. Por supuesto, dichos costes son una mera aproximación a los costes que resultarían en la realidad. En algunos casos se han añadido objetivos alternativos con el fin de elaborar una serie de hipótesis que permitan observar los costes y alcanzar diferentes objetivos. No obstante, debe tenerse en cuenta que dichos objetivos siguen siendo hasta cierto punto de naturaleza arbitraria.

P A edificação da escola de amanhã e as mudanças necessárias na administração pública.

[La construcción de la escuela del futuro y los cambios necesarios en la administración pública].

BENAVENTE A
Instituto Nacional de Administração, INA
Lisbon: INA, 1998, p. 341-348
*Instituto Nacional de Administração,
Palácio do Marquês de Pombal,
P-2780 Oeiras*
PT

Esta comunicación describe elementos estratégicos del sistema nacional de educación en Portugal, centrándose en la evaluación como factor importante para un nuevo modelo de gestión escolar y fomentando un mayor nivel de autonomía, responsabilidad e integración en las comunidades locales. El autor se plantea, entre otras cuestiones, la eficacia del actual modelo centralizado y burocrático que impera en el sistema educativo ahora en vigor. Justifica la necesidad de una nueva gestión con el objetivo de facilitar la participación de las comunidades. Presenta la evaluación como un elemento de importancia primordial, una herramienta que permitiría medir la rentabilidad y la eficacia de todo el sistema educativo.

UK The beginnings of GNVQs: an analysis of key determining events and factors.

SHARP P
Journal of Education and Work
(Abingdon) 11/3, 1998, p. 293-311
ISSN 1363-9080
*Carfax Publishing Ltd, P.O. Box 25,
Abingdon, Oxfordshire OX14 3UE,
Inglaterra*
EN



Este artículo compone un análisis histórico de los comienzos de las General National Vocational Qualification (cualificaciones generales profesionales nacionales) entre los años 1989 y 1991. Utiliza los resultados de encuestas efectuadas a participantes esenciales en los procesos políticos decisivos, incluyendo un antiguo ministro, un antiguo líder de la Confederación de la Industria Británica, funcionarios superiores y administradores de organismos de certificación. Expone la corriente política que generó las GNVQs y analiza con detalle la forma en la que el Consejo Nacional de Cualificaciones Profesionales logró hacerse dueño de los acontecimientos y sus propuestas. Considera también la importancia de temas como el del "trato equivalente" con los niveles A y los factores que determinaron el diseño básico del modelo GNVQ de "Nota 1". El texto concluye mostrando que las carencias del modelo de "Nota 1" junto a la temprana importancia conferida al "trato equivalente" han puesto de relieve públicamente más los defectos de las GNVQs que sus indudables éxitos entre los alumnos para quienes iban destinadas.

Targets and standards.

TWINING J
EDUCA (Guildford) 188, 1998, p. 8-10
Guildford Educational Services Ltd,
32 Castle Street,
Guildford GU1 3UW
Inglaterra.
EN

Informes sobre las evoluciones recientes en la relación entre niveles y objetivos educativos y formativos. Comentarios sobre los Objetivos Formativos Nacionales de Inglaterra y sobre los cambios en el empleo a consecuencia de nuevos requisitos de competencias. El texto sugiere que los objetivos oficiales pueden constituir un incentivo para enfrentarse a la pobreza y la exclusión social. Incluye informes sobre nuevos niveles de formación propuestos para los empresarios y una propuesta de crear una acreditación para los institutos de formación de perfeccionamiento. Contiene también comentarios sobre un documento de debate del Cedefop sobre la contabilidad de recursos humanos y las implicaciones de la misma para la formación dentro de organizaciones.



