

# FORMACIÓN

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

# PROFESIONAL

Nº 21  
setiembre - diciembre  
2000/III  
ISSN 0258-7483

---

Evoluciones de la  
formación profesional  
inicial

página 7/17/26/34

---

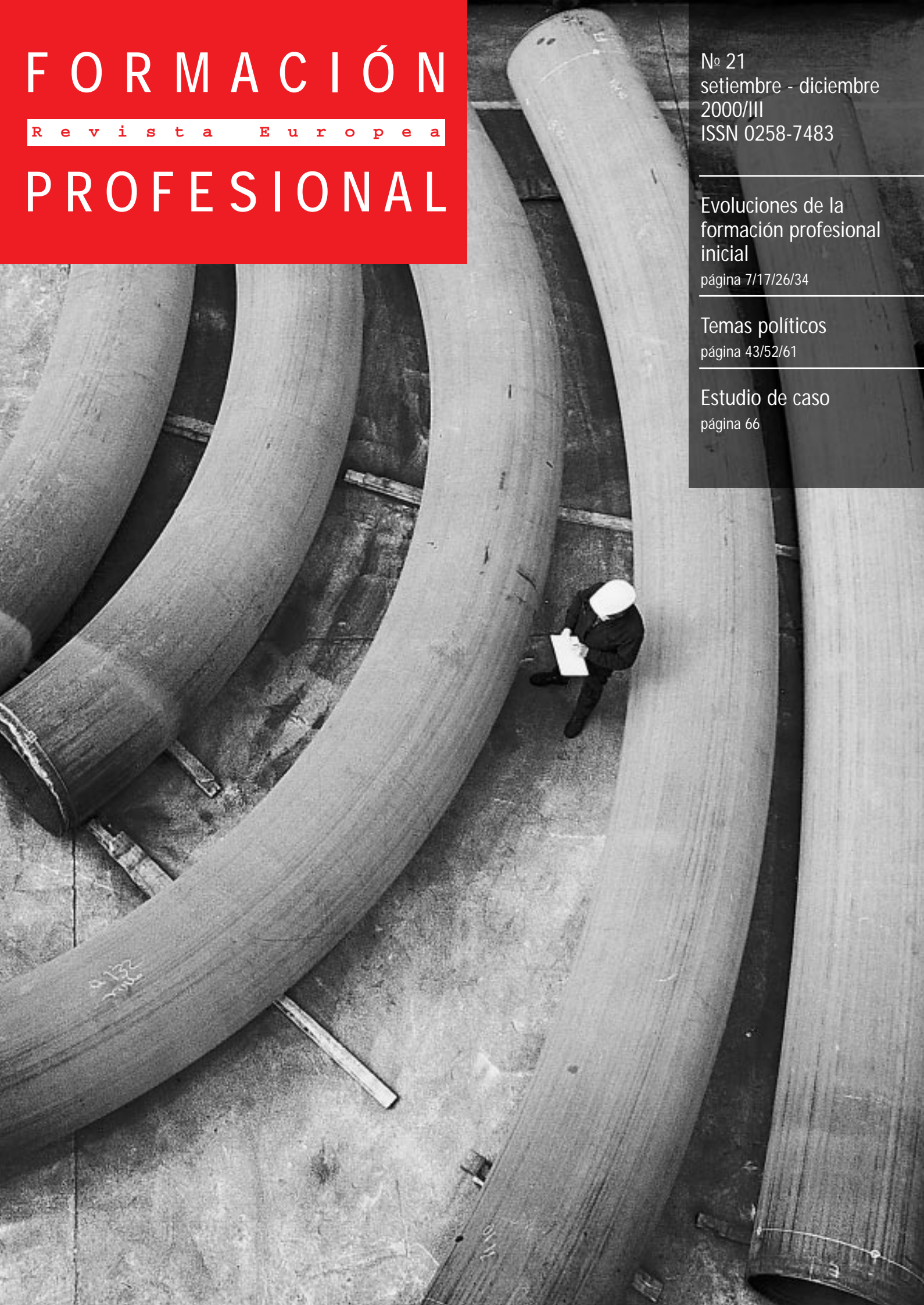
Temas políticos

página 43/52/61

---

Estudio de caso

página 66





# El Cedefop desde 1975 hasta el 2000

El Cedefop existe ya desde hace 25 años. Este periodo supone un cuarto de siglo de investigación, asesoramiento político, información y documentación en el ámbito de la formación profesional (FP) en Europa. El Cedefop tiene por sede actual Salónica, ciudad a la que se le transfirió en 1995, tras haber ejercido su labor durante casi dos decenios en Berlín desde su creación en 1975.

Durante todo este tiempo, el Cedefop ha asistido a la Comisión Europea, a los Estados Miembros de la UE y a los agentes sociales en la labor de desarrollar una política de FP en Europa. Les ha proporcionado apoyo técnico y asesoramiento experto, y ha sido un colaborador útil -si bien crítico algunas veces- de la política de FP en Europa.

Durante los pasados 25 años, el Cedefop ha llevado a cabo centenares de estudios y celebrado incontables seminarios y conferencias. Ha publicado desde su creación innumerables títulos. Apenas existe un aspecto de la FP europea que no haya analizado. En conjunto, todo un catálogo de resultados científicos, recomendaciones políticas y labor asistencial, que ha influido sobre la política y la práctica de la FP en Europa.

Los aniversarios siempre suponen una oportunidad para mirar hacia atrás. Mirar al pasado no sólo nos permite evaluar nuestros logros anteriores, sino también juzgar el presente y anticipar el futuro.

## Una retrospectiva

En 1970, casi todos los sistemas educativos occidentales se hallaban en crisis, cuya manifestación más clara fueron las protestas estudiantiles a finales de la década de los 60. Una oleada de nuevos objetivos invadió el ámbito de la política educativa en la República Federal de Alemania, Francia y otros países europeos. La educación, la formación, la ciencia y la investigación eran puntos claves en el calendario de re-

formas. Los gobiernos y los sindicatos, en particular, deseaban afrontar los problemas de la formación inicial y continua. Reclamaban una mejora selectiva y sistemática de la FP, orientada a lo señalado por la investigación pertinente.

En la República Federal de Alemania, se creó en 1969 el Instituto Federal para la Investigación en Formación Profesional (Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung). En 1970 se crearon en Francia el Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ), y en Austria el Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (ÖIBF), a los que siguió en 1973 el Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (ISFOL), de Roma.

A escala internacional, el debate sobre las reformas necesarias alcanzaba su apogeo. En 1969, la UNESCO creó la Oficina Internacional de la Educación en Ginebra, precedida por el Centro para la Formación Profesional (CERI) de la OCDE, surgido un año antes en París.

Dentro de la por entonces aún llamada Comunidad Económica Europea, el Comité Económico y Social (CEE) puso en marcha un grupo de estudio con la tarea de elaborar una descripción y un dictamen sobre los sistemas educativos y formativos dentro de la Comunidad.

La propuesta de esta comisión -crear un instituto europeo para la investigación y el asesoramiento en formación profesional- llevaba una marca inequívocamente alemana. Nunca podrá sobrestimarse el efecto político de aquel análisis, y su ponente Marie Weber (Vicepresidenta de la Confederación Sindical Alemana) adoptó como modelo particular al Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung, creado en 1969 en Berlín. La función propuesta para aquel instituto europeo reflejaría a escala europea la que cumplía la institución alemana sita en Berlín, tanto en cuanto a contenidos como a organización. De esta



manera, Marie Weber consiguió sentar a escala europea las bases para una instancia científica especializada en la temática de la formación profesional.

### Los años en Berlín

El 10 de Febrero de 1975, el Consejo de Ministros decidió la creación del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop). Berlín Oeste fue la elegida, porque esta ciudad permitía emitir un claro mensaje político: Berlín Oeste formaba parte de la Comunidad Europea.

El reglamento fundacional estipulaba explícitamente que el Cedefop debía desarrollar y coordinar la investigación en los ámbitos pertinentes. En aquella época, no obstante, la investigación sobre la FP era responsabilidad de las instituciones estatales. Se efectuaba en gran parte sin conexión alguna con las investigaciones realizadas por instituciones similares de otros países, y se hallaba centrada exclusivamente en las necesidades internas de los sistemas nacionales de FP.

Con este trasfondo, el recién creado Cedefop se convirtió rápidamente en un "líder del mercado". Si bien es cierto que también otros centros efectuaban análisis científicos sobre temas relacionados con la política de FP, era raro que estudiaran a diversos países simultáneamente, y casi nunca se efectuaban comparaciones europeas.

Además de la cooperación internacional y la difusión de informaciones y documentación, la institución decidió promover decididamente el desarrollo de la investigación. El Cedefop encargó numerosos análisis y proyectos de investigación, descubriendo con frecuencia nuevos campos científicos, ya fuera por los temas seleccionados o por su naturaleza complementaria.

La demanda de informaciones corroboradas científicamente sobre temas de FP en Europa y de datos e investigaciones internacionales comparativas experimentó un rápido crecimiento. En los Estados Miembros, los institutos privados y de investigaciones universitarias recibieron el encargo de efectuar análisis hasta entonces exclusivos del Cedefop. El Cedefop

respondió a la nueva situación del mercado con nuevas ofertas de cooperación en investigación. A partir de 1985, comenzó a celebrar foros anuales de investigación para organizaciones activas en el campo de la FP de los Estados Miembros. De esta manera, ofrecía a los institutos nacionales de investigación la oportunidad de intercambiar experiencias y estimulaba su participación en proyectos de colaboración internacional.

### Un nuevo arranque en Salónica

Mucho se ha especulado sobre la forma en que los Jefes de Estado y de Gobierno de la UE decidieron en octubre de 1993 desplazar el Cedefop desde Berlín a Salónica. En todo caso, resultó una sorpresa para todos. Pero el traslado, de hecho, no fue tan abrupto. La reunificación de las dos Alemanias invalidó el argumento de política exterior que había justificado tomar como sede Berlín (Oeste) en 1975. El gobierno del *Land* de Berlín intentó mantener al Cedefop en esta ciudad, sin conseguirlo en última instancia. Coincidiendo con la decisión de situar el Banco Central Europeo en Frankfurt, se convino el traslado del Cedefop a Salónica, en Grecia.

Esta decisión generó enormes problemas para el personal y sus familias. Muchos no pudieron acompañar el Cedefop a Salónica por motivos personales y sociales, y fueron varios los sacrificios individuales y personales. Pero ello generó por otro lado la oportunidad de renovar el Cedefop y de darle un nuevo impulso. La oportunidad no dejó de aprovecharse, y, en retrospectiva, puede afirmarse que el Cedefop se ha beneficiado en conjunto de su traslado a Salónica.

Durante los últimos 25 años, el Cedefop se ha convertido en punto central de referencia sobre la FP en la UE. Tiene más personal "joven" que nunca. Sus objetivos son aún más diversificados. Sus productos y servicios van dirigidos a un número cada vez mayor de destinatarios: la Comisión Europea, los Estados Miembros, los agentes sociales, el Parlamento Europeo, las administraciones regionales y los científicos y profesionales de la FP tanto en los Estados Miembros de la UE, en los países asociados (Islandia y Noruega) o en los países candidatos a la adhesión.



Durante los últimos 25 años, el Cedefop ha adquirido todo un bagaje de conocimientos técnicos y experiencias en sus ámbitos tradicionales de actividad:

- a) selección, compilación y evaluación de datos sobre la FP;
- b) participación y coordinación en proyectos de investigación;
- c) elaboración y difusión de informaciones sobre la FP inicial y continua en Europa;
- d) y, por último, apoyo y promoción a métodos selectivos de colaboración internacional ideados para resolver problemas relacionados con la FP.

El Cedefop estimula continuamente la investigación en FP y ha contribuido, sin lugar a dudas, a la europeización de la FP.

El Cedefop dispone de unas instalaciones amplias, modernas y bien equipadas. Cada año, miles de expertos procedentes

de todo el mundo visitan el Cedefop para participar en seminarios y conferencias.

El Cedefop se ha adaptado a las nuevas demandas socioeconómicas.

El Cedefop es un colaborador frecuente y de confianza para la Comisión Europea. Ha mejorado e intensificado las diversas variantes practicadas y comprobadas de cooperación con los gobiernos y los agentes sociales en los Estados Miembros. Con todo, el eje de su labor no son las instituciones, los grupos o las asociaciones, sino las personas; es al ciudadano al que el Cedefop intenta ayudar.

El Cedefop tiene ahora 25 años de edad. Se encuentra en su mejor forma y en constante desarrollo. Es consciente de su misión y se halla convencido del valor que la formación profesional tiene para desarrollar y mantener los vínculos sociales. Vaya desde estas líneas nuestro sincero agradecimiento, por su continuo apoyo, a todos los que han compartido esta convicción nuestra.

**Johan van Rens**  
Director

**S. Oliver Lübke**  
Presidente  
del Consejo de  
Administración

[www.trainingvillage.gr/etv](http://www.trainingvillage.gr/etv)  
[www.cedefop.eu.int](http://www.cedefop.eu.int)

## Fe de errores

En el nº 20 de la Revista Europea Formación Profesional falta en la página 41 la indicación siguiente:

“Working to learn: an holistic approach to young people’s education and training” por Peter Senker, Helen Rainbird, Karen Evans, Phil Hodgkinson, Ewart Keep, Malcolm Maguire, David Raffe y Lorna Unwin, publicado como capítulo dentro de ‘Apprenticeship: Towards a new paradigm of learning’ editado por Patrick Ainley and Helen Rainbird y publicado por Kogan Page, Londres.

Artículo reproducido con permiso de Kogan Page Publishers Ltd.

Pedimos disculpas por la omisión.





# Indice

## Evoluciones de la formación profesional inicial

### **La Enseñanza Profesional Cualificada más allá del año 2000: informe de un proyecto piloto realizado en Suecia**..... 7

Jan Johansson, Torsten Björkman, Marita Olsson, Mats Lindel

*Los resultados del proyecto piloto EPC, por el que se ha implantado en Suecia un nuevo tipo de formación postsecundaria, sugieren el éxito. Sin embargo, su futura institucionalización constituye una decisión que pertenece al proceso político.*

### **Las competencias parciales certificadas. Una tercera vía de titulación en la enseñanza secundaria superior de Noruega**..... 17

Karl J. Skårbrevik, Finn Ove Båtevik

*Cuatro proyectos piloto concebidos y diseñados como programas que permiten certificar competencias parciales han llevado a detectar en Noruega determinados obstáculos legales y estructurales para esta posibilidad educativa.*

### **La formación profesional en la escuela; una iniciativa australiana: hacia la integración de estudios profesionales y académicos en el currículo de la secundaria superior** ..... 26

John Polesel

*Los resultados observados inicialmente reflejan que la iniciativa Formación Profesional en la Escuela ha conseguido integrar con éxito cursos generales y profesionales en la secundaria superior.*

### **Desarrollo de planes de estudios en el marco de la formación profesional dual en Alemania** ..... 34

Klaus Halfpap

*Se ha llevado a cabo en Alemania una serie de proyectos piloto para comprobar y evaluar las formaciones por experiencia práctica en diversas materias*

## Temas políticos

### **Las funciones activas de la formación y el diálogo social en el cambio organizativo**..... 43

Michael Kelleher, Peter Cressey

*El diálogo social puede constituir el factor decisivo dentro del proceso de desarrollo de competencias, reconversión de cualificaciones, formación y desarrollo de las inversiones humanas en la empresa*

### **Disposiciones políticas y legales de desarrollo de una política de formación en la Unión Europea. Parte II- Desde Maastricht hasta Amsterdam** ..... 52

Steve Bainbridge, Julie Murray

*La política de formación profesional de la Unión Europea ha apoyado el desarrollo de la formación permanente pero, a diferencia de lo que sucede con la política de empleo, es legítimo preguntarse si se está reconociendo lo suficiente la función de la Unión Europea como punto de referencia para las políticas nacionales.*

**El Tribunal de Justicia y el fomento de la movilidad estudiantil..... 61**

Walter Demmelhuber

*Es necesario implantar lo antes posible una política educativa de carácter global en Europa que favorezca más el intercambio de estudiantes durante la carrera y los derechos de quienes hacen uso de esta movilidad.*

**Estudio de caso****Heracles, proyecto de una asociación para la integración social y ocupacional de trabajadores discapacitados ..... 66**

Marc Schaeffer

*El proyecto Heracles ha abandonado las formas tradicionales de operación en centros de trabajo protegido.*

**Lecturas****Selección de lecturas ..... 74**





# La Enseñanza Profesional Cualificada más allá del año 2000: informe de un proyecto piloto realizado en Suecia

## Introducción

Suecia ha llevado a cabo un proyecto piloto sobre enseñanza profesional cualificada (EPC)<sup>2</sup>. El objeto de este proyecto piloto EPC era reunir experiencias sobre los nuevos cursos, los nuevos métodos educativos y los nuevos ofertores de cursos. Coincidiendo con el proyecto, hubo también oportunidad para investigar el grado de interés que despierta este tipo de formación profesional en el mercado de trabajo y entre los alumnos participantes. A partir de la experiencia realizada, el parlamento sueco decidirá sobre la futura implantación de esta EPC a partir del 2000.

Este artículo se ha redactado tomando como base la evaluación efectuada sobre este proyecto piloto de EPC (Björkman et.al. 1999)

## El sistema escolar sueco

El sistema escolar estatal de Suecia comprende la escuela obligatoria y diversos tipos de escuelas voluntarias. Las escuelas voluntarias abarcan la escuela secundaria superior y la educación municipal de adultos. Casi todos los alumnos que asisten a la escuela básica obligatoria pasan directamente a la escuela secundaria superior. En su mayoría, acaban su periodo de enseñanza secundaria superior al cabo de tres años.

Las municipalidades en Suecia están obligadas por ley a ofrecer enseñanza a todos los estudiantes que hayan terminado

su escolaridad obligatoria. Las escuelas secundarias superiores en Suecia imparten competencias básicas tanto para la vida laboral como para la vida comunitaria. Existen dieciséis programas nacionales, con una duración uniforme de tres años. Todos los programas de la secundaria superior contienen ocho materias básicas: inglés, artes, educación física y sanitaria, matemáticas, ciencias naturales, espíritu cívico, sueco y educación religiosa. Los estudiantes que pasan a la secundaria superior tienen que optar por uno de los dieciséis programas. En principio, los alumnos tienen derecho a ser admitidos en la opción por ellos seleccionada.

Catorce de los programas incluyen materias profesionales, y deben obligatoriamente incluir al menos quince semanas en un puesto de trabajo externo a la escuela. Los otros dos programas, ciencias naturales y ciencias sociales, se cifran más a una preparación para la universidad.

La educación de adultos en Suecia es amplia y se apoya en una larga tradición. Se imparte bajo formas muy distintas, desde la enseñanza de carácter nacional o municipal de adultos hasta la formación para el mercado de trabajo, la formación del personal en las empresas y el desarrollo de competencias en el trabajo.

## Enseñanza profesional cualificada

Dentro de este sistema escolar descrito, surge ahora en calidad de proyecto piloto el nuevo tipo de enseñanza profesional cualificada o EPC. La EPC es un nue-

### Jan Johansson

Universidad de New South Wales, Australia, y Universidad Tecnológica de Luleå, Suecia.

### Torsten Björkman

Instituto nacional de Defensa, Estocolmo, y Universidad Tecnológica de Luleå, Suecia.

### Marita Olsson

Universidad Tecnológica de Luleå, Suecia.

### Mats Lindell<sup>1</sup>

Universidad Tecnológica de Luleå, Suecia.

**En calidad de proyecto piloto, se ha inaugurado en Suecia una nueva forma de enseñanza profesional cualificada (EPC). La EPC consiste en un nuevo tipo de enseñanza postsecundaria, reivindicada desde hace mucho por la industria, y que dedica una tercera parte del periodo de enseñanza a las prácticas avanzadas de conocimientos teóricos en un puesto de trabajo. Este artículo informa sobre la evaluación del proyecto piloto en cuestión, y refleja el éxito de la EPC. Plantea a continuación cuatro posibles opciones para llevar a cabo una implantación definitiva de la EPC en Suecia, si bien dicha decisión corresponderá a los responsables del proceso político.**

1) Los autores desean manifestar su agradecimiento al Profesor Michael Quinlan, University of New South Wales, por sus valiosos comentarios del primer borrador de este artículo. Gracias también a Maria Fredriksson, Rickard Garvare, Bengt Klefsjö, Mats Lindell, Antony Lindgren, y Magnus Svensson por sus contribuciones al proyecto.

2) Las condiciones de este proyecto piloto se encuentran estipuladas en una Ley (SFS 1996:339) y en un Reglamento del Gobierno (SFS 1996:372).





***“La EPC es un nuevo tipo de enseñanza postsecundaria, reivindicado desde hace mucho por la industria. Dentro de la EPC, una tercera parte del tiempo dedicado a la enseñanza se consagra a aplicaciones prácticas de los conocimientos teóricos en un puesto de trabajo. El objetivo no consistía en organizar estos cursos como los aprendizajes tradicionales, sino en orientar la formación al puesto de trabajo y a la resolución de problemas dentro de un contexto educativo global”.***

***“Las objeciones principales al nuevo modelo eran dos: en primer lugar, (...) si la industria podía proporcionar las suficientes plazas de formación; en segundo lugar, (...) si la EPC debía organizarse como un nuevo sistema educativo o como algo específico para universidades e institutos superiores”.***

3) Se recibieron 7.908 respuestas (80,7%)

4) Se recibieron 3.435 respuestas (74,9%)

5) Se recibieron 1.124 respuestas (86,9%)

vo tipo de enseñanza postsecundaria, reivindicado desde hace mucho por la industria. Dentro de la EPC, una tercera parte del tiempo dedicado a la enseñanza se consagra a aplicaciones prácticas de los conocimientos teóricos en un puesto de trabajo. El objetivo no consistía en organizar estos cursos como los aprendizajes tradicionales, sino en orientar la formación al puesto de trabajo y a la resolución de problemas dentro de un contexto educativo global. Los cursos se encontraban además orientados a una estrecha colaboración entre las empresas y diversos ofertores educativos (escuelas de secundaria superior, educación municipal de adultos, institutos y universidades, ofertores comerciales). No existían restricciones en cuanto a las categorías profesionales que podían formarse mediante la EPC. Los cursos se hallaban abiertos tanto para alumnos salidos directamente de la escuela secundaria superior como para los trabajadores ya remunerados que desearan desarrollar sus competencias en un ámbito específico. Los cursos EPC reciben su financiación el Estado, si bien la industria se hace cargo de una parte de los costes para la formación en el puesto de trabajo.

Incluso en sus fases de definición, esta nueva noción de enseñanza profesional cosechó algunas críticas. Las objeciones principales al nuevo modelo eran dos: en primer lugar, se cuestionaba si la industria podía proporcionar las suficientes plazas de formación; en segundo lugar, se debatía también si la EPC debía organizarse como un nuevo sistema educativo o como algo específico para universidades e institutos superiores. Este segundo debate planteaba si la EPC tenía realmente un nivel postsecundario, y en caso afirmativo si no debiera integrársela en el sistema universitario. En parte como resultado de esta polémica, la EPC inició su marcha como proyecto piloto, a fin de recoger experiencias con los nuevos cursos, nuevos métodos educativos y nuevos ofertores de formación.

## Metodología

La parte básica de nuestro modelo evaluativo ha sido la autoevaluación efectuada por los diversos cursos. El objetivo de esta autoevaluación era doble: prime-

ramente, la autoevaluación se consideraba una forma racional de reunir algunas de las informaciones precisas para nuestro análisis. A la vez, esperábamos también que el proceso de autoevaluación estimulase a los participantes del proyecto a reflexionar sobre su propio trabajo, construyendo con ello un instrumento personal que les permitiera con el tiempo mejorar la calidad. La fase siguiente en nuestro proceso evaluativo fue efectuar visitas a 24 de estos cursos, con el objeto de clarificar y profundizar su autoevaluación, intentando a la vez evaluar el grado de validez de los datos. Estas visitas se organizaron de tal forma que resultaba posible escuchar a todas las partes implicadas.

La autoevaluación y nuestras visitas a los diferentes cursos impartidos, como hemos descrito, se complementaban con una serie de cuestionarios rellenados directamente por cada alumno. El primer cuestionario (9.804 estudiantes)<sup>3</sup> se distribuyó a comienzos del periodo de estudios, y se hallaba diseñado para recoger datos del trasfondo social y educativo de cada estudiante. Algunas preguntas se centraban en las opciones de cursos y las aspiraciones del alumno. El segundo cuestionario (4.586 estudiantes)<sup>4</sup> se distribuyó durante el último periodo de los programas educativos, y se ceñía a la experiencia obtenida con los cursos. El tercer cuestionario (1.293 estudiantes)<sup>5</sup> se llevó a cabo transcurridos 6 meses tras el término de los programas formativos, a fin de incluir el máximo número posible de estudiantes con acceso al mercado de trabajo, “en el momento de la verdad”, el que confirma si sus aspiraciones se han cumplido o no. Este último cuestionario incluía preguntas sobre la experiencia obtenida con los diferentes cursos y sobre la confrontación práctica del alumno con el mercado de trabajo.

## Contenido y estructura de la enseñanza profesional cualificada

La Comisión para la Enseñanza Profesional Cualificada, creada por el Estado sueco, fue la responsable del proyecto piloto. Esta Comisión incluía a representantes de una serie de partidos políticos, or-



ganizaciones laborales, municipalidades e institutos de enseñanza superior.

La Comisión invitó a diversos interesados a formar parte del proyecto piloto. Más de 800 solicitantes manifestaron su interés. La Comisión dio su aprobación a 208 programas durante los primeros dos años. Los tres ofertores de cursos más importantes fueron municipalidades, es decir, sus escuelas secundarias superiores y de educación de adultos (59%), institutos privados de formación y empresas de formación (19%), y en tercer lugar universidades y escuelas superiores (15%)

La enseñanza impartida era postsecundaria, lo que significa que para acceder a ella era necesario haber terminado la enseñanza secundaria superior o poseer conocimientos equivalentes. Nuestros resultados señalan que un 48% de los estudiantes habían acabado los programas teóricos de las escuelas secundarias superiores y otro 48% los programas prácticos de las mismas (el 4% restante consistía en casos especiales, incluyendo estudiantes extranjeros).

La duración de los cursos suponía entre 40 y 150 puntos (es decir, comprendían de 40 a 150 semanas de dedicación completa), y los más comunes exigían 80 puntos (76 %). Los cursos podían desarrollarse por materias o bien de forma continua, sin división temática. Un curso por encima de los 80 puntos daba derecho a un certificado o título EPC.

El contenido temático de los cursos se extraía de la enseñanza secundaria superior, de cursos complementarios y avanzados, de la educación superior y de la vida laboral. Los maestros podían tener un contrato permanente u ocasional (para impartir un tema o materia particulares) o bien contratos a plazo fijo. El objetivo global era combinar en los cursos la orientación práctica y los conocimientos teóricos avanzados. La interrelación entre la teoría y la práctica en el puesto de trabajo se consideraba importante para la calidad del curso y para satisfacer las necesidades del mercado de trabajo y de los estudiantes. Los alumnos de la EPC tenían pleno derecho a la obtención de becas y subsidios, conforme a la reglamentación actual de la enseñanza superior.

La formación en el puesto de trabajo constituía una parte importante de la EPC. Una tercera parte de los cursos transcurrían en un puesto de trabajo, perfeccionando la capacidad analítica, aplicando metodologías comprensivas y globales, y asumiendo responsabilidades. Para que este aprendizaje funcionase correctamente, teóricamente debía existir una inspección detallada de las actividades. El puesto de trabajo debía estar organizado de forma que fuera viable el aprendizaje, lo que supone un requisito importante. Aún cuando el objetivo de la formación en el puesto de trabajo era infundir familiaridad con un campo profesional u ocupacional, se aspiraba con ella a una mayor amplitud de miras que con los tipos convencionales de formación dentro de una empresa.

Considerando el peso específico de la formación en el puesto de trabajo dentro de la EPC, la participación activa de los empresarios en el diseño de los cursos era muy necesaria. Se invitaba también a los representantes laborales a formar una mayoría dentro del grupo de gestión de un curso.

## Resultados

Como podría esperarse, la evaluación de un proyecto piloto tan grande como la EPC dio resultados con muy diversas características. Nos centraremos en este artículo en tres tipos de cuestiones. En primer lugar, ¿qué tipo de cursos impartieron los ofertores?, ¿qué contenido y naturaleza tenían los cursos y qué relación guardaban con las demandas de mercado? En segundo término, ¿cómo se organiza la formación en el puesto de trabajo? En tercer lugar, ¿qué respuesta se observa por parte de la industria?, ¿qué sucedió con los alumnos una vez acabados los exámenes y qué opinión retrospectiva merecen a éstos los cursos?

### Cursos relacionados con las demandas del mercado

Las directrices para el proyecto piloto no establecían prácticamente limitaciones. Ello significa que los ofertores individuales de cursos podían tomar libremente la iniciativa y ofrecer cursos que reflejasen



Cuadro 1

## Numero de cursos y de alumnos, divididos por sectores del mercado de trabajo

Sector del mercado de trabajo	Número de cursos	%	Número de alumnos	%
Industria manufacturera (producción)	52	25	2.306	22
Tecnología de la información	45	22	2.508	24
Comercio y administración	24	12	1.560	15
Turismo, incluyendo restauración	20	10	1.179	11
Industria de la construcción	13	6	607	6
Otros sectores	13	6	437	4
Sector del transporte	10	5	574	5
Sector sanitario	9	4	284	3
Agricultura, silvicultura y jardinería	8	4	327	3
Industria forestal	5	2	190	2
Sector ambiental	5	2	305	3
Industria alimentaria	4	2	206	2
<b>Total</b>	<b>208</b>	<b>100</b>	<b>10.483</b>	<b>100</b>

arriba). Por otro lado, el sector turístico solamente representa apenas un 3% del mercado de trabajo, y sin embargo proporcionó un 11% de los estudiantes de EPC. Las tecnologías de la información englobaron al 24% de los alumnos de EPC, si bien resulta difícil calcular su proporción en el empleo (un cálculo riguroso no les concede más del 5%). Éste es un ámbito donde las prioridades del gobierno parecen haber surtido su efecto (o donde quizás la demanda se adecúa a las prioridades). Si bien esta distribución de aprovechamiento del programa puede considerarse como adaptada a las futuras demandas del mercado de trabajo, no es probable que las mutaciones de dicha demanda sean tan radicales en el futuro como para justificar los desfases observados.

Quizás sea más fácil interpretar estos desequilibrios como respuesta a la actual escasez de mano de obra en diversas industrias (en particular, las tecnologías de la información y el turismo), más que como una correspondencia general de las cifras de alumnos con el mercado de trabajo. Desde este punto de vista, puede hacerse una lectura de la distribución de alumnos como algo temporal y en constante reconsideración. Ello explicaría el interés por el sector turístico. El turismo puede probablemente atraer algunos miles más de alumnos en los próximos años, pero no está nada claro que dicha demanda continúe a largo plazo. También el sector de las tecnologías de la información carece de personal, pero en este caso es lícito preguntarse si la calidad de los resultados de la EPC colmará la demanda observada. Muchos de los cursos no son de nivel postsecundario, y podrían integrarse más bien en la escuela secundaria superior. Los hemos descrito como "formaciones carné de conducir", que con el tiempo acabarán integrándose en todos los cursos ofrecidos.

Además, los factores de demanda de personal no pueden explicar por sí solos el escaso número de alumnos observados en el sector sanitario. Aquí incide otro factor relacionado con la profesionalización. El acceso al sector de los cuidados sanitarios en Suecia se encuentra muy delimitado por reglamentos y leyes profesionales. Por ejemplo, está prohibido trabajar como doctor o enfermera sin dispo-

***"Lo primero que se aprecia (...) es una fuerte concentración de cursos en cuatro sectores del mercado de trabajo: producción (22%), tecnologías de la información (24%), empresas y administración (15%) y turismo, incluyendo en él la restauración, (11%). En conjunto, estos cursos atraerán a cerca del 72% de los alumnos, aún cuando ello no refleje de ninguna manera la importancia de estos sectores en términos del empleo global en Suecia".***

tanto la interpretación de la Comisión o la particular del ofertor del curso sobre las demandas del mercado. Para formarse una opinión al respecto, es necesario observar que si existía una obligatoriedad impuesta por el Estado a la Comisión: que ésta diera prioridad a los cursos para técnicos en tecnologías de la información<sup>6</sup> y en el sector sanitario<sup>7</sup>. Con estas normas presentes, el Cuadro 1 nos muestra el tipo de cursos ofrecidos.

Lo primero que se aprecia en el Cuadro 1 es una fuerte concentración de cursos en cuatro sectores del mercado de trabajo: producción (22%), tecnologías de la información (24%), comercio y administración (15%) y turismo, incluyendo en él la restauración, (11%). En conjunto, estos cursos atraerán a cerca del 72% de los alumnos, aún cuando ello no refleje de ninguna manera la importancia de estos sectores en términos del empleo global en Suecia. Otros ocho sectores comparían el 28% restante del alumnado.

Otra observación de importancia es el grado de infrarrepresentación de algunos sectores. Por ejemplo, el sector de la salud supone el 15% del empleo total, pero solamente generó un 3% de los alumnos del programa EPC, a pesar de la prioridad asignada por el Estado (véase más

6) Proyecto de ley del gobierno: Regeringens proposition 1997/98:150. 1998 års ekonomiska vårproposition (El proyecto de ley de la primavera de 1998, propuesto por el Ministro de Finanzas). Estocolmo: Finansdepartementet.

7) Proyecto de ley del gobierno: Regeringens proposition 1997/98:113. Nationell handlingsplan för äldrepolitiken (Programa Nacional de políticas para personas de edad). Estocolmo: Socialdepartementet



ner de una cualificación profesional. Para trabajar como enfermera auxiliar o asistente de hospital es preciso disponer de la formación correspondiente. En este sistema muy reglamentado, es importante definir las fronteras de las profesiones de manera precisa. Nuestra impresión es que la EPC no descolló en hacerlo. Una mirada comparativa al sector de la producción, donde no existen estas fronteras profesionales, revela que la industria y los ofertores de cursos EPC lograron establecer con él un alto grado de colaboración.

### **Carácter de los cursos**

Otra dimensión en el análisis de los cursos es la de sus componentes característicos: el hecho de hallarse centrados en la economía y su carácter de respuesta a problemas del mercado de trabajo. ¿Están ceñidos a profesiones específicas, u orientados de manera más general hacia un sector particular del mercado de trabajo? ¿Irrumpen los cursos en nuevos sectores del mercado de trabajo o se concentran en sectores tradicionales? ¿Incluyen los cursos elementos de espíritu empresarial y autoempleo?

Nuestros resultados muestran que cerca del 80% de los cursos pueden describirse como ceñidos a una profesión específica. La proporción restante era de carácter más general, como por ejemplo los cursos en tecnología de la información descritos antes como “carné de conducir educativo”. Los cursos para el sector de la construcción, el comercio y la administración tenían una naturaleza más general que los otros. Los cursos en el sector de la construcción suelen estar centrados convencionalmente en tareas de gestión de capataces y supervisores, y los programas EPC reflejan este hecho. Paralelamente, los cursos en el sector del comercio suelen presentar un carácter general. Son numerosos los cursos destinados a la promoción de algún tipo de capataz, responsable o supervisor. Dichos cursos suelen aplicarse en sectores de larga tradición, como la construcción o el sector manufacturero (producción). Por supuesto, resulta difícil definir fronteras claras. Nos encontramos ante un conjunto en el que algunos cursos presentan unas características más generales que otros. El gran bloque de cursos destina-

dos a los técnicos del sector manufacturero (producción) resulta difícil de definir en términos de generalidad. Por una parte son muy generales, pero por otra se ciñen a una profesión estrechamente definida, en concreto a los técnicos. Se decidió describirlos como centrados en una profesión. Aún falta por ver si el mercado aceptará a estas personas formadas como técnicos. No encontramos en nuestro análisis cursos de un carácter tan general que comportasen para los alumnos el riesgo de no acceder al mercado de trabajo.

Otra ambición de la EPC era conceder prioridad a nuevos subsectores y nuevas profesiones. Nuestros resultados muestran que la mayoría de los cursos se impartían en sectores ya establecidos y se destinaban a profesiones tradicionales. Encontramos algunos cursos innovadores en el sector ambiental, las tecnologías de la información, el comercio y la administración. En un caso particular, el impulso era claramente reglamentario: Suecia ha puesto en vigor recientemente una legislación ambiental que requiere a las empresas y al sector público responder a cuestiones ambientales de manera correcta. En la actualidad, existe una carencia de cursos en este campo. El ámbito de las tecnologías de la información resulta más complejo de analizar. En un cierto sentido, todo este sector está repleto de nuevas profesiones y labores, si bien con diferentes grados de innovación. Podemos encontrar cursos tradicionales en el campo del procesamiento de datos o de programación, y otros nuevos centrados en nuevas profesiones en el sector multimedia, como el de directores de red. En el sector del comercio y la administración se observan algunos cursos nuevos para vender productos especiales, y otros centrados en el comercio internacional. El interés por el comercio internacional está generado por la adhesión de Suecia a la Unión Europea. En todos los sectores son muchos los cursos que aparecen centrados en campos que sufren déficit de mano de obra. La demanda principal es la de la industria privada, siendo buenos ejemplos la falta de técnicos informáticos y de otro tipo en el sector de la tecnología de la información, y el déficit de capataces en el sector de la construcción. Otro gran grupo es el que aparece en el comercio y la administración: para el se-

***“Si bien esta distribución de aprovechamiento del programa puede considerarse como adaptada a las futuras demandas del mercado de trabajo, no es probable que las mutaciones de dicha demanda sean tan radicales en el futuro como para justificar los desfases observados”.***

***“(…) cerca del 80% de los cursos pueden describirse como ceñidos a una profesión específica. El porcentaje restante era de carácter más general, como por ejemplo cursos en tecnología de la información (...)”.***

***“(…) la mayoría de los cursos se impartían en sectores ya establecidos y se destinaban a profesiones tradicionales”.***



***“Cerca del 25% de los cursos comprende elementos de espíritu empresarial y autoempleo. Los sectores pequeños, como las industrias alimentarias y de la madera, mostraron un interés mayor por estas materias que los sectores grandes (...).”***

***“(...) nuestro análisis de los cursos indica que éstos han adoptado una forma distinta a la originalmente prevista”.***

cretariado moderno se exige saber trabajar con instrumentos informáticos como Word y Excel, y con diferentes tipos de sistemas contables. Estas son las competencias que buscan especialmente las compañías ofertoras de personal como Manpower (que están experimentando un crecimiento significativo).

Cerca del 25% de los cursos comprende elementos de espíritu empresarial y autoempleo. Los sectores pequeños, como las industrias alimentarias y de la madera, mostraron un interés mayor por estas materias que los sectores grandes, siendo por el contrario mínimo el interés en los grandes sectores manufacturero y de las tecnologías de información. Los cursos en los sectores agrario, forestal y de jardinería pueden describirse como diseñados para sucesores: los herederos que se hacen cargo de propiedades en herencia de sus padres.

En resumen, nuestro análisis de los cursos indica que éstos han adoptado una forma distinta a la originalmente prevista. Además, con excepción de las tecnologías de la información, los sectores donde recibieron la mejor acogida no fueron los previstos por el proyecto político inicial ni por la planificación y aplicación subsiguiente por el Estado. No se había previsto ni planificado que fueran tantos los cursos centrados en la promoción de capataces, el espíritu empresarial y el autoempleo. El tiempo dirá si esta reorientación espontánea ha surtido efectos beneficiosos o perjudiciales.

### **La formación en el puesto de trabajo**

Como ya se ha mencionado, la formación en el puesto de trabajo constituye un elemento importante dentro de la EPC. Dado que las directrices para el proyecto piloto no imponían apenas restricciones a la formación, resulta interesante examinar los productos, cómo se organizó la formación en el puesto de trabajo, y la opinión que ésta merece entre alumnos y sectores económicos. A partir de nuestro material, podemos detectar cuatro tipos distintos de formación en el puesto de trabajo: prácticas, proyectos, aprendizajes y adopciones.

La formación más habitual en el puesto de trabajo fue la organizada como perio-

do tradicional de prácticas, pensado para que los alumnos lleven sus conocimientos teóricos a la práctica. Por lo general, los alumnos comenzaban con operaciones sencillas de segunda categoría, y avanzaban progresivamente hasta el trabajo de dedicación completa.

Otra forma común de organizar la formación en el puesto de trabajo fue en estos cursos la de efectuar un proyecto en un puesto de trabajo. Por ejemplo, los alumnos podían concebir un plan de mercado o diseñar espacios en red (páginas web) para una empresa. De esta manera, los alumnos desarrollaban la capacidad para planificar y coordinar su propio trabajo, a menudo en cooperación con otros alumnos y con el personal restante de la empresa.