Miembros de la red documental del CEDEFOP

CEDEFOP

European Centre for the Development of Vocational Training
P.O. Box 27 - Finikas
GR-55102 THESSALONIKI
Tel. (30-31) 49 01 11 General
Tel. (30-31) 49 00 79 Secretariat
Fax (30-31) 49 01 74 Secretariat
Mr. Marc Willem
Head of Library & Documentation Service
E-mail: mwi@cedefop.gr
Documentary Information Network Secretariat
E-mail: doc_net@cedefop.gr
Web Address:
http://www.cedefop.gr
Web address:
http://www.trainingvillage.gr

CEDEFOP

European Centre for the Development of Vocational Training
20 avenue d'Auderghem
B-1040 BRUSSEL/BRUXELLES
Tel. (32-2) 230 19 78
Fax (32-2) 230 58 24
Mr. J. Michael Adams
Director
E-mail: jma@cedefop.be
Ms. Marieke Zwanink
E-mail: mz@cedefop.be
Ms. Marise Alberts
E-mail: mrs@cedefop.be
Web address:
http://www.cedefop.gr
Web address:
http://www.trainingvillage.gr

FOREM

Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi
CIDOC
Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle
Boulevard Tirou 104
B-6000 CHARLEROI
Tel. (32-71) 20 61 73 Ms. S. Dieu
Tel. (32-71) 20 61 74 Ms. F. Denis
Fax (32-71) 20 61 98
Ms. Sigrid Dieu
Chef de Projets
E-mail: sigrid.dieu@forem.be
Ms. Fabienne Denis
Secrétaire Assistante
E-mail: fabienne.denis@forem.be
Web address: http://www.forem.be

VDAB

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding
ICODOC
Intercommunautair documentatiecentrum voor beroepsopleiding
Keizerlaan 11
B-1000 BRUSSEL/BRUXELLES
Tel. (32-2) 506 04 58
Tel. (32-2) 506 04 59
Fax (32-2) 506 04 28
Mr. Reinald Van Weydeveldt
Documentation
E-mail: rvweydev@vdab.be
Mr. Tomas Quaethoven
E-mail: tq@vdab.be
Web address: http://www.vdab.be

DEL

Danmarks Erhvervspaedagogiske Laereruddannelse
The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers
Rigensgade 13
DK-1316 KOBENHAVN K
Tel. (45-33) 14 41 14 Ext. 317
Ms. P. Cort
Tel. (45-33) 14 41 14 Ext. 301
Ms. M. Heins
Fax (45-33) 14 19 15
Fax (45-33) 14 42 14
Ms. Pia Cort
Research Assistant
E-mail: pia.cort@delud.dk
Ms. Merete Heins
Librarian
E-mail: merete.heins@delud.dk
Web address: http://www.delud.dk

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung
Referat K4
Fehrbelliner Platz 3
D-10707 BERLIN
Tel. (49-30) 86 43 22 30
Dr. B. Christopher
Tel. (49-30) 86 43 24 45
Ms. S. Bliedung
Fax (49-30) 86 43 26 07
Dr. Bernd Christopher
E-mail: christopher@bibb.de
Ms. Steffi Bliedung
E-mail: bliedung@bibb.de
Web address: http://www.bibb.de

OEEK

Organisation for Vocational Education and Training
1 Ilioupoleos Street
GR-17236 ATHENS
Tel. (30-1) 976 44 64 General
Tel. (30-1) 979 33 47 Ms. H. Barkaba
Fax (30-1) 976 44 64 General
Fax (30-1) 973 15 93 Ms. H. Barkaba
Mr. Loukas Zahilas
Director
E-mail: zalouk@hol.gr
Ms. Hermioni Barkaba
Head of Documentation
Web address: http://www.forthnet.gr/oEEK/

INEM

Instituto Nacional de Empleo
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Condesa de Venadito 9
E-28027 MADRID
Tel. (34-91) 585 95 82 General
Tel. (34-91) 585 95 80
Ms. M. Luz de las Cuevas Torresano
Fax (34-91) 377 58 81
Fax (34-91) 377 58 87
Mr. Bernardo Diez Rodriguez
Deputy Director General of Technical Services
Ms. Maria Luz de las Cuevas Torresano
Information/Documentation
E-mail: mluz.cuevas@inem.es
Web address: http://www.inem.es

Centre INFFO

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente
Tour Europe Cedex 07
F-92049 PARIS LA DEFENSE
Tel. (33-1) 41 25 22 22
Fax (33-1) 47 73 74 20
Mr. Patrick Kessel
Director
E-mail: kessel@centre-inffo.fr
Ms. Danièle Joulieu
Head of Documentation
E-mail: cidoc@centre-inffo.fr
Mr. Stéphane Héroult
Documentation Department
E-mail: cidoc@centre-inffo.fr
Web address:
http://www.centre-inffo.fr

FAS

The Training and Employment Authority
P.O. Box 456
27-33 Upper Baggot Street
DUBLIN 4
Ireland
Tel. (353-1) 607 05 36
Fax (353-1) 607 06 34
Ms. Margaret Carey
Head of Library & Technical Information
E-mail: careym@iol.ie
Ms. Jean Wrigley
Librarian
Web address: http://www.fas.ie

ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori
Via Morgagni 33
I-00161 ROMA
Tel. (39-06) 44 59 01
Fax (39-06) 44 29 18 71
Mr. Alfredo Tamborlini
General Director
Mr. Colombo Conti
Head of Documentation
E-mail: isfol.doc2@iol.it
Mr. Luciano Libertini
E-mail: isfol.doc2@iol.it
Web address: http://www.isfol.it

Chambre des métiers du Grand-Duché de Luxembourg

2 Circuit de la Foire Internationale
P.O. Box 1604 (Kirchberg)
L-1016 LUXEMBOURG
Tel. (352) 426 76 71
Fax (352) 42 67 87

CINOP

Centrum voor Innovatie van Opleidingen
Centre for Innovation of Education and Training
Pettelaarpark 1
Postbus 1585
5200 BP's-HERTOGENBOSCH
The Netherlands
Tel. (31-73) 680 08 00
Tel. (31-73) 680 08 62 Mr. M. Jacobs
Fax (31-73) 612 34 25
Mr. Martin Jacobs
E-mail: mjacobs@cinop.nl
Ms. Astrid Busser
E-mail: abusser@cinop.nl
Web address: http://www.cinop.nl

**abf-Austria**

Arbeitsgemeinschaft
Berufsbildungsforschung
Rainergasse 38
A-1050 WIEN
Tel. (43-1) 545 16 71 31
Fax (43-1) 545 16 71 22
Ms. Susanne Klimmer
E-mail: klimmer@ibw.at
Ms. Marlis Milanovich (IBE)
E-mail: milanovich@ibe.co.at
Web address: <http://www.ibw.at>
Web address: <http://www.ibe.co.at>

CIDES

Centro de Informação e
Documentação Económica e Social
Ministério do Trabalho e da
Solidariedade
Praça de Londres 2-1º Andar
P-1091 LISBOA Codex
Tel. (351-1) 844 12 18
Ms. O. Lopes dos Santos
Tel. (351-1) 844 12 19 Ms. F. Hora
Fax (351-1) 840 61 71
Ms. Odete Lopes dos Santos
Director
E-mail:
odete.santos@deppmts.gov.pt
Ms. Fátima Hora
Documentation Department
E-mail: fatima.hora@deppmts.gov.pt
Web address:
<http://www.deppmts.gov.pt>

NBE

National Board of Education
Hakaniemenkatu 2
P.O. Box 380
FIN-00531 HELSINKI
Tel. (358-9) 77 47 71 24 Mr. M. Kyrö
Tel. (358-9) 77 47 72 43 Ms. A.
Mannila
Fax (358-9) 77 47 78 65
Mr. Matti Kyrö
E-mail: matti.kyro@oph.fi
Ms. Arja Mannila
E-mail: arja.mannila@oph.fi
Web address: <http://www.oph.fi>

SEP

Svenska EU Programkontoret
Utbildning och kompetensutveckling
The Swedish EU Programme Office
for Education, Training and
Competence Development
Box 7785
S-10396 STOCKHOLM
Tel. (46-8) 453 72 00
Fax (46-8) 453 72 01
Mr. Fredrik Gunnarsson
E-mail: fredrik.gunnarsson@eupro.se
Ms. Gunilla Spens (NIWL)
E-mail: gunilla.spens@niwl.se
Web address: <http://www.eupro.se>
Web address: <http://www.niwl.se>