Una tercera forma, utilizada únicamente en algunos cursos para sectores artesanales o comerciales, fue la del aprendizaje tradicional: bajo la supervisión de un tutor experimentado, los alumnos practican la profesión y asumen sus tradiciones. Lo realmente aprendido por los alumnos dependía del tutor y del tipo de producción existente en el periodo concreto.

Por último, algunos pocos cursos centrados en el espíritu empresarial y de autoempleo aplicaron lo que puede describirse como sistema de adopción: un grupo de empresas adoptaba a determinados alumnos, y éstos, junto con sus formadores y representantes de la empresa, planificaban diferentes tipos de formación en el puesto de trabajo, relacionada con las necesidades concretas de los alumnos.

Como se ha mencionado antes, la idea de la EPC como formación profesional se criticó por considerar que sobrestimaba los intereses de la economía para este tipo de educación. La cuestión principal era si la economía ofrecería un número suficiente de puestos en prácticas para colmar las necesidades de esta formación en el puesto de trabajo. Las críticas resultaron ser exageradas, al menos por cuanto respecta al proyecto piloto: la mayoría de los cursos apenas tuvieron dificultades para encontrar el número necesario de puestos de prácticas. Sin embargo, no está claro si el acceso a estos puestos se con-



vertirá en un problema al ir ampliándose el programa. No podemos predecir hasta qué punto el sistema es sólido. Sin embargo, es necesario un mayor reconocimiento y debate del sistema EPC dentro de la economía, si éste debe continuar con éxito en un futuro.

En todos los sectores, los alumnos se declararon satisfechos de la integración lograda entre la formación escolar y la formación en el puesto de trabajo. Los alumnos nos indicaron que conseguían comprender mejor la teoría tras sus periodos de prácticas. También señalaron que es necesaria la formación teórica y en la escuela para la vida laboral, y que los cursos les habían inspirado, tras sus periodos de prácticas, una actitud más positiva hacia todo el sistema escolar. Numerosos alumnos habían optado por este programa educativo debido precisamente a que todos los cursos EPC implicaban una formación en el puesto de trabajo, equivalente a una tercera parte del periodo formativo total. En respuesta a una cuestión concreta, el 84% de los alumnos indicaron que este tipo de formación integrada era el más conveniente para ellos, y un 89% manifestó hallarse satisfecho con su último periodo de prácticas en un puesto de trabajo. Desde nuestro punto de vista, la formación en un puesto de trabajo puede considerarse como una alternativa interesante para los jóvenes menos motivados por el estudio teórico.

### Los alumnos y el mercado de trabajo

Puede hacerse un juicio más definitivo de los cursos EPC, a partir del destino de los alumnos tras sus exámenes y sus opiniones retrospectivas sobre los cursos. Transcurridos seis meses tras los exámenes, planteamos a un grupo de alumnos esta cuestión<sup>8</sup>.

En el Cuadro 2 puede verse que el 75% de los estudiantes tenían trabajo seis meses después de acabados los cursos. En el actual ambiente laboral imperante, este porcentaje puede considerarse como un buen resultado. Además, un 4% había creado su propia empresa. Ello arroja un resultado total del 79% de empleos. En respuesta a una cuestión, el 84% de los empleados o autoempleados indicó que su trabajo tenía que ver con la formación

## Ocupación de los alumnos 6 meses después de los exámenes (cifras y porcentajes)

Cuadro 2

	Número	%
Empleados	845	75
Universidad o escuela superior	82	7
Autoempleados	50	4
Desocupados	153	14

EPC recibida. Por el lado negativo, se observa que -como se aprecia en el Cuadro 2- un 14% de los estudiantes no habían conseguido encontrar empleo transcurridos seis meses tras acabar sus cursos. También observamos un bajo nivel de transferibilidad de alumnos de EPC a universidades y escuelas superiores (sólo un siete por ciento). Pero este hecho no era inesperado, ya que ninguno de los cursos se hallaba ideado para facilitar estas transferencias.

Un indicador sobre la calidad de los cursos fue la opinión de sus alumnos. Ante la cuestión "¿se encuentra satisfecho con su EPC?" un 79% de los alumnos contestaron "sí", y otro 76% consideraron que la EPC fue importante para su trabajo actual. En relación con la duración de los cursos, un 75% la consideraron correcta, y un 18% demasiado corta.

La cuestión "¿han contribuido estos cursos a incrementar tu salario?" sólo recibió un 56% de respuestas afirmativas, un porcentaje bastante bajo si tomamos en cuenta que los alumnos suelen tener que financiar sus estudios mediante préstamos educativos. Los incrementos salariales atribuidos a la EPC fueron sobre todo frecuentes en el sector de las tecnologías de la información (un 79%).

### La EPC en el futuro

En un proyecto piloto de grandes características como la EPC, resulta difícil afirmar cuáles son los puntos correctos o equivocados y ofrecer recomendaciones para la estructura final de un nuevo sistema educativo. Son numerosas las implica-

***"En todos los sectores, los alumnos se declararon satisfechos de la integración lograda entre la formación escolar y la formación en el puesto de trabajo".***

***"(...) el 84% de los alumnos indicaron que este tipo de formación integrada era más conveniente para ellos, y un 89% manifestó hallarse satisfecho con su último periodo de prácticas en un puesto de trabajo".***

***"(...) el 75% de los estudiantes tenían trabajo seis meses después de acabados los cursos. En el actual ambiente laboral imperante, este porcentaje puede considerarse como un buen resultado. Además, un 4% había creado su propia empresa".***

8) Se recibieron respuestas de 1.124 alumnos. De ellos, seis declararon ser alumnos universitarios y a la vez estar desocupados.



***“(...) el programa EPC debe estar centrado en la formación profesional, y no en una educación de carácter más general para el trabajo.”***

***“(...) La formación en el puesto de trabajo debe constituir una parte esencial de la EPC (...) Debe fomentarse el compromiso positivo con el programa por parte de empresarios y administraciones (...) Debe garantizarse la flexibilidad de la EPC para que ésta pueda responder a los cambios en las demandas del mercado de trabajo. Además, la EPC tiene el problema de su escasa visibilidad. El programa precisa una fuerte identidad que le permita reformarse y atraer en mayor grado a alumnos e instancias económicas.”***

ciones políticas que tiene toda posible decisión. Nuestra contribución consiste en resaltar las principales disyuntivas e ilustrar sus pros y contras. Expondremos a continuación cuatro posibles formas diversas de la EPC para el futuro. Daremos a las distintas opciones los nombres de integración, segregación, prolongación y liquidación.

Antes de este análisis, plantearemos algunos valores importantes que deben mantenerse independientemente de la opción elegida. En primer lugar, es importante observar que el programa EPC debe estar centrado en la formación profesional, y no en una educación de carácter más general para el trabajo. De otra manera, resultaría difícil establecer la diferencia con la educación de carácter general que tiene lugar en universidades y escuelas superiores. En segundo término, la formación en el puesto de trabajo debe constituir una parte esencial de la EPC, considerando particularmente su carácter esencial para atraer alumnos a los cursos. En tercera posición, debe fomentarse el compromiso positivo con el programa por parte de empresarios y administraciones a fin de garantizar la futura oferta de plazas de prácticas necesarias para la formación en un puesto de trabajo. Por último, debe garantizarse la flexibilidad de la EPC para que ésta pueda responder a los cambios en las demandas del mercado de trabajo. Además, la EPC tiene el problema de su escasa visibilidad. El programa precisa una fuerte identidad que le permita reformarse y atraer en mayor grado a alumnos e instancias económicas.

### **La opción de la integración: la EPC como parte de las universidades y escuelas superiores**

Una alternativa ya debatida y rechazada en el informe inicial fue la de integrar la EPC dentro del sistema regular universitario y de la enseñanza superior. La razón del rechazo reposa en la creencia de que la cultura y tradiciones universitarias destruirían la reforma. Por contra, ya hay quien ha indicado que las universidades constituyen la mejor instancia responsable posible, y que podrían conferir una garantía de calidad para el programa.

El proyecto piloto incluía 19 cursos impartidos por universidades y escuelas superiores. Nuestros resultados indican que

estos cursos no fueron ni mejores ni peores que los impartidos por otros ofertores. Por ejemplo, aun cuando pudiera esperarse que las universidades insistieran más en utilizar docentes de alto nivel educativo y competencias prácticas, éstas optaron por “comprarse” dos empresas (formadores exteriores), de forma muy parecida a los otros ofertores de los cursos. Ello puede que no resulte sorprendente, si tenemos en cuenta nuestra impresión: que los cursos EPC se consideraban en general muy alejados de las actividades nucleares de una universidad. En un par de casos, los cursos llegaron a ponerse en manos de centros formadores de tipo comercial.

En nuestra opinión, las universidades sí tienen potencial para implantar los cuatro valores antes indicados: ceñirse a una profesión, formación en el puesto de trabajo, compromiso positivo por parte de la economía, y flexibilidad ante un mercado de trabajo en plena evolución. Las universidades tienen ya una larga tradición de formación en puestos de trabajo y formación para diferentes profesiones. En particular, las universidades tecnológicas en Suecia han desarrollado ya lazos muy estrechos y positivos con la industria. El sistema universitario dispone también de una gran experiencia en cuanto a soluciones flexibles para los alumnos o la economía.

El mayor problema de las universidades como ofertores de los cursos, tal y como revela nuestro propio estudio, es su falta de interés por la EPC. Muy pocos resultados permiten afirmar que la universidad se halle dispuesta a hacerse cargo de la EPC en el futuro, y consideramos que éste es el factor crítico, dado que este compromiso supone un requisito esencial para el éxito del programa.

### **La opción de la segregación: la EPC como nueva instancia organizativa**

Por segregación entendemos la creación de nuevos organismos locales para la EPC, con su propia organización en cuanto a planificaciones, prioridades, evaluación y administración. Cuando se debatió la EPC en el parlamento sueco, se manifestó la preocupación de que estos organismos se transformasen en universidades de segunda clase. En nuestra opinión, esta crítica





tiene parte de razón: si la EPC no alcanza un éxito futuro entre empresarios y alumnos, habremos creado de hecho un nuevo sistema educativo de segunda categoría. Por otro lado, un éxito potencial reportaría sin duda grandes ventajas, al permitir crear de esta manera una vía educativa centrada en la formación profesional.

A largo plazo, una nueva instancia organizativa fomentaría la identidad y visibilidad que requiere la EPC. Si la EPC consigue crear su propia identidad, el debate sobre su comparabilidad con universidades y escuelas superiores perdería importancia, y la EPC quedaría libre para elaborar sus propias tradiciones y funciones. Por ejemplo, puede cuestionarse si resulta absolutamente necesario que todos los estudiantes pasen un examen tras la formación postsecundaria. Si la EPC puede asociarse geográficamente con un edificio o un campus separado de otros edificios educativos, ello favorecerá el surgimiento de una única identidad de la EPC. Para crear las condiciones necesarias es necesaria la concentración de recursos. Recomendamos un número no inferior a cinco - preferiblemente, diez cursos por cada unidad organizativa. De otra manera, dichas unidades no serán capaces de afrontar las demandas de flexibilidad que surgirán del mercado de trabajo. La ubicación geográfica del campus no nos parece una cuestión tan relevante. Nuestros resultados no permiten afirmar que los jóvenes prefieran las grandes ciudades antes que los pueblos pequeños para formarse. Lo importante es encontrar cursos que atraigan a alumnos jóvenes.

### **La opción de la prolongación: la EPC como red administrativa**

La prolongación significa, de hecho, aceptar la organización existente hoy. La Comisión para la Enseñanza Profesional Cualificada se transformaría en una instancia pública de tipo red y dotada de poderes amplios de planificación, prioridades, evaluación y administración. La Comisión actuaría dentro de una red administrativa y continuaría adquiriendo cursos de diferentes ofertores. Una ventaja de la prolongación es que la Comisión ya ha demostrado su capacidad para implantar la EPC de manera idónea. Otra

ventaja sería la posibilidad de decidir prioridades a escala nacional, posibilidad que no utiliza la Comisión actual. Un inconveniente que conllevaría el sistema de red sería la escasa visibilidad del mecanismo EPC. Algunos cursos quedarían integrados en las escuelas de secundaria superior, otros en la educación municipal de adultos y aún otros en la educación superior o en empresas privadas. Las dificultades para crear una identidad propia serían evidentes. Otro inconveniente lo constituiría el tamaño pequeño de las diversas unidades. Resultaría difícil organizarse con flexibilidad sin recurrir a formadores empleados por contrato temporal.

### **La opción de la liquidación: al EPC como parte de la educación municipal de adultos**

El vocablo "liquidación" tiene resonancias más dramáticas que su auténtico significado. Implica de hecho la desaparición de la EPC como noción propia, y la integración de estos cursos en otros sistemas educativos, pertenecientes en su mayoría a las actividades de educación municipal de adultos. También se mantendrían probablemente algunos pocos ofertores de cursos distintos, pero las ventajas de una concentración administrativa seguirían siendo obvias.

Esta solución daría lugar a una expansión considerable de la educación municipal de adultos. Dentro del proyecto piloto, los ofertores de cursos han mostrado su interés y su competencia para impartir diferentes tipos de cursos. Otra ventaja es que los ofertores grandes de cursos pueden ofrecer flexibilidad. El elemento problemático que conlleva este tipo organizativo es la pérdida total de visibilidad para la EPC, por lo cual cada curso individual deberá luchar por hacerse atractivo entre el alumnado y las empresas.

### **Una decisión política**

Nuestra evaluación sugiere que el proyecto piloto de EPC ha logrado el éxito: ha atraído un buen número de alumnos a los cursos, los ofertores de éstos han desarrollado su labor de manera correcta, las empresas han apoyado el programa ofreciendo un número suficiente de prácticas formativas en puestos de trabajo, y



***“(...) la impresión general es que la EPC ha alcanzado el éxito y debiera transformarse en una institución permanente”.***

la gran mayoría de los alumnos, una vez aprobada la formación, han conseguido empleos relacionados con ésta. Por supuesto, han surgido problemas de carácter menor, como menciona nuestro informe principal, pero la impresión general es que la EPC ha alcanzado el éxito y debiera transformarse en una institución permanente. Hemos señalado cuatro posibles soluciones para el futuro, cada una de ellas con sus virtudes y sus inconvenientes. La opción concreta por una de ellas constituye una decisión política. Si el parlamento sueco elige la integración o la segregación, la EPC adquirirá una identidad correspondiente. En el caso de la integración, asumirá la identidad de las universidades. La opción de la segrega-

ción conlleva riesgos algo mayores, pero si consiguiera implantarse con éxito sus efectos serían también excelentes. Si el parlamento se decide por la prolongación o liquidación, quedan garantizados los resultados positivos, si bien probablemente a menor escala.

Esta decisión política tendrá implicaciones para muchas esferas sociales. ¿Deseamos implantar un sistema educativo centralizado, o bien descentralizado? ¿Deseamos crear oportunidades para empresas formativas privadas, o es la mejor solución educativa un sistema escolar en manos del Estado? Estas cuestiones, y otras muchas decisiones, pertenecen al proceso decisorio político.

#### **Referencias bibliográficas**

**Björkman, Frederiksson, Garvare, Johanson, Klefsjö, Lindell, Lindgren, Olsson and Svensson**, (1999): Utvärderingen av KY (Una evaluación de la EPC)

SOU 1995:38. *Yrkehögskolan - Kvalificerad eftergymnasial yrkesutbildning* (Escuelas profesionales - formación profesional postsecundaria cualificada). Estocolmo: Utbildningsdepartementet.

Puede leerse una descripción más completa del sistema escolar sueco en el espacio <http://www.skolverket.se>.



# Las competencias parciales certificadas

## Una tercera vía de titulación en la enseñanza secundaria superior de Noruega



**Karl J. Skårbrevik**  
Escuela universitaria de Ålesund



**Finn Ove Båtevik**  
Møre Research

### Prefacio

La formación profesional para jóvenes desfavorecidos en Noruega se remonta a comienzos del decenio de 1950. La Ley de la Escuela Especial, promulgada por los legisladores en 1951, obligó a la administración federal del país a crear escuelas profesionales de carácter especial para determinadas categorías de estudiantes discapacitados. Estas disposiciones se integraron posteriormente en la Ley de la Educación Secundaria de 1974, y a aquellas siguieron iniciativas de las administraciones educativas para crear programas de enseñanza para los jóvenes desfavorecidos dentro de los contextos educativos regulares. La última escuela profesional específica para desfavorecidos y financiada federalmente se clausuró a comienzos de la década de 1990. Simultáneamente, cerca del 6% de los estudiantes en las escuelas secundarias superiores recibían una educación especial. Una tercera parte de esta cifra asistía a clases o programas especiales. El resto recibía enseñanza especial o apoyo particular dentro de las clases normales (Skårbrevik, 1996).

La mayoría de los países occidentales ofrecen programas, clases, escuelas o apoyos especiales dentro de sus programas educativos regulares a los estudiantes discapacitados o a aquellos con problemas para aprobar los programas normales de la enseñanza secundaria superior.

Estos programas especiales pueden consistir en cursos introductorios a los que los estudiantes en cuestión asisten antes de matricularse en un programa normal. Dinamarca y Suecia, por ejemplo, ofrecen dichos cursos (Grove, 1998). En los Estados Unidos la Ley de Oportunidades De la Escuela al Trabajo estipula "cursos centrales" para que los estudiantes intenten de forma sistemática diferentes profesiones antes de elegir una carrera concreta (National Centre for Research in Vocational Education, 1977). Estos programas son opcionales, pero son particularmente los estudiantes con dificultades o desinterés ante las materias más teóricas de la escuela secundaria quienes más recurren a ellos. Diferentes escuelas secundarias de Noruega ofrecen también cursos introductorios. Por lo general, se trata de cursos impartidos en la escuela, con materias relacionadas con los cursos ordinarios. Existen también clases o escuelas especiales para estos estudiantes. Como ya hemos mencionado, en Noruega cerca de una tercera parte de los estudiantes que precisan educación especial asisten a clases especiales. Dinamarca ha creado (Grove, 1998) "escuelas de la producción" para alumnos desfavorecidos. Éstas imparten programas formativos de dos años de duración, que en sus dos terceras partes tienen lugar en industrias, explotaciones agrícolas o empresas locales. También en otros países de Europa y en los Estados Unidos se encuentran programas que combinan una educación escolar y una formación por experiencia

**La noción de competencia parcial certificada supone una titulación alternativa para aquellos estudiantes que no consiguen, o por algún motivo no desean, terminar la enseñanza secundaria superior en Noruega con un título reglamentario. Este artículo describe cuatro proyectos puestos en marcha por el gobierno noruego para desarrollar programas destinados a los estudiantes con competencias parciales certificadas, presentando algunas de las conclusiones de estos proyectos. Exponemos los problemas legales y estructurales que pueden calificarse de obstáculos para la implantación de dichos programas.**



***Las competencias parciales certificadas harían posible (...) ofrecer una mayor flexibilidad a los alumnos con discapacidades o a todo estudiante con dificultades para finalizar un programa regular. También supondría un incentivo para la futura formación, ya que los estudiantes podrían aprobar una parte de la secundaria superior, lograr la certificación de sus competencias correspondientes, y volver posteriormente a la escuela para acabar su educación y conseguir un título regular. Y servirían también para certificar, para trabajos de operario semicualificado en determinados ramos, a aquellos alumnos incapaces de conseguir un título regular...***

laboral en una industria, en una empresa artesanal, un comercio, etcétera.

## **La reforma de la enseñanza secundaria superior de Noruega en 1994**

La reforma de 1994 de la enseñanza secundaria superior noruega presenta dos características importantes. Ante todo, se trata de una reforma legal que garantiza

a) el derecho para todos los jóvenes entre 16 y 19 años a recibir cuanto menos una educación secundaria superior de una duración de tres años;

b) la oportunidad real para todos los jóvenes de obtener competencias formales como trabajador cualificado o de cualificarse para el acceso a escuelas superiores o universidades, o bien de recibir una certificación por toda competencia lograda durante el ciclo de la enseñanza superior;

c) para los estudiantes que precisen una educación especial o programas adaptados, el derecho a recibir éstos y la prioridad para ingresar en el curso básico (primer año) de su elección.

Por otro lado, la reforma remodeló los planes de estudio. Durante el primer año escolar, los estudiantes pueden optar entre trece cursos básicos distintos, que suponen el "punto de partida" antes de pasar a los distintos cursos avanzados de las diferentes vías. Todos los cursos se hallan organizados por materias. Las materias, impartidas o bien directamente en la escuela o a través de contratos de aprendizaje, se encuentran estructuradas en una serie de módulos, subdivididos en unidades. Para dar una materia por terminada, es necesario aprobar todos estos módulos.

La reforma confiere el derecho a disponer de una certificación para todo tipo de competencias adquiridas en la escolaridad secundaria superior. Los estudiantes que acceden a la secundaria superior pueden titularse con dos tipos de certificación regular: uno que les cualifica para el acceso a escuelas superiores o univer-

sidades, u otro que les concede el título de operario cualificado para determinados ramos o actividades artesanales. En la mayor parte de los casos, los alumnos desfavorecidos no consiguen llegar al nivel de esta certificación; para resolver este problema, los alumnos reciben una titulación de competencias parciales, siempre que hayan asistido a la escuela secundaria superior durante un mínimo de tres años. La intención era certificar mediante dicho título las competencias obtenidas mediante un curso o vía de estudios. Un título de competencias parciales en la vía de mecánico de automóviles indicaría a un empresario potencial que el alumno, aunque no tenga el nivel de un operario cualificado, puede llevar a cabo determinadas operaciones de manera satisfactoria. Dado que los módulos aprobados quedan registrados en este certificado, el alumno puede volver posteriormente a la enseñanza secundaria superior y completar su educación hasta el grado de operario cualificado.

El proyecto de competencias parciales certificadas fue creado por un libro blanco a comienzos de la década de 1990 (Kirke-, utdannings-og forskningsdepartementet, 1992). Dicho libro blanco razonaba que la estructuración de las materias por módulos haría posible ofrecer una mayor flexibilidad a los alumnos con discapacidades o a todo estudiante con dificultades para finalizar un programa regular. También supondría un incentivo para la futura formación, ya que los estudiantes podrían pasar una parte de la secundaria superior, lograr la certificación de sus competencias correspondientes, y volver posteriormente a la escuela para acabar su educación y conseguir un título regular. Y serviría también para certificar, para trabajos de operario semicualificado en determinados ramos, a aquellos alumnos incapaces de conseguir un título regular. La idea de una competencia parcial certificada afronta la distinción entre las competencias formales e informales. La cualificación formal se basa en determinados exámenes aprobados y en títulos que certifican una competencia particular. Uno de los objetivos que acompañan a este proyecto es, por el contrario, el de formalizar a través de una titulación regular las competencias informales que obtienen los estudiantes que no consiguen aprobar la escuela secundaria superior.



## Los proyectos

A partir del mencionado libro blanco, el Ministerio de Educación, Investigación y Asuntos Religiosos designó en 1994 una comisión para continuar desarrollando este proyecto, que terminó presentando recomendaciones para implantar programas destinados a certificar las competencias parciales. Esta comisión incluía a representantes de los sindicatos y de las asociaciones empresariales, y centró su labor en la necesidad de disponer para el mercado de trabajo de mano de obra con competencias inferiores a las del operario cualificado. Llegó a la conclusión de que para los trabajadores no cualificados es muy importante poder incrementar sus competencias y adaptarse a los futuros cambios en el mercado de trabajo. La comisión recomendó que el Ministerio pusiera en marcha proyectos piloto que permitieran recabar la experiencia necesaria a través de programas de competencias parciales (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994). En consecuencia, el Ministerio de Educación, Investigación y Asuntos Religiosos llevó a cabo proyectos en cuatro escuelas de secundaria superior situadas en tres condados noruegos. La responsabilidad para la operación de los proyectos recaía sobre la administración escolar del condado y sobre la escuela local concreta. Los proyectos se agruparon inicialmente en dos categorías<sup>1</sup>:

- a) proyectos destinados a desarrollar programas alternativos escolares que permitieran certificar competencias parciales en diferentes profesiones;
- b) proyectos que ofrecieran programas similares, pero dentro de un contexto formativo diferente, no escolar.

Para ambas categorías de proyectos, se exigió que los programas se desarrollasen en estrecha cooperación con la industria local. La diferencia entre las dos categorías de programas se hizo mínima transcurrido un tiempo, ya que todos los proyectos sin excepción recurrieron a contextos alternativos de aprendizaje, ubicados fundamentalmente en empresas locales. El objetivo era que la experiencia obtenida a través de estos proyectos pudiera transferirse a otras escuelas de secundaria superior, e implantar en la

escuela secundaria superior de todo el país este sistema de certificar las competencias parciales.

Los proyectos piloto presentaban una estructura organizativa variada. Uno de ellos se organizó en torno a programas regulares de formación. Los estudiantes transferidos al proyecto asistían a clase para algunas materias, y a una formación práctica en empresas o bajo tutela individual durante el resto del día o semana escolares. El número de lecciones impartidas en clases regulares impartidas en aula podía ser distinto de un estudiante a otro. Otro proyecto partía originalmente de una clase especial, pero durante su aplicación fueron efectuándose cambios hasta que terminó prácticamente integrado dentro de los programas regulares. El tercer programa se organizó como unidad separada ubicada a varias millas de distancia del centro escolar correspondiente, y el cuarto se emplazó en una escuela para estudiantes desfavorecidos.

Una característica común a todos los proyectos fue su insistencia en la formación por experiencia en el trabajo. Un proyecto presentaba un horario fijo para que el alumno asistiera a empresas locales en determinados días, otro presentaba un periodo de ocho semanas al término de la formación escolar para que los estudiantes quedasen "certificados" como trabajadores capacitados. Los dos proyectos restantes estipulaban horarios individuales de formación en la escuela o en la industria para cada alumno.

Se integraran o no los alumnos en una clase ordinaria, el término "fundamento" quizás sea la clave que describe la organización de esta formación. El proyecto ha recurrido a tres tipos de "fundamentos":

- a) fundamento formativo en materias generales. En este caso, los estudiantes seguían asignaturas de carácter general en clase, durante dos o tres días por semana. El fundamento consiste precisamente en dichas clases. La formación en materias especiales para los diferentes ramos profesionales se impartía como experiencia profesional en las diversas empresas.
- b) un taller en la escuela como fundamento. Los estudiantes ensayan diversas

***"Una característica común a todos los proyectos fue su insistencia en la formación por experiencia en el trabajo. Un proyecto presentaba un horario fijo para que el alumno asistiera a empresas locales en determinados días, y otro presentaba un periodo de ocho semanas al término de la formación escolar, para que los estudiantes quedasen "certificados" como trabajadores capacitados. Los dos proyectos restantes estipulaban horarios individuales de formación en la escuela o en la industria para cada alumno."***

1) El proyecto global incluyó asimismo una tercera categoría de proyectos, centrados en la posibilidad de certificar la experiencia laboral de adultos como parte del programa de estudios de la educación secundaria superior. Pero nuestro artículo no analizará esta categoría de proyectos.



operaciones de trabajo, bajo la supervisión de un maestro. Para las materias teóricas, los alumnos asistían a clases regulares, grupos pequeños, o una tutoría individual. En este proyecto, todos los alumnos asistieron a cursos básicos o avanzados en mecánica o soldadura.

c) un espacio de recursos como fundamento. El fundamento consistía físicamente en un aula donde los alumnos podían trabajar bajo la supervisión de un maestro en el tiempo libre que les dejaban las clases, la formación en empresas locales o las tutorías individuales. Este modelo se desarrolló en la escuela que había vinculado desde un principio el proyecto con los programas regulares de formación.

Los proyectos comenzaron en 1995 y llegaron a término en 1998.

## Evaluación de los proyectos

Dos veces por año, los proyectos redactaban informes por escrito a partir de cuestionarios flexibles. A dichos informes seguían entrevistas con los responsables del informe, en cada escuela y cada condado. También se entrevistaba a maestros, alumnos y representantes de las empresas participantes. Las cuestiones principales preguntadas fueron modificándose conforme avanzaban los proyectos. El objetivo principal era ir reconociendo las posibilidades y obstáculos aparecidos para los diversos programas. Además, se registraban datos sobre el contexto y los problemas de los alumnos, y sobre su progreso en los diferentes cursos y materias (Skårbrevik & Båtevik, 1998). A fin de asesorar al Ministerio sobre el progreso de los proyectos, éste designó un grupo de referencia integrado por representantes sindicales, asociaciones empresariales, sindicatos docentes, asociaciones de alumnos y algunas instancias oficiales.

La evaluación de los proyectos fue sobre todo consultiva, ya que los evaluadores ofrecían datos y opiniones sobre el avance de cada proyecto en sus respectivos informes, mientras que las conclusiones sobre propuestas concretas se dejaban en manos de los propios proyectos, del gru-

po de referencia o del Ministerio (Shadish, Cook y Leviton, 1991). Un primer borrador del informe sobre el proyecto se enviaba a las escuelas y condados responsables, para su revisión. De esta forma, intentamos establecer un diálogo con los maestros participantes en los proyectos, dándoles la oportunidad de corregir todo error o malentendido. Considerábamos que, permitiendo que los activos en el proyecto influyeran sobre el informe final, estimularíamos una reflexión que produciría las iniciativas necesarias para cumplir los objetivos impuestos. Los informes definitivos se presentaban a continuación al Ministerio y al grupo de referencia, dos veces por año. Partiendo de dichos informes, el grupo de referencia elaboraba sus recomendaciones al Ministerio para la continuación de los proyectos.

## Alumnos

Los proyectos se destinaban especialmente a alumnos desfavorecidos, es decir, a personas que:

a) necesitan más tiempo para acabar cursos, o sólo son capaces de completar algunos módulos o unidades de un curso, o precisan una formación en materias o campos no incluidos en el programa regular de estudios. Estos programas podían impartirse dentro de una clase ordinaria para alumnos individuales o a través de clases especiales diseñadas para un número pequeño de alumnos;

b) han pasado en la escuela elemental por problemas de asistencia escolar debido a los horarios regulares de ésta, o precisan un método formativo que parta de las "situaciones en la vida real". La mayoría de estos alumnos habían tenido malas experiencias en su escolaridad y requerían un método alternativo para su formación.

Se pidió a las escuelas que informasen sobre el tipo de problemas que afectaban a los alumnos incluidos en sus proyectos. El Cuadro 1 ilustra los resultados. La suma de los diversos porcentajes es superior a 100, debido a que cada alumno podía presentar más de un problema o discapacidad

Como puede observarse, las dificultades predominantes pueden ser de carácter



emocional o social, o bien discapacidades intelectuales para aprender, o, hasta cierto punto, problemas de lectoescritura. Es muy frecuente que todos estos problemas confluyan juntos en una misma persona. Cerca del 78% de los alumnos presentaba problemas emocionales o sociales, combinados con discapacidades formativas, y un 17% problemas emocionales o sociales combinados con problemas de lectoescritura. En la mayoría de los casos, estos problemas llevaban a su admisión en un curso básico de su elección y a cursos de formación o apoyo especial.

Durante un periodo de tres años, cerca de 370 alumnos participaron en estos proyectos. De éstos, un 69 % eran hombres y un 31 % mujeres. Cerca del 80 % únicamente había acabado la escuela elemental (novenno grado), mientras que el resto había asistido a la secundaria superior durante uno o más años. Uno de los proyectos también aceptó a numerosos adultos excluidos del trabajo debido a problemas sociales o emocionales.

La admisión de los alumnos en los proyectos se hizo por dos vías distintas: la mayoría de los alumnos se presentaron al proyecto una vez acabada su escuela elemental. Los alumnos y los padres se hallaban informados de los proyectos por los asesores escolares, y decidieron por tanto voluntariamente participar en estos programas en lugar de pasar a las clases regulares. Otros alumnos habían comenzado asistiendo a programas regulares y solicitaron su transferencia a los proyectos, tras haber estudiado algún tiempo en la escuela secundaria superior.

Objetivo prioritario de las escuelas de secundaria superior y de los proyectos era ayudar a los alumnos a conseguir un título regular. Para los alumnos ya matriculados en la secundaria superior, resultaba especialmente importante disponer en la práctica de mecanismos vinculados a estos proyectos que ratificasen sus derechos a recibir una educación especial dentro de los programas regulares. Los proyectos no debían constituir alternativas a estos servicios. La mayoría de las escuelas que albergaron los proyectos crearon mecanismos que entraban en acción cuando un alumno no era capaz de seguir los programas regulares y pasaba a ser candidato para el proyecto. Estos mecanis-

### Cuadro 1

## Problemas entre los participantes en los proyectos, según los informes de los maestros responsables de los proyectos en las diversas escuelas.

	Porcentaje
Problemas emocionales o sociales	55
Discapacidades intelectuales de aprendizaje	50
Problemas específicos de lectoescritura	26
Disfunciones en el discurso o la articulación	5
Discapacidades físicas	3
Impedimentos auditivos	2
Impedimentos visuales	2

mos incluían un conjunto de criterios que debían cumplirse, como el fracaso en una serie de asignaturas, la falta de motivación para la escuela, el absentismo, un comportamiento escolar problemático, etcétera. A continuación se debatía la situación del alumno en una reunión con todos sus profesores, evaluándose en ella su rendimiento escolar en diferentes materias. El grupo de educación especial<sup>2</sup> evaluaba tras ello la necesidad de ofrecer al alumno una educación especial u otro servicio de apoyo dentro del programa regular. Si su conclusión era que dichas medidas no bastaban, se planteaba a los alumnos y a sus padres la transferencia al proyecto y la posibilidad de obtener una competencia parcial certificada como objetivo de la formación siguiente. Cuando los alumnos lo aceptaban y los padres lo aprobaban, podían transferirse aquéllos al proyecto. Estos mecanismos tenían por objeto impedir que la competencia parcial certificada se convirtiera en una vía de mínimo esfuerzo, tanto para profesores como para alumnos.

## Resultados y conclusiones

### Realización

La tasa de abandonos para alumnos de los proyectos fue inferior a la que corresponde a la población de alumnos asistentes a programas regulares en la escuela secundaria superior. De los 187 estudiantes que iniciaron estudios en el proyecto en 1995 o 1996, cerca de dos terceras partes asistían a escuelas secundarias superiores o tenían un estatus de aprendiz tres años más tarde. Otro 15 % se ha-

***“Durante un periodo de tres años, cerca 370 alumnos participaron en estos proyectos. De estos, un 69% eran hombres y un 31% mujeres. Cerca del 80% únicamente había acabado la escuela elemental (novenno grado), mientras que el resto había asistido a la secundaria superior durante uno o más años. Uno de los proyectos también aceptó a numerosos adultos excluidos del trabajo debido a problemas sociales o emocionales.”***

2) La mayoría de las escuelas secundarias superiores poseen un equipo de educación especial. Integran dicho equipo por lo general un jefe de estudios, el consejero escolar y un maestro responsable de la coordinación de los servicios de educación especial en la escuela.





***“La prioridad de matriculación en el curso inicial de su elección para los alumnos que precisaban educación especial no regía para los años siguientes. Ello hace difícil para los alumnos desfavorecidos finalizar la secundaria superior dentro de los programas regulares, al tener que competir con otros estudiantes (...). En su mayoría, estos obstáculos se resolvían dentro de los proyectos(...)”***

llaban empleados. Entre aquellos que tenían 16 o 17 años de edad cuando ingresaron en los proyectos en 1995 o 1996, un 76 % se encontraba asistiendo a algún tipo de educación o formación en junio de 1998. Los resultados de un estudio a escala nacional efectuado por Myklebust (1998) señalaron que sólo el 54 % de un grupo similar de alumnos conseguía alcanzar el tercer año tras haber ingresado en la enseñanza secundaria superior. La proporción media para toda la población de alumnos fue del 87 % (Edvardsen m. fl, 1997). La prioridad de matriculación en el curso inicial de su elección para los alumnos que precisaban educación especial no regía para los años siguientes. Ello hace difícil para los alumnos desfavorecidos finalizar la secundaria superior dentro de los programas regulares, al tener que competir con otros estudiantes por su admisión en los cursos que hayan elegido en el segundo y tercer año, y por un puesto de aprendizaje. En su mayoría, estos obstáculos se resolvían dentro de los proyectos, y pueden explicar hasta cierto punto la tasa de abandonos inferior reportada por Myklebust (1998). La solución se debía fundamentalmente al hecho de que en las escuelas que operaban el proyecto, o en otras escuelas del condado, existían plazas para los cursos preferidos por los estudiantes de segundo o tercer año. Sin embargo, hubo un condado que reservó una serie de plazas de segundo o tercer año para este grupo de alumnos. Si se trata de evitar el abandono para esta población de alumnos, particularmente dentro de los programas regulares, debe intentarse ampliar la prioridad a toda la gama de cursos dentro de la enseñanza secundaria superior.

Un resultado importante de la formación por experiencia en el trabajo, evaluado por los responsables locales del proyecto, fue que los alumnos adquirirían una perspectiva nueva sobre las materias teóricas que son necesarias para transformarse en operarios cualificados. Como resultado, cerca del 10% del alumnado resultó contratado, en calidad de aprendiz, tras pasar algún tiempo en los proyectos.

### **La formación por experiencia laboral**

La estructura básica de la formación profesional noruega consiste en dos años de formación teórica y práctica en la escuela,

la, a la que siguen dos años de formación y trabajo productivo en empresas, que dan derecho a la titulación de operario cualificado. Estos dos años de formación en la industria se hallan reglamentados por la Ley del Aprendizaje y la Formación Profesional. Según esta ley, los empresarios son responsables de organizar una situación formativa apropiada y de ofrecer instructores, recibiendo un cierto importe del Estado para los gastos relacionados con la formación. Esta ley, no obstante, no se aplica a aquellos alumnos que no aspiren a lograr un certificado como operarios cualificados. Ello dificulta realizar una formación adecuada por experiencia en el trabajo para el alumnado que sólo busque una formación de competencias parciales certificadas. El empresario puede llegar a aceptar a los alumnos en su empresa, tienda, etcétera, pero sin un contrato como aprendiz no se verá obligado a darles instrucción alguna ni a ofrecerles situaciones formativas adecuadas.

Uno de los principales objetivos de los programas traducidos en estos proyectos era ofrecer al alumnado oportunidades formativas adecuadas dentro de la industria local. Para garantizar esto, dos de los condados participantes en los proyectos llegaron a convenios alternativos con los empresarios con el fin de asegurar algún tipo de formación e instrucción a los alumnos. Se pagó a los empresarios un importe equivalente al que recibirían por un aprendiz. Así y todo, los alumnos más jóvenes continuaban matriculándose en las escuelas como estudiantes, y era la escuela quien respondía formalmente de la formación y certificación de las competencias obtenidas. Este contrato alternativo podía convertirse más tarde en un contrato de aprendizaje para un certificado artesanal realista para las condiciones del alumno. Pero al término del proyecto, ello sólo pudo hacerse realidad con algunos pocos alumnos.

### **Documentación de las competencias obtenidas**

Una de las ideas rectoras de este proyecto consistía en crear un mecanismo que garantizase a los alumnos con competencias parciales certificadas la oportunidad de planificar sus deseos y aspirar a un certificado artesanal en una etapa poste-



rior de su vida. La certificación de las formaciones era parte de un programa de estudios que podía ampliarse y aprobarse posteriormente, un objetivo importante para todos estos proyectos. Esta certificación debía ser posible como mínimo para los módulos individuales del programa de estudios. Un módulo es la parte más pequeña de un programa de estudios que puede transferirse a otra escuela o ampliarse más tarde, si el alumno asiste a una escuela posteriormente.

Los proyectos demostraron que esta certificación resulta funcional para muchos estudiantes en el contexto escolar. Los registros formativos empleados en las escuelas mostraron su utilidad al respecto, y las competencias obtenidas por cerca del 60 % de los alumnos se consideraban módulos del programa de estudios enseñado en la escuela. Más difícil fue aplicar estos registros escolares a las situaciones de formación por experiencia en el trabajo: tan sólo cerca de un 40 % del alumnado fue evaluado por módulos en las asignaturas de formación por experiencia laboral. La responsabilidad de esta evaluación correspondía a los alumnos y las escuelas, y requirió la estrecha supervisión por parte de estas últimas. Además, los empresarios no siempre proporcionaban las situaciones formativas adecuadas. Será necesario modificar la Ley del Aprendizaje y la Formación Profesional, garantizando a este alumnado las mismas oportunidades de formación y certificación, para que dichos alumnos puedan aprovechar plenamente la vía educativa de las competencias parciales certificadas en un contexto formativo por experiencia laboral.