IPD

Institute of Personnel and
Development
IPD House
35 Camp Road
LONDON
SW19 4UX
United Kingdom
Tel. (44-181) 971 90 00
Ms. J. Schramm
Fax (44-181) 263 33 33 General
Fax (44-181) 263 34 00 Library
Ms. Jennifer Schramm
E-mail: j.schramm@ipd.co.uk
Ms. Cathy Doyle
Librarian
E-mail: c.doyle@ipd.co.uk
Web address: <http://www.ipd.co.uk/login/splashscreen.asp>

NCU

Leonardo Norge
P.O. Box 2608
St. Hanshaugen
N-0131 OSLO
Tel. (47-22) 86 50 00
Fax (47-22) 20 18 01
Mr. Halfdan Farstad
E-mail: farh@teknologisk.no
Ms. Grethe Kjell Dahl
E-mail: kjeg@teknologisk.no
Web address: <http://www.teknologisk.no/leonardo/>

Organizaciones asociadas**EC**

European Commission
DGXXII
Directorate General XXII Education,
Training and Youth
Rue de la Loi 200 (B7, 04/67)
B-1049 BRUSSEL/BRUXELLES
Tel. (32-2) 295 75 62 Ms. E. Spachis
Tel. (32-2) 295 59 81 Ms. D.
Marchalant
Fax (32-2) 295 57 23
Ms. E. Spachis
Fax (32-2) 296 42 59
Ms. D. Marchalant
Ms. Eleni Spachis
E-mail: eleni.spachis@dg22.cec.be
Ms. Dominique Marchalant
E-mail:
dominique.marchalant@dg22.cec.be
Web address: <http://europa.eu.int/en/comm/dg22/dg22.html>

EURYDICE

the Education Information Network
in Europe
Le réseau d'information sur l'éduca-
tion en Europe
15 rue d'Arlon
B-1050 BRUSSEL/BRUXELLES
Tel. (32-2) 238 30 11
Fax (32-2) 230 65 62
Ms. Patricia Wastiau-Schlüter
Director
E-mail: eurydice.uee@euronet.be
Web address: <http://www.eurydice.org>

ETF

European Training Foundation
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I-10133 TORINO
Tel. (39-011) 630 22 22
Fax (39-011) 630 22 00
Ms. Denise Loughran
Librarian
E-mail: dlo@etf.it
Web address: <http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf/>

ILO

International Labour Office
BIT
Bureau International du Travail
4 Route des Morillons
CH-1211 GENEVE 22
Tel. (41-22) 799 69 55
Fax (41-22) 799 76 50
Ms. Pierrette Dunand
Employment & Training Department
Documentalist
E-mail: dunandp@ilo.org
Web address: <http://www.ilo.org>

OIT

Centre international de formation de
L'OIT
125 Corso Unità d'Italia
I-10127 TORINO
Tel. (39-011) 693 65 10
Fax (39-011) 693 63 51
Ms. Krouch
Documentation
E-mail: krouch@itcilo.it
Web address: <http://www.itcilo.org>

CINTERFOR/OIT

Centro Interamericano de
Investigación y Documentación so-
bre Formación Profesional
Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
11000 MONTEVIDEO
URUGUAY
Tel. (598-2) 92 05 57
Tel. (598-2) 92 00 63
Fax (598-2) 92 13 05
Mr. Pedro Daniel Weinberg
Director
E-mail: dirnvd@cinterfor.org.uy
Ms. Martha Piaggio
Head of Documentation
E-mail: dirnvd@cinterfor.org.uy
Web address: <http://www.cinterfor.org.uy>

DfEE

Department for Education and
Employment
Room E3
Moorfoot
SHEFFIELD
S1 4PQ
United Kingdom
Tel. (44-114) 259 33 39
Fax (44-114) 259 35 64
Ms. Julia Reid
Librarian
E-mail: library.dfee.mf@tmet.gov.uk
Web address: <http://www.open.gov.uk/index/.dfee/dfeehome.htm>

FVET

Foundation for Vocational Education
and Training Reform
Liivalaia 2
EE-10118 TALLINN
Tel. (372) 631 44 20
Fax (372) 631 44 21
Ms. Lea Orro
Managing Director
E-mail: lea@vetpmu.online.ee
Ms. Tiina Enok
E-mail: tiina@vetpmu.online.ee
Web address: <http://www.kutseharidus.ee/>



**Últimos
números
en español**



N°14/1998 ¿Cuánto rinde? La medición de beneficios de las inversiones en recursos humanos

El rendimiento de las inversiones: ¿quién paga?; ¿quién se beneficia?