Otro problema relativo a la certificación fue que numerosos alumnos no conseguían aprobar todas las unidades de un módulo, y que sus notas reflejaban su nivel inferior de competencias. Cerca del 20 % del alumnado solamente había aprobado algunas unidades de los diversos módulos. Los módulos no se encuentran estructurados por orden ascendente o por dificultad, sino que abarcan diferentes campos de una materia. Por tanto, lo más fácil para los alumnos es aprobar diferentes unidades de diversos módulos, pero no todas las unidades de cualquiera de éstos. Para estos alumnos, las unidades certificadas en un título de compe-

tencias parciales no pueden transferirse a otras escuelas o utilizarse cuando vuelvan a una educación posterior. Un título que sólo contenga certificación a escala de unidades de módulos, e incluso hasta cierto punto a escala de módulos, se convierte en un documento muy complejo y quizás de difícil comprensión para un empresario potencial. En la mayoría de los casos, los alumnos reciben, además de dicho título, un testimonio escrito que describe lo que han aprendido o la formación recibida durante su etapa formativa.

El problema de la certificación tiene que ver con la controversia fundamental sobre las competencias parciales certificadas. Ya en la propuesta que elevó la comisión designada al Ministerio antes de realizar los proyectos se concluía que las competencias parciales certificadas no debían generar categorías formales de trabajadores inferiores al nivel de operario cualificado en diferentes sectores. Una postura claramente preconizada por los sindicatos. Esto implica que una persona que termine su educación secundaria superior con competencias parciales certificadas no tiene derecho a recibir un título o cualificación que le capacite para determinados empleos. Por ejemplo, como mecánico auxiliar de automóviles o auxiliar en otros sectores de formación escolar específica. Se ha señalado que ello podría provocar una devaluación de las personas con competencias parciales certificadas, ya que esta titulación no informa sobre las materias en que una persona se encuentra capacitada, sino sobre el hecho de que su cualificación no es completa (Markussen, 1995). La comisión que propuso los proyectos señaló que ello podría resolverse cooperando estrechamente con la industria local y a través de un mecanismo que fuera colocando los alumnos entre los empresarios locales. Las competencias parciales certificadas se consideraban como un tipo educativo idóneo para el mercado local, y se recomendó que las escuelas efectuasen encuestas sobre la demanda local de personas semicualificadas. Los proyectos desarrollaron estrechos vínculos con las empresas locales, y un estudio de seguimiento efectuado en uno de ellos, con condiciones similares para sus alumnos durante algunos años, mostró que casi un 100 % de éstos habían encontrado trabajo al sa-

***“El problema de la certificación tiene que ver con la controversia fundamental sobre la competencia parcial certificada. (...) Se concluía que las competencias parciales certificadas no deben generar categorías formales de trabajadores de nivel inferior al de operario cualificado en los diferentes sectores. (...) Esto implica que una persona que termine su educación secundaria superior con competencias parciales certificadas no tiene derecho a recibir un título o cualificación que le capacite para determinados empleos.”***



***“Los proyectos también reflejaron una paradoja existente en Noruega: en este país es posible asistir a cursos diseñados por ejemplo para una compañía petrolera, y conseguir en ellos un título como auxiliar de gasolineras, pero no lo es conseguir un título equivalente en la escuela secundaria superior, aún cuando se hayan aprendido y aprobado en ésta las mismas materias técnicas.”***

lir de la secundaria superior ((Akershus fylkeskommune, 1998).

## El debate

El objetivo de estos proyectos era elaborar programas educativos para alumnos desfavorecidos, que permitieran capacitar a éstos como operarios semicualificados, y desarrollar mecanismos que hicieran posible certificar estas competencias semicualificadas como parte del programa de estudios regular en la enseñanza secundaria superior. Los proyectos mostraron que los registros formativos ideados para los cursos de formación profesional resultaron muy útiles para dicha certificación, si bien también revelaron que la estructura del programa de estudios por módulos -los elementos individuales de la certificación formal- no beneficia a aquellos alumnos capaces tan sólo de aprobar algunas unidades de módulos distintos. Los proyectos también reflejaron una paradoja existente en Noruega: en este país es posible asistir a cursos diseñados por ejemplo para una compañía petrolera, y conseguir en ellos un título como auxiliar de gasolineras, pero no lo es conseguir un título equivalente en la escuela secundaria superior, aún cuando se hayan aprendido y aprobado en ésta las mismas materias técnicas. Puede hacerse responsable de esta paradoja a la postura que defienden los sindicatos: el sistema escolar no debe certificar ninguna competencia formal que sea inferior a la de un operario cualificado. Una reminiscencia de las antiguas asociaciones gremiales. Esta postura hace difícil informar a un empresario potencial sobre las competencias reales que ha adquirido el alumno.

Los proyectos también revelaron algunos problemas legales, que deberán resolverse si es que se desea implantarlos a escala general. Hasta cierto punto, el Ministerio ya los ha tenido en cuenta en la nueva propuesta de reglamentaciones presentada tras promulgar su Ley sobre la Edu-

cación (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2000). Esta propuesta plantea extender el derecho a la prioridad de matrícula, para los alumnos que precisen una educación especial, al segundo y tercer año de la escuela secundaria superior. No se ha previsto aplicar dicha prioridad ampliada a los contratos de aprendizaje. Las propuestas legalizan sin embargo los contratos alternativos con empresarios a raíz de estos proyectos, y parecen dar las mismas oportunidades y el mismo estatus legal a la formación por experiencia laboral para alumnos que estudian un certificado de operario cualificado y para los que sólo recibirán una competencia parcial certificada. Esto podría generar más oportunidades de formación adecuada en las empresas, y mejorar los mecanismos para la certificación de competencias obtenidas en situaciones formativas en el trabajo.

Uno de los objetivos principales de la enseñanza secundaria superior en Noruega es ofrecer para esta categoría de alumnos programas formativos y servicios integrados en los programas y clases regulares. No obstante, sólo uno de los proyectos mencionados, al que asistió además un número relativamente bajo de alumnos, se organizó conforme a este principio<sup>3</sup>. La meta fundamental de los proyectos debiera ser replantear las estructuras, procedimientos y actitudes existentes en las escuelas regulares de Noruega, y encontrar soluciones que permitan cumplir los objetivos generales de la política educativa. Dicho cuestionamiento apenas se observa dentro de estos proyectos; cuando se han encontrado soluciones a los problemas, éstas se acogen casi siempre a los mecanismos y estructuras ya existentes. Como ya hemos mencionado, los proyectos consiguieron detectar algunos problemas legales vinculados con la certificación de competencias parciales. Con todo, sí puede admitirse que a pequeña escala estos proyectos han llevado a replantear las estructuras y mecanismos existentes dentro de los programas regulares de la enseñanza secundaria superior.

3) Los evaluadores advirtieron de este hecho ya en la primera fase del proyecto, por lo que el Ministerio decidió ampliar los proyectos, incluyendo a algunas escuelas que ofrecían programas integrados. Pero esta iniciativa sólo llegó a realizarse durante el último año de los proyectos, y apenas pudo contribuir a los resultados globales.

**Referencias bibliográficas.**

**Akershus fylkeskommune** (1998): En alternativ opplæringsmodell for oppbygging av delkompetanse. (Un modelo alternativo de educación por competencias parciales certificadas). Oslo

**Edvardsen, Rolf, Synnøve Skjerli, Liv Støren, Birgitta A. Sxanday & Per Aamodt** (1998): På oppløpssida. Evaluering av Reform 94. Oslo: NIFU.

**Grove, John** (1998): Advanced Level for All. Widening Participation and Achievement for 16-19 years old in Scandinavia. Londres: University of London. Institute of Education.

**Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet** (1992): St.meld. nr. 33 (1991-92). Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring. (Libro blanco no. 33 (1991-92). Conocimientos y competencias. Sobre algunos aspectos de la enseñanza secundaria superior). Oslo

**Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet** (1994): Arbeidsgruppe: "Utredning av delkompetanse i arbeidsliv og opplæring" (Grupo de trabajo: "Esquema de las competencias parciales en el trabajo y la educación"). Oslo.

**Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet** (2000): Høring - forslag om endringer i forskrift 28.

juni 1999 nr. 722 til opplæringsloven. (Propuesta y propuestas de enmiendas a los reglamentos, 28 de junio de 1999 no. 722 a la Ley sobre la Educación). Oslo

**Markussen, Eifred** (1995): Dokumentert delkompetanse. Sesam, sesam eller en ny illusjon. (Las competencias parciales certificadas. Sésamo, ábrete, o historia de una nueva ilusión). Oslo: Universitetsforlaget.

**Myklebust, Jon O.** (1998): Særvilkår og ordinærvilkår. Om gjennomstrøyming, avbrotintensjonar og foreldreperspektiv. Arbeidsrapport nr. 60. Volda: Møreforskning.

**Shadish, William R., Cook, Thomas E. and Leviton, Laura C.** (1991): Foundations of Program Evaluation. Londres: Sage Publications.

**Skårbrevik, Karl J.** (1996): Spesialpedagogiske tiltak på dagsorden. (La educación especial a la orden del día) Volda: Møreforskning.

**Skårbrevik, Karl J. & Båtevik, Finn Ove** (1998): Kompetanse for alle. Alternative opplæringsløp i videregående skole. (Competencias para todos. Programas alternativos en la educación secundaria superior). Volda: Møreforskning.



**John Polese**

*Investigador  
Principal  
Centro para  
la Educación  
Postobligatoria  
Departamento de  
Política y Gestión  
Educativas  
Universidad de  
Melbourne*



# La formación profesional en la escuela; una iniciativa australiana: hacia la integración de estudios profesionales y académicos en el currículo de la secundaria superior

**El Departamento Educativo de Victoria, en Australia, ha emprendido una iniciativa que rompe con la tradicional dualidad de los currículos profesionales y académicos. La admisión de materias profesionales dentro del certificado final de la secundaria superior supone un intento de eliminación de las rígidas fronteras antes existentes entre la educación general y la profesional. El análisis inicial de resultados revela que esta iniciativa ha logrado el éxito.**

## Introducción

Este artículo analiza la implantación del programa Formación Profesional en la escuela, una iniciativa realizada en el Estado federal australiano de Victoria con el fin de integrar la formación profesional dentro del currículo de la secundaria superior. Presenta asimismo los resultados de una investigación efectuada sobre el destino de los titulados en 1997 por este programa. Este programa escolar estructurado de FP (la iniciativa Formación Profesional en la Escuela) ha despertado un cierto interés en otros Estados federales australianos, como modelo potencial. El objetivo de este artículo es describir el programa y presentar algunos resultados iniciales, que indican cómo la iniciativa ha logrado realmente integrar las enseñanzas generales con las profesionales en la educación secundaria superior (postobligatoria).

El objetivo de la formación profesional en los currículos de la secundaria superior ha provocado una considerable polémica (véase por ejemplo Blunden 1996 y Psacharopoulos 1997). Las críticas a los sistemas tradicionales de impartir formación profesional se centran en dos campos: en primer lugar, la formación profesional impartida dentro de un contexto

estricto, y que descuida por ello competencias generales y una educación general más amplia, no satisface las necesidades sociales de un ciudadano completo preparado para funcionar con eficacia en una democracia moderna, ni la demanda de los empresarios, para quienes las competencias generales en un trabajador son tan importantes como las competencias profesionales específicas (Labaree 1997 y Blunden op. cit.). En segundo lugar, la tendencia a considerar la FP como vía inferior al currículo académico hace difícil conferir una equivalencia a estas dos "vías" tradicionalmente distintas dentro de la enseñanza secundaria (véase por ejemplo Edwards et al. 1992).

Estas dos temáticas -la estrechez de los estudios profesionales y la equivalencia de estatus- han impulsado la mayoría de las críticas a las últimas iniciativas sobre formación profesional para la escuela secundaria. En particular, las procedentes de numerosos autores británicos, contrarios al proyecto Nuevos Derechos, que constituye la declaración de principios políticos en este ámbito (Hickox 1995, Halpin 1992 y Edwards et al. 1992).

En buena medida, las críticas dan por sentada (con razón para ello) la existencia de modelos tradicionales para la impartición de la FP en las escuelas, y



particularmente la fragmentación del currículo secundario en dos segmentos, general y profesional, como sucede con la enseñanza post-16 en Gran Bretaña. Los comentarios se ensañan particularmente con la estructura de impartición que divide el espacio simbólico del currículo de la secundaria superior en vías generales (académicas, intelectuales, teóricas) y profesionales (manuales y prácticas) y que en la práctica divide a los jóvenes, a menudo desde una edad muy temprana, en dos vías estancas y opuestas entre sí (Baudelot y Establet 1971).

Los modelos formativos que “encauzan” a los estudiantes de la secundaria, en ocasiones desde los doce o trece años, abundan en el contexto europeo. Alemania, Italia, Inglaterra, Escocia, Irlanda y Francia poseen todas estructuras muy diferenciadas en su formación, con una neta distinción y separación de las vías profesionales y generales en los años de la secundaria superior.

Pero también se han intentado y resultan posibles las estructuras alternativas. La historia del currículo secundario en la mayoría de los sistemas nacionales presenta numerosos ejemplos de maestros y políticos emprendedores que han intentado ofrecer a los nuevos grupos demográficos que ahora finalizan la escuela secundaria algo distinto a la opción irremediable entre estudios con orientación universitaria, por un lado, y la estrecha vía de la FP, por otro. En Italia, por ejemplo, se ha empleado con algún éxito la posibilidad de utilizar los cursos de FP para acceder a la universidad cuando los alumnos cumplen ciertos requisitos. Pero excedería los límites de este artículo documentar y describir con detalle estas iniciativas.

En Australia, un país federal donde la política educativa está transferida a los Estados individuales, el Departamento de Educación de Victoria emprende ahora una iniciativa en este ámbito que merece un análisis, no sólo porque rompe con la dualidad tradicional de los currículos profesionales y académicos, sino porque se ha adoptado el sistema como programa general a gran escala, y no como “experimento” marginal. Al permitir la inclusión de materias profesionales en el certificado final de la secundaria superior

(Certificado Educativo de Victoria), los políticos de este Estado intentan eliminar las rígidas fronteras existentes desde siempre entre la educación general y la formación profesional. Los datos sobre destinos postescolares del alumnado titulado escolarmente en FP en 1997 permiten asumir que este programa, aún en su temprana fase de implantación, ha logrado hasta cierto punto alcanzar su objetivo.

## El contexto

Los sistemas escolares australianos se encuentran reglamentados por los diferentes Estados federales, lo que dificulta las generalizaciones sobre “la escuela australiana” (Board of Studies -Comisión de Programación- (1999), NBEET (1994) y NBEET (1993)). Con todo, existen algunos puntos comunes: en primer término, la escolaridad secundaria adopta por lo general un modelo de formación global, con un único punto de salida final, al término del 12º año, aún cuando resulta posible abandonar la secundaria antes (como de hecho hace un 25 % del alumnado). A continuación, los alumnos pueden acceder a la enseñanza universitaria, a la Formación Profesional o FP (impartida en un Technical and Further Education Institute - *Instituto Técnico Superior* - o TAFE), o bien entrar en el mercado de trabajo. La universidad y la formación en un TAFE son responsabilidad del Estado federal, y en ocasiones se ha considerado a la FP como no perteneciente a la esfera educativa, si bien este artículo señalará más adelante que dicha tendencia está cambiando.

Dentro de este contexto formativo general, los diferentes Estados federales disfrutan de alguna libertad para imponer cambios y reformas a escala escolar. En el polémico ámbito de la educación postobligatoria (post-15), los cambios han afectado invariablemente a la estructura del currículo secundario superior y a su relación con las necesidades en FP del mercado de trabajo y de los propios jóvenes.

En la mayoría de los sistemas se observa una tendencia a apartarse del modelo único formativo, y numerosas escuelas imparten materias de formación profesional acreditadas a escala nacional en sus cur-

***“Con la creación de la nueva acreditación escolar, el Victorian Certificate of Education (VCE) en 1991-92 se intentó ordenar coherentemente la estructura de estudios que habían proliferado a escala secundaria, y mejorar el estatus de algunos de los estudios menos tradicionales y de carácter más profesional. Pero en la práctica, se sacrificó, en aras de la racionalización y estandarización de acreditaciones educativas, la flexibilidad que acompañaba al antiguo sistema sustituido, caótico pero diversificado. Entre las primeras bajas, se contaban los estudios que aspiraban a vincular la enseñanza secundaria con el mundo del trabajo.”***



***“Los primeros intentos para mejorar el estatus de los estudios profesionales en las escuelas de Victoria fueron la acreditación dual y los sistemas de transferencia de créditos, mediante los cuales determinadas materias del VCE (certificado final) podrían formar parte de certificados de formación profesional o permitir a los alumnos emprender una combinación de materias profesionales y otras materias VCE. El límite para estos sistemas consistía en que el componente profesional de los estudios efectuados no quedaba reconocido para el acceso a la universidad (...)”***

***“La iniciativa Formación Profesional en la Escuela se ha concebido para garantizar que las materias homologadas de formación profesional y sus correspondientes acreditaciones queden incluidas dentro del certificado final, y no en calidad de programas “complementarios.”***

tos de secundaria superior. No obstante, estas materias de FP funcionan principalmente como oferta paralela que complementa a las asignaturas regulares del certificado final de secundaria. En algunos casos, en dicho certificado final ni siquiera consta haber recibido formación en materias profesionales.

En el Estado de Victoria, la integración de materias profesionales en las escuelas secundarias adopta un carácter algo más decidido, pues los contenidos en FP se integran en asignaturas que forman parte del certificado final de escolaridad o VCE (Certificado Educativo del Estado de Victoria). Algunos antecedentes históricos nos ayudarán a situar en su contexto las ideas que sustentan esta reforma. A mediados de la década de 1960, la expansión de la educación secundaria en la Australia de la postguerra, planificada partiendo de la creencia en que la oferta de escuelas secundarias para todos equivaldría a una participación de todos, llegaba a su techo. Y en la misma época, menos de uno por cada cinco alumnos de Victoria conseguía terminar la escuela secundaria. Incluso todavía en 1982, en este Estado australiano menos de una tercera parte del alumnado terminaba la enseñanza secundaria. Un sólido sistema de escuelas técnicas preparaba a los alumnos capacitados para el aprendizaje de un oficio, mientras que los estudiantes que abandonaban la escuela pasaban a un mercado de trabajo deseoso y capaz de ofrecer empleo a los jóvenes salidos de la escuela sin experiencia ni cualificaciones.

Durante la década de 1980 esta situación cambió, al igual que en la mayoría del mundo occidental: los mercados de trabajo juvenil se redujeron drásticamente y cayó la demanda de aprendices. Como respuesta, los índices de aprobados de la secundaria comenzaron a alcanzar el 80 %, a lo que ayudaron dos fuertes recesiones, una a principios del decenio de 1980 y otra a comienzos del de 1990. En las escuelas de Victoria la diversidad cada vez mayor de alumnos que continuaban la escuela, incluyendo el alumnado que sólo unos años antes hubiera pasado al aprendizaje o aceptado un empleo de dedicación completa, se tradujo en una diversidad cada vez más grande en los estudios postobligatorios ofrecidos.

Con la creación de la nueva acreditación escolar, el Victorian Certificate of Education (VCE) en 1991-92, se intentó ordenar coherentemente la estructura de estudios que habían proliferado a escala secundaria, y mejorar el estatus de algunos de los estudios menos tradicionales y de carácter más profesional. Pero en la práctica, se sacrificó, en aras de la racionalización y estandarización de acreditaciones educativas, la flexibilidad que acompañaba al antiguo sistema sustituido, caótico pero diversificado. Entre las primeras bajas, se contaban los estudios que aspiraban a vincular la secundaria con el mundo del trabajo.

Además de estas pérdidas, la creciente tendencia estudiantil a buscar opciones profesionales claramente definidas y estructuradas en la escuela, y la conciencia de los educadores sobre el hecho de que Australia iba a la zaga de otros muchos países, particularmente los europeos, en lo referente a impartir materias profesionales para su población adolescente, impulsaron el desarrollo de opciones formativas profesionales en la oferta escolar. El alto grado de demanda de educación terciaria no satisfecha llevó también a numerosos políticos a cuestionar porqué había surgido una cultura que reservaba un papel tan inferior a la formación técnica y profesional.

Los primeros intentos para mejorar el estatus de los estudios profesionales en las escuelas de Victoria fueron la acreditación dual y los sistemas de transferencia de créditos, mediante los cuales determinadas materias del VCE (certificado final) podrían formar parte de los certificados de formación profesional o permitir a los alumnos emprender una combinación de materias profesionales y otras materias VCE. El límite para estos sistemas consistía en qué el componente profesional de los estudios efectuados no quedaba reconocido para el acceso a la universidad, cuando los alumnos deseaban mantenerse esta opción abierta. La escasa consideración de la formación profesional, en comparación con otros países europeos significaba que los alumnos -aún cuando no estuvieran seguros de querer entrar en la universidad- rechazarían simplemente los estudios profesionales porque les cerraban la puerta a la enseñanza superior. Debido a la percep-





ción de estos obstáculos, los sistemas propuestos sólo conocieron un éxito limitado.

El surgimiento de la iniciativa Formación Profesional en la Escuela, creada en las escuelas del Estado de Victoria en 1994, aspiraba a contrarrestar estas limitaciones. Se pensaba que el nuevo sistema ofrecía flexibilidad y accesibilidad en opciones curriculares para la creciente cifra de alumnos de la secundaria postobligatoria que continuaban estudios, y que permitía responder a las demandas formativas manifestadas más claramente por la industria. Las propias escuelas reaccionaron con entusiasmo ante el nuevo sistema, creándose cursos en todos los sectores del sistema educativo secundario, tanto en zonas metropolitanas como rurales. En 1994, un total de 461 alumnos en los dos años finales de la escuela secundaria se habían matriculado en asignaturas del programa Formación Profesional en la Escuela. En 1999, la cifra aumentó a 14.859 (aproximadamente un 11,5% del grupo de edades total). Resulta difícil comparar este índice de actividad con el existente en otros sistemas, a escala nacional o internacional, debido a diferencias estructurales y de organización de currículos. No obstante, es necesario observar que la iniciativa implantada en el Estado de Victoria se situaba en el contexto de una demanda tradicionalmente muy baja en favor de la FP en la escuela.

La iniciativa Formación Profesional en la Escuela se ha concebido para garantizar que las materias homologadas de formación profesional y sus correspondientes acreditaciones queden incluidas dentro del certificado final, y no en calidad de programas "complementarios". El aprobado de un curso bianual de FP conforme a esta iniciativa confiere al estudiante dos acreditaciones: el certificado final y el certificado correspondiente de FP, que supone una cualificación homologada a escala nacional conforme a la Clasificación de Cualificaciones en Australia (en general, el título concedido es el llamado Certificado I o el Certificado II). La inserción de las materias correspondientes a Formación Profesional en la Escuela dentro del currículo de la secundaria superior, constituye una política deliberada para contribuir a eliminar "la distinción relativamente artificial entre la edu-

cación general que imparte la escuela y la formación que ofrece la industria" (Commonwealth of Australia 1994). Las unidades didácticas de Formación Profesional en la Escuela<sup>1</sup> se consideran equivalentes a las unidades finales, y pueden componer una o más de las dieciséis unidades necesarias requeridas para obtener el aprobado en la VCE, si bien sólo contribuyen parcialmente al acceso a la universidad. Las universidades han apoyado el proceso, elaborando una decisión a comienzos de 1994 que reconoce las asignaturas de Formación Profesional en la Escuela "incluidas en las condiciones de acceso a la educación terciaria, confirmando un incremento del 10 % sobre la puntuación media global generada durante los 'cuatro estudios primarios' de un alumno en la VCE" (Comisión de Victoria de Admisión a la Educación Terciaria, 1994). Se esperan otras medidas encaminadas al pleno reconocimiento de esta vía con fines de acceso a la universidad (Board of Studies op.cit.).

Tres sectores industriales -electrónica, estudios comerciales/empresariales y el hospitalario- formaron la base para implantar inicialmente los cursos de Formación Profesional en la Escuela creados en 1994. En 1995 se añadieron a éstos otros dos sectores: cursos automovilísticos y técnicas de ingeniería. En 1998, la gama de cualificaciones ofrecidas por los cursos de Formación Profesional en la Escuela abarcan ya en su práctica totalidad todos los sectores industriales (Cuadro 1).

Las escuelas pueden implantar los cursos de Formación Profesional en la Escuela de dos maneras distintas: una consiste en registrarse como ofertores privados dentro de la Comisión Formativa Estatal, siempre que puedan demostrar su capacidad para impartir la acreditación formativa; la segunda opción para una escuela consiste en iniciar una colaboración con un instituto TAFE (Instituto Técnico Superior) por la que ambas instituciones pasan a impartir los componentes necesarios que configuran un programa completo. De esta manera, las escuelas que no dispongan de recursos o del personal docente necesario para aplicar un programa de Formación Profesional en la Escuela pueden ofrecer a sus alumnos un acceso a la formación profesional dentro de la VCE a través de un instituto TAFE.

***"Las escuelas pueden implantar los cursos de Formación Profesional en la Escuela de dos maneras distintas: (...) como ofertores privados dentro de la Comisión Formativa Estatal, o bien (...) iniciar una colaboración con un instituto TAFE (Instituto Técnico Superior) por la que ambas instituciones pasan a impartir los componentes necesarios que configuran un programa completo. De esta manera, las escuelas que no dispongan de los recursos o el personal docente necesario para aplicar un programa de Formación Profesional en la Escuela pueden ofrecer a sus alumnos un acceso a la formación profesional (...)"***

***"En total, hemos recogido y analizado tres años de datos sobre destinos del alumnado. (...) Los datos recogidos muestran unánimemente que más de la mitad de las promociones salientes de los cursos Formación Profesional en la Escuela consiguieron continuar estudios en una universidad o un instituto TAFE (que ofrecen programas técnicos y profesionales de nivel inferior a la licenciatura), y que la mayoría de los estudiantes optaron por proseguir estudios en un TAFE. Del resto, la mayoría había encontrado un trabajo de dedicación completa o alguna formación bajo contrato de aprendizaje en empresas."***

1) estudios semestrales



Cuadro 1

### Matriculaciones en Formación Profesional\*\* por certificados (excluyendo el sector adulto), 1998

Certificado Básico en Técnica	194
Certificado I en Técnica	305
Certificado II en Agricultura (Granjeros)	219
Certificado II en Cría Caballar	146
Certificado II en Deportes y Actividades Recreativas	473
Certificado II en Artes (Multimedia Interactiva)	243
Certificado II en Industria Musical	375
Certificado II en Administración de Oficinas	1637
Certificado II en Comercio y Empresas (Prácticas Organizativas)	73
Certificado II en Prácticas de Pequeña Empresa	498
Certificado II en Automoción	959
Certificado II en Artes Gráficas	5
Certificado II en Electrónica	351
Certificado II en Tecnologías de la Información	208
Formación Profesional en la Escuela - Comercio Minorista	179
Certificado II en Atención Hospitalaria	2626
Certificado II en Minorista Alimentario (McDonald's)	96
Certificado II en Diseño y Producción Textil	66
Certificado III en Tecnologías de la Información	2495
Certificado IV en Tecnología Alimentaria	7
Certificado Básico en Electrónica	253
Certificado en Impresión Informática	110
Certificado Avanzado de Horticultura	97
Certificado II en Construcción, generalidades	107
Certificado en Comercio Minorista (Ventas)	122
Certificado en Competencias Administrativas y de Empleados	162
Certificado III en Técnicas de Laboratorio	50
<b>TOTAL*</b>	<b>12056</b>

\* Puede haber algunas dobles contabilidades, debido a la matriculación del mismo alumno en más de un certificado

\*\* Únicamente datos preliminares

En total, hemos recogido y analizado tres años de datos sobre destinos del alumnado. Puede ofrecerse ya una respuesta calibrada a la cuestión de si el programa ha logrado éxito, cuanto menos en términos de los resultados postescolares. Durante estos tres años, los datos recogidos muestran unánimemente que más de la mitad de las promociones salientes de los cursos Formación Profesional en la Escuela consiguieron continuar estudios en una universidad o un instituto TAFE (que ofrecen programas técnicos y profesionales de nivel inferior a la licenciatura), y que la mayoría de los estudiantes optaron por proseguir estudios en un TAFE. Del resto, la mayoría había encontrado un trabajo de dedicación completa o alguna formación bajo contrato de aprendizaje en empresas.

Los índices altos y constantes de transferencia de alumnos a la FP de nivel terciario (en promedio, más de tres de cada diez en el grupo correspondiente) corroboran uno de los objetivos básicos más importantes de los programas Formación Profesional en la Escuela: incrementar la experiencia de los estudiantes de la secundaria superior con formación no universitaria, un importante objetivo definido en el Informe Finn (consejo educativo de Australia, 1991).

Además, un análisis de los resultados en cuanto a los certificados finales revela que las puntuaciones medias en inglés del grupo de formación profesional son aproximadamente un 10 % inferiores a las del alumnado general con certificado final. En un contexto de mayor vulnerabilidad ante la selección académica, de fracaso escolar y de mayor dependencia respecto al trabajo y la formación complementaria, el éxito en la transición al mercado de trabajo y la FP terciaria resulta crucial. Los datos disponibles para el grupo del 12º año -1997- indican el destino más positivo observado hasta la fecha: un 31 % del grupo accedió a la formación profesional superior (en su mayoría en institutos TAFE), un 21 % accedió a la universidad, un 6 % continuaba en la escuela, un 17 % había emprendido una formación bajo contrato de aprendizaje, un 14 % había pasado a un trabajo de dedicación completa, un 5 % a un trabajo parcial, y un 6 % se hallaba desocupado (Cuadro 2). Los datos detallados se han reunido en un informe elaborado para el

Desde la instauración del programa, un equipo radicado en la Universidad de Melbourne, entre el que se encuentra el autor de este artículo, se ha dedicado a recoger datos anuales de los destinos postescolares de los titulados por el programa Formación Profesional en la Escuela. El grupo del año 12º (año de terminación de estudios) en 1997 estaba compuesto por 2.323 estudiantes. Empleando una combinación de registros electrónicos partiendo de los bancos de datos de la Board of Studies, de datos sobre matriculaciones en la enseñanza terciaria y de un trabajo de encuestas telefónicas, nos fue posible determinar el destino experimentado por un total de 1.881 estudiantes (lo que supone un índice de respuesta del 81 %).



Departamento de Educación del Estado de Victoria (Polesel et al. 1998).

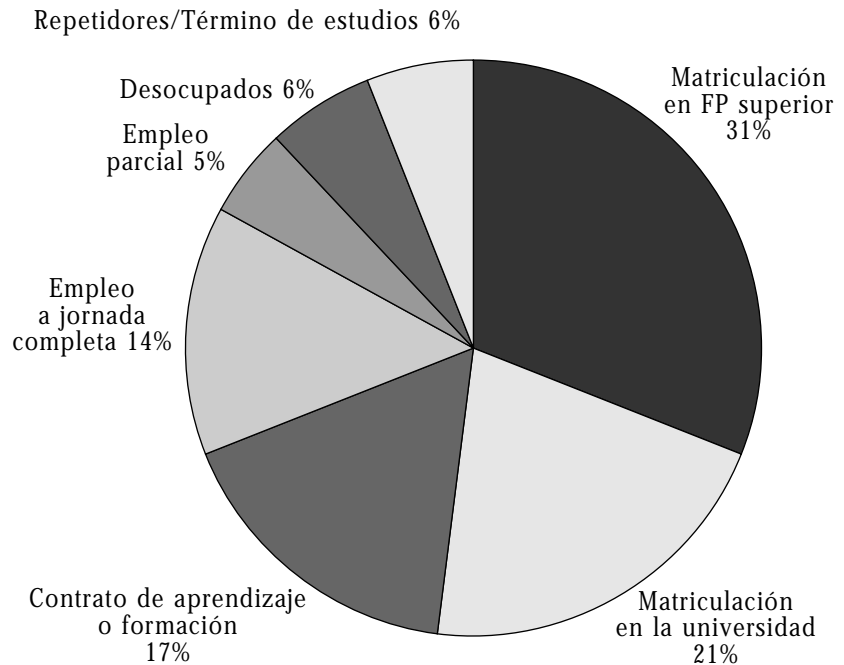
Estos resultados reflejan en parte el fuerte crecimiento experimentado por la economía australiana en la década de 1990, si bien acompañado también por el contexto de una fuerte reducción en las oportunidades laborales para jóvenes: la cifra de empleos a jornada completa para adolescentes se ha reducido a la mitad para chicos desde 1970, y a un tercio para chicas (Teese 1999).

Apenas pueden efectuarse comparaciones partiendo de este conjunto de datos, considerando la edad relativamente corta de la iniciativa, la dificultad para cotejar sistemas estructuralmente diferentes y la escasez general de estudios cuantitativos sobre destinos comparables en Australia. Sweet (1995), refiriéndose al contexto nacional australiano, ha calculado que cerca del 30 % del alumnado que finaliza la secundaria no pasa a una educación complementaria ni accede a un trabajo a jornada completa. Incluso admitiendo que sus cálculos incluyan a los alumnos que abandonan la escuela antes del certificado final, las cifras de nuestro grupo analizado resultan considerablemente inferiores (11,9 %, si sumamos trabajadores con empleo parcial y desocupados). Este resultado permitiría concluir que las dificultades que afrontan los titulados de la escuela más vulnerables a la selección académica quedan atenuadas para los alumnos que aprueban los programas de Formación Profesional en la Escuela.

Utilizando los amplios criterios de Sweet sobre resultados positivos postescolares como el acceso a un empleo a jornada completa o un estudio posterior de algún tipo, ha de observarse que más del 88% de la promoción del año 12º en 1997 de los grupos de Formación Profesional en la Escuela arrojaban dichos resultados positivos, de un tipo u otro, y que la mayoría de ellos accedían a una formación profesional de nivel terciario o a la universidad.

Una vez que concluya la investigación actualmente en curso en la universidad de Melbourne, será posible efectuar otras comparaciones. La mencionada investigación utiliza una metodología que permite comparar dentro del mismo grupo de

## Cuadro 2 Destinos del alumnado de FP en la escuela en 1997



edades los destinos de estudiantes de formación profesional y de vías no profesionales, y otras comparaciones que parten de los datos de la Oficina Australiana de Estadísticas sobre la transición de la Escuela al Trabajo.

Los destinos del alumnado una vez acabado el programa estructurado de formación profesional sugieren inicialmente que dicho programa probablemente ha sido capaz de cumplir su objetivo: ampliar el currículo con alternativas e incrementar la experiencia con formación profesional de nivel terciario. También señalan que una integración con éxito de los estudios profesionales y generales en un currículo escolar resulta a la vez posible y deseable.

Esto no significa sin embargo que el papel de la formación profesional quede universalmente reconocido dentro del currículo de la educación secundaria. Llevará tiempo hacer que la secundaria superior se transforme, desde una vía educativa cuya función tradicional es prepa-

***“Los datos disponibles para el grupo del 12º año - 1997- indican el destino más positivo observado hasta la fecha: un 31 % del grupo accedió a la formación profesional superior (en su mayoría en institutos TAFE), un 21 % accedió a la universidad, un 6 % continuaba en la escuela, un 17 % había emprendido una formación bajo contrato de aprendizaje, un 14 % había pasado a un trabajo de dedicación completa, un 5 % a un trabajo parcial, y un 6 % se hallaba desocupado (...)”***



***“Los destinos del alumnado una vez acabado el programa estructurado de formación profesional sugieren inicialmente que dicho programa probablemente ha sido capaz de cumplir su objetivo: ampliar el currículo con alternativas e incrementar la experiencia con formación profesional de nivel terciario. También señalan que una integración con éxito de estudios profesionales y generales en un currículo escolar resulta a la vez posible y deseable. Esto no significa sin embargo que el papel de la formación profesional quede universalmente reconocido dentro del currículo de la educación secundaria.”***

***“(…) el espíritu corporativo de los docentes puede volver a éstos hostiles a la implantación de un proyecto de formación profesional dentro del ámbito secundario académico. Algunos (...) han manifestado su preocupación por el hecho de que los alumnos asistan a clases fuera de la escuela, (...) y otros han criticado los costes adicionales que suponen para el alumno la matriculación en los cursos de formación profesional y la compra de los materiales necesarios.”***

rar a la universidad, en otra que pueda incluir formación profesional. Abandonar las visiones y concepciones fijas del curriculum dual, con las “vías” tradicionales de enseñanza general y profesional claramente separadas, también requerirá su tiempo. Algunas cuestiones continuarán dando labor a políticos y analistas, y serán necesarias otras investigaciones sobre aspectos culturales de la FP, tanto en escuelas como en la sociedad en general.

Los comentarios obtenidos en general de las escuelas e institutos TAFE que han impartido programas de Formación Profesional en la Escuela han sido favorables a la iniciativa. Los docentes y administradores que trabajan en este campo afirman que los cursos de Formación Profesional en la Escuela suponen una genuina alternativa para los alumnos que aspiren a una gama de estudios más amplia y profesional que la ofrecida por el certificado final convencional. Muchos observan el hecho de que los programas de Formación Profesional en la Escuela colman una profunda laguna del currículo, al ofrecer a los estudiantes una opción a la vez práctica y teórica, y no exclusivamente académica. No obstante, algunos indicios señalan que el espíritu corporativo de los docentes puede volver a éstos hostiles a la implantación de un proyecto de formación profesional dentro del ámbito académico secundario. Algunos de los docentes participantes en la iniciativa de formación profesional han manifestado su preocupación porque los alumnos asistan a clases fuera de la escuela. Otros indican que la asistencia a los cursos de formación profesional podría deteriorar los conocimientos generales de un alumno, y otros han criticado los costes adicionales que suponen para el alumno la matriculación en los cursos de formación profesional y la compra de los materiales necesarios.

También se han señalado dificultades por los requisitos de asistencia a cursos, los procedimientos de evaluación y determinados problemas administrativos y de financiación, si bien el personal docente reconocía que era lógico que surjieran obstáculos al comienzo de una iniciativa de esta complejidad, particularmente cuando ésta implica la colaboración entre escuelas secundarias y ofertores de formación profesional.

En algunos casos se señalaron asimismo problemas para crear dentro de una escuela una oferta formativa acreditada para el programa de Formación Profesional en la Escuela. Las dificultades principales consistían en encontrar personal docente experimentado para la enseñanza profesional, y preparado para participar en un programa de dos años, y en reunir los recursos necesarios. Esto permite explicar porqué la mayoría de las escuelas comenzaron a trabajar la formación profesional con el Certificado de Estudios de Oficina y Secretaría, un programa que precisa muy escasos docentes y recursos. Muchas escuelas no poseían ni los docentes ni los recursos económicos precisos para crear programas tales como los estudios en electrónica o en atención hospitalaria.

Se acepta también que la formación profesional no puede dar respuesta a todos los desafíos que afronta la enseñanza en nuestra época. Las tensiones existentes entre la función que cumple la escuela como productora de mano de obra cualificada y su papel como formadora de buenos ciudadanos no son de fácil solución. Tampoco deben serlo, ya que es necesaria la polémica pública permanente y bien documentada para que las escuelas sean capaces de adaptarse e irse reformando en un proceso de mejora continua. Iniciativas como el programa Formación Profesional en la Escuela pueden contribuir a ello modestamente, ofreciendo la ampliación del programa escolar con alternativas. La virtud particular de este programa es que se encamina a la integración de los estudios profesionales con los generales, confiriendo al alumno más tiempo para tomar la opción a largo plazo de seguir una vía académica u otra profesional.

La iniciativa Formación Profesional en la Escuela es un ejemplo del grado en que la enseñanza debe continuar ofreciendo soluciones cada vez mejores a los nuevos usuarios, en pleno cambio, del currículo secundario superior. La educación de masas ha producido una diversidad de usuarios de la escuela en los últimos años de la secundaria que habría sido inimaginable para los políticos responsables -hace ahora treinta años- de la expansión escolar. Pero también ha generado, por otro lado, soluciones creativas y eficaces a los desafíos que plantea esta



diversidad. Nuestro artículo sugiere que novedades tales como la iniciativa Formación Profesional en la Escuela, sin pretender en absoluto constituir una respues-

ta definitiva, complementan positivamente la panoplia del currículo escolar actualmente disponible en los albores del nuevo milenio.

### Agradecimientos

Quiero dar las gracias a mis compañeros de la universidad de Melbourne, en particular al Profesor Asociado Richard Teese (Director del Departamento de Investigación sobre Resultados Educativos) y a Kate O'Brien (Investigador Adjunto), cuyos consejos, opiniones y profundo conocimiento del programa Formación Profesional en la Escuela han consolidado este artículo. Agradezco también el apoyo y la colaboración de Howard Kelly y Graeme Luck, del Departamento de Educación del Estado de Victoria, institución que ha financiado la investigación que forma la base del artículo.

### Referencias bibliográficas

- Australian Education Council** (1991) *Review into Young People's Participation in Post-Compulsory Education and Training*, informe de la Comisión Revisora del Consejo Educativo de Australia, AGPS, Camberra.
- Baudelot C. and Establet R.** (1971) *L'Ecole Capitaliste en France*, Maspero, Paris.
- Blunden R.** (1996) "The Mind Dependency of Vocational Skills" en *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 48, No. 2.
- Board of Studies** (1999) *Curriculum, Assessment and Certification of vocational education and training in Schools*, Commonwealth of Australia, Camberra.
- Commonwealth of Australia** (1994) *Working Nation - Policies and Programmes*, AGPS, Camberra.
- Edwards T., Gewirtz S. and Whitty G.** (1992) "Whose Choice of Schools? Making Sense of City Technology Colleges" en Arnot, M. and Barton, L. (Eds.) *Voicing Concerns: sociological perspectives on contemporary education reforms*, Triangle Books, Wallingford, Oxfordshire.
- Halpin D.** (1992) "Staying On and Staying In: comprehensive schooling in the 1990s" en Arnot, M. and Barton, L. (Eds.) *Voicing Concerns: sociological perspectives on contemporary education reforms*, Triangle Books, Wallingford, Oxfordshire.
- Hickox M.** (1995) "Situating Vocationalism" en *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 16, No. 2.
- Labaree, D.F.** (1997) *How to succeed in school without really learning: the credentials race in American education*, Yale University Press, New Haven.
- National Board of Employment Education and Training (NBEET)** (1993) *Post-compulsory Education and Training Arrangements in the Australian States and Territories*, AGPS, Camberra.
- National Board of Employment Education and Training (NBEET)** (1994) *Education and Training for 16-18 year-olds: Some Reflections from Europe*, AGPS, Camberra.
- Polesel J., Teese R., O'Brien K. and Unger S.** (1998) *A Study of Post-Schooling Destinations - Destinations of Students Enrolled in vocational education and training in Schools Programmes in 1997*, Departamento de Educación y Universidad de Melbourne.
- Psacharopoulos G.** (1997) "Vocational Education and Training Today: challenges and responses" en *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 49, No. 3.
- Sweet R.** (1995) *All of their talents? Policies and programmes for fragmented and interrupted transitions*, Dusseldorp Skills Forum.
- Teese R.** (1999), *Early Leaving and Educational and Economic Disadvantage in Victoria: a Geographical Analysis*, Departamento de Educación, Estado de Victoria.
- Victorian Tertiary Admissions Committee** (1994) *VTAC Bulletin*, Estado de Victoria.

**(...) se señalaron asimismo problemas para crear dentro de una escuela una oferta formativa acreditada para el programa de Formación Profesional en la Escuela. Las dificultades principales consistían en encontrar personal docente experimentado para la enseñanza profesional, y preparado para participar en un programa de dos años, y en reunir los recursos necesarios."**



## Klaus Halfpap

Director (honorario)  
encargado de los  
centros escolares  
ante el Gobierno Re-  
gional de Renania  
del Norte-Westfalia



# Desarrollo de planes de estudios en el marco de la formación profesional dual en Alemania

**Algunos ejemplos de éxitos prácticos del aprendizaje global señalan que la idea didáctica utilizada como base de los nuevos programas-marco escolares en Alemania - desarrollar la capacidad general de actuación del alumno - tiene un futuro prometedor, si se aplica de manera coherente.**

## Marco jurídico

En los Estados de la República Federal Alemana existe la escolaridad obligatoria de nueve o diez años. Después los jóvenes pueden acudir a un centro de enseñanza media para lograr - tras un total de trece años de escolaridad - la madurez para la universidad (el bachillerato, "Abitur") o empezar una formación profesional asistiendo a una escuela profesional.

La mayoría de los jóvenes que aspiran a una formación profesional busca un puesto de aprendizaje en una empresa para convertirse, por ejemplo, en empleado bancario<sup>1</sup>, mecánico de automóviles, técnico electrónico o empleado comercial en sistemas de información y telecomunicación. La formación ocupa entre tres años y tres años y medio. Además de la formación profesional en la empresa, los jóvenes acuden a un centro escolar profesional. Por esto se habla de sistema educativo dual: basado en la empresa y en la escuela profesional (véase Zedler 1996). Esto supone una cooperación intensa entre los lugares de formación en todos los niveles de la formación profesional. (véase, p.ej., Pätzold/Walden 1995).

A la formación profesional dual acuden no sólo jóvenes que han acabado su escolaridad obligatoria sino también, cada vez más, adolescentes con estudios medios. La proporción general de aprendices con bachillerato era en 1998 del 16,5% y en los bancos del 69% (Deutscher Instituts-Verlag 1999).

En este contexto hay que mencionar el hecho de que en Alemania existe, ade-

más del sistema dual, otro de carácter completamente escolar. Ocupa entre uno y tres años y posibilita una preparación preprofesional, una formación profesional básica o una formación profesional completa según las normas del Estado Federal correspondiente y, actualmente, también puede dar acceso a un título profesional equivalente a los de la formación dual.

El fundamento para la formación profesional en el sistema dual es la Ley sobre la Formación Profesional. La formación de las 350 profesiones reconocidas oficialmente está regida por los reglamentos de la formación profesional. Éstos son dictados por el ministro competente en colaboración con el Instituto Federal para la Formación Profesional y en acuerdo con el Ministerio de Educación y Ciencia. Los reglamentos determinan para la empresa la duración del aprendizaje, sus objetivos y contenidos, su estructuración práctica y temporal y, también, los temarios de examen.

En la República Federal Alemana, los Estados tienen la competencia para asuntos educativos. Y por ello asumen la regulación de la enseñanza profesional. Paralelamente a la regulación federal para la formación en las empresas, la enseñanza profesional en las escuelas de los Estados debe seguir los mismos principios. La Conferencia de los Ministros de Educación (CME) de los 16 Estados o *Länder* dicta los planes básicos de estudios para la enseñanza profesional en las escuelas. Materias básicas no especializadas (como alemán / comunicación, política y una lengua extranjera) son reguladas por separado por los Estados.

1) Denominaciones profesionales o personales irán sólo en la forma masculina para una mayor fluidez de lectura. En los textos citados aparecen siempre las formas femeninas completas (p.ej.: Empleados y empleadas de banco).



Los reglamentos y los planes básicos de estudios son los instrumentos reguladores básicos de la formación profesional dual en Alemania.

Para la elaboración de los planes básicos de estudios en la enseñanza profesional en las escuelas y su concordancia con los reglamentos, la CME dispuso en 1966 una serie de directrices (véase Secretariado). Estas contienen normas para la labor de las comisiones sobre planes de estudios. Estos son redactados por pedagogos nombrados por los ministros de educación de los Estados, ejerciendo uno de ellos sucesivamente la presidencia. El Secretariado de la CME supervisa la labor.

Estos planes básicos constituyen los planes de estudios para la enseñanza profesional en los centros. El procedimiento para su desarrollo es el descrito. A continuación nos ocuparemos de sus contenidos.

## Marco didáctico

La comisión educativa del antiguo Consejo Alemán para la Educación formuló ya en 1970 lo que se desarrollaría más o menos consecuentemente en los planes básicos de estudios. Estos están "referidos a procesos de aprendizaje: ¿Qué conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y procedimientos debe adquirir el alumno? ¿Qué objetos y contenidos deben presentársele? ¿En qué etapas, con qué metodología y con ayuda de qué materiales debe aprender? ¿Cómo se comprueba que los objetivos han sido alcanzados?... Los planes de estudios son las directivas didácticas y los programas de un curso."

Según esto, un plan de estudios debe especificar

- el objetivo (en este caso) de la formación profesional, es decir, de la misión educativa de la escuela profesional;
- las bases didácticas para la estructuración de la enseñanza, y también
- el contenido y estructuración del "programa didáctico".

Las mencionadas directrices formulan normas sobre los puntos de un plan de

estudios, que a continuación analizaremos y ejemplarizaremos con dos casos. En mi opinión, a escala federal no se formulan requisitos importantes para los programas de estudios en las escuelas profesionales. Entre ellos están primordialmente (véase Halfpap 1998):

- el concepto del proceso educativo como elemento estructurador en un aprendizaje relacionado con él;
- supuestos básicos en la organización del trabajo y del aprendizaje (por ejemplo: claustros de curso, conceptos para los departamentos especializados, organización de los horarios);
- bases para la evaluación del rendimiento;
- indicaciones para el proyecto didáctico anual.

En la aplicación de los planes de estudios básicos en los Estados Federales se formulan sin embargo disposiciones. Por ejemplo en Renania del Norte-Westfalia (véase Ministerium für Schule und Weiterbildung 1997).

## Misión educativa de la escuela profesional

La escuela profesional y las empresas que admiten aprendices tienen una misión educativa común. En los reglamentos de educación profesional se formula el objetivo de la actuación profesional con las siguientes palabras: concepción, realización y evaluación autónomas de tareas profesionales.

Para la escuela profesional, la CME (véase Secretariado, 1991) ha formulado los objetivos del aprendizaje profesional de un modo más detallado:

- proporcionar una aptitud profesional que una al saber especializado una actitud humana y social;
- promoción de una flexibilidad profesional que haga posible una adaptación a las condiciones variables del mercado del trabajo y de la sociedad, también en relación con el desarrollo común europeo;

***“La escuela profesional y las empresas que admiten aprendices tienen una misión educativa común. En los reglamentos de educación profesional se formula el objetivo de la actuación profesional con las siguientes palabras: concepción, realización y evaluación autónomas de tareas profesionales.”***





***“En los acuerdos de la CME de 1966 (véase Secretariado) se resume esta misión educativa del modo siguiente: la escuela profesional “capacitará para la realización de tareas profesionales y para la colaboración social y ecológicamente responsable en el mundo laboral y en la sociedad”.”***

***“(…) una estructuración didáctica de los objetivos y contenidos según los campos de aprendizaje y no según las materias especializadas. “Campos de aprendizaje son campos de actividad laboral fundamentados didácticamente y preparados para la enseñanza” (Bader 1998, pág. 211). Un plan de estudios comprende generalmente entre 10 y 20 campos de aprendizaje.”***

□ despertar la disposición a la especialización y a la formación continua;

□ fomento de la capacidad y disposición a actuar responsablemente en la vida privada y pública.

En los acuerdos de la CME de 1966 (véase Secretariado) se resume esta misión educativa del modo siguiente: la escuela profesional “capacitará para la realización de tareas profesionales y para la colaboración social y ecológicamente responsable en el mundo laboral y en la sociedad”.

Para alcanzar estos objetivos, la escuela profesional tiene que

□ “orientar la enseñanza según una pedagogía específica para su misión, que acentúe la actuación práctica;

□ promover aptitudes profesionales e interprofesionales;

□ estructurar la oferta educativa de un modo diferenciado y flexible;

□ apoyar y motivar ampliamente a discapacitados e imposibilitados;

□ realizar una educación ambiental.

Estos objetivos apuntan al desarrollo de aptitudes laborales compuestas de saber profesional, idoneidad humana (personal) y capacidad social. De ello surge la idoneidad metódica y la capacidad de aprendizaje. El objetivo de la educación profesional: “amplia capacidad de actuación profesional” la he visualizado referida a sectores (véase p.ej. Ott 1997, pág. 33) y cualificaciones con futuro en la imagen adjunta “Objetivos del aprendizaje profesional”. También la economía plantea requisitos: “el moderno mundo laboral exige una vinculación de conocimientos y competencias, de habilidad y capacidad, de idoneidad social y de disposición práctica” (Schlaffke 1996, pág. 24).

## **Fundamentos didácticos**

Las bases didácticas elaboradas por la CME para el trabajo en los planes de estudios (véase Secretariado 1996) son tan

importantes desde el punto de vista metodológico que merecen un carácter directivo para el desarrollo del plan de estudios en las escuelas profesionales:

□ Se aprende por y para la práctica. Las situaciones son la referencia didáctica.

□ Las actuaciones deben ser proyectadas, ejecutadas y evaluadas por los aprendices con un máximo de autonomía.

□ La práctica debe intentar abarcar toda la realidad.

□ El aprendizaje debe integrar las experiencias del aprendiz. Hay que reflexionar sobre los efectos sociales de la actuación.

□ El aprendizaje debe incluir los procesos sociales ( p.ej. la articulación de intereses y la mediación en conflictos).

Las estructuras especializadas y las prácticas deben entrelazarse. El aprendiz debe situarse como sujeto en el centro del proceso y no, como tradicionalmente se hace, ser objeto pasivo del aprendizaje.

## **Contenidos y estructura de los planes de estudios**

Los planes de estudios constan de tres partes. En la primera se recoge la misión global de la escuela profesional y los principios directores didácticos. En la segunda se describen para cada profesión específica el marco jurídico correspondiente, los objetivos y bases propios. La tercera parte es la esencialmente nueva: una estructuración didáctica de los objetivos y contenidos según los campos de aprendizaje y no según las materias especializadas. “Campos de aprendizaje son campos de actividad laboral fundamentados didácticamente y preparados para la enseñanza” (Bader 1998, pág. 211). Un plan de estudios comprende generalmente entre 10 y 20 campos de aprendizaje.

Los campos de aprendizaje contienen: 1º los contenidos de la formación; 2º los objetivos constitutivos de la aptitud profesional, 3º normas de tiempo. Los contenidos se orientan conforme a “tareas y



actividades precisas". La enumeración de contenidos contradice la máxima previa de orientarse según las situaciones. En lugar de ello sería más consecuente metódicamente mencionar actividades (Halfpap 1996, pág 28) o situaciones de aprendizaje (Bader/Schäfer 1996, pág 229). Los objetivos se refieren a los resultados que deben alcanzar los aprendices dentro de cada campo de aprendizaje.

Para la ocupación con cada campo de trabajo se determina una norma de tiempo en horas de clase (45 minutos) para cada año del aprendizaje. De este modo puede cuantificarse y sopesarse cada campo de aprendizaje dentro del conjunto de la formación. La enseñanza referida a la profesión ocupa generalmente ocho horas semanales, es decir, 320 horas para las cuarenta semanas lectivas. La totalidad de la enseñanza profesional comprende por lo menos 12 horas semanales (480 horas al año); de este modo quedan un mínimo de cuatro horas semanales que determinan los Estados para enseñanza interdisciplinaria y para materias opcionales.

Al determinar el tiempo de enseñanza recomendable para ocuparse de los campos de trabajo, se integra un 80% de las horas posibles. De este modo se evita una sobrecarga de los planes de estudios. Se renuncia expresamente a "la plenitud en el sentido científico tradicional, pero no se renuncia a una vista de conjunto que es la base de las ideas interrelacionadas."

La estructuración de los planes de estudios en campos de aprendizaje debe promover un aprendizaje integral y fundamentar evaluaciones integralmente prácticas. El examen para las nuevas profesiones en información y telecomunicación consiste en el tratamiento de casos prácticos y en un proyecto laboral debidamente documentado y presentado.

El ejemplo 1 (véase reproducción) tomado del plan de estudios profesionales para empleados de banca (diciembre de 1977) ilustra no sólo el concepto estructurador sino que además permite, por ejemplo, reconocer que es necesario tratar el tema "cuenta corriente" como motivo de asesoramiento a clientes.

El ejemplo 2 (véase reproducción) tomado del plan de estudios para la forma-

ción de técnicos en audífonos (situación en febrero de 1997, se reproduce un fragmento) muestra, entre otras cosas, que determinados campos de trabajo deben ser trabajados en varios años. Aquí se debe operar conforme a un plan de estudios que va desarrollándose y ampliándose progresivamente. Para ello es necesario un plan didáctico a largo plazo. En Renania del Norte/Westfalia se exige un plan didáctico anual que debe desarrollarse en el seno del claustro de los docentes del curso.

## El debate sobre la política educativa en Alemania

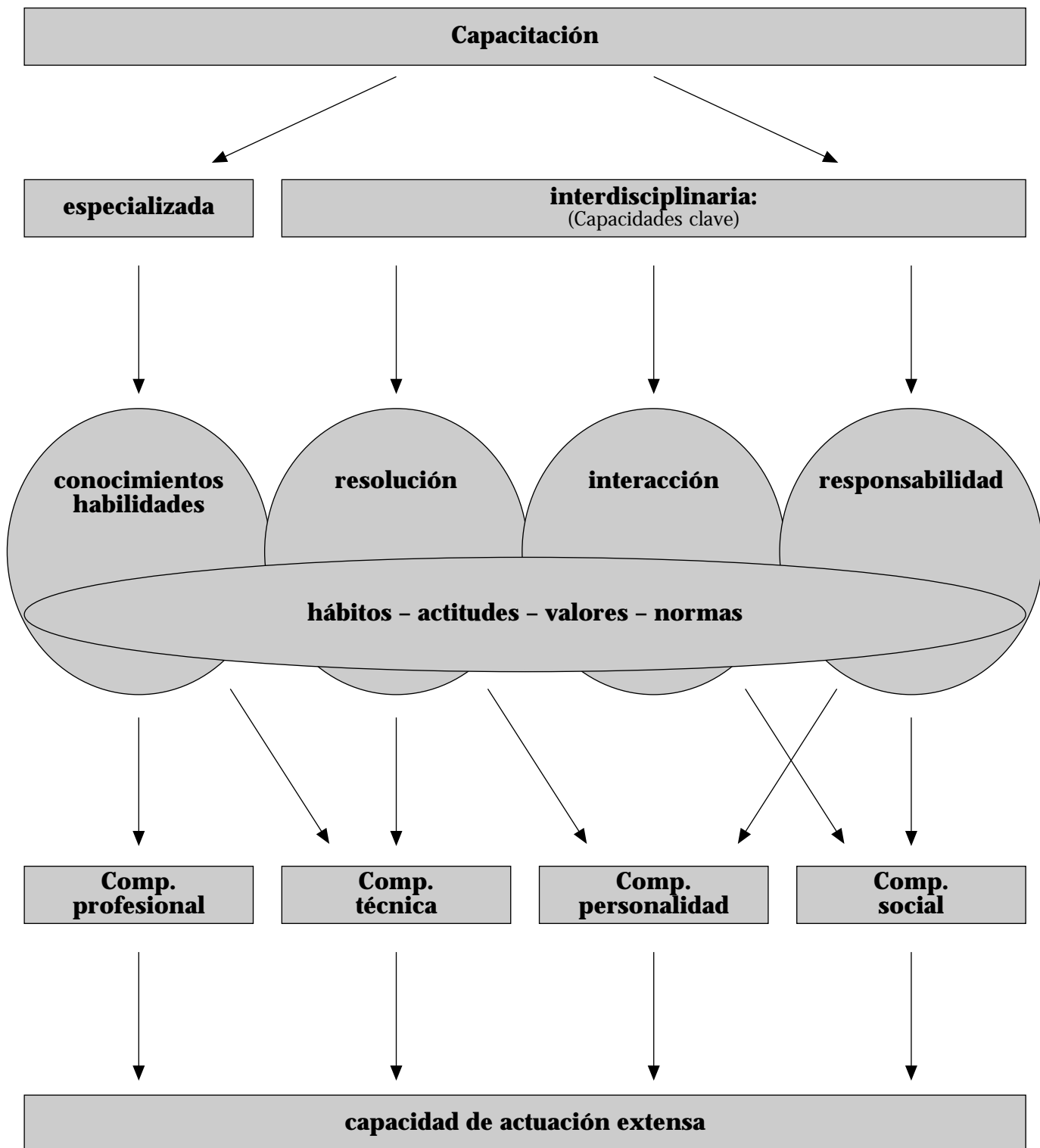
La nueva estructura de los planes de estudios, basada en campos de aprendizaje en lugar de asignaturas, ha generado una viva discusión entre los pedagogos de la enseñanza profesional y empresarial. Goldbach la ha sintetizado en 1998 para las ramas de la empresa y de la administración. Mientras la Unión de Enseñantes en las Escuelas Profesionales de Economía abogaba en 1996 por el mantenimiento de las asignaturas, Goldbach se declaraba partidario de una enseñanza en los centros profesionales basada en los campos de aprendizaje y explicaba cómo se pone en práctica en Baja Sajonia (Véase Goldbach 1999). Según él (1998, pág.303-305), el desarrollo - que no respeta las subdivisiones tradicionales en asignaturas - de las redes de comunicación e información en el marco de la globalización favorece particularmente la estructura por campos de aprendizaje y exige una enseñanza basada en campos como las "tres columnas didácticas y planificadoras de la idea de campos de aprendizaje: referencia práctica y situacional, referencia personal, referencia científica."

En Renania del Norte/Westfalia se ha mantenido el sistema de las asignaturas: a cada uno de los campos de trabajo se le asignan asignaturas diferentes. Este hecho contradice el concepto didáctico del aprendizaje global y ocurre arbitrariamente (véase Teichmann 1998, pág. 189). Los periodos previstos de aprendizaje interdisciplinario realizados a través del trabajo en el marco de una situación dada constituyen un paso correcto pero, en mi opinión, insuficiente para la reali-



Cuadro 1

### Objetivos del aprendizaje profesional





zación del concepto didáctico adelantado por la CME. También en Berlín se siguen utilizando las asignaturas para la profesión de empleado bancario (véase Noll 1998). Parczynski (1998) ha propuesto un reagrupamiento de los campos de aprendizaje en materias de examen.

Para aprendizajes técnico-industriales, la idea del campo de aprendizaje parece ser menos problemática. Según Bader/Schäfer (1998, pág. 223) las perspectivas de un ordenamiento de la enseñanza sobre una base práctica compensan sus limitaciones, que se encuentran principalmente en el marco escolar del aprendizaje. Pero estas últimas evidentemente podrían cambiarse, si se deseara.

Un compendio de la aplicación diferenciada en planes de estudios de la idea del campo de aprendizaje en todos los Estados de la República Federal Alemana sobrepasaría los límites de este artículo. Los ejemplos citados documentan el esfuerzo realizado ya sea para mantener las tradicionales asignaturas supeditándoles los campos o para introducir los campos de aprendizaje como elemento estructurador del aprendizaje profesional. En este segundo caso puede renunciarse completamente a las asignaturas (como en Brandenburgo) o subdividirse los campos en tramos especializados (como en Turingia)<sup>2</sup>

## La práctica de la enseñanza global

Desde 1997 se elaboran y ensayan en los centros directivas y planes de estudios para la enseñanza profesional. Sobre los centros de enseñanza escolares no se ha dado aún a conocer ninguna evaluación. Pero en cuanto a los centros en las empresas, el Instituto Federal para la Enseñanza Profesional ha publicado en julio de 1999 los informes finales de la "Evaluación de las profesiones administrativas" (véase la bibliografía: Bundesinstitut für Berufsbildung). Resulta que la enseñanza reorganizada goza de una buena acogida tanto entre las empresas como entre los aprendices. El número de puestos de aprendizaje para administrativos de comunicación ha crecido mucho en la industria, en el comercio y en las pequeñas

empresas. Se critica al unísono la falta de cooperación con las escuelas profesionales, a pesar de que todos los reconocen una importante contribución a la calidad de la formación profesional en el sistema dual. En los centros de aprendizaje en las empresas se potencia la capacidad interdisciplinar según una base activa y práctica. Pero en las escuelas profesionales sigue dominando la enseñanza frontal, aunque se ensayen cada vez más nuevos métodos (proyectos, grupos de trabajo, enseñanza pluridisciplinaria)<sup>3</sup>.

En Alemania se han llevado a cabo diferentes proyectos piloto para ensayar y evaluar el aprendizaje práctico interdisciplinario. Se dispone de datos sobre cuatro casos. Estos modelos muestran que los modelos experimentales pueden abrir la "difícil vía" hacia una organización activa y práctica de la enseñanza en los centros escolares y que es poco lo que ha cambiado respecto a la colaboración entre los dos lugares de formación.

En el proyecto piloto "WOKI"<sup>4</sup> se ensayaron estructuras didácticas basadas en un concepto de aprendizaje global y se trabajaron perspectivas para un ulterior desarrollo de la formación profesional. Una "estructura didáctica" es una situación relativamente compleja y estructurada pero limitada en sus contenidos y duración, que desarrolla diferentes habilidades "y en la que la actividad autónoma del aprendiz en el sentido de aprender actuando" es prioritaria (Diephold y otros. 1991, pág. 82 y siguientes). Un plan de estudios debe superar la naturaleza habitual de catálogo de contenidos y asumir un principio amplio e integrador. Se propone como conclusión una flexibilización y modularización de los planes de estudio escolares.

En el proyecto piloto "BUBILE"<sup>5</sup> se desarrollan y ensayan por cooperación entre la empresa y la escuela profesional conceptos de aprendizaje global en educación medioambiental para varias ramas profesionales, en siete escuelas de varios Estados diferentes (véase Drees/Pätzold 1997). Este proyecto piloto ha permitido ilustrar numerosas situaciones problemáticas en relación con iniciativas innovadoras dentro de la educación profesional. Así, la mayoría de los aprendices sentían como una carga suplementaria el te-

***"En Alemania se han llevado a cabo diferentes proyectos piloto para ensayar y evaluar el aprendizaje práctico interdisciplinario. Se dispone de datos sobre cuatro casos. Estos modelos muestran que los modelos experimentales pueden abrir la "difícil vía" hacia una organización activa y práctica de la enseñanza en los centros escolares y que es poco lo que ha cambiado respecto a la colaboración entre los dos lugares de formación."***

2) Véanse las directivas y planes de estudios de los Estados.

3) Por lo menos puede observarse esto para la profesión de administrativo de comunicación (industria, comercio y pequeñas empresas). De la administración pública se informa, sin embargo, que para la profesión de "administrativo especializado en comunicación" raramente se sustituye en los cursos la enseñanza frontal por el trabajo en grupo y otras formas de docencia.

4) Proyecto conjunto en Wolsfburg para la formación de empleados/as administrativos en la industria, asumiendo particularmente las nuevas tecnologías.

5) Desarrollo y ensayo de conceptos de aprendizaje global en la educación medioambiental en cooperación entre empresas y escuelas profesionales.

**Ejemplo 1****2º. campo de aprendizaje: gestión de cuentas corrientes**

**Primer año de aprendizaje**  
**duración recomendada: 80 horas**

**Formulación de los objetivos:**

Los aprendices y aprendizas presentan posibilidades de uso de las cuentas bancarias. Diferencian los diferentes tipos de cuentas y asesoran a los clientes sobre la elección de uno de los tipos así como sobre sus movimientos. Analizan además los problemas de la gestión de cuentas y proponen soluciones. Entienden la gestión de cuentas como un servicio al cliente y atienden sus derechos como usuario. Aconsejan al cliente sobre las diferentes formas de pago.

**Contenidos:**

- Tipos de cuentas corrientes.
- Apertura de cuentas por clientes particulares y empresas: contrato, verificación de la legitimación, capacidad legal y empresarial, condiciones generales.
- Manejo de la cuenta por el titular, representante legal, apoderado, fideicomisos.
- Pagos por transferencia, talón, cargo a cuenta y tarjetas.
- Medios de pago en viajes.
- Medidas para impedir el blanqueo de dinero.
- Compensaciones en cuenta de acreedores o deudores.
- Gestión de cuenta en caso de muerte del titular.
- Secreto bancario e información, protección de datos

**Ejemplo 2****12º. campo de aprendizaje: toma de datos para el audífono y su mantenimiento y reparación**

**1º / 2º / 3º año de aprendizaje**  
**duración recomendada: 50/40/40 horas**

**Denominación de los objetivos:**

Los aprendices y aprendizas deben reconocer averías en la caja, en el suministro eléctrico, en los mandos, en el convertidor o en los conductores de señal acústica en audífonos. Deben además describirlas y estimar las posibilidades de reparación. Para ello deben verificar sistemáticamente las funciones de los aparatos. Deben decidir y justificar con sentido una reparación y si se tienen los medios adecuados a mano. ...

**Contenidos:**

Funcionamiento básico de sistemas acústicos electrónicos, sus partes, determinación de averías y su descripción.

- Inspección visual de aparatos en busca de fallos mecánicos.
- Circuitos eléctricos, tensión, corriente, resistencia, uso de aparatos de medida multifuncionales.
- Energía eléctrica y potencia.
- ...
- Convertidores electroacústicos, transmisión de señales acústicas.
- ...



ner no sólo que adentrarse en la formación ambiental sino también en los nuevos conceptos didácticos y en su realización activa y práctica. Por el contrario, los aprendices mostraron un gran interés por el importante tema “medio ambiente” y estaban muy motivados, gracias a las nuevas formas de aprendizaje y en particular al trabajo en proyectos. Muchos de ellos tuvieron sin embargo dificultades con las exigentes formas de aprendizaje, para ellos inhabituales (véase Drees/Pätzold 1997, pág.108). El interés por una cooperación entre los centros era más bien insuficiente.

El proyecto piloto *La oficina que forma* cualificaba docentes para el desarrollo interdisciplinario del aprendizaje práctico en la enseñanza de administrativos de empresas piloto en Brandenburgo. Esta cualificación era también fundamento para la enseñanza en las profesiones administrativas recién reorganizadas (véase Halfpap/Oppenberg/Richter, 1996). Este proyecto confirmó que la enseñanza orientada hacia la actuación práctica y, en particular hacia el aprendizaje por el trabajo en una oficina formativa (engranaje de teoría y práctica) conduce a una ampliación de las capacidades, tanto en el saber especializado como en los métodos y en la capacidad social.

Por lo que sé, el modelo más consecuente de aprendizaje global y autoorganizado en la enseñanza profesional sin asignaturas fue ensayado y evaluado respectivamente durante un semestre en el “Taller laboratorio” de Schleswig-Holstein (véase Halfpap/Marwede 1994). Cuatro grupos de aprendices de mecánico cepillador pudieron y hubieron de autoorganizar su aprendizaje ejecutando una compleja tarea laboral. En ello les apoyaban dos o tres maestros. Esencial era el desarrollo de habilidades clave a través de formas de aprendizaje individual, en grupo o en colectivo bajo el lema: planificación, eje-

cución y valoración autónoma de la tarea laboral. Se puso aquí en evidencia que ante todo debían transformarse las actitudes del aprendiz de “consumidor de saber” en “actor del propio aprendizaje” y del docente de “enseñar” en “dejar aprender”. Todo ello exigía un proceso dilatado. Todos los aprendices aprobaron sus exámenes basados primordialmente aún en conocimientos memorísticos (en parte con mejores resultados que otros grupos comparables salidos de una enseñanza tradicional especializada). Los aprendices reconocieron además que habían adquirido sorprendentes conocimientos complementarios en las llamadas competencias clave (obra citada, p.140 y siguientes):

- Podían cualificarse ellos mismos de un modo cooperativo.
- Aprendían más motivados que con la enseñanza especializada tradicional.
- Reconocían el sentido y la utilidad del aprendizaje.
- En la resolución de situaciones prácticas (cf. Halfpap, 1996, p. 26 y sig.) podían cobrar experiencias y reflexionar sobre ellas.
- Reconocían que mejoraban su comportamiento social gracias a la reflexión práctica.
- Debían aprender a utilizar los márgenes de decisión libres y a manejar información.

Estos resultados positivos registrados con los planteamientos de una enseñanza global muestran que la base didáctica de los nuevos planes de estudios a escala federal para el desarrollo de una amplia capacidad de actuación tiene ante sí un claro futuro, si se la pone consecuentemente en práctica.

#### Referencias bibliográficas

**Bader, Reinhard:** Das Lernfeld-Konzept in den Rahmenlehrplänen, en: Die berufsbildende Schule, Heft 7-8/1998, p.211 y siguientes

**Bader, Reinhard / Schäfer, Bettina:** Lernfelder gestalten - Vom komplexen Handlungsfeld zur didak-

tisch strukturierten Lernsituation en: Die berufsbildende Schule, Heft 7-8/1998, p.229 y siguientes

Berufsbildungsgesetz von 1969, enmendada en 1998, por ej. publicada en: Bereinigtes Amtliche Sammlung der Schulvorschriften des Landes Nord-

***“(…) que ante todo debían transformarse las actitudes del aprendiz de “consumidor de saber” en “actor del propio aprendizaje” y del docente de “enseñar” en “dejar aprender”.”***



rhein-Wesffalen 13ª edición 1998/99, p. 189 y siguientes

**Bundesinstitut für Berufsbildung** (editor); Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen... 2ª edición revisada, Berlín/Bonn 1994

**Bundesinstitut für Berufsbildung** (editor); Projekt 3.2004 „Evaluation der Büroberufe“: Abschlußbericht zum Ausbildungsberuf: Bürokaufmann/Bürokauffrau (Industrie/Handel), Bürokaufmann/Bürokauffrau (Handwerk), Kaufmann/Kauffrau für Bürokommunikation (Industrie/Handel und Handwerk), Fachangestellter/Fachangestellte für Bürokommunikation (Öffentlicher Dienst), Berlín, julio 1999.

**Deutscher Bildungsrat**: Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn 1970

Deutscher Instituts-Verlag 46/1999 publicado en: Informationsdienst der deutschen Wirtschaft, año 25 Nº 46 del 18 XI 1999

**Diephold, Peter y otros**: Modellversuch WOKI - Wolfsburger Kooperationsmodell für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/-frau unter besonderer Berücksichtigung neuer Technologie - Gemeinsamer Endbericht, Gotinga 1991

**Drees, Gerhard / Pätzold, Günter**: Umweltbildung in Berufsschule und Betrieb, Frankfurt del Meno 1997

**Goldbach, Armin**: Lerngebiete/Lernfelder oder Unterrichtsfächer für die Berufsschule?, en: Wirtschaft und Erziehung, número 9/1998, p.300 y siguientes.

**Goldbach, Armin**: Aspekte der Curriculumentwicklung in Niedersachsen um die Mitte der 90er-Jahre in den Berufsbereichen "Wirtschaft und Verwaltung" sowie "Gesundheit" -unter besonderer Berücksichtigung der Berufsschule, en: Erziehungswissenschaft und Beruf, fascículo 1/1999 p.3 y siguientes.

**Halfpap, Klaus**: Lernen lassen - Ein Wegweiser für pädagogisches Handeln, Darmstadt 1966.

**Halfpap, Klaus**: Curricula für berufsbildende Schulen handlungsorientiert konstruieren und evaluieren, in: Erziehungswissenschaft und Beruf, fascículo 2/1998, p. 166 y siguientes.

**Halfpap, Klaus / Marwede, Manfred (editores)**: Werkstattlabor, Abschlußbericht zum BLK-Modellversuch, Tomo 2, Schwertc 1994 [sumario en internet: <http://www.ipts.de/ipts23/wela/wela-ind.htm>; download: 01/2000]

**Halfpap, Klaus / Oppenbcrg, Heinbernd/ Richter, Dirk**: Kaufmännisches Arbeitslernen in Modellbetrieben des Landes Brandenburg, editado por Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg, Tomo 3, Ludwigsfelde 1996

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (editado en la colección "Schule in NRW"): Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung Kauffrau/Kaufmann im Groß- und Außenhandel (Fascículo 4103) Industriekaufrau/Industriekaufmann (Fascículo 4104) Speditionskaufmann/kauffrau (Fascículo 4157), respectivamente 1º número de 1997.

**Noll, Friedhelm**: Ein Mittelweg -Zur Umsetzung des KMK-Rahmenplans für Bankkaufleute, en: Wirtschaft und Erziehung, Fascículo 7-8/1998., p.249.

**Ott, Bernd**: Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens, Berlín 1997

**Pätzold, Günter / Walden, Günter** (editores): Lernorte im dualen System der Berufsbildung, editado por Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlín y Bonn 1995

**Perczynski, Hans**: Neuordnung des Ausbildungsberufes Bankkaufmann/Bankkauffrau, en: Wirtschaft und Erziehung, fascículo 7-8/1998, p.243 y siguientes.

**Schlaffke, Winfried**: Die duale Berufsausbildung. Ein geschmähtes Erfolgssystem, en: Schlaffke, Winfried / Weiss, Reinhold (editores): Das duale System der Berufsausbildung, Colonia 1996, p.8 y siguientes.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (editor): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule, Bonn 1991

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (editor): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, Bonn 1996

**Teichmann, Wolfgang**: Handlungssystematik und Fachsystematik - ein Widerspruch?, en: Die Kaufmännische Schule, número 9/1998, p. 187 y siguientes.

Verband der Lehrer an Wirtschaftsschulen: Forderungen des VLW zu Vorgaben für die Erarbeitung von KMK-Rahmenlehrplänen für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule, en: Wirtschaft und Erziehung, número 9/1996, p.301 y siguientes.

**Zedler, Reinhard**: Stärkung der Berufsschule: Betriebe als Partner, en: Schlaffke, Winfried / Weiss, Reinhold (editores): Das duale System der Berufsausbildung, Colonia 1996, p.217 y siguientes.



# Las funciones activas de la formación y el diálogo social en el cambio organizativo

## Introducción

La prosperidad y el incremento del empleo en una economía moderna dependen cada vez más de la creación y mantenimiento de una población activa fuertemente cualificada y adaptable. La filosofía europea sobre esta cuestión tiende a considerar las cualificaciones altas, la formación, la buena comunicación y el régimen organizativo por consenso como parte de las ventajas competitivas de sus empresas. No obstante, en el contexto actual esta filosofía se ve contrarrestada por estrategias contradictorias que resaltan mecanismos desregulatorios, contrataciones precarias, bajos salarios y bajas cualificaciones, que no consideran en absoluto importantes las inversiones humanas en la empresa ni los métodos del diálogo social. Actualmente se observa la circulación de ideas sobre el libre mercado, imposiciones unilaterales de cambios y políticas reduccionistas, en competencia con los otros modelos de cambio organizativo que sí requieren un claro incremento de las cualificaciones y un fuerte nivel de diálogo social. Las teorías sobre la importancia del capital humano y la forma óptima de impulsarlo en una organización se encuentran en la encrucijada.

En términos comunitarios, por "diálogo social" se entiende la relación institucional de carácter formal entre los agentes o interlocutores sociales, definidos como sindicatos y organizaciones empresariales, a escala europea, nacional o sectorial. Los presupuestos de esta definición oficial plantean conjuntos de relaciones

formales, institucionalizadas, y de arriba a abajo, lo que -como se acepta generalmente- deja fuera de juego un conjunto de relaciones en la empresa de carácter informal pero fuertemente participativas, asociativas y generadoras de cambios reales para los recursos humanos y el rendimiento de los puestos de trabajo.

La hipótesis subyacente al análisis que forma la base de este artículo es que el diálogo social puede constituir el factor decisivo en el proceso de desarrollo de competencias, reconversión de cualificaciones, formación y desarrollo de la inversión humana por las empresas. Lo que está encubierto es la forma en que las empresas hacen participar a sus plantillas y representantes de éstas, los foros conjuntos que crean, y cómo definen y logran la necesaria transformación cultural en este proceso. El elemento esencial es un impulso más amplio de cambio, que vaya más allá de la implantación de un conjunto de técnicas y tienda a perfeccionar cualificaciones, bloques formativos y estrategias de desarrollo. Este cambio entra en la esfera de un compromiso mayor por la renovación cultural en la empresa y nuevas formas de acuerdo entre sus dos partes. Esta idea de una mayor relación mutua, que hace necesario el diálogo social activo -que nosotros preferimos denominar colaboración social- resulta crucial.

Los directivos admiten sus dudas sobre la colaboración con los trabajadores, ya que la dirección tradicional como práctica en la empresa se ha dedicado a controlar, a tomar decisiones técnicas específicas y a delimitar claramente las fron-

**Michael Kelleher**

*Director de Learning Futures Ltd y Investigador honorífico de la Universidad de Cardiff*

**Peter Cressey**

*Profesor de conferencias de sociología en la Universidad de Bath*

**Este análisis indica que, sin perjuicio de las disposiciones institucionales, está emergiendo un diálogo social en torno a cuestiones clave y a procesos participativos de naturaleza operativa y estratégica. Precisamente en este ámbito, las formas institucionales del diálogo social pueden generar estructuras más innovadoras y creativas apenas presentes en el pensamiento actual, lo que supone un desafío para los decisores políticos del futuro. El reto central para ellos será cómo instaurar medidas que posibiliten apoyar estas prácticas socialmente innovadoras en la empresa, manteniendo a la vez un equilibrio con la necesidad de implantar más derechos positivos de protección, conforme indica el programa de acción social**





***“(...) el diálogo social puede constituir el factor decisivo en el proceso de desarrollo de competencias, reconversión de cualificaciones, formación y desarrollo de la inversión humana por las empresas. Lo que está encubierto es la forma en que las empresas hacen participar a sus plantillas y representantes de éstas, los foros conjuntos que crean, y cómo definen y logran la necesaria transformación cultural en este proceso.”***

***“El objetivo declarado por nuestro proyecto de investigación consistía en crear un método multidimensional (...)”***

***“El equipo internacional de investigación emprendió a continuación una investigación primaria en doce emplazamientos empresariales situados en cuatro países distintos: Alemania, Suecia, Italia y Reino Unido, y pertenecientes a tres sectores: producción de automóviles, banca y telecomunicaciones.”***

teras de la responsabilidad. Desde esta perspectiva particularmente tailorística, el contacto y el compromiso a través de consultas y foros comunes equivalen a una gestión deficitaria. Por otro lado, la cultura de la participación intensiva, no está extendida por toda Europa. Los representantes sindicales y empresariales no están invitados o facultados en todas partes para dar su juicio o aportar contribuciones importantes a decisiones esenciales sobre políticas organizativas (Cressey, *et al.* 1988, Frohlich, *et al.* 1993, grupo IDE, 1993). No obstante, allí donde esta participación se practica, los resultados han mejorado la atmósfera de relaciones industriales, la moral de trabajo, el grado de aceptación de los cambios y el compromiso de los trabajadores, como reconocen claramente los agentes sociales (Frohlich *et al.*, op. cit.; Grupo de Investigación EPOC, 1997).