- La financiación de la formación permanente: cuestiones clave (Jittie Brandsma)
- La inversión en recursos humanos: ¿un dilema? (Alexander Kohler)

El beneficio para las empresas y para las personas

- Hacia una tasa de rendimiento de la formación: las investigaciones sobre beneficios de la formación ofrecida por la empresa (Alan Barrett; Ben Hövels)
- Valorización salarial de la formación profesional continua y producción de competencias por el sistema educativo: los casos de Francia y Alemania (Pierre Béret; Arnaud Dupray)

Contabilidad y registro de recursos humanos

- La respuesta está en el viento. La inversión en formación desde la perspectiva de la contabilidad de recursos humanos (Ulf Johanson)
- Un trato equivalente para inversiones de capital e inversiones formativas (Isabelle Guerrero)

La medición de la actividad formativa

- La interpretación las estadísticas formativas en Europa: una advertencia profiláctica (Alan Felstead; Francis Green; Ken Mayhew)



N°15/1998 La garantía de la calidad en la formación profesional

Para evaluar las evaluaciones

- El control público de la calidad de la formación profesional en Alemania, Francia e Inglaterra (Richard Koch, Jochen Reuling)
- Aspectos de la evaluación de la calidad para programas de formación profesional (Erwin Seyfried)
- Aplicación de las normas ISO 9000 a la enseñanza y la formación (Wouter Van den Berghe)

La garantía de la calidad para la formación en el puesto de trabajo

- La formación continua en la empresa: Tendencias en las empresas europeas (Thomas Stahl)
- La autoevaluación: ¿Una calzada real para garantizar la calidad en la formación continua? (Thomas Stahl)

Estudios de caso

- Sistema de acreditación de entidades formativas. Génesis, objetivos y metodología del sistema de acreditación (Carlos Capela)
- La garantía de la calidad para la formación continua en la pequeña y mediana empresa del artesanado alemán- el ejemplo de la labor formativa del Instituto para la Formación Continua en el Artesanado (ZWH) (Klaus Jenewein, Beate Kramer)
- Creación de un sistema externo de garantía de la calidad para la enseñanza superior: el ejemplo de Polonia (María Wójcicka)



Nº16/1999

Detección y desarrollo de competencias en la empresa

- Reglas para detectar la necesidad de cualificaciones en empresas (Karin Büchter)
- Cómo construir organizaciones autoformativas: comprobaciones prácticas de la teoría - algunas enseñanzas extraídas de empresas europeas (Barry Nyhan)

El valor didáctico de la movilidad

- La movilidad como proceso formativo (Soren Kristensen)
- Enseñanza de idiomas extranjeros, formación profesional y protección del asentamiento industrial (Jacob Kornbeck)

Un método escandinavo para reescolarizar abandonos

- El retorno de los abandonos escolares a la formación y el trabajo: las Academias Populares escandinavas (Staffan Laestadius, Ingrid Hallman)

Sobre- e infracualificación

- Sobre- e infracualificación en relación con la formación profesional (Joop Hartog)

Polémica: Títulos y mercado de trabajo

- Títulos y mercado de trabajo: resultados y cuestiones (Louis Mallet)
- El cambio en la demanda de cualificaciones (Christoph F. Buechtemann)
- Títulos frente a competencias (Hilary Steedman)
- Títulos, indicadores en el mercado de trabajo, y asignación de competencias a los empleos (Gunnar Eliasson)



Recortar o fotocopiar esta hoja de pedido, introducirla en un sobre de ventana y remitirla al CEDEFOP



- Envíenme por favor gratuitamente un ejemplar de prueba
- Sí, deseo leer "en europeo" y me suscribo a la revista "Formación Profesional" por un año (3 números, EUR 15 más IVA gastos de envío)
- Envíenme por favor los siguientes números de la revista europea "Formación Profesional", al precio simbólico de EUR 7 por ejemplar (mas IVA y gastos de envío)

CEDEFOP

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional
PO Box 22427

GR-55102 Thessaloniki

Número				
Idioma				

Nombre y apellidos

Dirección



Revista europea “Formación Profesional” – Llamamiento a la presentación de artículos

La Revista Europea “Formación Profesional” desea publicar artículos de los investigadores y especialistas en temas de formación profesional y empleo que quieran poner los resultados de sus investigaciones de calidad -particularmente investigaciones de comparación internacional- en conocimiento de un amplio círculo de lectores compuesto por decisores políticos, otros investigadores y profesionales radicados en numerosos países distintos.