El periodo actual, con su mercado turbulento, sus cambios en el régimen productivo, desregulaciones, redes entre empresas e implantación de las nuevas tecnologías, ha convertido la filosofía tailorista en algo superfluo y potencialmente dañino. Los responsables de la dirección/gestión empresarial pueden poseer los conocimientos para imponer objetivos específicos y visualizar sus potenciales resultados, pero no son dueños de los procesos que llevan a su realización. En este contexto, el proyecto Partnership and Investment in Europe (PIE) (Colaboración e Inversión en Europa) ha intentado investigar el potencial del diálogo social para la urgente tarea de renovar y desarrollar el capital humano europeo mediante la formación (Cressey & Kelleher, 1999). El proyecto concluyó con cuatro resultados de importancia: primero, se está pasando claramente de la formación regular a los aprendizajes no formales, con el acento correspondiente en cualificaciones de carácter general; segundo, esta transformación implica al menos tres ámbitos: el aprendizaje individual, el grupal y el organizativo, como describiremos a continuación; tercero, se asocia la centralización formativa con sistemas mejor desarrollados de colaboración social y con intentos de crear un diálogo activo y relevante; por último, en todos los casos se observa la tendencia a crear estrategias de desarrollo de recursos humanos que reúnan la formación/aprendizaje y el diálogo social.

## La investigación

El objetivo declarado por nuestro proyecto de investigación consistía en crear un método multidimensional para examinar el desarrollo de recursos humanos y los cambios organizativos. Con este fin, un equipo de investigación interdisciplinar recurrió a bibliografía derivada sobre comportamientos organizativos, desarrollo organizativo, gestión de recursos humanos, formación y desarrollo, y relaciones industriales. El equipo internacional de investigación emprendió a continuación una investigación básica en doce emplazamientos empresariales situados en cuatro países distintos: Alemania, Suecia, Italia y Reino Unido, y pertenecientes a tres sectores: producción de automóviles, banca y telecomunicaciones. Elegimos estos países porque reflejan los principales sistemas de relaciones industriales (Due, *et al.* 1991), son representativos de los principales modelos europeos de gestión de recursos humanos (Brewster & Hegevisch, 1994), y poseen tradiciones distintas de diálogo social (Cressey y Williams, 1991). Los sectores se eligieron con la idea de reflejar aquellos ramos industriales que están experimentando profundos cambios en cuanto a reestructuración económica, tecnologías, recursos humanos, y en sus estrategias y prácticas relacionadas con las competencias de personal.

Este análisis de empresas individuales permitió obtener datos detallados y sistemáticos sobre las fuerzas motoras y las respuestas a las actuales influencias globales. Nuestro método resulta innovador porque complementa los análisis de orientación más nacional o internacional, ya muy practicados en la esfera de la formación profesional. La investigación permite integrar los actuales desarrollos y tendencias generadas por la experiencia de las empresas con el desarrollo de competencias. Además, el proyecto se impuso el objetivo de vincular estas medidas en la empresa con otra prioridad política de nivel comunitario: el desarrollo del diálogo social. Los responsables están comenzando a considerar que la separación imperante hasta hoy de estos dos temas como ámbitos independientes en investigaciones y prácticas organizativas constituye un impedimento para el desarrollo del rendimiento y de las com-



petencias humanas en la empresa. Los estudios de caso de nuestras empresas demuestran la influencia y estimulación mutua existente entre las dos esferas. Cada una de las empresas estudiadas ha atravesado por programas de transformación cultural que han transformado estas dos esferas en factores de cambio y en catalizadores para implantar cambios más profundos, que a su vez generan estrategias para las ventajas competitivas.

Los doce casos estudiados suponen un conjunto de datos importante, pero no pueden considerarse representativos de todo el contexto europeo. Con todo, nuestras empresas reflejan bien la forma en que la industria europea afronta el desarrollo de sus recursos humanos con el fin de adaptarse a un ambiente turbulento. A través de los análisis intersectoriales e internacionales, podemos obtener una imagen del grado de transformación de las relaciones industriales tradicionales en favor de relaciones de colaboración y participativas en toda Europa. Nuestros casos se ilustran en el Cuadro 1:

Todas las empresas participantes son de tamaño grande, disfrutan de buena reputación y tienen la tradición de promover colaboraciones y métodos formativos avanzados.

## De la formación al aprendizaje

El cambio más significativo que tiene lugar en nuestros estudios de caso es la transición de las formaciones hacia los aprendizajes. Se trata de un cambio de contenidos y una reorientación hacia competencias más generales y técnicas específicas para problemas, apartándose de las cualificaciones ocupacionales fijas. Los encuestados en nuestras empresas nos informaron sobre necesidades cambiantes para los nuevos trabajadores en cuanto a cualificaciones y competencias, en comparación con las competencias necesarias para ingresar en la organización en épocas muy anteriores. Buena parte de las fórmulas que describen este cambio reflejan las transformaciones aludidas: las demandas de mayor calidad, adaptabilidad, competencias para el servicio al cliente, mayor responsabilidad, mayor

### Estudios de Caso PIE

Cuadro 1:

	Industria automovilística	Banca	Telecomuni- caciones
<b>Suecia</b>	Volvo	Svenska Handelsbank	Telia
<b>Italia</b>	FIAT	Banco Ambro- siano Veneto	Telecom Italia Mobile (TIM)
<b>Alemania</b>	Mercedes	Deutsche Bank	Deutsche Telekom
<b>Reino Unido</b>	Rover Body Pressings	NatWest Bank	British Telecom

presión de los plazos de entrega, etcétera. Sometidos a preguntas muy directas, los representantes directivos y los trabajadores reconocieron la necesidad de abandonar el esquema de cualificaciones estrechas y su adaptación a empleos específicos, por la sencilla razón de que nadie garantiza que sigan existiendo dichos empleos en el futuro. En la industria de las telecomunicaciones, un director de recursos humanos calculó que el 80% de los empleos actuales quedarían obsoletos en el plazo de cinco años. Otros sectores presentan una tendencia distinta, pero así y todo paralela. Los bancos, en particular, están remodelando su personal de viejo estilo, substituyéndolo o reconvirtiéndolo para empleos de servicio al cliente, empleos de centro de llamadas, o ventas y comercialización. En este contexto, apenas tiene sentido ya formar a los empleados para una serie limitada de tareas, o adaptar al personal a definiciones restringidas de empleo. La tendencia hacia sistemas de clasificación ocupacional más amplios ilustra este punto preciso: en una serie de casos, la formulación de "familias ocupacionales" está reemplazando a las antiguas clasificaciones de operarios y empleados. Ello permite desplazamientos más flexibles de personal, sin pasar por tareas de reclasificación.

En lugar del sistema anterior, la mezcla de cualificaciones y formación en competencias generales se orienta a generar un personal capaz continuamente de

***“Los doce casos estudiados suponen un conjunto de datos importante, pero no pueden considerarse representativos de todo el ámbito europeo. Con todo, nuestras empresas reflejan bien la forma en que la industria europea afronta el desarrollo de sus recursos humanos para adaptarse a un ambiente turbulento. A través de los análisis intersectoriales e internacionales, podemos obtener una imagen del grado de transformación de las relaciones industriales tradicionales en favor de relaciones de colaboración y participativas en toda Europa.”***



**“En cada país y grupo de estudios de caso se aprecia que la necesidad de conferir mayor flexibilidad a las plantillas individuales hace preciso cambiar de sistema. En lugar de ofrecer una serie de cursos en aulas, las empresas están reflexionando ahora más a fondo sobre la forma de in-fundir en su personal métodos de aprendizaje activo.”**

aprender para afrontar las nuevas demandas. Así pues, se insiste mucho en los estudios de caso, en la capacidad resolutoria de problemas, las competencias de interacción social, la aptitud para el trabajo en equipo, el razonamiento lógico, la adaptabilidad y la flexibilidad de las respuestas. La capacidad de aprender, resolver o responder adquiere prioridad absoluta en lugar de las competencias terminadas o repetitivas. Examinando las estructuras y el contenido de la formación en todos los estudios de caso, este aspecto se destaca claramente. Bajo estas circunstancias, la noción tradicional para una ocupación concreta y los niveles de competencia correspondientes han dado paso a concepciones más generales de la formación/aprendizaje, con frecuencia informal y externo a la oferta normal de formación profesional (Cressey & Kelleher, 1999, op. cit.).

### **Tres ámbitos para el aprendizaje**

El aprendizaje como tema y su carácter de factor esencial para la empresa ha sufrido un auge, convirtiéndose en un elemento habitual de los debates sobre estrategias empresariales. Para explicar esta evolución resulta útil analizar los tres ámbitos del aprendizaje -individual, grupal y organizativo-, señalando además la existencia de relaciones importantes entre ellos, que no deben olvidarse.

En cada país y grupo de estudios de caso se aprecia que la necesidad de conferir mayor flexibilidad a las plantillas individuales hace preciso cambiar de sistema. En lugar de ofrecer una serie de cursos en aulas, las empresas están reflexionando ahora más a fondo sobre posibilidades de imbuir en su personal métodos de aprendizaje activo. Por ejemplo, en el caso del Deutsche Bank se observa una transición desde el derecho a la formación hacia la propia responsabilidad para la formación permanente (Kuhn & Reimann 1998a). El programa formativo de la Rover (Rover Employees Assisted Learning-REAL) concedía a cada uno de sus trabajadores una cantidad anual de dinero para gastar en cualquier formación que desearan. No era obligatorio que ésta tuviese una relación directa con el empleo o el ámbito ocupacional del trabajador. En lugar de ello, Rover aspiraba a que sus empleados se habituasen a aprender, in-

dependientemente del tema de la formación (Cressey, 1997).

En el Svenska Handelsbank, un programa de competencias ayudaba a pasar del producto al cliente, eligiendo los empleados sus propias vías formativas (Docherty & Ullstad, 1998a). En el NatWest, la empresa comenzó a valorar seriamente las competencias no habituales (es decir, las que no se encuentran relacionadas directamente con las tareas bancarias). Admitió que dentro de su propia organización disponían de personas activas en voluntariados, creativas artísticamente, activas administrativamente en grupos exteriores y en posesión de competencias solicitadas por el nuevo contexto (Cressey, 1998a). Además de este cambio de filosofía, se han documentado también una serie de políticas de apoyo destinadas a capacitar al personal para aprender. Una característica común de éstas fueron los planos individuales de desarrollo, las técnicas personales de evaluación y los centros de formación.

La formación en equipo o en grupo es menos frecuente que la formación individual. Con todo, nuestro análisis refleja la implantación de una serie de métodos antes desconocidos e innovadores en este campo. El trabajo en equipo como estructura parece existir *sui generis*. No se limita a la fabricación, y su importancia aumenta en diversos ámbitos de la banca y los grupos de telecomunicaciones. El problema, por así decirlo, consiste en la definición de lo que constituye un equipo o grupo cerrado. El trabajo de equipo en Rover parece construir la raíz de todas las cuestiones y materias principales debatidas durante los últimos diez años. En opinión del director responsable del sindicato de técnicos, la transformación principal fue pasar de la estructura de pedidos a la del compromiso autónomo, a través de equipos autodirigidos. En Volvo, la implantación de los equipos QDE (calidad, precisión en el desarrollo, economía), multidisciplinares y con amplias responsabilidades comerciales frente a los clientes, en un entorno técnico de nivel mucho más complejo, resulta interesante. Los equipos QDE constituyen una nueva plataforma estratégica para el desarrollo de competencias y de la actividad comercial. Se fundamentan en presupuestos básicos comunes entre los sindicatos



y los directivos, referidos a la necesidad y la importancia que adquiere la responsabilidad social dentro de la empresa, y lo esencial que resulta para ésta asegurar a la vez un trabajo gratificante y un rendimiento de primera categoría (Docherty & Ullstad, 1998b).

Los diferentes estudios reflejaron particularmente bien las diferentes estructuras formativas de las organizaciones. El surgimiento de circuitos de realimentación y de mecanismos para compartir informaciones y resolver problemas es algo fundamental para una organización autoformativa. En el área de las telecomunicaciones, como podía esperarse, se observa un uso bastante especializado de las tecnologías de la información para proporcionar al personal datos, documentos electrónicos, herramientas de diagnóstico y posibilidades de resolución colectiva de problemas. Telia ha creado una "academia interactiva" que ofrece asesoramiento informático; ha decretado un acceso abierto a toda la plantilla para la búsqueda de documentos, e implantado un sistema avanzado de *intranet* (Docherty & Ullstad, 1998c). En la nueva planta de la Fiat en Melfi, el problema de la formación como empresa se afrontó creando una "caja de herramientas" compuesta por una serie de interesados en toda la organización (Erlicher & D'Amato, 1997). Lo mismo puede decirse de BT, que disponía además de la gama completa de equipos e instalaciones de telecomunicaciones especializadas. BT también disponía en esta época de una red interna (*intranet*), cuyos niveles de accesibilidad dependían de la necesidad y cargo del empleado. Los responsables sindicales manifestaron su desagrado al negárseles el acceso a *intranet*, considerando dicha restricción un error en la filosofía de colaboración de la empresa (Cressey, 1998b). La Deutsche Telekom también había instaurado una *intranet* o red interna e invertido fuertemente en el uso de las tecnologías de la información como canal informativo, creando una *Televersity* o universidad electrónica y una serie de CDROMs denominada *Funline* por toda la organización (Kuhn & Reimann, 1998b). Las *intranets* y las estructuras formativas a través de las tecnologías de información no sólo son patrimonio de las empresas de telecomunicaciones: Rover y NatWest también las implantaron, si bien

de forma más limitada (ya que no todos los trabajadores tenían acceso a consolas informáticas). Una de las estructuras más desarrolladas en este sentido fue la del Deutsche Bank, que había llevado a cabo un proyecto a gran escala denominado "Columbus", en aras de la formación de la empresa. El proyecto constituía una parte de la nueva Universidad de la Empresa, que combina las estructuras formativas con un sistema central de información. Columbus es una herramienta de control descentralizada, útil e universal que integra todas las ofertas y servicios educativos para la formación profesional y continua del personal de la empresa.

### **Armonización del diálogo social y las estrategias formativas en la empresa**

Las organizaciones de nuestro estudio parecen haber aceptado que, tanto en su diálogo social como en su desarrollo de recursos humanos, lo que anteriormente se consideraban derechos o prerrogativas para la formación o la consulta pasan ahora a concebirse como parte activa de las estrategias económicas de una empresa. Esta evolución es importante, porque la turbulencia cada vez mayor del ambiente empresarial está requiriendo en la actualidad una mano de obra adaptable, flexible y capaz de dar respuestas. También requiere mecanismos para crear un consenso y un compromiso que permitan compartir modelos mentales. Dentro de este contexto, acentuar exclusivamente el desarrollo de la formación como único vehículo para llegar a las ventajas competitivas será sin duda insuficiente.

Nuestros doce estudios de caso muestran que son muchos los factores impulsores externos que resultan idénticos, y que los intereses de las empresas convergen en toda Europa. Ello significa que, aun cuando en Europa se observen variaciones, por ejemplo entre las diferentes relaciones industriales y contextos legales, éstas no están necesariamente impidiendo que surja un modelo europeo común. Sólo en el caso alemán, observamos alguna rigidez por la fuerte reglamentación nacional. Y sin embargo, incluso en este Estado puede observarse el surgimiento de estructuras directas para el diálogo, orga-

***"Las organizaciones de nuestro estudio parecen haber aceptado que, tanto en su diálogo social como en el desarrollo de sus recursos humanos, lo que anteriormente se consideraban derechos o prerrogativas para la formación o la consulta pasan ahora a concebirse como parte activa de las estrategias económicas de una empresa. (...) También se requieren mecanismos para crear un consenso y un compromiso que permitan compartir modelos mentales. Dentro de este contexto, acentuar exclusivamente el desarrollo de la formación como único vehículo para llegar a las ventajas competitivas será sin duda insuficiente."***



***“(...)las prácticas de las empresas y sus culturas de relaciones industriales se hacen más diversificadas, mientras que las temáticas y procesos con los que han de ocuparse se asemejan cada vez más. Todo ello pone de relieve que las nuevas formas de colaboración y de diálogo están complementando, o comienzan incluso a sustituir en algunos casos, a las antiguas prácticas tradicionales institucionalizadas.”***

***“La participación es en la actualidad más bien amplia que restringida, y se vincula cada vez más a temáticas de evolución dentro del puesto de trabajo y de la empresa. En lugar de establecer una comisión regular y fija que debata problemas y proponga la última actualización comercial, la participación adquiere con frecuencia el carácter de un método permanente para resolver problemas, mejorar la calidad, contribuir a procesos de perfeccionamiento y a pasar sin problemas por procesos de cambios técnicos u organizativos.”***

***“Los estudios de caso ponen de relieve la aceptación de las mutaciones en los entornos competitivos y la necesidad de estrategias para el diálogo que se fundamenten en el valor añadido, y no en la redistribución de poderes. Ello implica una remodelación del objetivo formal del diálogo social. Para muchos interesados, ello se traduce en la búsqueda de un diálogo que no sea institucional ni funcione por comisiones especiales.”***

nizaciones por grupos y mecanismos de realimentación formativa, al igual que en otros países. Aun cuando los sistemas de relaciones industriales en Europa difieran enormemente, ello no parece constituir un obstáculo esencial para el desarrollo de estrategias formativas y de autoaprendizaje en estas empresas. Se observan diferencias no sólo entre los sistemas nacionales sino dentro incluso de algunos de ellos, lo que hace difícil una clasificación clara cuando se encuentran buenos ejemplos en sistemas supuestamente no participativos (Della Rocca, 1998; Cressey & Kelleher 1999, op. cit.). Una explicación parcial podría ser que las tendencias en el campo de los recursos humanos y relaciones industriales se han ido descentralizando en las últimas dos décadas, y que a la vez se ha producido un aumento en las formas de participación directa. Estas dos tendencias disminuyen probablemente la importancia de los modelos estructurales y el impacto de éstos sobre las prácticas empresariales.

Ello significa que las prácticas de las empresas y sus culturas de relaciones industriales se hacen más diversificadas, mientras que las temáticas y procesos de los que han de ocuparse se asemejan cada vez más. Todo ello pone de relieve que las nuevas formas de colaboración y de diálogo están complementando, o comienzan incluso a sustituir en algunos casos, a las antiguas prácticas tradicionales institucionalizadas.

Todas las empresas estudiadas en nuestro análisis constituyen ejemplos señeros de buenas prácticas en sus sectores. En relación con las prácticas y estructuras innovadoras, podemos resaltar una serie de estudios de caso; Volvo, por ejemplo, amplió el ámbito del diálogo social más allá de las fronteras de la empresa. Las iniciativas de formación y aprendizaje ya no se centran en la estrecha temática de la empresa sino que se situaban en un contexto más amplio de políticas y prácticas para el empleo a escala local y regional. Rover nos ofrece un excelente ejemplo de lo que pueden ser los convenios de una empresa en materias de representación, participación y formación, profundizando los principios de la colaboración para generar una formación conjunta, una calificación sindical y una cultura de la formación integrada en la es-

tructura de la empresa. El sector de telecomunicaciones en su conjunto, demostró estar desarrollando la colaboración y la formación a pesar de las radicales transformaciones en el empleo, en el propio sector y en sus estructuras organizativas. En este caso, las partes interesadas parecían hallarse a la búsqueda de métodos innovadores para la consulta estratégica. Fue en este sector donde los sindicatos tuvieron que decidir los cambios más radicales en sus propios modelos mentales, actitudes y disposición al cambio.

En comparación con los sectores anteriores, el de la banca aparenta ser más conservador, al menos visto desde fuera. Pero nuestros estudios de caso sugieren que las innovaciones tecnológicas se afrontan en ella mediante profundos cambios organizativos y culturales (Marcuccio & Acuti, 1998), Svenska Handelsbank, NatWest y Deutsche Bank están reorientándose hacia el cliente y adoptando estructuras más flexibles y abiertas, a través de programas diseñados para dotar a su personal de nuevas funciones y tareas.

La participación es en la actualidad más bien amplia que restringida, y se vincula cada vez más a temáticas de evolución dentro del puesto de trabajo y de la empresa. En lugar de establecer una comisión regular y fija que debata problemas y proponga la última actualización comercial, la participación adquiere con frecuencia el carácter de un método permanente para resolver problemas, mejorar la calidad, contribuir a procesos de perfeccionamiento y a pasar sin problemas por procesos de cambios técnicos u organizativos. Los problemas de los cambios en la empresa y de las competencias para adaptarse a nuevas estructuras organizativas del trabajo están adquiriendo una prioridad cada vez mayor en las agendas de colaboración.

Los estudios de caso ponen de relieve la aceptación de las mutaciones en los entornos competitivos y la necesidad de estrategias para el diálogo que se fundamenten en el valor añadido y no en la redistribución de poderes. Ello implica una remodelación del objetivo formal del diálogo social. Para muchos interesados, ello se traduce en la búsqueda de un diálogo que no sea institucional ni funcione por comisiones especiales. En una em-



presa de telecomunicaciones, los sindicalistas responsables se oponían a todo mecanismo rígido dependiente de reuniones formales y asistencia rotatoria. Buscaban un “diálogo estratégico” con los empresarios antes de tomar cualquier decisión, y en el momento donde dicho diálogo surtiera el máximo efecto. Se admitía que este diálogo no resulta fácil, ni elimina todos los conflictos de intereses que surgen ocasionalmente, pero con todo estaba considerado como posibilidad de avanzar para ambas partes, en este caso y en el de otras empresas.

Hasta cierto punto, el tipo de participación antes suficiente y eficaz para un periodo de mercados estables, clasificaciones ocupacionales estables y, por extensión, necesidades estables de competencias, ha dejado de ser suficiente y eficaz. El abandono de las prácticas tailoristas o fordistas en la industria y de los procedimientos burocráticos masivos en los centros y servicios públicos implica el correspondiente cambio en el contexto formal e institucional que les acompañaba y que merecía el acuerdo o consenso de los interesados. Un punto que resaltaron algunos de los representantes sindicales en los estudios es que las características de los sistemas productivos están cambiando, y que resulta necesario reorientar funciones básicas e instaurar nuevos mecanismos sociales para llegar a acuerdos y crear posibilidades de realimentación. La existencia de una comisión, un consejo de trabajadores o una estructura común de consultas organizada formalmente no significa ya que exista una influencia sindical o una participación real y vital auténtica.

Conforme se incrementa el contenido intelectual del empleo, conforme aumenta la demanda de mayores competencias sociales y se desarrolla la importancia de una resolución activa de problemas para la empresa, va multiplicándose la necesidad de una participación más activa que pasiva, particularmente en el campo de los recursos humanos. Un aspecto común a la mayoría de los estudios de casos son las estrategias activas y autorresponsables de participación que proponen sindicatos y trabajadores. En todos los sectores, y en particular en las empresas de telecomunicación, se observa que un retroceso de los sindicatos hacia los derechos

de remuneración, de promoción o de formaciones ha dejado de ser posible. El diálogo se encuentra cada vez más integrado en las estrategias de gestión. Participa en el diseño de futuras necesidades, contribuye a generar una mayor consciencia de la evolución en la empresa y ayuda activamente a implantar cambios. Este último elemento puede resultar amargo para los sindicatos cuando implica reducciones y reestructuraciones del empleo, pero los estudios de caso muestran que, llegada esa situación, los sindicatos no se retiran de la participación, siempre que exista un *quid pro quo*. Ello conlleva por lo general la reivindicación de la colaboración auténtica: ser consultados antes de que un tema se encuentre decidido y despachado, y participar en el proceso de su elaboración, aplicación y evaluación, no como alguien exterior sino con espíritu de equipo.

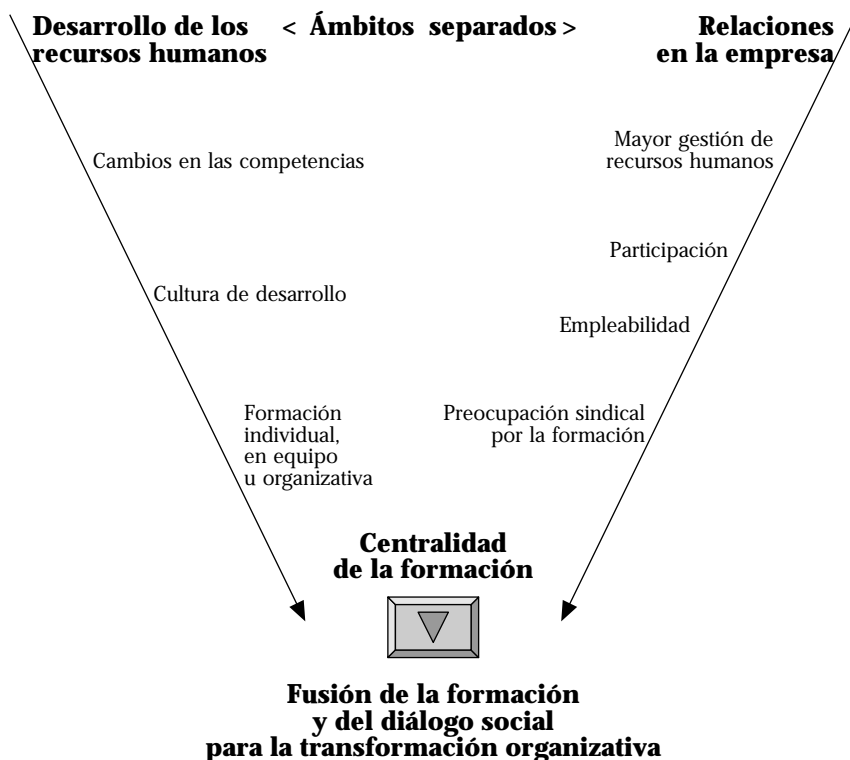
Las tendencias detectadas en los 12 estudios de caso señalan que los sindicatos ya no pueden considerar la formación y la estrategia de aprendizaje como algo dependiente de las prerrogativas de la dirección (Cressey & Kelleher 1999 op. cit.). Los cambios en las funciones del trabajo y en el mercado pueden afectar potencialmente a la capacidad sindical para representar a los trabajadores y conseguir y mantener afiliados. Ello significa que podemos considerar su creciente actividad en este campo como un elemento defensivo y preventivo. Es defensivo porque intenta estabilizar sus pérdidas de afiliación y mantener su actual grado de presencia e influencia institucional. Es preventivo porque busca ampliar sus facultades de representación hacia nuevos temas vitales para la empresa, y de interés candente. Debido a esta última evolución, los sindicatos han comenzado a integrarse en estrategias de valor añadido; el Cuadro 2 ilustra una tendencia detectada en los estudios de caso, que creemos indica que por parte sindical se acepta cada vez más la necesidad de reunir la cuestión del diálogo social con la del desarrollo de los recursos humanos, si se pretende lograr éxito en una transformación organizativa.

La fórmula original del proyecto preguntaba explícitamente si podría existir una función para los agentes sociales en el desarrollo de la “organización autofor-

***“En todos los sectores, (...) se observa que un retroceso de los sindicatos hacia la reivindicación de derechos de remuneración, de promoción o de formaciones ha dejado de ser posible. El diálogo se encuentra cada vez más integrado en las estrategias de gestión. Participa en el diseño de futuras necesidades, contribuye a generar una mayor consciencia de la evolución en la empresa y ayuda activamente a implantar cambios. (...) los sindicatos no se retiran de la participación, siempre que exista un quid pro quo. Ello implica por lo general la reivindicación de la colaboración: ser consultados antes de que un tema se encuentre decidido y despachado, y participar en el proceso de su elaboración, aplicación y evaluación, no como alguien exterior sino con espíritu de equipo”***

**Cuadro 2**

## La evolución generada entre las relaciones en la empresa y el desarrollo de los recursos humanos



ciones y deben afrontar opciones en ocasiones duras. Hemos señalado antes la forma en que directivos superiores o intermedios afrontan esta tarea. También hemos mostrado que los sindicatos y sus afiliados individuales están sometiendo sus propias funciones e identidades a un fuerte replanteamiento.

## Conclusiones

Si bien las experiencias empresariales que muestran nuestros estudios de caso pueden no ser representativas de toda la experiencia europea, nos señalan temáticas y prácticas que otras empresas deberán afrontar en el futuro o que ya están intentando emular. Muchos estudios de caso se han centrado en multinacionales grandes y con fuertes beneficios, que por lo general se encuentran a la cabeza en cuanto a programas formativos y de colaboración social. También son importantes porque la fusión que experimentan estos dos ámbitos constituyen el eje de nuestro análisis. Por tanto, comprender las lecciones que podemos extraer de su experiencia y deducir lo que estas implicarían para un contexto más amplio, ya sea empresarial, sindical o académico, es algo de la mayor importancia.

mativa". Nuestro análisis de cuatro países distintos no sólo mantiene que puede detectarse ya dicha función, sino que da ejemplos de empresas y sindicatos que crean nuevas formas de relaciones para sustentar proyectos de transformación organizativa. Las empresas y los agentes sociales en su interior no buscan estructuras de nuevos diálogos sociales y nuevos mecanismos formativos por su propio riesgo: se hallan inmersas en un contexto más amplio de respuestas industriales a entornos de mercados globales. Las ventajas competitivas se encuentran ahora asociadas a los sistemas que sean capaces de abandonar los peores aspectos de la práctica *tailorista*, con sus rendimientos estándar dentro de estructuras de mercado estables, e implantar estrategias de motivación, actuación y renovación autónomas que resulten adecuadas para afrontar este entorno exterior. En este contexto, los interesados y agentes de todos los niveles dentro de la empresa están experimentando un desfase de fun-

Haber centrado nuestro estudio en la empresa ha sido sin duda correcto. La detección en detalle de las nuevas funciones, prácticas y estrategias de las diferentes partes precisa un seguimiento más sistemático y ampliado. Este eje de trabajo ha permitido perfeccionar la documentación sobre entornos (actividades) formativos de todos los protagonistas internos o asociados a las empresas particulares. El efecto de estos entornos formativos precisa una comprensión más detallada de las cualificaciones, competencias y aptitudes de comportamiento entre todos los interesados en la empresa. Este proyecto supone una plataforma para analizar más específicamente las necesidades de aquellas empresas que consideran una fusión de su estrategia formativa y su diálogo social como la vía para alcanzar la futura competitividad.

También será muy importante, y potencialmente productivo, plantear la difusión de tendencias y resultados encontrados



por nuestro análisis a las pequeñas empresas, las empresas de otros sectores y las de otros países.

Los estudios de caso demuestran la función central del diálogo social para la transformación de una empresa. Aún cuando éste no tenga la misma categoría o carácter que la formación -elemento más formal- está sin embargo contribuyendo esencialmente a cambiar la práctica desde la misma base. La evolución política en este campo deberá tomar en cuenta que se están abandonando los mecanismos institucionales para el diálogo social. En los contextos "institucionales" se asume una influencia de los agentes sociales debido a la existencia de una comisión o de otro proceso formal. Pero nuestra in-

vestigación indica que, al margen de estos contextos institucionalizados, puede observarse cómo surge un diálogo social en torno a temas clave y procesos participativos de naturaleza operativa y estratégica. Es en este campo dónde las formas institucionalizadas del diálogo social pueden dar paso a estructuras más innovadoras y creativas que apenas se tienen en cuenta en el pensamiento actual, lo que supone un desafío para los decisores políticos en el futuro. El desafío central para ellos será ofrecer medidas que permitan apoyar estas prácticas empresariales socialmente innovadoras, manteniendo a la vez un equilibrio con la necesidad de implantar más derechos positivos de protección, conforme señala el programa de acción social.

***“Los estudios de caso demuestran la función central que cumple el diálogo social para la transformación de una empresa. (...) La evolución política en este campo deberá tomar en cuenta que se están abandonando los mecanismos institucionales de diálogo social.”***

#### Referencias bibliográficas

- Brewster C. and Hegewisch A. (eds)** (1994) Policy and Practice in European Human Resource Management. The Price Waterhouse Cranfield Study. Routledge
- Cressey, Bolle de Bal, Di Martino, Treu and Traynor** (1988) Participation Review. Fundación Europea. Dublín.
- Cressey P. and Williams R.** (1991) Participating in Change. New Technology and the Role of Employee Involvement. Fundación Europea. Dublín.
- Cressey P.** (1997) Rover Group / Rover Body Pressings case Study: PIE, University of Bath
- Cressey P.** (1998a) NatWest bank: The role for social dialogue in the development of employee competencies, PIE/University of Bath
- Cressey P.** (1998b) Partnership and Investment in Europe: BT Case PIE/University of Bath
- Cressey P. and Kelleher M.** (1999) Partnership and Investment in Europe: the role of social dialogue and human resource development, Leonardo Project Consolidated Report, Jan. 1999 University of Bath / ECLO
- Della Rocca G.** (1998) Partnership and Investment in Europe: Consolidated report of National case Studies in Italy, MAIN, Milán
- Docherty P. and Ullstad C.** (1998a) Partnership and Investment in Europe: Svenskhandelsbanken case study, IMIT, Gotenburgo
- Docherty P. and Ullstad C.** (1998b) Partnership and Investment in Europe: Volvo Car Corporation case study, IMIT, Gotenburgo
- Docherty P. and Ullstad C.** (1998c) Partnership and Investment in Europe: Telecom Telia Sweden case study, IMIT, Gotenburgo
- Due J, Madsen J. S. and Jensen C. S.** (1991) "The Social Dimension: Convergence or Divergence of Industrial Relations in the Single European Market" Industrial Relations Journal, Vol 22 No2.
- EPOC Research Group** (1997) New Forms of Work Organisation: can Europe realise its potential?, Dublín, Fundación Europea para las Condiciones de Vida y de Trabajo
- Erlicher L. and D'Amato D.** (1997) Innovation, competitiveness, learning. The FIAT Auto Case, PIE/ ISVOR, Turin
- Frohlich D., Gill C. and Krieger H.** (1993) Workplace Involvement in Technological Innovation in the European Community: Roads to Participation, Fundación Europea. Dublín
- IDE Group** (1993) Industrial Democracy in Europe, Londres
- Kuhn M. and Reimann D.** (1998a) Partnership and Investment in Europe: case study report of Detusche Bank, ITB, Universidad de Bremen
- Kuhn M. and Reimann D.** (1998b) Partnership and Investment in Europe: case study report of Deutsche Telekom AG, ITB, Universidad de Bremen
- Marcuccio G. and Acuti A.** (1998), Partnership and Investment in Europe: Caso Ambrosiano Veneto, MAIN/Milán





**Steve  
Bainbridge**  
Cedefop, Salónica



**Julie Murray**  
Cedefop, Salónica



# Disposiciones políticas y legales de desarrollo de una política de formación en la Unión Europea

## Parte II- Desde Maastricht hasta Amsterdam

**Este artículo tratará sobre la evolución que ha experimentado la política comunitaria de formación profesional a partir del Tratado de Maastricht. Mostrará la manera en la que las disposiciones políticas incorporadas en nuestras regiones como *acquis* o acervo europeo han impulsado la aparición de políticas de formación permanente y fomentado el análisis crítico y la reforma de los sistemas de formación profesional. A pesar de ello, este artículo mantiene que la función fundamental de la Unión Europea - ser un punto de referencia para el desarrollo de políticas nacionales de formación - ha perdido la fuerza que tuvo en su día, aun cuando en este momento dicha función sea más necesaria que nunca para hacer realidad la idea de la formación permanente.**

### Preámbulo

Este es el segundo de dos artículos que tratarán sobre el desarrollo e implantación práctica de políticas de formación profesional a escala europea, desde la creación de la Comunidad Económica Europea, en virtud del Tratado de Roma de 1957, hasta el Tratado de la Unión Europea firmado en Amsterdam y que entró en vigor en mayo de 1999.

El primer artículo, que apareció en el número 20 de la Revista Europea, se centraba en el periodo de la política común de formación profesional, establecida por el Tratado de Roma y que fue sustituida por una política comunitaria de formación profesional por el Tratado de la Unión Europea, acordado en Maastricht en 1992.

Este artículo tratará de la evolución que ha experimentado la política comunitaria de formación profesional (FP) a partir del Tratado de Maastricht y de los *acquis communautaires* europeos (el corpus o acervo de normativas comunitarias, que hace recaer responsabilidades sobre los Estados Miembros o los individuos). En este artículo interpretaremos estos *acquis* en sentido amplio, es decir, incluyendo en ellos:

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

Este artículo intentará mostrar la manera en la que las disposiciones políticas establecidas por los *acquis* europeos han impulsado la aparición de políticas de formación permanente y fomentado el análisis crítico y la reforma de los sistemas de formación profesional, facilitando asimismo la cooperación entre partidos en Europa para buscar mejoras en la formación profesional. A pesar de ello, este artículo mantiene que el papel o función fundamental de la Unión Europea - ser un punto de referencia para el desarrollo de las políticas nacionales de formación - ha perdido la fuerza que en su día tuvo, aun cuando en este momento dicha función sea más necesaria que nunca para hacer realidad la idea de la formación permanente



## Desde Roma hasta Maastricht

Antes de pasar a analizar las evoluciones que han tenido lugar desde el Tratado de Maastricht, sería conveniente hacer un breve repaso de los acontecimientos que precedieron al mismo. Dichos acontecimientos se trataron en mayor profundidad en el primer artículo.

El mecanismo para instaurar la política común de FP introducido por el Tratado de Roma quedó estipulado por los diez principios de la Decisión del Consejo de 2 de abril de 1963, que establecían la orientación que había de aplicarse. A lo largo de los años, en particular desde la mitad de la década de 1970 hasta la mitad de la década de 1980, las disposiciones políticas se adaptaron y redefinieron mediante varias decisiones políticas, no vinculantes legalmente, pero que contaban con un fuerte respaldo, tales como resoluciones del Consejo de Ministros y comunicaciones de la Comisión Europea.

Las resoluciones del Consejo y las comunicaciones de la Comisión, aunque legalmente no vinculantes, impulsaron nuevas formas de cooperación, incluyendo entre ellas la experimentación mediante proyectos piloto, la realización conjunta de investigaciones, el establecimiento de redes y los intercambios de información y experiencias. Los interlocutores sociales, por su parte, contribuyeron al desarrollo de estas disposiciones políticas mediante una serie de opiniones conjuntas, no vinculantes legalmente, que fomentaron el surgimiento de la política de formación profesional como herramienta importante de las políticas de empleo y de mercado de trabajo activo. Se consideró que la formación profesional desempeñaba un importante papel mejorando las perspectivas de empleo, facilitando la adaptación a los cambios, impulsando la integración de los jóvenes y de otros grupos en el mercado de trabajo y promoviendo la igualdad de oportunidades.

Hay que añadir que, desde una perspectiva europea, la política común de formación profesional fomentó el debate entre los Estados Miembros, permitiendo con ello una discusión más amplia de cuestiones nacionales e identificar así te-

mas de interés común. En consecuencia, la dimensión europea supuso un importante punto de referencia para el desarrollo de las políticas nacionales de FP.

No obstante, el método de desarrollar y aplicar en la práctica una política común de FP a través de resoluciones legalmente no vinculantes, respaldadas por compromisos a escala gubernativa, quedó modificado a mediados de la década de 1980, tras un acuerdo adoptado por las instituciones de la CE (antecesora de la UE) que preveía decidir la financiación europea a través de un instrumento legal basado en el Tratado.

Todo esto dio como resultado la implantación de una política común de FP a través de decisiones legalmente vinculantes, que lanzaron una serie de programas de acción. Cada uno de dichos programas se centraba en un aspecto específico de la política común de FP: desarrollar el papel de la FP como elemento de adaptación al cambio (Comett I y II en 1986 y 1989, y Eurotecnet, en 1990), apoyar a los jóvenes (Petra I y II, en 1987 y 1991), mejorar la formación continua (Force, en 1990), promover la cooperación en enseñanza superior (Erasmus, en 1987), y el aprendizaje de idiomas (Lingua, en 1990) y apoyar a los discapacitados (Helios I y II en 1988 y 1993). Los programas de acción apoyaron y desarrollaron los mismos tipos de cooperación que ya se habían puesto en marcha a iniciativa de anteriores resoluciones del Consejo.

Por otro lado, durante la década de 1980 se dictaron también numerosas sentencias por parte del Tribunal Europeo de Justicia (TJ) que ampliaban, en opinión de los Estados Miembros, las competencias comunitarias en el ámbito de la formación profesional. Este hecho, junto a la necesidad de utilizar instrumentos legalmente vinculantes para instaurar la política común de FP, inquietaban a los Estados Miembros por la perspectiva aneja de una regulación comunitaria legalmente vinculante de sus sistemas de FP.

Por consiguiente, los Estados Miembros aprovecharon la oportunidad que se les presentó durante la conferencia intergubernamental (CIG) que preparaba el terreno a la unión monetaria para revisar las disposiciones del Tratado en materia

***“ (...) es importante destacar que los cambios realizados por los Estados Miembros [sobre la política común de formación profesional y llevados a cabo en el Tratado de Maastricht] buscaban conservar la naturaleza de la política llevada a cabo hasta aquel momento y mantener el delicado equilibrio entre sus intereses nacionales y los de la Comunidad. La introducción de dichos cambios se hizo para excluir la posibilidad de intervención europea en los sistemas de FP de los Estados Miembros, al tiempo que se mantenían las diversas formas de cooperación práctica.”***

**Cuadro 1**

## Tratado de la Unión Europea, Maastricht 1992

### Artículo 127

1. La Comunidad desarrollará una política de formación profesional que refuerce y complete las acciones de los Estados Miembros, respetando plenamente la responsabilidad de los mismos en lo relativo al contenido y a la organización de dicha formación.
2. La acción de la Comunidad se encaminará a:
  - a) facilitar la adaptación a las transformaciones industriales, especialmente mediante la formación y la reconversión profesionales;
  - b) mejorar la formación profesional inicial y permanente, para facilitar la inserción y la reinserción profesional en el mercado laboral;
  - c) facilitar el acceso a la formación profesional y favorecer la movilidad de los educadores y de las personas en formación, especialmente de los jóvenes;
  - d) estimular la cooperación en materia de formación entre centros de enseñanza y empresas;
  - e) incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados Miembros.
3. La Comunidad y los Estados Miembros favorecerán la cooperación con terceros países y con las organizaciones internacionales competentes en materia de formación profesional.
4. El Consejo, con arreglo al procedimiento previsto en el artículo 189 C y previa consulta al Comité Económico y Social, adoptará medidas para contribuir a la realización de los objetivos establecidos en el presente artículo, con exclusión de toda armonización de las disposiciones legales y reglamentarias de los Estados Miembros

los sistemas de FP de los Estados Miembros, al tiempo que se mantenían las diversas formas de cooperación práctica.

### La política comunitaria de formación profesional: hacia la formación permanente

Al igual que su predecesora, la nueva política comunitaria para la formación profesional fue desarrollándose a través de instrumentos legalmente no vinculantes. De conformidad con la tradición, el Consejo adoptó una resolución en junio de 1993 que resaltaba una vez más la importancia de la función que cumple la FP en los ámbitos políticos clave de adaptación a los cambios, apoyo a los jóvenes, lucha contra el paro y exclusión social, para estimular la cooperación entre organizaciones educativas y formativas y empresas, y para promover la movilidad. Pero esta resolución también indicaba la necesidad de reforzar los vínculos entre la educación general y los sistemas de FP, a fin de ofrecer una FP de carácter general a los jóvenes, y de estrechar también los lazos entre la formación inicial y la continua. Estos puntos se convertirían en elementos de la nueva política de formación permanente.

La Comisión Europea contribuyó también a impulsar la política comunitaria de FP y a desarrollar el concepto de formación permanente a través de su Libro Blanco, publicado en 1993, *Crecimiento, competitividad y empleo: retos y vías hacia el siglo XXI*.

Este Libro Blanco definía una estrategia para implantar un crecimiento con mayor índice de empleo dentro de la UE, señalando que la FP debía cumplir la función tanto de combatir el paro como de impulsar la competitividad. Y, para desempeñar esta función, los sistemas educativos y de FP debían adaptarse a fin de satisfacer los nuevos requisitos. El Libro detectaba una serie de carencias principales de los sistemas nacionales, en concreto:

- a) un déficit de competencias en ciencia y tecnología;

de FP. De este modo, en el nuevo Tratado de Maastricht, la política común de FP se sustituyó por una política comunitaria de FP que apoyara y complementara las intervenciones nacionales de los Estados Miembros (véase el Cuadro 1). Quedó excluida la armonización de los sistemas de FP y se reafirmó la responsabilidad de los Estados Miembros sobre su contenido y organización.

Sin embargo, es importante destacar que los cambios realizados por los Estados Miembros buscaban conservar la naturaleza de la política llevada a cabo hasta aquel momento y mantener el delicado equilibrio entre sus intereses nacionales y los de la Comunidad. La introducción de dichos cambios se hizo para excluir la posibilidad de intervención europea en



b) un número relativamente alto de jóvenes europeos que abandonan la escuela sin disponer de una formación básica (lo que desemboca a su vez en exclusión social);

c) desarrollo inadecuado de los sistemas de formación continua y del acceso a éstos;

d) falta de un auténtico mercado europeo de competencias tanto para competencias como para cualificaciones, y

e) escasas oportunidades de aprendizaje abierto y a distancia.

Para remediar estos defectos, el Libro Blanco planteaba una serie de propuestas orientadas fundamentalmente a desarrollar la formación permanente y dar a la formación continua un carácter más sistemático, proponiendo con este fin la celebración de un Año Europeo de la Formación Permanente, que tuvo lugar en 1996.

El desarrollo de la estructura política prosiguió a través de otro Libro Blanco de la Comisión ceñido específicamente a los temas de la educación y la formación profesional: *Enseñar y aprender - hacia la sociedad del conocimiento*, publicado en 1995. En él se sugería que las políticas educativa y de FP debían orientarse a ampliar la base de conocimientos y mejorar la empleabilidad. Las propuestas del Libro Blanco, hicieron avanzar el proceso de análisis de los sistemas y las posibilidades de mejora de los mismos.

Reconociendo la importancia de disponer de cualificaciones para encontrar un empleo, el Libro Blanco defendía el desarrollo de una formación permanente mediante métodos más flexibles que concedieran una acreditación a las competencias obtenidas al margen de los sistemas tradicionales de educación o FP. Propugnaba también integrar en los aprendizajes un periodo formativo de experiencia laboral en el extranjero, como medio para adquirir numerosas competencias sociales clave, necesarias para mejorar la empleabilidad de una persona. A fin de combatir la exclusión social, el Libro proponía asimismo la creación de escuelas de segunda oportunidad para ayudar a los jóvenes que abandonan el sistema educativo sin disponer de cualificación

alguna. Aun cuando esta propuesta recibiera algunas críticas, no puede negarse que intentaba construir sistemas más adaptables. Por último, el Libro Blanco indicaba la conveniencia de analizar la forma en que las políticas de otros ámbitos, en particular la legislación fiscal, podrían actuar incentivando o desincentivando la inversión en FP.

La atención prestada a la formación permanente por los dos libros blancos de la Comisión y por el Año Europeo pasó a reflejarse a continuación en la actividad del Consejo, que redactó una estrategia al respecto al término de este último. Las conclusiones del Consejo señalaban que la formación permanente, considerada como un concepto en evolución, resultaba esencial para afrontar los desafíos que plantean los cambios sociales, económicos y tecnológicos, lo que a su vez tenía sus efectos sobre la actitud ante la educación y la FP y la organización de éstas. Enumeraba una serie de principios sobre los que podría basarse una estrategia de formación permanente, y planteaba un conjunto de campos para su desarrollo ulterior (véase el Cuadro 2). El Consejo invitaba a las presidencias comunitarias subsiguientes a considerar los temas planteados en dichos campos conforme a su propia discreción y prioridades, y a presentar allí donde lo considerasen conveniente otras conclusiones provisionales al Consejo.

Un aspecto significativo del debate sobre la formación permanente fue el hecho de que se centrara en la necesidad de adaptar los sistemas educativos y de FP ya existentes. Los debates y la cooperación previos a escala europea partían sobre todo de la función de la FP como elemento contribuyente al éxito de otras políticas: adaptación a los cambios, mejora de las perspectivas de empleo particularmente para grupos determinados, igualdad de oportunidades o libre circulación de los trabajadores. El debate sobre la formación permanente estimulaba a la evaluación de los propios sistemas y del proceso formativo. La enumeración de campos para el posible desarrollo de la formación permanente incluía aquellos relacionados con la estructura de los sistemas, con los diferentes intereses manifestados, la forma de fomentar la cooperación entre éstos, así como la influencia

***“El Libro Blanco (...) de la Comisión Europea, publicado en 1993, Crecimiento, competitividad y empleo: desafíos y vías hacia el siglo XXI (...) planteaba una serie de propuestas orientadas fundamentalmente a desarrollar la formación permanente y dar a la formación continua un carácter más sistemático, proponiendo con este fin la celebración de un Año Europeo de la Formación Permanente, que tuvo lugar en 1996.”***

***“ Un aspecto significativo del debate sobre la formación permanente fue el hecho de que se centrara en la necesidad de adaptar los sistemas educativos y de FP ya existentes (...) Se estimulaba a la evaluación de los propios sistemas y del proceso formativo (...) (posibilidades de intervención:) la estructura de los sistemas, los diferentes intereses manifestados, la forma de fomentar la cooperación entre éstos, así como la influencia que sufrían los propios sistemas por las evoluciones emergentes.”***



## Cuadro 2

## Una estrategia para la formación permanente

Las conclusiones del Consejo sobre una estrategia para la formación permanente, formuladas en 1996, plantean el siguiente conjunto de campos de posible desarrollo para la formación permanente:

- a) desafíos para el sistema escolar;
- b) consideraciones económicas y sociales;
- c) formación continua;
- d) itinerarios y vínculos entre la enseñanza general y la FP;
- e) acceso, certificación y acreditaciones;
- f) maestros y formadores adultos.

ma para la aplicación de dicha política: el programa Leonardo da Vinci, que entró en vigor el 1 de enero de 1995.

### El programa Leonardo da Vinci

El objetivo del nuevo programa era aprovechar las ventajas de los programas anteriores y aunarlos el creciente interés que despertaba el desarrollo de la formación permanente. Con la agrupación de las diferentes medidas en un único programa se aspiraba a trascender algunas de las divisiones entre FP inicial y continua y entre los sectores educativos y la FP, divisiones anteriormente reforzadas por el hecho de disponer de programas separados. Con todo, el programa Leonardo da Vinci - que posteriormente sería objeto de fuertes controversias - se vio obstaculizado desde su nacimiento por la estructura extremadamente compleja que generaron las negociaciones, al dotársele de 19 objetivos, cuatro capítulos y 22 medidas diversas. Esta complejidad socavó la capacidad del programa para hacer realidad sus objetivos generales.

A pesar de su objetivo de racionalizar las diferentes medidas y de promover la formación permanente, la distinción entre la FP inicial y la continua que el programa pretendía superar se mantuvo en la práctica, al continuar separadas las medidas para cada una de éstas. La asignación de recursos a medidas e iniciativas particulares estaba muy normatizada y garantizaba un nivel mínimo de gastos para los distintos tipos de actuación - FP inicial, FP continua, cooperación universidad - empresa, proyectos piloto y colocaciones laborales - siguiendo por lo esencial la estructura de los programas previos y dejando un escaso margen de maniobra. También los procedimientos de selección eran distintos para las diferentes medidas, correspondiendo la decisión en algunos casos a los Estados Miembros y en otros a la Comisión Europea, lo que perpetuaba los diferentes procedimientos de aplicación práctica de los programas anteriores. Además, la estructura para la aplicación práctica del programa era muy compleja; por ejemplo, cerca de 44 "organismos" distintos eran responsables a escala nacional de los servicios de apoyo para la oferta del programa: las "unidades nacionales de coordinación".

***" (...) el debate sobre la formación permanente permitió definir con mayor claridad los temas referentes al proceso formativo y a los sistemas de impartir formación en la práctica. Puso también de relieve elementos que concernían a la política de FP por sí misma, y no por la función que desempeñase para otros ámbitos políticos."***

***" (...) el programa Leonardo da Vinci (...) se vio obstaculizado desde su nacimiento por la estructura extremadamente compleja que generaron las negociaciones, al dotársele de 19 objetivos, cuatro capítulos y 22 medidas diversas (...) A pesar de su objetivo de racionalizar las diferentes medidas y de promover la formación permanente, la distinción entre la FP inicial y la continua que el programa pretendía superar se mantuvo en la práctica, al continuar separadas las medidas para cada una de éstas "***

que sufrían los propios sistemas por las evoluciones emergentes. Incluían asimismo las ciencias educativas, así como los diferentes métodos formativos y la combinación de aprendizajes formales e informales.

El proceso de la formación en sí no se había pasado por alto: se fomentaba a largo plazo la cooperación en el desarrollo de materiales curriculares y formativos. Así, el debate sobre la formación permanente permitió definir con mayor claridad los temas referentes al proceso formativo y a los sistemas de impartir formación en la práctica. Puso también de relieve elementos que concernían a la política de FP por sí misma, y no por la función que desempeñase para otros ámbitos políticos.

### Aplicación práctica de la política comunitaria de FP: los programas Leonardo da Vinci

Aun cuando la política comunitaria de FP continuase avanzando a través de instrumentos no vinculantes jurídicamente, las medidas para llevarla a la práctica y su financiación requerían aún de un acuerdo a través de un instrumento legal. Los programas de acción se habían creado para periodos determinados, y al llegar éstos a su término se decidió racionalizarlos y sustituirlos por un único programa



La engorrosa cuestión del reparto de responsabilidades sobre la FP entre la administración europea y los Estados Miembros, que había llevado al cambio del Tratado en 1992, volvió a aparecer en el debate sobre el programa Leonardo da Vinci. La Comisión propuso un conjunto o marco común de objetivos que actuaran como punto de referencia para desarrollar los sistemas nacionales y las políticas de FP. Sin embargo, si bien los Estados Miembros estaban dispuestos a aceptar objetivos políticos acordados a escala europea, pero no vinculantes jurídicamente, no lo estaban para asumir una política más amplia a través de un instrumento legalmente vinculante. Algunos Estados Miembros opinaban que con dicho método se aspiraba a implantar una armonización, explícitamente excluida por el Tratado de Maastricht. Se acordó finalmente que el marco común de objetivos se aplicaría únicamente a las medidas incluidas en el programa.

Esta reticencia a distanciarse de las estructuras creadas para los programas precedentes revelaba la escasa disposición por parte de los Estados Miembros para impulsar una política que realmente integrase el propuesto fomento de la formación permanente.

### **Leonardo da Vinci II**

Desde el 1 de enero del 2000, la política comunitaria de FP se ha llevado a la práctica a través del programa Leonardo da Vinci II. Con éste se intenta de nuevo racionalizar la intervención europea en el campo de la formación profesional. Se ha mantenido el alcance del programa Leonardo da Vinci I, pues el nuevo programa apoya la movilidad y las actuaciones piloto, ocupándose también de productos, servicios y metodologías innovadoras, y de promover el desarrollo lingüístico. Además, continúa facilitando la cooperación en los campos políticos clave: formación permanente, apoyo a los jóvenes, lucha contra la exclusión social y fomento de la igualdad de oportunidades.

El Leonardo da Vinci II es mucho más sencillo que su predecesor, con tan sólo tres objetivos y cinco medidas, combinables entre sí en los diversos proyectos. Así pues, este nuevo programa parece

disponer de la flexibilidad suficiente que le permita dejar margen a interpretaciones individuales de los países participantes y actuar complementariamente a los sistemas nacionales de FP. Simultáneamente, parece estar lo suficientemente organizado para ofrecer un contexto operativo coherente que permita evaluar, agregar y difundir sus efectos.

Pero a diferencia de sus predecesores, el preámbulo a la decisión del programa explica los planteamientos de éste pero sin hacer referencia alguna a la política comunitaria general para la FP, definida por ejemplo en las conclusiones y resoluciones del Consejo o en las posiciones comunes de los agentes sociales. Se efectúa una alusión a los objetivos del Libro Blanco *Enseñar y aprender*, con respecto a la movilidad, y al anterior programa Leonardo da Vinci, pero eludiendo toda otra referencia.

En consecuencia, aun cuando el Leonardo da Vinci II contribuya hacia un objetivo político general, puede afirmarse que no forma parte de una política coherente que coordine diversas actividades conducentes a la consecución de objetivos específicos. Considerando los problemas surgidos bajo el Leonardo da Vinci I, es comprensible que la Comisión Europea no haya intentado articular el programa dentro de una política de carácter más general, a través de una decisión legalmente vinculante. Con todo, la falta de referencias a toda estructura política más general produce la impresión de que el Leonardo da Vinci II no es ya un instrumento para aplicar una política determinada, sino que constituye de hecho dicha política. Ello supone además olvidar la importante función constructiva que la dimensión europea ha desempeñado como punto de referencia para el desarrollo de las políticas nacionales de FP.

### **La formación profesional y la estrategia europea del empleo**

El debate sobre la formación permanente se vio favorecido por la importancia adjudicada a la FP como medida activa para mejorar las perspectivas de empleo en el mercado de trabajo. Los altos índices de

***“ Esta reticencia a distanciarse de las estructuras creadas para los programas precedentes revelaba la escasa disposición por parte de los Estados Miembros para impulsar una política que integrase realmente el propuesto fomento de la formación permanente.”***

***“ El Leonardo da Vinci II es mucho más sencillo que su predecesor (...). Este nuevo programa parece disponer de la flexibilidad suficiente que le permita dejar margen a interpretaciones individuales de los países participantes y actuar complementariamente a los sistemas nacionales de FP.”***

***“(...) la falta de referencias a toda estructura política más general produce la impresión de que el Leonardo da Vinci II no es ya un instrumento para aplicar una política determinada, sino que constituye de hecho dicha política. Ello supone (...) olvidar la importante función constructiva que la dimensión europea ha desempeñado como punto de referencia para el desarrollo de las políticas nacionales de FP.”***



***“Dentro de la estrategia europea del empleo, la FP supone una importante actuación política sobre el mercado de trabajo, y su función, al igual que en el pasado, es la de ayudar a los trabajadores para adaptarse a los cambios, mejorar sus perspectivas de empleo (...) y promover la igualdad de oportunidades. Pero es importante considerarla como parte integral de un conjunto global de medidas, que incluyen a programas de FP operativos, combinados por ejemplo con iniciativas que inciden sobre los servicios de empleo, los sistemas fiscales y de ingresos, las actividades locales o regionales o las actuaciones de los agentes sociales.”***

paro, que en 1994 alcanzaron un techo que superaba ya el 11%, y la convergencia de las políticas macroeconómicas que preparaban la unión monetaria estimularon a los Estados Miembros para coordinar sus proyectos referentes a política de empleo y desarrollar en consecuencia una estrategia europea para el empleo.

Esta estrategia tuvo su nacimiento en las conclusiones del Consejo Europeo celebrado en Essen en diciembre de 1994. Partiendo del Libro Blanco *Crecimiento, competitividad y empleo*, el Consejo Europeo de Essen incluyó a la FP como uno de los cinco campos que requieren una actuación para combatir el paro y dispuso asimismo un procedimiento anual de informes sobre el progreso logrado en cada uno de los campos definidos..

Este proceso condujo a la celebración de un Consejo Europeo extraordinario sobre el empleo, celebrado en Luxemburgo en noviembre de 1997. El Consejo hizo entrar inmediatamente en vigor las nuevas disposiciones sobre el empleo aprobadas por el Tratado de Amsterdam y que aún no se habían aplicado, para coordinar formalmente las políticas de empleo de los Estados Miembros a partir de 1998. Esto implicaba la creación de directrices europeas sobre el empleo, con un control de progresos a través de un procedimiento de reporte por el que cada Estado Miembro debe presentar un informe anual - su plan nacional de acción para el empleo (PNA) - que exponga los avances en la realización de dichas directrices. El Consejo tiene la obligación de examinar dichos informes y de acordar cambios en las directrices según lo considere conveniente.

Dentro de la estrategia europea del empleo, la FP supone una importante actuación política sobre el mercado de trabajo, y su función, al igual que en el pasado, es la de ayudar a los trabajadores para adaptarse a los cambios, mejorar sus perspectivas de empleo - particularmente para jóvenes y desfavorecidos ante el mercado de trabajo - y promover la igualdad de oportunidades. Pero es importante considerarla como parte integral de un conjunto global de medidas, que incluyen a programas de FP operativos combinados por ejemplo con iniciativas que inciden sobre los servicios de empleo, los

sistemas fiscales y de ingresos, las actividades locales o regionales o las actuaciones de los agentes sociales.

## Transparencia

La “transparencia” de cualificaciones, por lo que se entiende la necesidad de dotar a las cualificaciones de mayor visibilidad y comprensibilidad, tiene gran prioridad en la Unión Europea, con el objetivo de fomentar la libre circulación de trabajadores. En diciembre de 1992, el Consejo consideró la necesidad individual de ofrecer informaciones fiables sobre la formación, cualificaciones, competencias y experiencia profesional y sugirió asimismo que esta información podría presentarse de manera útil a través de un formato común. Una carpeta individual de competencias con informaciones sobre cualificación, que permitiera que los empresarios de otros Estados Miembros determinasen la idoneidad de una persona para un empleo particular, fue el proyecto en el que se trabajó entre noviembre de 1993 y diciembre de 1995. En última instancia, se decidió finalmente no continuar con el proyecto de portafolio o carpeta de competencias por considerarlo demasiado complicado. Así y todo, se fomentaban los intercambios recíprocos de información sobre cualificaciones entre los Estados Miembros. La experiencia sugirió una preferencia por un sistema descentralizado para la convergencia de cualificaciones, con la idea de que tomaran la iniciativa los directamente interesados, particularmente a escala sectorial.

En 1996 se promulgó una segunda resolución sobre la transparencia. En ésta se ponía de relieve la importancia de disponer de cualificaciones y certificados de FP que presentasen claramente la formación obtenida y pudieran ser utilizados por empresarios y trabajadores de toda Europa. Este es el principio aplicado para la *Formación Europass* a partir del 1 de enero del 2000, que utiliza un certificado común para atestiguar la formación profesional recibida en otro Estado Miembro.

Los Estados Miembros siguen diversas vías para dar transparencia a sus cualificaciones profesionales de acuerdo con las resoluciones de 1992 y 1996. Las diversas



medidas van desde el desarrollo de un sistema transparente dentro de un país hasta la formulación de convenios bilaterales para aplicar nuevas iniciativas orientadas explícitamente a una de las resoluciones. Cada medida supone un paso en la evolución hacia la transparencia europea. Con todo, la aplicación de estas dos resoluciones ha sido dificultosa, y en general apenas se han obtenido progresos.

Un esfuerzo para reactivar este proceso es el efectuado por la Comisión Europea y el Cedefop, con la creación en 1999 del Foro Europeo sobre la Transparencia de las Cualificaciones de FP. Compuesto por representantes de los Estados Miembros y de los agentes sociales, este Foro ha elaborado un plan de actuación para la transparencia de las cualificaciones profesionales. Este plan parte de las recomendaciones contenidas en las dos resoluciones mencionadas e integra las lecciones extraídas del programa Leonardo da Vinci y de diversas iniciativas nacionales. El plan propone un certificado complementario y una red de centros nacionales de referencia sobre cualificaciones profesionales. El Foro se creó a fin de coordinar la actuación europea, sin contravenir al derecho de cada Estado Miembro a decidir su propio mecanismo.

La evolución en el ámbito de la transparencia refleja el abandono de los proyectos centralizados y legislativos para promover la movilidad, en favor de un mecanismo más orientado al usuario. Además, este último sistema permite tomar mejor en cuenta la diversidad nacional.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos para fomentar la movilidad, los obstáculos para la libre circulación de personas en su etapa de formación profesional continúan existiendo, como indican el Libro Verde de la Comisión Europea de 1996, y el informe elaborado por una alta comisión asesora sobre la libre circulación de personas (Comisión Europea, 1998). En noviembre de 1997, la Comisión preparó un plan de acción para la libre circulación de trabajadores, con el objetivo de favorecer el surgimiento de un auténtico mercado de trabajo europeo, y revisó a continuación detalladamente el seguimiento de las recomendaciones de la comisión asesora. El plan de acción será sometido

a la consideración del Consejo durante el año 2000.

## Tratado de Amsterdam y observaciones finales

Tras la revisión del Tratado de Maastricht, se sustituyó éste por el nuevo Tratado de la Unión Europea, firmado en Amsterdam y que entró en vigor en mayo de 1999. El texto referente a la política comunitaria de FP se transfirió sin modificación alguna, pasando a ser el artículo 150 del Tratado de Amsterdam.

Esto nos sugiere que el debate sobre la evolución de la FP desde el Tratado de Maastricht se ha caracterizado por un interés en aumento por la formación permanente. Es necesario señalar que la naturaleza de este interés plantea desafíos para la estructura de los sistemas de FP, que según se afirma deberá adaptarse a las tendencias cambiantes que afectan al proceso formativo. Tanto la estructura política como las medidas de aplicación práctica aspiran a llevar a cabo este proceso de adaptación.

Los diversos programas de acción que se ocupan de diferentes aspectos de la política de FP han quedado racionalizados en uno solo: el Programa Leonardo da Vinci. Este proceso de racionalización, acompañado de una simplificación del complejo mecanismo que presentaba el programa anterior, ha proseguido en el Leonardo da Vinci II. Con todo, a pesar de hallarse firmemente implantado en un contexto político, y en concreto en la estrategia europea del empleo, el nuevo programa no hace referencia alguna a una estructura política de naturaleza más amplia.

Ello obliga a plantear la cuestión de si se reconoce lo suficiente el papel fundamental de la Comunidad como punto de referencia (aun cuando no sea legalmente vinculante) para el desarrollo de las políticas nacionales de FP, y si se toma en cuenta dicho papel en un momento crítico, cuando la política de formación profesional pretende incorporar a ésta la formación permanente. Esta situación contrasta con la política de empleo, donde la Comunidad ha puesto en marcha un conjunto claro de directrices políticas, en el

***“(...) el debate sobre la evolución de la FP desde el Tratado de Maastricht se ha caracterizado por un interés en aumento por la formación permanente. (...) [Existe] la cuestión de si se reconoce lo suficiente el papel fundamental de la Comunidad como punto de referencia (...) para el desarrollo de las políticas nacionales de FP, y si se toma en cuenta dicho papel en un momento crítico, cuando la política de formación profesional pretende incorporar a ésta la formación permanente. Esta situación contrasta con la política de empleo, donde la Comunidad ha puesto en marcha un conjunto claro de directrices políticas (...)”***





cual la FP desempeña una función esencial como una de las medidas destinadas a estimular el crecimiento del empleo.

Podría señalarse que la estructura creada con la estrategia del empleo resulta suficiente como punto de referencia para el desarrollo de la FP. Sin embargo, es importante distinguir entre la política de empleo, a la que la formación contribuye, y la política para el desarrollo de los propios sistemas de FP. Esta última resulta importante para garantizar que los sistemas incorporen los nuevos procesos

formativos y estructuras flexibles que requiere la formación permanente.

Por otro lado, todos los Estados Miembros tienen como interés común el éxito de los sistemas de FP en otras regiones de la UE, ya que la formación constituye un factor determinante esencial para la prosperidad de la economía comunitaria en su conjunto. No debiera pasarse por alto la función que la Comunidad puede desempeñar, como punto de referencia, en el ámbito clave del desarrollo de los propios sistemas de formación profesional.

#### Referencias bibliográficas

- 1) Decisión del Consejo de 2 abril de 1963, por la que se establecen los principios generales para la ejecución de una política común de formación profesional (63/266/CEE), DO 63, 20.4.63.
- 2) Decisión del Consejo de 24 de julio de 1986 por la que se aprueba un programa de cooperación entre la universidad y la empresa en materia de formación en el campo de las tecnologías (Comett) 86/365/CEE, DO L 222, 8.8.1986, p.17
- 3) Decisión del Consejo de 16 de diciembre de 1988, por la que se adopta la segunda fase del programa de cooperación entre la universidad y la empresa en materia de formación en el campo de las tecnologías (Comett II) (1990 a 1994) (89/27/CEE), DO L 13, 17.1.1989, p.28
- 4) Decisión del Consejo de 18 de diciembre de 1989, por la que se establece un programa de acción destinado a fomentar la innovación en el sector de la formación profesional como resultado de los cambios tecnológicos en la Comunidad Europea (Eurotecnet) (89/657/CEE), DO L 393, 30.12.1989, p.29
- 5) Decisión del Consejo de 1 de diciembre de 1987 por la que se crea un programa de acción para la formación y la preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional (Petra) (87/569/CEE), DO L 346, 16.12.1987, p.31
- 6) Decisión del Consejo de 22 de julio de 1991 por la que se modifica la decisión 87/569/CEE sobre un programa de acción para la formación y la preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional (Petra) (91/387/CEE), DO L 214, 2.8.1991
- 7) Decisión del Consejo de 29 mayo de 1990 por la que se crea un programa de acción para el desarrollo de la formación profesional continua dentro de la Comunidad Europea (Force) (90/267/CEE), DO L 156, 21.6.1990, p. 1
- 8) Decisión del Consejo de 15 de junio de 1987 por la que se adopta el programa de acción de la Comunidad Europea para la movilidad de los estudiantes universitarios (Erasmus) (87/327/CEE), DO L 166, 25.6.1987.
- 9) Decisión del Consejo de 28 de julio de 1989 por la que se establece un programa de acción para promover el conocimiento de lenguas extranjeras en la Comunidad Europea (Lingua) (89/489/CEE), DO L 239, 16.8.1989, p.24
- 10) Decisión del Consejo de 18 de abril de 1988 por la que se crea un segundo programa comunitario de acción para discapacitados (88/231/CEE), DO L 104, 23.4.1988.
- 11) Decisión del Consejo de 18 de abril de 1988 por la que se crea un tercer programa comunitario de acción para discapacitados (Helios II, 1993-96) (93/136/CEE), DO L 56, 9.3.1993.
- 12) Véase: Caso 242/87: la Comisión de las Comunidades Europeas contra el Consejo de las Comunidades Europeas (1989) TJ 687.
- 13) Resolución del Consejo de 11 de junio de 1993, relativa a la política de formación profesional en el decenio de 1990, DO C 186, 8.7.1993, p.3
- 14) Comisión Europea (1993) Libro Blanco: Crecimiento, competitividad y empleo, desafíos y vías hacia el siglo XXI. Luxemburgo
- 15) Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de octubre de 1995, por la que se declara a 1996 "Año Europeo de la Formación Permanente", (2493/95/CE), DO L 256, 26.10.1995.
- 16) Comisión Europea (1995) Libro Blanco: Enseñar y aprender, hacia la sociedad del conocimiento. Luxemburgo
- 17) Decisión del Consejo de 6 de diciembre de 1994 por la que se establece un programa de acción para la aplicación de una política de formación profesional de la Comunidad Europea (94/819/EC), DO L 340, 29.12.1994.
- 18) Decisión del Consejo de 26 de abril de 1999 por la que se establece la segunda fase del programa de acción comunitario en materia de formación profesional Leonardo da Vinci (99/382/EC), DO L 146, 11.6.1999.
- 19) Resolución del Consejo de 3 de diciembre de 1992 sobre la transparencia de cualificaciones, DO C 49, 19.2.1993.
- 20) Resolución del Consejo de 15 de julio de 1996 sobre la transparencia de los certificados de formación profesional, DO C 224, 1.8.1996.
- 21) Decisión del Consejo de 21 de diciembre de 1998 sobre la promoción de itinerarios europeos de formación por experiencia laboral, incluyendo los aprendizajes (1199/51/CE), DO L 17, 22.01.1999
- 22) Comisión Europea (1996): Libro Verde: educación, formación, investigación – obstáculos a la movilidad internacional. Luxemburgo
- 23) Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo sobre el seguimiento de las recomendaciones del Alto Comité sobre la Libre Circulación de Personas, COM (98) 403 final.



# El Tribunal de Justicia y el fomento de la movilidad estudiantil



**Walter Demmelhuber**  
Universidad de Osnabrück

## Preámbulo

La movilidad estudiantil en Europa se ha convertido en un tema cada vez más importante para la Unión Europea (UE). La posibilidad de aprender idiomas en el extranjero se considera no sólo como un método eficaz para obtener resultados rápidos, sino como un claro enriquecimiento para el horizonte académico, profesional y personal de un estudiante.

La creación del programa Erasmus en 1987, su integración y ampliación en el programa Sócrates en 1995 y la implantación del sistema europeo de transferencia de créditos (SETC) en 1988, a su vez ampliado en 1996, han generado un fuerte aumento en la cifra de periodos formativos de corto y medio plazo (hasta doce meses) transcurridos en otros Estados Miembros de la UE. Una red voluntaria de intercambios estudiantiles a escala universitaria recibe apoyo y subvenciones económicas para estudiantes, que permiten a éstos afrontar los costes adicionales que supone una estancia en el extranjero. Lamentablemente, ha sido necesario reducir por motivos presupuestarios las subvenciones, y la demanda total de estudiantes deseosos de participar supera con creces las plazas disponibles: sólo unos 100.000 estudiantes salen actualmente al extranjero gracias al programa Erasmus<sup>1</sup>.

Por otra parte, las estadísticas elaboradas por la OCDE y la UNO reflejan bastante claramente que la mayoría de los estudiantes europeos que estudian en otros Estados Miembros distintos a su país de origen (también denominados "itinerantes") asisten a cursos de pre-

postgrado que no se encuentran relacionado con ningún programa nacional o europeo de intercambio. También se observa un incremento, si bien aún modesto, de los cursos impartidos en universidades de algunos países, que confieren al estudiante -tras cuatro años de estudios- certificaciones académicas pertinentes y válidas para cuatro países distintos a través del sistema SETC, comenzando habitualmente con dos semestres en la universidad de origen, que también expide el título final.

La situación legal de estos estudiantes y el apoyo económico que puedan esperar en el país anfitrión están difusamente definidos. Los estudiantes que siguen parte o toda su carrera académica en un Estado Miembro distinto al de origen afrontan toda una serie de problemas que pueden obstaculizar o incluso impedir radicalmente la salida del estudiante al extranjero.

La Comisión Europea ya resaltó algunos de estos problemas en 1996, dentro de su Libro Verde sobre los obstáculos a la movilidad internacional, sugiriendo que el Consejo de Ministros promoviese la instauración de medidas favorables a la movilidad estudiantil.

Pero se está ignorando que dicha movilidad estudiantil y particularmente la de los "itinerantes" cuenta ya con una larga tradición. Dado que el Consejo de Ministros no parece haber prestado atención alguna a reglamentar las obligaciones y privilegios de los estudiantes itinerantes desde la década de 1980 hasta la de 1990, ha correspondido en la realidad al Tribunal de Justicia europeo (TJ) el definir los derechos legales de los mismos.

**Resulta necesario implantar lo antes posible en el ámbito educativo una política europea global para intercambiar estudiantes durante su etapa formativa y asegurar los derechos de libre circulación a los ciudadanos. En caso contrario, podrían utilizarse algunas estipulaciones presentes en la legislación relacionada con este tema para sustentar demandas interpuestas ante el Tribunal de Justicia y contrarias al interés público, ya sea por su planteamiento o por sus consecuencias prácticas. La cuestión solamente podrá resolverse si el Consejo de Ministros y la Comisión reconocen haber descuidado esta temática demasiado tiempo y pasan a prestarle una atención inmediata.**

1) Decisión 576/98/CE (7)



***“En lugar de crear a través del Consejo de Ministros y la Comisión Europea un sistema legal de apoyo a los estudiantes europeos, se ha dejado en manos del TJ interpretar las carencias y definir la situación legal de los estudiantes de la UE. Pero las decisiones adoptadas por las sentencias del TJ pueden provocar efectos no deseados, dado que por motivos obvios el TJ no se dedica a definir una estrategia en cuanto a política educativa. Por consiguiente, los resultados pueden dar lugar a dilemas posteriores o provocar problemas legales (...)”***

2) Exceptuando los hijos de trabajadores migrantes que desean iniciar estudios en el país anfitrión.

3) Resulta interesante en este contexto el equilibrio de poderes entre los derechos de los estudiantes y los Estados. Cuando Françoise Gravier rechazó pagar como estudiante extranjera tasas de matriculación superiores a las nacionales, pensando que ello contradecía la legislación europea, la universidad de Bélgica le denegó la matrícula como estudiante. En consecuencia, perdió su permiso de residencia y -debido a las normas francesas de control de capitales, que prohíben transferir dinero a alguien sin permiso de residencia- sus padres no podían enviarle dinero a su cuenta. Sólo la intervención de un tribunal belga pudo romper esta espiral, ordenando a la universidad que autorizase una matriculación temporal de la estudiante hasta la resolución del caso.

4) Françoise Gravier – Caso 293/83

5) Sylvie Lair – Caso 39/86

6) G.B.C. Echernach y A. Moritz – Casos conjuntos 389+390/87 V.J.M. Raulin - Caso 357/89

7) Slg. Royer - Caso 48/75

## Derechos legales de los estudiantes

Hasta la década de 1980, los derechos de los estudiantes con dedicación completa<sup>2</sup> en la Unión Europea y que deseaban asistir a estudios en otros Estados Miembros dependían exclusivamente de la legislación nacional del país anfitrión. Estos estudiantes comunitarios podían verse obligados a pagar matrículas más fuertes, y no tenían el mismo acceso general a los sistemas de subvenciones de apoyo a su carrera. Además, los estudiantes de la UE no tenían derechos de residencia reglamentados a escala europea, y arriesgaban por tanto un tratamiento equivalente al de cualquier otro nacional con derechos restringidos<sup>3</sup>.

Tras una señalada decisión adoptada en 1985<sup>4</sup> y aún otros casos, el TJ decidió que el acceso a los estudios universitarios sí correspondía a la legislación europea básica, y que toda discriminación por motivos de nacionalidad era contraria a la legislación europea. Como resultado, los estudiantes de la UE sólo pueden estar sometidos (si lo están) a las mismas tasas de matriculación que los estudiantes nacionales. El acceso a subvenciones de apoyo en el país anfitrión fue materia procesal en 1988 con el caso de Sylvie Lair<sup>5</sup>, donde se argumentaba que la subvención constituía una parte del acceso a la educación universitaria. Sin embargo, el TJ llegó a la conclusión que las subvenciones de apoyo no se encuentran estrechamente relacionadas con la educación universitaria (sino más bien con la política social), y que por tanto los estudiantes de la UE no pueden reclamar el derecho suplementario a estas subvenciones conforme a la legislación europea. Sólo los trabajadores migrantes pueden reclamar este derecho, en caso de paro involuntario.

El derecho automático de residencia para estudiantes de la UE fue materia procesal en varios casos<sup>6</sup>, pues algunos Estados Miembros intentaban utilizar este hecho como excusa para imponer a estudiantes de la UE no nacionales tasas de matriculación adicionales. El TJ llegó a la conclusión de que el acceso a la enseñanza superior en la UE constituye un derecho básico garantizado por la legislación co-

munitaria básica, conforme a los mismos principios de la aplicable a los “trabajadores migrantes”<sup>7</sup>. Un permiso de residencia para un estudiante de la UE supone exclusivamente una manifestación escrita de sus derechos, y no corresponde a los Estados Miembros definir individualmente la situación legal de un estudiante de la UE.

## La financiación de estudios

La cuestión de la financiación de estudios para los estudiantes móviles sigue sin resolverse. Los sistemas nacionales de subvención al estudiante no se hallan reglamentados a escala europea, y la cuestión de la accesibilidad a las subvenciones para estudiantes de otros países de la UE resulta bastante compleja. La Comisión Europea proponía en su Libro Verde que las subvenciones de apoyo existentes en el país de origen del estudiante fueran transferibles para cursos enteros en otros Estados Miembros. Ello evitaría contradicciones, por ejemplo la de un estudiante alemán que asista a cursos de pregraduado en el Reino Unido y no pueda recibir ningún apoyo estatal, aún cuando tanto Alemania como el Reino Unido operan sistemas de subvenciones y préstamos para las carreras de sus estudiantes nacionales.

En lugar de crear a través del Consejo de Ministros y la Comisión Europea un sistema legal de apoyo a los estudiantes europeos, se ha dejado en manos del TJ interpretar las carencias y definir la situación legal de los estudiantes de la UE. Pero las decisiones adoptadas por las sentencias del TJ pueden provocar efectos no deseados, dado que por motivos obvios el TJ no se dedica a definir una estrategia en cuanto a política educativa. Por consiguiente, los resultados pueden dar lugar a dilemas posteriores o provocar problemas legales, como ilustrará el siguiente ejemplo.