La Revista Europea es una publicación independiente y muy conocida. Se publica tres veces al año en alemán, castellano, francés e inglés y tiene una buena difusión en toda Europa, tanto dentro de los Estados Miembros de la Unión Europea como fuera de ella.

Publica la Revista el Cedefop (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional), que aspira con ella a estimular el debate sobre la evolución de la formación profesional, dotándole en particular de una perspectiva europea.

La Revista busca publicar artículos que aporten ideas, expongan resultados de investigaciones o informes sobre experiencias recogidas a escala nacional o europea. También publica documentos estratégicos y declaraciones particulares sobre temas relacionados con el ámbito de la formación profesional.

Los artículos presentados a la Revista han de ser científicamente rigurosos, y sin embargo resultar accesibles a un círculo de lectores amplio y variado. Deben tener la claridad suficiente para que los lectores de otros contextos y culturas, no necesariamente familiarizados con los sistemas de formación profesional de los diversos países, puedan comprender claramente la situación descrita y valorar, partiendo de sus propias tradiciones y experiencias, los argumentos que el artículo plantea.

Además de la publicación impresa, se ofrecen también extractos de la revista dentro de Internet. Pueden consultarse extractos de números anteriores en la siguiente dirección: <http://www.trainingvillage.gr/etv/editorial/journal/journalarc.asp>

Pueden presentarse artículos sea a título personal o sea como representante de una organización. Deberán tener una extensión de 2.500 a 3000 palabras y pueden estar redactados en castellano, danés, alemán, griego, inglés, francés, italiano, neerlandés, noruego, portugués, finlandés o sueco.

Los artículos acabados han de remitirse al Cedefop impresos en papel y acompañados de la correspondiente disquete formateada en Word, o bien como anexo Word a un correo electrónico, adjuntando una breve reseña autobiográfica del autor, e indicando la función que desempeña actualmente. El Consejo de Redacción de la Revista examinará todos los artículos, reservándose el derecho a decidir sobre la publicación de los mismos. El Consejo de Redacción informará de esta decisión a los autores. Los artículos no deben necesariamente reflejar la posición del Cedefop, antes al contrario, la Revista debe entenderse como una oportunidad para presentar diferentes análisis y puntos de vista diversos, incluso cuando sean contradictorios entre sí.

Quien desee presentar un artículo puede ponerse sencillamente en contacto con el redactor jefe, Steve Bainbridge, en el número +30 31 490111, el fax +30 31 490175 o el correo electrónico sb@cedefop.gr

La revista «Formación Profesional» aparece tres veces al año, en 4 idiomas (DE, EN, ES, FR).

La suscripción anual cubre todos los números de «Formación Profesional» que aparezcan en el curso del año (enero a diciembre), y queda prolongada automáticamente por otro año si no se rescinde antes del 30 de noviembre.

La revista la remite la Oficina de Publicaciones de la CEE en Luxemburgo. La factura de la suscripción la recibirán Vds. proveniente de la Oficina de Ventas de publicaciones comunitarias.

El precio de la suscripción no incluye el IVA. Por favor, envíese el importe una vez que se haya recibido la factura.

Suscripción anual (tres números): EUR 15 (sin IVA)
número suelto: EUR 7 (sin IVA)



CEDEFOP

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional

Europe 123, GR-57001 THESSALONIKI (Pylea)

Dirección postal:

PO Box 22427, GR-55102 Thessaloniki

Tel. (30-31) 490 111 Fax (30-31) 490 102

E-mail: info@cedefop.gr Espacio internet de información: www.cedefop.gr Espacio internet interactivo: www.trainingvillage.gr