El argumento del TJ de ceder únicamente a los trabajadores migrantes el derecho a las subvenciones de apoyo para la educación universitaria podría generar una interesante paradoja: la sentencia en el caso de D. M. Levin<sup>8</sup> podría utilizarse para



sustentar que los estudiantes de la UE que simultáneamente a sus estudios desempeñen algún trabajo parcial en el país anfitrión tienen derecho a reclamar subvenciones de apoyo en dicho país anfitrión. También puede argumentarse con razón que los estudiantes de la UE precisan algunos ingresos adicionales, si no les asiste el derecho a subvención en el país anfitrión o en su país de origen (con algunas excepciones). Si los estudiantes de la UE aceptan un trabajo en el país anfitrión, pasan automáticamente a la situación de “trabajador migrante” con todos los posibles derechos a percibir ventajas sociales en el país anfitrión, como define la sentencia “Sylvie Lair”. Además, un estudiante de la UE no pierde su situación como “trabajador migrante” debido a su carrera, pues durante la estancia en la universidad puede seguir aceptando empleos.

En el caso D. M. Levin, el TJ sentenció que un trabajo de dedicación parcial supone una fuente eficaz de ingresos para un numeroso grupo de personas, aún cuando el salario real resulte inferior al mínimo nacional establecido para la subsistencia. El TJ dictaminó que para adquirir una situación de “trabajador migrante” basta con ejercer un empleo parcial y percibir ingresos incluso inferiores al mínimo nacional de subsistencia, siempre y cuando éstos no sean tan ínfimos que resulten puramente marginales o incidentales.

Por otro lado, se ha estipulado que los motivos para pasar a un país anfitrión no desempeñan papel alguno, siempre y cuando exista una situación de empleo real.

## Estudiantes y trabajadores

La legislación nacional en numerosos Estados Miembros afirma que la situación de “trabajador” es incompatible con la de “estudiante”, a fin de impedir que los estudiantes reclamen el subsidio de desempleo, de vivienda u otros. Por otro lado, se tienen en cuenta los ingresos que percibe un estudiante en algún empleo para reducir correspondientemente la subvención de apoyo. El TJ dictaminó que la situación de “trabajador migrante” queda definida más bien por la legislación eu-

ropea que por la nacional, con el fin de evitar diferentes interpretaciones nacionales de dicha situación.

Por este motivo, un estudiante de la UE podrá reclamar una subvención de apoyo en el país anfitrión en calidad de “trabajador migrante”, si ha pasado a esta situación trabajando parcialmente en alguna profesión.

Recordemos que, según la sentencia del caso “D. M. Levin”, las razones para desplazarse realmente al país anfitrión y aceptar unos ingresos incluso inferiores al mínimo nacional de subsistencia no anulan la situación de trabajador migrante ni los derechos correspondientes.

Por tanto, la paradoja consiste en que un estudiante de la UE tiene que desempeñar algún tipo de empleo (de dedicación parcial) mientras estudia para pasar a la situación de “trabajador migrante”, y con ella el derecho a reclamar subvenciones de apoyo en el país anfitrión. Simultáneamente, es muy probable que la subvención de apoyo se coteje con los ingresos obtenidos a través del empleo y se reduzca en la misma cantidad, como se hace con los nacionales del país anfitrión. La única posibilidad para que los Estados Miembros eviten aquellas reclamaciones sería impedir que los estudiantes tanto nacionales como de otros países de la UE trabajasen mientras reciben subvenciones, una situación poco probable dado que la mayoría de subvenciones y préstamos estatales en los Estados Miembros apenas cubren el coste de la vida.

Sólo en los últimos años el Consejo de Ministros ha ido definiendo otros puntos relativos a los derechos legales de residencia para los estudiantes de dedicación completa en otros Estados Miembros y para la protección social, fundamentalmente la asistencia médica completa a estudiantes en el extranjero, en lugar de la asistencia exclusivamente en caso de urgencias. Además, la directiva CE 307/1999 extiende a los estudiantes procedentes de países de la UE algunos derechos sociales adicionales, anteriormente concedidos exclusivamente a trabajadores migrantes y autónomos.

Sin embargo, esto ha originado otro problema, referido a los derechos a percibir



***“No debe dejarse en manos del TJ la definición de una política educativa europea a través de sus sentencias sobre casos individuales, ya que la interpretación del TJ no puede por definición tomar en cuenta la complejidad global del tema.”***

***“El preámbulo al Tratado de Amsterdam menciona el acceso global a la educación. Es muy escaso lo que se ha hecho desde entonces para conferir a los estudiantes comunitarios el estatuto y la seguridad legales que garanticen un flujo eficaz de estudiantes dentro de la UE.”***

***“Lo que se necesita para las estancias a corto y medio plazo de estudiantes en otros Estados Miembros es una decidida ampliación del programa Erasmus.”***

9) Una situación semejante sería por ejemplo que sólo la movilidad organizada de la mano de obra estuviera permitida en Europa, y que aquellos “migrantes” por propia voluntad no tuvieran derecho a una protección social según la legislación de la UE.

pensiones estatales en el país anfitrión. Algunos Estados Miembros incluyen los periodos educativos que se suceden tras la escolaridad obligatoria dentro del tiempo global calculado para acumular derechos de pensión según el sistema estatal de pensiones (p.e. en Alemania, hasta un máximo de tres años). Ni el ministerio alemán correspondiente ni la Comisión Europea parecen capaces hasta la fecha de hacer un comentario a esta situación o simplemente negar el derecho. Es muy probable que resulte necesaria una interpretación jurídica para clarificar la situación.

## **Una política educativa europea**

No debe dejarse en manos del TJ la definición de una política educativa europea a través de sentencias sobre casos individuales, ya que la interpretación del TJ no puede por definición tomar en cuenta la complejidad global del tema. Por otro lado, la autonomía académica de las universidades no tiene porqué incluir automáticamente temáticas como subvenciones, procedimientos administrativos o incluso el reconocimiento académico de títulos. Pero un comportamiento reticente por parte de las instituciones académicas al respecto sólo generaría otro obstáculo más para acceder a una enseñanza universitaria en el extranjero. Para que la movilidad de las personas sea un hecho, es necesario desmontar obstáculos educativos y permitir el surgimiento de un sistema de enseñanza superior europea fácilmente accesible y de buen funcionamiento. El interés nacional individual, que puede compararse con los intereses nacionales en la esfera económica, tenderá exclusivamente a proteger sistemas desfasados y que no se corresponden con las necesidades de la sociedad moderna.

En la década de 1980, el TJ señaló en repetidas ocasiones que el acceso a la educación superior está estipulado por el derecho europeo básico, pero que las políticas (sociales) correspondientes no están a la altura de esta jurisdicción. Desde aquella época, se ha modificado el derecho básico comunitario en favor de la movilidad estudiantil, pero sin que hayan surgido en realidad efectos apreciables. El Artículo 126 del antiguo tratado de Maastricht se refería a la promoción de la movilidad

estudiantil y al fomento del reconocimiento mutuo de títulos. Ello sin duda no se refiere exclusivamente a los intercambios estudiantiles organizados, sino a todos los estudiantes en situación de movilidad<sup>9</sup>. El preámbulo al Tratado de Amsterdam menciona el acceso global a la educación. Es muy escaso lo que se ha hecho desde entonces para conferir a los estudiantes comunitarios el estatuto y la seguridad legales que garanticen un flujo eficaz de estudiantes dentro de la UE. El Consejo de Ministros y la Comisión deben considerarse obligados a impulsar el tema en la esfera europea de la educación superior; si esto no sucede, las reclamaciones de estudiantes sentenciadas por el TJ tendrán pronto efectos inesperados sobre la legislación europea.

Lo que se necesita para las estancias a corto y medio plazo de estudiantes en otros Estados Miembros es una decidida ampliación del programa Erasmus. No tiene sentido que el programa de intercambio se limite por motivos económicos a unos 100.000 estudiantes por año y a unos doce meses en el extranjero. Un primer paso podría ser incrementar la capacidad del programa Erasmus. Aún cuando un aumento de las becas Erasmus hasta cubrir la demanda potencial no parece viable, los estudiantes debieran poder utilizar la red Erasmus durante un periodo de tiempo más extendido, y pasar por diversos países. Algunos Estados Miembros ya ofrecen subvenciones nacionales con carácter adicional para los estudiantes que participen en programas de intercambio, a fin de fomentar el acceso a estudios en el extranjero.

Deben incrementarse y apoyarse los derechos de los estudiantes itinerantes mediante un mercado eficiente de la enseñanza superior. Además, es necesario resolver una serie de problemas que atañen a tasas de matriculación, subvenciones estatales de apoyo y otros obstáculos, e implantar medidas con una sólida base legal.

Los estudiantes que reciban subvenciones estatales de apoyo en su país de origen no debieran afrontar restricciones derivadas de su acceso a una vía educativa superior en otro país. Una mayor libertad de acción para estos estudiantes generaría más interés entre las universidades para competir por ellos. Por otro



lado, la UE debiera compensar a los Estados Miembros que reciban un fuerte flujo de estudiantes comunitarios. Un modelo teórico apoyado por datos empíricos<sup>10</sup> sugiere que podría surgir en los Estados Miembros la tendencia a crear o subir las tasas de matriculación para compensar el gasto económico adicional que suponen los estudiantes de otros países de la UE. Antiguamente, en el Reino Unido, era posible exigir a los estudiantes extranjeros tasas equivalentes a los costes reales de iniciar estudios en el país. La sentencia "Gravier" redujo esta posibilidad a tasas iguales a la de los estudiantes nacionales. La única forma de compensar por la pérdida de tasas de matriculación (o por la carga que suponen los costes adicionales) provocada por los estudiantes de otros países de la UE sería obligar a cada estudiante, ya sea nacional o extranjero, a pagar tasas en un cierto importe, tal y como ya ha arbitrado el Reino Unido en 1998. Los estudiantes comunitarios constituirían el único argumento para imponer dichas tasas, pero dicho argumento bien podría ser decisivo.

## Conclusión

Resulta necesario implantar lo antes posible en el ámbito educativo una política europea global para intercambiar estudiantes durante su etapa formativa y asegurar los derechos de libre circulación a los ciudadanos. En caso contrario, podrían utilizarse algunas estipulaciones presentes en la legislación relacionada con este tema para sustentar demandas interpuestas ante el Tribunal de Justicia y contrarias al interés público, ya sea por su planteamiento o por sus consecuencias prácticas. La cuestión solamente podrá resolverse si el Consejo de Ministros y la Comisión reconocen haber descuidado esta temática demasiado tiempo y pasan a prestarle una atención inmediata.

Los estudiantes europeos tienen derecho a aprovechar al máximo el sistema de educación superior que Europa les ofrece, y deben poder prepararse sin obstáculos para los desafíos que conlleva un mercado de trabajo de naturaleza cada vez más europea.

***“Deben incrementarse y apoyarse los derechos de los estudiantes itinerantes mediante un mercado eficiente de la enseñanza superior. Además, es necesario resolver una serie de problemas que atañen a tasas de matriculación, subvenciones de apoyo estatales y otros obstáculos, e implantar medidas con una sólida base legal.”***

### Referencias bibliográficas

**Comisión Europea** (1996): los obstáculos a la movilidad internacional en la educación, la formación y la investigación.

10) Walter Demmelhuber, próxima publicación.



**Marc  
Schaeffer**

Responsable de  
prensa y relaciones  
públicas



# Heracles, proyecto de una asociación para la integración social y ocupacional de trabajadores discapacitados

**Entre 1993 y 1996, el Programa Heracles se orientó a promocionar opciones dinámicas para discapacitados a través de talleres protegidos y centros de terapia ocupacional. Tenía por objetivo armonizar los intereses económicos con los humanos, para procurar el progreso social y ocupacional de 450 trabajadores en centros de trabajo protegido.**

## Introducción

Entre 1993 y 1996, la Adapei (Asociación Departamental de Padres y Amigos de Discapacitados Mentales - *Association départementale de parents, de personnes handicapées mentales et de leurs amis*) de la región del Bajo Rin llevó a cabo la "Operation Heracles (Hércules)", cuyo objetivo consistía en crear opciones de carácter más dinámico para los trabajadores discapacitados integrados en las instalaciones operadas por esta asociación en Sélestat, Duttlenheim y Haguenau un taller protegido y tres centros de terapia ocupacional:

La iniciativa aspiraba a armonizar los objetivos económicos con los humanos, y a fomentar en último extremo el avance social y ocupacional de los 450 trabajadores integrados en estos centros de trabajo protegido. La labor tuvo los siguientes principios básicos.

□ Los valores fundamentales de Adapei: garantizar que las diversas posibilidades de colocación para discapacitados ayuden a su desarrollo personal, ocupacional y cívico.

□ La intención de la asociación de "restaurar la vocación original de los centros de terapia ocupacional".

Este proyecto se apartó de las formas habituales e institucionalizadas de operar centros de trabajo protegido; podría incluso describirse como una "revolución cultural". Para restaurar la vocación original (integración a un ambiente labo-

ral corriente) en los talleres protegidos y en los centros de terapia ocupacional fue necesario abandonar una política que consideraba el trabajo protegido como la única solución permanente para la mayoría de los trabajadores discapacitados. Y sin embargo, la ayuda a los discapacitados podría permitir a éstos, en la medida de lo posible, reintegrarse al mundo laboral. *Heracles* intentó también resolver la cuestión de la falta crónica de plazas en centros de terapia ocupacional, ayudando a los trabajadores discapacitados a encontrar puestos en entornos laborales ordinarios.

Antes de examinar la iniciativa *Heracles* con detalle, expondremos dos acontecimientos que moldearon decisivamente el contexto del programa:

El primero tuvo lugar en Duttlenheim durante todo el decenio de 1980, y consistió en la separación del puesto de trabajo y el alojamiento para discapacitados, esto es, el reordenamiento de las residencias para minusválidos dentro de la zona habitable corriente. Los residentes que trabajaban en el centro de terapia ocupacional tenían ahora la posibilidad de participar en la vida comunal, entrar en contacto con el mundo y practicar una libertad de expresión mucho mayor. Cuando las residencias y los centros de terapia ocupacional comenzaron a operar de formas distintas, los trabajadores se quejaron: ¿por qué no podían tener la oportunidad de manifestar su opinión en el trabajo y participar plenamente? ¿Por qué no podía ampliarse su integración social al entorno laboral?



Por otro lado, partiendo de las experiencias obtenidas con el trabajo en una empresa, la asociación Adapei creó un taller “abierto” de trabajo protegido. La asociación obtuvo una financiación del fondo nacional para el empleo destinada a formular programas formativos para discapacitados y preparar a éstos para su colocación en empresas. Esta financiación hizo posible crear una serie de programas formativos, que sin embargo terminaron en fracaso parcial. Aún cuando los trabajadores discapacitados se encontraban ansiosos por aprender, pronto se demostró que se desconocían sus competencias o sus necesidades formativas, a las que nunca se había prestado atención. No había registros de las competencias o cualificaciones obtenidas con el tiempo, sobre sus cambios de empleo o de taller, su formación o su experiencia exterior. Ello condujo a la idea de examinar las competencias de estos trabajadores: el punto de partida de *Heracles*. El objetivo consistía en trazar una imagen de los discapacitados e implantar un tipo diferente de enseñanza en los centros de terapia ocupacional. La investigación inicial de los centros de examen de competencias demostró rápidamente que no se disponía de instrumentos adecuados para discapacitados mentales. Había que inventarlos desde cero.

Los resultados sobrepasaron con mucho las ambiciones iniciales, ya que provocaron una profunda transformación de la asociación y de los talleres. Al encontrarnos particularmente interesados por la innovación, la iniciativa *Heracles* terminó por dar lugar a un nuevo tipo de organización que permitía traducir los avances hechos en una estructura permanente. Gradualmente, paso a paso, comenzó a considerarse al discapacitado de una forma distinta. En la actualidad, la novedad se ha convertido en un elemento cultural común sobre el que se apoyan numerosos proyectos nuevos.

## La preparación de discapacitados para trabajar en entornos laborales ordinarios

La preparación de trabajadores discapacitados para un entorno laboral “normal” parte de una serie de principios:

- la movilidad ocupacional interesa a todos estos trabajadores, ya se hallen en un centro de terapia ocupacional o pasen a un empleo corriente;
- debe intentarse por todos los medios que las personas discapacitadas se hagan plenamente responsables de su propia evolución personal y profesional;
- el trabajo productivo apoya la formación y el desarrollo de competencias, y obliga a utilizar la experiencia previa.

A estos principios se añadieron una serie de objetivos:

- detección de competencias;
- elaboración de vías de desarrollo personal;
- reconversión formativa y preparación para el empleo;
- oferta de colocaciones y seguimiento para los trabajadores contratados en un entorno laboral corriente.

### Exámenes de competencias

Los exámenes de competencias constituyeron la primera fase del proyecto. El objetivo consistía en capacitar a todos los participantes del programa, detectando sus competencias personales. Estos exámenes significaron una oportunidad para favorecer aspiraciones y estimular deseos, y en general ayudaron a todos los trabajadores discapacitados a:

- situarse a sí mismos en un momento de su vida;
- descubrir las capacidades que poseían;
- formular sus necesidades formativas;
- pensar en sus perspectivas ocupacionales;
- elaborar, tras el examen, un plan ocupacional como parte de su proceso de desarrollo personal.

Para llevar a cabo y coordinar estos exámenes, que superaban a las capacidades técnicas del centro, Adapei requirió la participación de *Savoir et Compétence* (Conocimientos y Competencias), una consultora experimentada en colocar discapacitados en empleos y ayudarles a mantenerse en ellos.

El examen de competencias adoptó la forma de una serie de entrevistas individuales y de situaciones de evaluación, formación o trabajo en entornos protegi-

**“Los exámenes de competencias constituyeron la primera fase del proyecto. El objetivo consistía en capacitar a todos los participantes del programa, detectando sus competencias personales. Estos exámenes significaron una oportunidad para favorecer aspiraciones y estimular deseos (...)”**





***“Preparar el acceso de un discapacitado a una empresa significa procurar para esta persona las mejores condiciones posibles. El trabajo crucial efectuado dentro de la propia empresa, con el fin de adaptar puestos de trabajo, informar y preparar a los futuros compañeros, y tratar de encontrar y formar a los tutores, fue intenso.”***

dos u ordinarios. Las entrevistas individuales con los trabajadores discapacitados eran tarea de un psicólogo. El supervisor aseguraba tras ellas el seguimiento de esta evaluación y la coherencia de la actividad posterior.

Las labores de evaluación efectuadas en tres talleres distintos hicieron posible:

□ medir las competencias de lectura, escritura y matemáticas mediante instrumentos multimediales: seminario por la agencia formativa FOCAL;

□ permitir que los trabajadores se evaluaran a sí mismos y planificasen su futuro, mediante dibujos y colores: seminario planificado en cooperación con la “sección discapacitados” de la AFPA (Asociación para la Formación Profesional de Adultos);

□ evaluar aspectos tales como la comunicación, la iniciativa y el movimiento espacial y permitir a la vez la expresión de los participantes, mediante un seminario de improvisaciones teatrales.

Las diversas fases de estos exámenes de competencias permitieron:

□ formular un curriculum vitae, resumiendo las capacidades ocupacionales y sociales de los examinados, incluyendo observaciones sobre salud e independencia. En el CV no se registraba nada que el propio trabajador no pudiera comprender;

□ elaborar un plan ocupacional: la responsabilidad recaía sobre los propios discapacitados, y no sobre sus familias o los directivos de la asociación (incluso en los casos de discapacidades graves).

Para muchos de los discapacitados, estos exámenes condujeron a determinadas actividades institucionales de orientación detallada (*modules d'orientation approfondie* - MOA), medidas de integración y formación (*actions d'insertion - formation* - AIF) o programas de formación y empleo (*stages de formation à l'emploi* - SIFE). Para cada trabajador discapacitado se elaboraba un proyecto personal de desarrollo interno o externo. Este proyecto preveía celebrar entrevistas periódicas que permitiesen analizar el periodo previo transcurrido, registrar la experiencia

obtenida y redactar un plan de acción para el periodo siguiente.

### **Reconversión formativa y preparación para el empleo**

Para afrontar las demandas individuales de formación o de evaluación técnica, Adapei convocó a diversas organizaciones departamentales, GRETA, FOCAL, ILAF, LLERENA, etcétera), prefiriendo utilizar y adaptar programas ya existentes en lugar de dirigirse a instituciones especializadas en discapacidades.

Las colocaciones en situaciones laborales “normales” de diversa duración (desde un día hasta más de seis semanas) hicieron posible evaluar y registrar las opciones ocupacionales, las capacidades técnicas y sociales de los trabajadores y si éstas se correspondían con el empleo elegido. A ello se añadía toda una gama de opciones ocupacionales: colocación dentro de una empresa de equipos procedentes del centro de terapia ocupacional, colocaciones de trabajadores individuales, periodos de experiencia laboral y contratos temporales o permanentes.

Los centros de trabajo protegido utilizaron la oportunidad que suponen los talleres de producción para evaluar, formar y reconocer las vías ocupacionales y el desarrollo de los trabajadores.

### **La entrada en la empresa y su seguimiento**

Preparar el acceso de un discapacitado a una empresa significa procurar para esta persona las mejores condiciones posibles. El trabajo crucial efectuado dentro de la propia empresa, con el fin de adaptar puestos de trabajo, informar y preparar a los futuros compañeros, y tratar de encontrar y formar a los tutores fue intenso. Los intercambios de información, el asesoramiento y el apoyo permiten que surjan relaciones de confianza, sustentadas por una presencia eficaz y una disponibilidad inmediata cuando la empresa lo requiere.

También los trabajadores se prepararon para su transición: tenían que pensar en la forma de desplazarse hasta el trabajo, en algunos casos muy de mañana o de tarde, o en la posibilidad de aproximar el



trabajo a su domicilio, ya fuera cambiando de empleo, encontrando un alojamiento independiente, etcétera... Cada situación individual planteaba diferentes cuestiones y fue necesario encontrar y aplicar también soluciones distintas.

Ayudar a las personas para la transición a un entorno laboral ordinario puede constituir un objetivo, pero no un medio por sí mismo, ni tampoco garantiza una integración ocupacional permanente. A partir de la contratación inicial, se otorgó por ello una importancia considerable al seguimiento.

Las reuniones periódicas con el trabajador, en su puesto de trabajo o fuera de éste, y las reuniones de evaluación con la empresa -seguidas de las correcciones necesarias- ayudaron a lograr el éxito en la integración del trabajador. En definitiva, a pesar de que la asociación garantizaba a todos los trabajadores el retorno a su puesto original, ninguno de los 50 discapacitados que pasaron a entornos laborales ordinarios decidió volver al centro de terapia ocupacional.

### **Los efectos sobre los discapacitados y sus familias**

Independientemente de si se había optado por un trabajo protegido o por un entorno ordinario de trabajo, no todo resultó camino trillado. Sin embargo, en conjunto, los resultados finales fueron positivos, como han corroborado los trabajadores y sus familias.

#### **Los trabajadores discapacitados**

Casi todos los trabajadores pasaron por una serie de situaciones ocupacionales: diversos seminarios en el centro de terapia ocupacional, colocaciones individuales o de grupo dentro de empresas, formaciones SIFE, formación y empleo o búsqueda de empleo. Los trabajadores pusieron de relieve la experiencia valiosa que habían obtenido con su colocación en empresas normales: la obtención de una licencia para carretillas elevadoras, el progreso en el trabajo (productividad, responsabilidad), la comunicación y el reconocimiento con otros trabajadores y otros discapacitados contactados en reuniones de grupos, etcétera. Su vida laboral dejó de estar monocorde e irremisiblemente unida a un único taller o activi-

dad. Avanzaron dentro del centro de terapia ocupacional, en el taller protegido o en la empresa normal.

Los trabajadores experimentaron sentimientos contrarios en cuanto al trabajo normal en la empresa. Sentían la presencia de un entorno más exigente y, en ocasiones, rudo. También el paro era motivo de temor, ya que algunos trabajadores disponían de contratos temporales o pasaban alguna temporada sin trabajo. Con todo, señalaron que su responsabilidad era mayor, su trabajo más satisfactorio y que su tiempo se hallaba mejor distribuido.

Todos tenían en común el deseo de trabajar. Ocupar un empleo en el centro de terapia ocupacional o en una empresa normal constituía un elemento importante en su plan vital. Sentían el deseo de salir del centro de terapia ocupacional, de desempeñar diferentes empleos y dejar espacio libre para quienes deseaban ingresar en el centro. Algunos resaltaron que las esperanzas y las presiones eran muy fuertes, pero que a fin de cuentas es bueno recibir estímulos y no marchar por la línea de menor resistencia.

#### **Las familias**

Inicialmente, las familias manifestaron muchas más reservas ante el proyecto Adapei que los propios trabajadores discapacitados. Sentían con frecuencia el entorno laboral ordinario como fuente de riesgos para su hijo: el riesgo de ser explotado, de no encontrar la aceptación de los otros empleados, de no ser capaz de hacer el trabajo. Con todo, consideraban necesario que sus hijos pasaran por esta experiencia, siempre y cuando los responsables de Adapei efectuasen un auténtico seguimiento. Además del empleo, las familias pensaban que la independencia y la movilidad que supone la experiencia laboral normal, y también los exámenes (efectuados todos en Estrasburgo), constituían ventajas fundamentales.

Las familias apoyaron los objetivos del proyecto de la asociación: capacitar a los trabajadores discapacitados para lograr sus aspiraciones (aún cuando sus padres o supervisores las considerasen poco realistas), darles el derecho a obtener experiencias y a experimentar sorpresas. "Aquí" - señalaron- "se considera a las personas como adultos, como individuos

***"Los trabajadores experimentaron sentimientos contrarios en cuanto al trabajo ordinario en la empresa. Sentían la presencia de un entorno más exigente y, en ocasiones, rudo. También el paro era motivo de temor, ya que algunos trabajadores disponían de contratos temporales o pasaban alguna temporada sin trabajo. Con todo, señalaron que su responsabilidad era mayor, su trabajo más satisfactorio y que su tiempo se hallaba mejor distribuido."***



con derecho a tomar la palabra. La idea no se centra en lo negativo, y las personas resaltan los progresos y lo que aún les queda por conseguir”.

## Los efectos sobre la organización del trabajo.

### La reorganización de la gestión

*Heracles* facilitó el trabajo colectivo entre directores y supervisores de los talleres en los tres centros de terapia ocupacional, y todos ellos comenzaron de repente a pensar en términos de las competencias adquiridas.

### Competencias transferibles

La idea que fue cobrando forma gradualmente consistía en proporcionar a los interesados competencias transferibles. Se crearon tres unidades didácticas: “relaciones con los clientes”, “producción”, y “recursos humanos”. Las competencias de estas tres unidades se cedieron de manera práctica a todos los centros de la asociación.

### Equipos gestores:

Cada equipo gestor consistía en un director o subdirector, un instructor técnico o el jefe de un taller, y un director de proyecto. El director de proyecto era responsable de todas las fases de desarrollo y aplicación de planes ocupacionales, conocidas como “proyectos de desarrollo”. Entre otras cosas, el director del proyecto era responsable de diseñar los planes formativos y una política de gestión de recursos humanos para los trabajadores discapacitados.

### Equipos de supervisores

También se crearon equipos de dos o tres supervisores de talleres, abandonando la idea de “un supervisor por taller”, en favor de equipos que supervisaban sectores enteros de actividad. Estos nuevos equipos, integrados por dos o tres personas, permitieron mejorar el apoyo a los trabajadores en los ámbitos de la producción, la formación en el empleo, la evaluación y el desarrollo de competencias. Ayudaron también a los supervisores de los talleres a integrar la dimensión dual de la formación y la inserción, con la propia producción como soporte de la formación.

## La reestructuración de los centros de terapia ocupacional

Dado que el puesto de trabajo no sólo se consideraba contexto sino también base para toda acción, se consideró necesario:

- crear foros en los cuales pudiera oírse a los trabajadores discapacitados: los consejos de taller. Estos consejos suponían una estructura en la que el/la trabajador(a) podía manifestar su opinión, hacer propuestas, informarse de proyectos y tomar parte en las decisiones. Aún es mucho lo que debe hacerse para fomentar su participación;
- formular proyectos de taller con criterios de calidad y de rendimientos, para aprovechar al máximo los aspectos tecnológicos, económicos y sociales de cada sector productivo;
- reorganizar y reordenar el espacio para marcar y diferenciar claramente talleres, zonas administrativas y paramédicas, zonas de grupo y zonas de paso;
- crear más técnicas de formación práctica, para obtener una gama mayor de competencias;
- buscar mercados con un mayor valor añadido;
- organizar formalmente todo centro de la misma manera; a este fin, se redefinieron sus tareas y se organizaron reuniones conjuntas de los diversos centros.

## Los efectos de *Heracles*

### La apertura de los centros de trabajo protegido

Los vínculos entre los diversos centros, gracias particularmente a estas reuniones conjuntas, mejoraron los programas formativos de la asociación y el trabajo de los directores generales o de secciones. Los centros de terapia ocupacional, que tendían hasta entonces a ser completamente autosuficientes, se abrieron a su asociación y a sus entornos locales.

### Cambios económicos para los centros

El proyecto *Heracles* no transformó el balance económico de los centros, a pesar de haberse vaticinado diversos riesgos, como la reducción en la capacidad productiva de los talleres. Por el contrario, los resultados comerciales mejoraron, demostrando que el cambio contribuye al progreso individual y de grupo, y a la mejora global de la organización.



Adapei por su parte hizo posible obtener resultados más rentables, efectuando simultáneamente al proyecto de promoción individual un esfuerzo intensivo para desarrollar en general nuevos mercados y reorganizar la producción. El elemento central no consistía en incrementar la producción sino en mejorar ésta, lo que permitía dejar tiempo para el elemento humano.

### **Cambios sociales en los centros**

Las actividades de *Heracles* -situar las nuevas funciones de la asociación sobre una base formal, redefinir empleos anteriores y crear una dinámica permanente de proyectos internos y externos de desarrollo para trabajadores discapacitados- tuvieron efectos considerables sobre la forma en que los centros llevan a cabo hoy sus labores originales de promoción personal, ocupacional y social de los discapacitados. Los centros de terapia ocupacional han vuelto a ser centros de apoyo y de transición a la vida corriente.

Se implantaron nuevos métodos didácticos, desarrollados a través de una cooperación profesional. Los métodos operativos, que permiten describir las actividades que exige cada producto y evaluar las competencias adquiridas con él, constituyen sólo un ejemplo.

## **Análisis de la experiencia**

### **La colocación de cincuenta trabajadores discapacitados en un entorno laboral ordinario**

El objetivo de colocar a cincuenta discapacitados en empresas corrientes ya existía antes de que las entidades financiadoras pusieran en marcha la operación. Todos los directivos y empleados de la asociación, así como los consultores externos de *Savoir et Compétence*, se dedicaron plenamente al proyecto con el fin de alcanzar dicha cifra. El objetivo se había fijado con la intención de transformar el proyecto inicial con un reto y obligar a los responsables al éxito. En definitiva, la consecución del objetivo no era tan importante como los cambios a largo plazo que generaba el proyecto. De hecho, para lograr el objetivo de cincuenta colocaciones, era necesario transformar radicalmente la estructura de la organiza-

ción y de gestión de los recursos humanos.

De manera aún más general, el proceso de cambios dentro de esta institución no sólo afectó a su organización sino también al personal empleado por ella, a las familias y a los propios trabajadores discapacitados.

Y efectivamente, bajo el proyecto *Heracles* cincuenta personas resultaron contratadas en empresas normales.

Si añadimos las diez personas de 1996 y las 20 de 1997, el total de trabajadores discapacitados procedentes de centros Adapei e integrados en entornos laborales "normales" asciende a la cifra de ochenta.

### **Los elementos del éxito.**

Al éxito de *Heracles* coadyuvaron una serie de factores:

- el fuerte compromiso por parte de la asociación;
- el espíritu combativo de la asociación y de sus directivos;
- la naturaleza excepcional de la operación;
- la fuerte movilización de recursos;
- el hecho de que los trabajadores siempre pudieran retornar al centro de terapia ocupacional o a los talleres protegidos, en caso de dificultades con la integración;
- el recurso a una amplia gama de colaboradores;
- el nivel de comunicación sobre la operación y la naturaleza práctica de ésta;
- la dirección ejercida por una consultora externa, que garantizaba la especificidad de la acción y el respeto a lo decidido.

### **El compromiso de la asociación**

Desde el principio al fin, *Heracles* se encontraba diseñado, apoyado y promovido por nuestra asociación, sin duda uno de los factores que contribuyeron a su éxito. El hecho de que algunos directivos y los responsables generales tuvieran que trabajar mucho para superar algunas resistencias, consiguiendo al final sacar adelante la idea, significa que los profesionales de la práctica, los trabajadores discapacitados y sus familias fueron adoptando gradualmente la idea como suya propia.

***“Las actividades de Heracles -situar las nuevas funciones de la asociación sobre una base formal, redefinir empleos anteriores y crear una dinámica permanente de proyectos internos y externos de desarrollo para trabajadores discapacitados- tuvieron efectos considerables sobre la forma en que los centros llevan a cabo hoy la labor primaria de promoción personal, ocupacional y social de los discapacitados.”***

***“Se implantaron nuevos métodos didácticos, desarrollados por cooperación profesional. Los métodos operativos, que permiten describir las actividades que exige cada producto y evaluar las competencias adquiridas con él, constituyen sólo un ejemplo.”***



### **Seguimiento y control**

Se hicieron responsables del seguimiento y control de esta operación el DDASS (Dirección departamental de asuntos sanitarios y sociales), el DDTEFP (Dirección departamental del trabajo, el empleo y la formación profesional), el AGEFIPH (Fondo para la integración profesional de discapacitados) y la AFPA (Asociación para la formación de adultos). Como resultado de las relaciones ejemplares con estas instituciones y con la COTOREP (Comisión técnica de orientación y reconversión profesionales), todas las medidas de integración (inclusive la formación) se trataron con una flexibilidad administrativa que facilitó mucho el trabajo.

A fin de formular los planes de desarrollo individuales, la consultora externa *Savoir et Compétence* estableció una red de colaboradores. Se efectuó una campaña de concienciación y detección de necesidades, con el apoyo de una serie de empresas tales como IBM, los ferrocarriles franceses, TIXIT Haguenau y Zimmer BTP.

### **La evaluación permanente.**

La comisión rectora, compuesta por las instituciones asociadas, empresarios y directivos, efectuó el seguimiento global de la operación, supervisada en varias ocasiones por la AFPA, CERIS (Centro de Estudios e Investigaciones Sobre la Integración Social), Quatenaire y otro experto. Estas evaluaciones permitieron reconocer el progreso del proyecto y efectuar correcciones en ruta.

## **Los resultados de *Heracles* tras 1995**

### **El surgimiento del DISP**

El DISP (Departamento de Integración Social y Profesional) se compone de tres secciones:

- a) el taller protegido;
- b) el servicio de apoyo a la integración social;
- c) el servicio *Etapas*.

Mientras que las dos primeras secciones ya existían antes de la operación *Heracles*,

*Etapas* se creó como una prolongación directa de la misma, a fin de establecerla de manera permanente. *Etapas* adopta tres objetivos principales:

□ apoyar la evolución de cada centro de terapia ocupacional, efectuar programas de apoyo para los trabajadores, llevar a cabo exámenes de competencias y las entrevistas efectuadas en diversos momentos de los planes de desarrollo personal;

□ preparar la transición al entorno laboral "normal" con el trabajador, la empresa, la familia y el centro de terapia ocupacional. Ello implica labores de corrección y mediación entre el trabajador discapacitado y la empresa que lo contrata, asegurando mediante seguimiento personal que las bases de la integración permanente para los trabajadores que abandonan el entorno laboral protegido se mantienen en el entorno "normal";

□ diseñar, organizar y aplicar programas formativos de acceso libre para otras instituciones en el Departamento. Así, *Etapas* ha formulado un Programa de Prioridad Regional por encargo del PROMOFAP (Fondo mutuo de formación), destinado a trabajadores discapacitados de la región de Alsacia, impartiendo todos los años formación en sus cursos SIFE (Programa de Integración y Formación para el Empleo) a grupos de alumnos -40 en 1997, 22 en 1998- que en su mitad no procedían de Adapei.

El proyecto Adapei muestra que no basta con dotar a las instituciones de un departamento para la integración de discapacitados. Por muy legítimos y eficaces que resulten estos departamentos, sólo tendrán efecto si las instituciones y las asociaciones colaboradoras se comprometen con un proceso genuino de propio cambio interno.

## **La consolidación de *Heracles* como programa permanente**

Esta labor supone un doble reto:

□ garantizar la continuación e integración estructural de esta operación en los centros Adapei; y



□ compartir la experiencia con otras estructuras y redes nacionales y europeas.

Adapei requiere en la actualidad a cada uno de los centros de terapia ocupacional y al taller protegido que participen en un “diagrama de flujos” anual para planificar posibles programas exteriores e interiores de desarrollo personal de cada trabajador. La asociación se ha comprometido también a lograr un objetivo anual de veinte colocaciones en entornos ordinarios. Además de este compromiso, trabaja también con personas situadas en la lista de espera, para las que efectúa exámenes de competencias.

La asociación desempeña asimismo otras tareas, tales como las siguientes:

- análisis de la remuneración de trabajadores discapacitados;
- análisis del trabajo parcial y de sus consecuencias;
- análisis de la informatización de la asociación;
- participación en el programa europeo ACCESS;
- organización -en colaboración- del seminario “de discapacitados a capacitados”

Se desarrollan también continuamente el pensamiento y la acción sobre métodos didácticos utilizados, organización de la producción, condiciones de trabajo, relaciones con las empresas, etc.

Otras actividades en curso:

- creación de un taller protegido en Benfeld, que albergue a los trabajadores del centro de terapia ocupacional y ofrezca su asistencia para efectuar exámenes de competencias entre las personas integradas en el taller protegido o en desempleo temporal, y creación de un centro de recursos con otras asociaciones de la región del Bajo Rin, para intercambiar experiencias prácticas;
- realización del proyecto Futé, de *Etapes*, para el desarrollo de la movilidad.

□ mejora del seguimiento dentro de la empresa, la continuidad en el empleo y el desarrollo profesional para garantizar la movilidad y el avance social y ocupacional en el entorno ordinario;

□ implantación de una estrategia de la calidad para servicios personales y métodos de producción.

## Conclusiones

El decidido compromiso de la asociación y la experiencia obtenida con el proyecto *Heracles* han permitido considerar a los discapacitados desde un nuevo ángulo. La comprobación de su evolución con el tiempo ha generado un nuevo espíritu de trabajo y un auténtico clima de confianza. Pero no debe subestimarse el trabajo en detalle necesario internamente, que aún no ha llegado a término.

Los resultados motivan a consolidar estos métodos estratégicos y organizativos. Más concretamente, los centros de trabajo protegido próximos al lugar de residencia se convirtieron en auténticos espacios de tutorías y formación. Todos los elementos aplicados en ellos aspiraban sobre todo a estimular y reforzar el potencial social y ocupacional de cada trabajador discapacitado. De esta manera, los centros pueden llevar a cabo planes de desarrollo personal, lo que reduce las listas de espera entre quienes abandonan el entorno de trabajo protegido.

Las actividades ofrecidas en el entorno de trabajo protegido constituyen una excelente herramienta para integrar a discapacitados, siempre y cuando a continuación se ofrezca algún tipo de transición interna o externa para todos. Para conseguir esto, es necesario que la organización efectúe una gestión sólida y equilibrada de los factores sociales y económicos, situándolos en un contexto que integre a todos los interesados. En otras palabras, no basta con la voluntad de promocionar a los discapacitados: es necesario poder contar con el apoyo de un entorno social más amplio y que comparta nuestras convicciones.

**“Los resultados motivan a consolidar estos métodos estratégicos y organizativos. Más concretamente, los centros de trabajo protegido próximos al lugar de residencia se convirtieron en auténticos espacios de tutorías y formación. Todos los elementos aplicados en ellos aspiraban sobre todo a estimular y reforzar el potencial social y ocupacional de cada trabajador discapacitado. De esta manera, los centros pueden llevar a cabo planes de desarrollo personal, lo que reduce las listas de espera entre quienes abandonan el entorno de trabajo protegido.”**

Esta sección ha sido preparada por

**Anne Waniart,**

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

En la sección "Selección de lecturas" se ofrece una lista de las publicaciones recientes más importantes sobre la evolución de la formación y de las cualificaciones a escala internacional y europea. Se reseñan asimismo, dando preferencia a los trabajos comparativos, estudios nacionales realizados en el marco de programas internacionales y europeos, análisis del efecto de las intervenciones comunitarias sobre los Estados Miembros y estudios nacionales interpretados desde una perspectiva externa.

## Selección de lecturas

# Europa internacional

## Información y estudios comparativos

### **From initial education to working life: making transitions work.**

### **De la formation initiale à la vie active: faciliter les transitions.**

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE

París: OCDE, 2000, 203 p.

(Enseñanza y competencias)

ISBN 92-64-17631-4 (en)

ISBN 92-64-27631-9 (fr)

*OECD Publications,*

*2 rue André-Pascal,*

*F-75775 Paris Cedex 16,*

*Tel.: (33-1) 45248200,*

*Fax: (33-1) 49104276,*

*E-mail: sales@oecd.org,*

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

¿Cómo ha evolucionado la transición de la enseñanza obligatoria al trabajo durante el decenio de 1990, y qué tipos de políticas de transición han dado los mejores resultados? Esta obra examina las experiencias de 14 países de la OCDE e intenta responder a estas dos preguntas que pueden calificarse de cruciales, ya que conforme se incrementan los requisitos de conocimientos, cualificaciones y competencias y aumenta el promedio de edad de la población, casi ningún país puede permitirse que sus jóvenes accedan al mercado de trabajo insuficientemente dotados para participar a largo plazo en itinerarios profesionales que irán modificándose. Partiendo de un examen sobre resultados de la transición más amplios que el de numerosos estudios comparativos anteriores, este documento revela los complejos y polifacéticos dispositivos nacionales e institucionales que pueden dar lugar al éxito en la transición a la vida laboral. No propugna soluciones o modelos únicos, tales como la adopción del sistema de formación por aprendizaje, pero sí se declara a favor de mecanismos consecuentes de política nacional basados en una serie limitada de elementos básicos esenciales para el éxito: una economía y un mercado de trabajo saludables, vías bien organizadas para el

paso de la educación inicial al trabajo y la formación posterior, oportunidades para combinar los estudios con la experiencia laboral y procesos políticos abiertos a la participación tanto del Estado como de los restantes interesados. El estudio examina asimismo las formas en que los países tratan de plantar cimientos sólidos para la formación permanente durante esta fase de transición, efectuando cambios en las vías e instituciones educativas y adoptando sistemas de enseñanza y formación más centrados en el alumno.

### **Investing in education: analysis of the 1999 world education indicators.**

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE

Ginebra: OCDE, 2000, 189 p.

ISBN 92-64-17183-5

*OECD Publications,*

*2 rue André-Pascal,*

*F-75775 Paris Cedex 16,*

*Tel.: (33-1) 45248200,*

*Fax: (33-1) 49104276,*

*E-mail: sales@oecd.org,*

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

La década de 1990 ha sido testigo de una demanda creciente de formación en todo el mundo. Los imperativos que acicatean a ciudadanos, economías y sociedades para incrementar sus niveles educativos han dado lugar a una mayor participación en una gama superior de actividades formativas entre personas de toda edad, desde la temprana infancia hasta la madurez avanzada. Pero el progreso educativo no ha sido equilibrado entre los diferentes países, ni tampoco dentro de ellos. Esta publicación estudia el rendimiento comparativo de los diversos sistemas de educación, ampliando su análisis a los recursos financieros y humanos invertidos en la educación, a la forma en que los sistemas educativos y formativos operan y evolucionan, y a los resultados de las inversiones educativas. Los datos compilados permiten que los diversos países comparen su propio rendimiento con el de otros y evalúen si las divergencias observadas en las experiencias edu-



cativas son particulares del país o si coinciden con lo que sucede en otros casos. Se incluyen en el estudio a Argentina, Brasil, Chile, China, Egipto, Indonesia, India, Jordania, Malasia, Paraguay, Filipinas, Uruguay, Rusia, Sri Lanka, Tailandia, Zimbabue y los países integrantes de la OCDE.

### **Knowledge management in the learning society.**

#### **Société du savoir et gestion des connaissances.**

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE

París: OCDE, 2000, 260 p.

ISBN 92-64-17182-7 (en)

ISBN 92-64-27182-1 (fr)

*OECD Publications,*

*2 rue André-Pascal,*

*F-75775 Paris Cedex 16,*

*Tel.: (33-1) 45248200,*

*Fax: (33-1) 49104276,*

*E-mail: sales@oecd.org,*

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

La gestión del conocimiento se está convirtiendo en un desafío tan nuevo como crucial para la empresa privada o para la organización pública que deseen operar y prosperar dentro de la sociedad del conocimiento. Es cada vez más importante para empresas u organizaciones producir, compartir y utilizar conocimientos a escala nacional y global. No obstante, resulta urgentemente necesario analizar la economía del conocimiento a escala micro y macroeconómica para comprender sus características y su dinámica y detectar las vías más idóneas para la intervención política. Es poco lo que se sabe sobre posibilidades mediante las que sectores económicos y organizaciones puedan utilizar el conocimiento más eficazmente y sobre la forma de transformar a una organización en una entidad autoformativa. Esta obra es un ambicioso intento de responder a estas cuestiones analizando mejor los procesos formativos y del conocimiento a escala sectorial. En concreto, estudia y compara procesos de producción, difusión y empleo de conocimientos en los sectores de la producción industrial, la tecnología de información y comunicación, el sanitario y el educativo. Los Estados precisan con urgencia mejorar los cimientos formativos a fin de establecer su política y su prácti-

ca educativas en un mundo cada vez más interconectado. En comparación con otros sectores, el sector educativo presenta un ritmo, calidad y éxito relativamente bajos en cuanto a creación, transmisión y aplicación de conocimientos. A diferencia de otros sectores, como el sanitario o el fabril, el educativo no ha implantado aún mejoras decididas y permanentes derivadas de los avances técnicos y organizativos ocurridos. El mensaje propugna claramente reforzar la gestión del conocimiento en cada uno de los ámbitos del sistema educativo.

### **Schooling for tomorrow: learning to bridge the digital divide.**

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE, Centre for Educational Research and Innovation - CERI; National Centre on Adult Literacy  
París: OECD, 2000, 137 p.

(Enseñanza y competencias)

ISBN 92-64-18288-8

*OECD Publications,*

*2 rue André-Pascal,*

*F-75775 Paris Cedex 16,*

*Tel.: (33-1) 45248200,*

*Fax: (33-1) 49104276,*

*E-mail: sales@oecd.org,*

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

En toda la OCDE se presta una atención cada vez mayor a lo que ha pasado a denominarse "la barrera digital", término que evoca las lagunas en el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TICs). El desafío es de alto calibre, pues las TICs constituyen ya parte del tejido social y son los catalizadores de la "nueva economía". Los "desposeídos" de las TICs, ya sean ciudadanos, grupos demográficos o países enteros, se ven amenazados por la exclusión. La conciencia de la importancia que adquiere esta cuestión es cada vez más aguda, como indica la predominancia del tema de la "barrera digital" en los debates del G-8. La educación y la formación se encuentran hoy en el corazón de este tema y de sus posibles soluciones. Constituyen la savia vital para nuestras sociedades del conocimiento en el siglo XXI, y las TICs forman uno de sus campos esenciales. Las lagunas que definen esta "barrera formativa digital" son por ello tan importantes como aquellas lagunas más evidentes en el acceso a la propia tec-





nología. La formación resulta algo central, en el sentido más básico de que máquinas e instalaciones no sirven de nada si no se dispone de las competencias para utilizarlas. Construir dichas competencias constituye en parte tarea de escuelas e institutos, mientras por otro lado depende de la formación que la vida va imponiendo ya sea en hogares, comunidades o puestos de trabajo. Este volumen responde a un déficit importante en la bibliografía internacional contemporánea sobre política educativa, formación permanente y desarrollo económico y social. Presenta un análisis de la "barrera formativa digital" en diversos países – desarrollados o en vías de desarrollo –, y las políticas e innovaciones específicas ideadas para solventar ésta. Los resultados muestran que las TICs podrían pasar a ser una solución a las desigualdades en lugar de su causa: diversidad y potencial digitales en lugar de barrera digital.

**Literacy in the information age: final report of the International Adult Literacy Survey.**

**Littératie à l'ère de l'information: rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes.**

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE; Human Resources Development Canada  
 París: OCDE, 2000, 185 p.  
 ISBN 92-64-17654-3 (en)  
 ISBN 92-64-27654-8 (fr)  
*OECD Publications,*  
*2 rue André-Pascal,*  
*F-75775 Paris Cedex 16,*  
*Tel.: (33-1) 45248200,*  
*Fax: (33-1) 49104276,*  
*E-mail: sales@oecd.org,*  
*URL: <http://www.oecd.org/publications/>*

La Lectoescritura en la Era de la Información, el informe final de la Encuesta Internacional sobre Alfabetización de Adultos, reúne datos sobre la naturaleza y la magnitud de los déficit de alfabetización que afrontan los países de la OCDE. Examina desde un nuevo ángulo los factores que influyen sobre el desarrollo de las competencias del adulto en el contexto doméstico y el laboral, efectuando una comparación entre los veinte países para quienes se dispone de resultados cotejables de evaluación de ho-

gares. Los resultados revelan, tanto dentro de un mismo país como entre diferentes países, grandes divergencias en cuanto al nivel medio y la distribución demográfica de las competencias de lectoescritura. El escaso dominio de la lengua resulta evidente para todos los grupos de adultos, en proporción significativa aunque variable. Dicho dominio difiere considerablemente, en función del contexto familiar y del nivel educativo, en la mayoría de los países analizados. No obstante, la relación entre las competencias de lectoescritura y el nivel educativo poseído es compleja. Numerosos adultos consiguen altos niveles de dominio lingüístico a pesar de su escaso nivel educativo; a la inversa, algunos presentan escasas competencias de lectoescritura a pesar de una educación de alto nivel. Estas diferencias repercuten tanto económica como socialmente: la lectoescritura afecta, junto a otros factores, a la calidad y la flexibilidad en el trabajo, al empleo, a las oportunidades formativas, a los ingresos salariales y al grado de participación en la sociedad civil. Mejorar las competencias de lectoescritura de la población continúa constituyendo un gran desafío para las instancias políticas decisorias. Los resultados sugieren que impartir una formación básica de alta calidad en la escuela tiene sin duda su importancia, pero que ésta no bastará por sí sola para alcanzar dicho fin. También se requieren políticas de empleo y de fomento de la familia. También la función que desempeñe el mundo empresarial en la promoción y recompensa de las competencias de lectoescritura será particularmente importante para el desarrollo de éstas.

**Policies towards full employment.**

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE; Gobierno de Finlandia; Comisión Europea  
 Policies towards full employment.  
 Helsinki. 2000  
 París: OCDE, 2000, 219 p.  
 ISBN 92-64-17661-6  
*OECD Publications,*  
*2 rue André-Pascal,*  
*F-75775 Paris Cedex 16,*  
*Tel.: (33-1) 45248200,*  
*Fax: (33-1) 49104276,*  
*E-mail: sales@oecd.org,*  
*URL: <http://www.oecd.org/publications/>*



En los albores de un nuevo siglo, cerca de 33 millones de ciudadanos carecen de trabajo en el espacio OCDE. Las políticas de fomento del empleo han prevalecido en la mayoría de las listas de prioridades políticas nacionales en el último decenio, pero el empleo y la desocupación continuarán probablemente planteando graves desafíos económicos y sociales a muchos países en los próximos años. Este libro reúne las actas de una conferencia sobre mercados de trabajo, organizada por los Ministerios finlandeses de Trabajo y Hacienda con el apoyo de la OCDE y de la Comisión Europea. Plantea reflexiones sobre nuevas intervenciones políticas, como las políticas activas de empleo y las medidas para "hacer cotizar al trabajo", centrándose en las experiencias de algunos países individuales, y en concreto de Estados Unidos, Japón, Finlandia y Dinamarca. Incluye documentos redactados por políticos, funcionarios de alto nivel de la Comisión Europea y del Secretariado de la OCDE, agentes sociales y representantes reputados de la comunidad universitaria. Actas de la Conferencia de Helsinki, enero del 2000.

**Special needs education: statistics and indicators.**

**Besoins éducatifs particuliers: statistiques et indicateurs.**

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE

París: OCDE, 2000

(Enseñanza y competencias)

ISBN 92-64-17689-6 (en)

ISBN 92-64-27689-0 (fr)

*OECD Publications,*

*2 rue André-Pascal,*

*F-75775 Paris Cedex 16,*

*Tel.: (33-1) 45248200,*

*Fax: (33-1) 49104276,*

*E-mail: sales@oecd.org,*

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

Esta publicación presenta en detalle un sistema completamente nuevo para efectuar comparaciones internacionales en el ámbito de las necesidades educativas especiales. Lleva a cabo comparaciones entre estudiantes discapacitados, con dificultades o desventajas formativas y de comportamiento, tomando como criterio los recursos adicionales puestos a su disposición para acceder al currículo escolar, factor que en algunos países se ex-

tiende a cerca del 35% de los estudiantes en edad escolar. Para prestar mayor calidad a las comparaciones efectuadas en este estudio, los países remodelaron sus propios sistemas y datos de clasificación, adaptándolos a un nuevo sistema internacional clasificatorio tricategorizado: la categoría A abarca a aquellos estudiantes con discapacidades de evidente origen biológico; la categoría B, a aquéllos que atraviesen por dificultades formativas o de comportamiento sin motivo particular alguno; la categoría C engloba a los estudiantes cuyas dificultades se deban al desfavorecimiento social. Entre los numerosos análisis reunidos, la obra resalta las cifras de estudiantes afectados, el emplatamiento educativo (escuelas especiales, clases especiales, o integración en escuelas regulares), y ofrece un desglose por sexos. Se ofrecen datos para 23 países: Austria, Bélgica (comunidad flamenca), Canadá (New Brunswick), República Checa, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Corea, México, Países Bajos, Nueva Zelanda, Portugal, España, Suecia, Suiza, Turquía, el Reino Unido y los Estados Unidos.

**What works in innovation in education: motivating students for lifelong learning.**

**Des innovations dans l'enseignement: motiver les élèves: l'enjeu de l'apprentissage à vie.**

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE

París: OCDE, 2000, 198 p.

ISBN 92-64-17193-2 (en)

ISBN 92-64-27193-7 (fr)

*OECD Publications,*

*2 rue André-Pascal,*

*F-75775 Paris Cedex 16,*

*Tel.: (33-1) 45248200,*

*Fax: (33-1) 49104276,*

*E-mail: sales@oecd.org,*

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

¿Cómo despertar y mantener el interés adolescente por el "trabajo" escolar? Los niños raras veces suelen carecer de curiosidad, pero conforme se adentran en la adolescencia es frecuente ver cómo sus ganas de aprender parecen reducirse. Y son muchos los que abandonan por último la escuela sin acabar la educación obligatoria. Otros continúan dentro de la



escuela pero sin hacer el más mínimo esfuerzo; presentes corporal, pero no mentalmente. Estos problemas suelen asociarse con los países occidentales, pero incluso Japón y Corea, dos de las naciones de mayor nivel educativo en el área del Pacífico, no se hallan inmunes frente a ellos. Las respectivas cifras cobran un nuevo relieve en una época donde una de las condiciones esenciales de supervivencia para ciudadanos – y países – es la voluntad de formarse y reconvertirse. ¿Qué pueden hacer los Estados y los sistemas educativos para inculcar en sus jóvenes la “pasión de aprender” que luego necesitarán para desarrollarse en las sociedades postindustriales del siglo XXI? He aquí una de las cuestiones fundamentales analizadas en este recorrido por ocho países ofertores de programas innovadores diseñados inicialmente para desarrollar las competencias y actitudes básicas para la formación permanente.

### **Where are the resources for lifelong learning ?**

#### **Comment financer l'apprentissage à vie ?**

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE

París: OCDE, 2000, 140 p.

(Enseñanza y competencias)

ISBN 92-64-17677-2 (en)

ISBN 92-64-27677-7 (fr)

*OECD Publications,*

*2 rue André-Pascal,*

*F-75775 Paris Cedex 16,*

*Tel.: (33-1) 45248200,*

*Fax: (33-1) 49104276,*

*E-mail: sales@oecd.org,*

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

Existe en nuestros días un amplio consenso político favorable a la formación permanente porque ésta resulta esencial para el progreso económico mantenido y la cohesión social de la “nueva economía”. Pero su implantación práctica parece potencialmente costosa, y dependerá de abaratar el proceso formativo y de asegurarse el concurso de recursos financieros o en especie procedentes del sector privado. ¿Cómo puede evitarse que la formación permanente tenga un coste prohibitivo, y asegurar la presencia de incentivos fuertes y bien visibles que lleven a invertir en ella? Esta obra examina experiencias recientes recogidas en de-

terminados países de la OCDE, que han programado objetivos y estrategias para la formación permanente. Detalla políticas y prácticas que afectan al índice de rendimiento de la formación permanente, y mecanismos creados para canalizar recursos financieros hacia ella. Expone los problemas de recursos que deberán solventarse para que la formación permanente llegue a convertirse en una herramienta útil y asequible de la política pública.

### **The annotated bibliography of organizational learning.**

Dierkes, Meinolf

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung - WZB

Berlín: Edition Sigma, 1999, 310 p. + CD-ROM

ISBN 3-89404-192-7

El aprendizaje organizativo se ha convertido en materia importante para la investigación, y en una cuestión que preocupa no sólo a las principales corporaciones empresariales, sino a otras muchas organizaciones de diferentes tipos y tamaños. Está cobrando importancia como competencia clave dentro de las organizaciones que desean estar preparadas para afrontar positivamente cambios de importancia en sus entornos económico, político, social o tecnológico. El interés académico por el tema se ha incrementado rápidamente en los últimos 30 años, atrayendo a investigadores de una gama de disciplinas divergente. Las primeras aportaciones se registran a comienzos del decenio de 1960 (p.e. Burns y Stalker, 1961 y Cyert y March, 1963). Las nociones del aprendizaje organizativo fueron desarrollándose en los ámbitos de la gestión y la organización en las décadas de 1970 y 1980 con tal ritmo y variaciones que surgió la necesidad de publicar síntesis (p.e. Fiol y Lyles, 1985; Huber, 1991; Levitt y March, 1988). Posteriormente, las aportaciones de sociólogos han enriquecido este ámbito en los últimos años. (próxima aparición de una síntesis temática por Gherardi y Nicolini), y han comenzado a explorarse posibilidades de análisis interdisciplinar desde la perspectiva antropológica (Czarniawska, próxima publicación). Esta bibliografía comentada parte de una definición laxa del “aprendizaje”, que incluye la creación, el desa-



rollo y la gestión del conocimiento. Incluye referencias recientes y antiguas, y cada una de sus secciones procura reflejar toda la variedad de análisis existentes en este ámbito.

**Compatibility of vocational qualification systems: strategies for a future demand-oriented development co-operation in vocational education and training.**

Kohn, Gerhard

Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit - GTZ; Darmstadt Universität für Technologie;

Berlin: Overall Verlag, 2000, 245 p.

(Material y debates de fondo sobre cooperación internacional en FP, 16)

ISBN 3-925961-29-1

Índice: los sistemas de cualificación profesional; cooperación en FP en los tiempos de la globalización y la individualización; el concepto de profesión dentro de la cooperación en FP; un sistema de cualificaciones modular y basado en resultados existentes: la experiencia escocesa; raíces y naturaleza de las reformas en la FP; la estrategia para el desarrollo de competencias en Sudáfrica; combinación de los sistemas modular y profesional en Alemania; llamamiento a incrementar la cooperación formativa con mujeres en países del tercer mundo, orientada al futuro y a sus necesidades reales.

**Good practice in the accreditation of prior learning.**

Nyatanga, Lovemore; Forman, Dawn; Fox, Jane

Londres: Cassell, 1998, 144 p.

ISBN 0-304-34651-9

Esta obra trata aspectos teóricos y prácticos del sistema de Acreditación de Formaciones Previas (AFP), esto es, el sistema de reconocimiento de capacidades y conocimientos obtenidos sea a través de una formación regular o por experiencia laboral o vital. Los autores se basan sobre todo en el contexto británico, lo que no reduce sin embargo la validez general de sus recomendaciones. La parte teórica comienza con un capítulo sobre los orígenes de esta noción. El Capítulo 2 debate a continuación la "naturaleza de las pruebas", analizando fundamentalmente

cuáles son las formas no convencionales (ni exámenes, ni cursos acabados) mediante las que un estudiante puede demostrar que sabe aquello para lo que reclama una cualificación. El Capítulo 3 presenta diferentes teorías sobre evaluación y acreditación de dichas pruebas; el Capítulo 4 se ocupa de la garantía de calidad en el sistema AFP, incluyendo un brevísimo apartado sobre los recursos necesarios y la rentabilidad. Con todo, se echan en falta recomendaciones sobre la relación entre recursos dedicados a la evaluación y competencias evaluadas. El Capítulo 5 examina los efectos de la AFP sobre las instituciones de acreditación. El Capítulo 6 sitúa a la AFP ante el contexto de los programas de acumulación y transferencia de cualificaciones dentro del Reino Unido y la Unión Europea, y ante la modularización de los programas formativos. Todos estos capítulos teóricos acaban con un breve "índice de buenas prácticas", y señalando algunos incluso las "malas prácticas que han de evitarse". Estos índices permiten elaborar listas de comprobación útiles a todo aquel que quiera desarrollar un sistema de AFP, y constituyen un buen punto de partida para una lectura selectiva. Los capítulos restantes ofrecen dos ejemplos de implantación en la práctica de un sistema de AFP.

**Lifelong learning policy and research: proceedings of an international symposium.**

Tuijnman, A.; Schuller, T.

Londres: Portland Press, 1999, 260 p.

(Wenner-Gren international series, 75)

ISBN 1-85578-134-4

Este volumen supone un intento de presentar los puntos prioritarios de la investigación en el campo de la formación permanente. Presenta un abanico de ideas, temas y cuestiones diferentes, con el que pretende proporcionar puntos de referencia que ayuden a los investigadores a fomentar el diálogo en el "polémico ámbito" de la formación permanente. El texto adopta una perspectiva muy amplia, abarcando desde cuestiones relativas a la educación escolar hasta la FP, la educación superior y la formación de adultos. La formación permanente ocupa buena parte del estudio; las cuestiones dirigidas a la investigación educativa y social son numerosas. Esta obra supone una base



para el debate académico sobre cuestiones y prioridades esenciales. Incluye el informe sobre materias de investigación sobre la formación permanente, preparado por la Comisión de la Formación Permanente creada por la Academia Internacional de la Educación. Reúne asimismo las ponencias leídas en un simposio internacional patrocinado por la Fundación Wenner -Gren y organizado en colaboración con la Real Academia Sueca de Ciencias. La obra va destinada principalmente a maestros, estudiantes e investigadores en ciencias sociales y educativas. Otros destinatarios son el círculo de fundaciones y los planificadores de la investigación.

**Lifelong learning trends: a profile of continuing higher education.**

University Continuing Education Association - UCEA

Washington, DC: UCEA, 2000, 112 p.

Esta sexta edición de Lifelong Learning Trends (Tendencias de la Formación Permanente), recién publicada por la UCEA, parte ya de una reputación ganada como fuente nacional de referencia sobre tendencias en la formación continua superior. Esta última edición recopila informaciones en un total de 112 páginas. Ninguna otra publicación ofrece en un solo volumen más información aplicable directamente para planificar la formación continua de carácter superior. Se agrupan las tendencias dentro de la formación continua superior en los siguientes ámbitos: demografía de la formación permanente, necesidades educativas y formativas en una economía del conocimiento, recursos financieros, la tecnología en la educación superior, la internacionalización del mercado de la enseñanza superior, la formación continua, la sociedad civil, y las artes.

**Unión Europea: políticas, programas, participantes**

**The globalisation of education and training: recommendations for a coherent response of the European Union / study commissioned by the Directorate-General for Education and Culture, European Commission**

Reichert, Sybille; Wächter, Bernd  
Comisión Europea - Dirección General de Educación y Cultura; Academic Cooperation Association - ACA

Luxemburgo: EUR-OP, 2000, 138 p.

*Comisión Europea - Dirección General de Educación y Cultura,*

*Rue de la Loi 200/Wetstraat 200,*

*B-1049 Bruselas*

*(32-2) 2991111,*

*[http://www.europa.eu.int/comm/dgs/education\\_culture/index\\_en.htm](http://www.europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm)*

Estudio efectuado por la Academic Cooperation Association (ACA) entre febrero y mayo del 2000 para la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea. El pliego de condiciones obligaba al contratante a proporcionar a la Comisión Europea recomendaciones relativas a una futura política consecuente para la cooperación de la UE con países no comunitarios ("terceros países") en los ámbitos educativo y formativo, que contribuyera a mejorar la calidad de éstos dentro de la Unión. Para elaborar dichas recomendaciones se propuso y convino con la Comisión Europea una metodología en tres etapas. Las tres etapas, que estructuran también el presente informe, son las siguientes: Componente 1: esta parte inicial del estudio es de naturaleza empírica y analítica y consiste en un inventario de los programas de cooperación de la UE con terceros países. Componente 2: sección del informe que describe la situación actual en cuanto a cooperación internacional, pero ciñéndose, a diferencia del componente 1, exclusivamente a la enseñanza superior. Sus resultados se extraen de la síntesis de la última bibliografía sobre internacionalización y cooperación internacional. Componente 3: En este capítulo se recogen, por último, las recomendaciones definitivas para una futura política de cooperación de la UE con países no miembros y no europeos.

*Texto electrónico: <http://europa.eu.int/comm/education/global.pdf>*



**Lifelong learning: thematic bibliography.**

**Apprendre tout au long de la vie: bibliographie thématique.**

Red Informativa sobre la Educación en Europa - EURYDICE

Luxemburgo: EUR-OP, 2000, 50 p.

(Bibliografía temática)

ISBN 2-87116-300-6 (en)

ISBN 2-87116-299-9 (fr)

*EURYDICE European Unit,*

*Rue d'Arlon 15,*

*B-1040 Bruselas,*

*Tel.: (32-2) 2383011,*

*Fax: (32-2) 2306562,*

*E-mail: eurydice.uee@euronet.be,*

*URL: <http://www.eurydice.org/>*

Esta bibliografía recopila una selección de publicaciones en torno a la formación permanente. Las unidades nacionales de la red Eurydice han contribuido de manera específica a las reseñas de documentos oficiales (Sección F). Se incluyen en ella también publicaciones o informes internacionales aparecidos a partir de 1994. No obstante, se han admitido determinados documentos anteriores a esta fecha, de valor histórico particular en la evolución del concepto de la educación permanente, o bien considerados como referencias. Los documentos, artículos y espacios Internet de referencia se clasifican por categorías: Unión Europea, Consejo de Europa, OCDE, Unesco y documentos oficiales editados por las administraciones nacionales.

*Texto el.: <http://www.eurydice.org/Documents/Bibliographie/LL/en/FrameSet.htm>*

*Texto el.: <http://www.eurydice.org/Documents/Bibliographie/LL/fr/FrameSet.htm>*

**Knowledge and learning: towards a learning Europe.**

Gavigan, James P.; Ottitsch, Mathias; Mahroum, Sami

Institute for Prospective Technological Studies

Luxemburgo: EUR-OP, 1999, 71 p.

(Informe de futuros, 14)

*Comisión Europea, Centro de Investigaciones Conjuntas / Institute for*

*Prospective Technological Studies,*

*World Trade Center Building,*

*Isla de la Cartuja, s/n,*

*E-41092 Sevilla,*

*Tel.: (34-95) 4488489,*

*Fax: (34-95) 4488326,*

*E-mail: [infoFutures@jrc.es](mailto:infoFutures@jrc.es),*

*URL: <http://futures.jrc.es>*

Informe elaborado en el contexto del Proyecto de Futuros del IPTS, cuyo objetivo es explorar la extensión de las mutaciones tecnológicas, estructurales, sociales y políticas que ocurren en Europa, y su impacto sobre la política de la UE en los próximos diez años. Una de las cuestiones interdisciplinarias (junto a la de la ampliación de la UE y la protección social) es la relativa a la enseñanza, la formación y las competencias. A este respecto, se perfila el desafío de mantener un capital actualizado de conocimientos y competencias en un mundo donde el ritmo de las mutaciones casi imposibilita la tradición social. Desarrollamos en el informe dicho tema de manera muy extensa y, por lo que sabemos, desde perspectivas nuevas, al considerar los conocimientos y la formación como la misma materia a escala individual, organizativa, comunitaria o de sistema.

*Texto electrónico.: <http://futures.jrc.es/reports/Futures-Exec8.pdf>*

**European report on the quality of school education: sixteen quality indicators.**

Comisión Europea - Dirección General de Educación y Cultura; Grupo de Trabajo Indicadores de la Calidad

Bruselas: Comisión Europea - Dirección General de Educación y Cultura, 2000, 71 p.

*Comisión Europea - Dirección General de Educación y Cultura,*

*Rue de la Loi 200/Wetstraat 200,*

*B-1049 Bruselas*

*(32-2) 2991111,*

*[http://www.europa.eu.int/comm/dgs/education\\_culture/index\\_en.htm](http://www.europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm)*

Para redactar el borrador de este informe, la Comisión recurrió al apoyo de un grupo de expertos que representaban a los 26 países incluidos. Con todo, este informe inicial presenta algunos defectos: no siempre se dispone de datos para todos los Estados Miembros, y aún es necesario definir con exactitud los indicadores. Por ello, la Comisión ha dispuesto que actualizará con regularidad el informe. Se incluyen en él numerosos ejem-



plos de iniciativas innovadoras referidas a cada indicador. Algunos de los países incluidos, candidatos a integrarse en la UE, se han demostrado muy activos en la modernización de sus sistemas de enseñanza. Los 16 indicadores seleccionados para evaluar la calidad de las escuelas europeas son los siguientes: nivel educativo – evaluado mediante tests u otros métodos – de alumnos europeos de 13 o 14 años en las siguientes materias: matemáticas, lectura, ciencia, tecnologías de la información y la comunicación, idiomas extranjeros, “aptitud para aprender” y espíritu cívico.

**Strategies for reforming initial vocational education and training in Europe.**

Stenström, Marja-Leena; Lasonen, Johanna  
Jyväskylä: Institute for Educational Research, 1999, 341 p.  
ISBN 951-39-0743-0

Este libro constituye el informe final del proyecto Leonardo da Vinci SPES-NET (Elaboración de Estrategias educativas post-16 mediante Redes horizontales y

verticales), el proyecto que busca efectos multiplicadores para el antiguo proyecto de Estrategias post 16. El SPES-NET se llevó a cabo por colaboración entre 14 asociados que incluían a investigadores, políticos, administradores y educadores de maestros en 13 países (Austria, Bélgica, Dinamarca, Inglaterra, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, Noruega, Escocia y España). El proyecto se centraba en las estrategias de reforma adoptadas en Europa para mejorar la calidad de la FP en cuanto a vínculos entre la FP y la vida laboral, acceso a la enseñanza superior, reforma curricular y educación de maestros. El proyecto se entendía como respuesta al reto de definir una perspectiva europea para el trato igualitario a la educación académica o general y a la FP. El proyecto SPES-NET se llevó a cabo con apoyo financiero de la Comisión Europea -dentro de su Programa Leonardo da Vinci-, del Ministerio de Educación finlandés, del Institute for Educational Research y de los participantes. El proyecto fue dirigido por el Dr. Marja-Leena Stenström y coordinado por el Institute Educational Research de la Universidad de Jyväskylä.



## De los Estados Miembros

### **B** La formation en alternance: Une dynamique interactive pour l'emploi et le développement des compétences.

Charleroi: FOREM, 2000, 27 p.

*FOREM,*

*Unité de Pédagogie de la Formation,  
rue du Viaduc 133,*

*B-1050 Bruselas,*

*Tel.: (32-02) 6433170,*

*Fax: (32-02) 6406458,*

*E-mail: claudine.tilkin@forem.be,*

*URL: http://www.hotjob.be*

Los tres objetivos que planteaba este seminario eran: informar de las prácticas existentes y reunir las experiencias de alternancia, situándolas en un contexto europeo, movilizar a los diferentes responsables de la alternancia (empresas, organismos formativos, agentes sociales) y, por último, preparar el terreno para la colaboración en la realización de proyectos. El contenido de los cinco talleres realizados se centraba en la dirección formativa de la empresa como una ingeniería en evolución (elementos de análisis, noción de tutoría, las dimensiones formativas de la empresa, la opción pedagógica, el compromiso del organismo formativo, los niveles, la inserción en el sistema alterno, modelos contractuales y relaciones), una presentación del sistema de formación por aprendizaje en Finlandia, la formación alterna como generadora de formaciones ulteriores, la formación de tutores en la empresa y presentación de una metodología innovadora y, por último, una descripción de las relaciones "empresa - escuela" dentro del sistema dual alemán.

### **D** Aus- und Weiterbildung nach Mass: das Konzept des Handwerks.

**[FP inicial y continua a medida: la noción de profesión artesanal]**

Zentralverband des Deutschen Handwerks  
Berlín: Zentralverband des Deutschen  
Handwerks, 2000, 15 p.

*Zentralverband des Deutschen  
Handwerks,*

*Tel.: (49-228) 5450,*

*Fax: (49-228) 545205,*

*E-mail: info@zdh.zdh.de,*

*URL: http://www.zdh.de/*

Este documento declarativo presenta el sistema de FP inicial y continua que propugna la Federación de Artesanos Alemanes (ZDH). Los principios fundamentales consisten en mantener la noción de profesión reglamentada, la competencia profesional para la actuación autónoma como objetivo formativo y la empresa como eje central de la formación. La ZDH reclama para el futuro una mayor especialización de los programas formativos que permita adaptarlos mejor a las necesidades de las empresas y a las diferentes aptitudes de los aprendices. La federación resume su propuesta con la siguiente fórmula: "competencias clave + unidades modulares optativas = capacitación profesional".

### **Die duale Ausbildung: Ambivalenzen veränderter Übergangsbioographien.**

**[FP dual: ambivalencias de los cambios  
en la transición de la escuela al trabajo]**

Solga, Heike; Trappe, Heike

Stuttgart: Steiner Verlag, 2000

En: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschafts-  
pädagogik, 2, p. 244-260

ISSN 0172-2875

Se ha puesto de manifiesto, dentro del debate sobre la formación dual, que las transiciones a otras formaciones o a la vida laboral resultan cada vez menos lineales, por lo que se reclama la flexibilización del sistema dual. Estas críticas internas negativas van acompañadas de una opinión internacional más bien favorable al sistema dual como modelo ideal para la FP, que ensalza sus características estructuradoras y permanentes. En dicha opinión predomina el aspecto de la capacitación: la formación en la empresa apenas se concibe como un proceso tridimensional compuesto por periodo formativo, periodo de trabajo y periodo vital. Este artículo discute los efectos de otras fases formativas más discontinuas de los jóvenes sobre los procesos que se persigue generar con la formación dual,





ya sea durante la formación, el trabajo o la vida.

**Globalisierung und internationale Berufskompetenz: die IW-Umfrage zu Ausbildung und Beschäftigung 2000 [Globalización y competencia profesional internacional: la encuesta del IW sobre formación y empleo en el 2000]**

Lenske, Werner; Werner, Dirk  
 Institut der deutschen Wirtschaft - IW;  
 Colonia: Deutscher Instituts-Verlag, 2000,  
 60 p.  
 (Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, 245)  
 ISBN 3-602-24997-2

Esta publicación presenta los resultados de una encuesta efectuada por el IW [Institut der deutschen Wirtschaft - Instituto de la Economía Alemana]. Se invitó a casi 4.000 empresas a rellenar un formulario de cuestiones referidas a la formación y el empleo dentro de la compañía.

**Go global: Fremdsprachen als Standortvorteil. [Go global: los idiomas extranjeros como ventaja para el asentamiento industrial]**

Schöpfer-Grabe, Sigrid  
 Institut der Deutschen Wirtschaft - IW  
 Colonia: Dt. Inst.-Verl., 2000, 56 p.  
 (Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, 239)  
 ISBN 3-602-24990-5

El conocimiento de idiomas extranjeros y las competencias interculturales conforman los fundamentos del éxito ante las oportunidades que ofrece la globalización. Se trata de competencias adicionales cruciales para el siglo XXI, junto a los conocimientos en tecnologías de la información. La autora plantea la cuestión de la eficacia de la enseñanza de idiomas extranjeros en la educación general de Alemania, y también en comparación europea. Examina además la oferta de idiomas extranjeros en las escuelas profesionales, y los sistemas de promocionar el conocimiento de idiomas en la formación inicial y continua por parte de las empresas. Por último, se indican posibles medidas para mejorar el aprendizaje de idiomas

extranjeros en la educación general, las escuelas profesionales, la carrera universitaria, la formación continua y en el ámbito público.

**DK Learning lab.**

Undervisningsministeriet - UVM  
 Copenhagen: UVM, 2000, 64 p.  
 (Uddannelse, 8)

ISSN 0503-0102

*Undervisningsministeriets forlag,  
 Strandgade 100 D,  
 DK-1401 København K,  
 Tel.: (45-33) 925220,  
 Fax: (45-33) 925219,  
 E-mail: uvm@uvm.dk,  
 URL: <http://www.uvm.dk/>*

La capacidad de aprender es algo esencial para el futuro bienestar en la sociedad del conocimiento. Aprender a aprender será una competencia clave en la futura Sociedad Global. Adoptando este punto de vista, los Ministerios daneses de Educación e Investigación pusieron en marcha en junio del 2000 el denominado Laboratorio Formativo de Dinamarca como organización dinámica basada en la investigación y las actividades experimentales. Especialistas daneses e internacionales examinan ahora las perspectivas de esta nueva plataforma en el contexto formativo danés. Este número mensual de "Uddannelse" puede considerarse como señal de salida para la conferencia oficial sobre potenciales y perspectivas del Laboratorio Formativo, organizada en Copenhagen los días 6 y 7 de noviembre del 2000. Uno de los oradores más notorios será en ella Mitchel Resnick, que redacta en este número un artículo sobre la formación en el Laboratorio de Medios y Medios en el Laboratorio Formativo, p.9, con secciones tales como Transformar lo que aprendemos y Transformar cómo aprendemos.

**Tal der taler: uddannelsesnøgletal [Datos y cifras: indicadores educativos Dinamarca 2000]**

Undervisningsministeriet - UVM  
 Copenhagen: UVM, 2000, 115 p.  
 ISBN 87-603-1734-5

*Undervisningsministeriets forlag,  
 Strandgade 100 D,  
 DK-1401 København K,*



Tel.: (45-33) 925220,  
 Fax: (45-33) 925219,  
 E-mail: [uvm@uvm.dk](mailto:uvm@uvm.dk),  
 URL: <http://www.uvm.dk/>

Esta publicación presenta cifras básicas de carácter general que pueden considerarse indicativas de los cambios reales y de las evoluciones esperadas dentro del sistema educativo danés. Estas cifras clave se estructuran en tres campos: recursos, es decir gastos, número de maestros, número de escuelas, etc; flujos de estudiantes, es decir, número de estudiantes, admisión, tránsito y paso de estudiantes de un nivel educativo a otro; resultados de la labor formativa, es decir, perfil educativo definitivo para un grupo de edades jóvenes y relaciones entre la educación y el desempleo. Se advierte del riesgo de comparar con cifras básicas anteriormente publicadas, debido a las denominadas correcciones retrospectivas, que p.e. reintroduce continuamente el Instituto Estadístico Danés.

### The Danish perspective

Søgaard, Jørn  
 Centro Danés de Programas Formativos Internacionales – ACIU  
 Copenhague: ACIU, 2000, 55 p.  
 (Internacionalización de la FP)  
 ISBN 87-90021-60-6  
 ACIU,  
 Hesseløgade 16,  
 DK-2100 Copenhagen Ø,  
 Tel.: (45-39) 271922,  
 Fax: (45-39) 272217,  
 E-mail: [aciuf@aciuf.dk](mailto:aciuf@aciuf.dk),  
 URL: <http://www.aciuf.dk>

Cuestiones principales que este informe plantea y describe: trama conceptual, interesados y cuestiones políticas, la internacionalización a escala de instituto secundario, ejemplos de buenas prácticas, una visión en favor de los institutos profesionales internacionalizados y recomendaciones para otras medidas, divididas éstas en actividades realizables a escala nacional, a escala de los institutos y a escala de los formadores. El informe se basa en materiales ya existentes, complementados con entrevistas seleccionadas a protagonistas en este ámbito, junto a la reseña de tres conferencias sobre la internacionalización de la FP danesa. El texto se declara abiertamente partidario

de crear un proyecto y dos o tres alternativas posibles para hacer realidad en el futuro los institutos internacionales de FP, lo que podría combinarse con materiales informativos comunes, realización de análisis de costes y beneficios para las actividades internacionales, iniciativas estratégicas que favorezcan institucionalizar esta internacionalización, y adaptación de metodologías inspiradas en ciclos de productos del sector empresarial.

### **F** Evaluation des politiques régionales de formation professionnelle 1996-1999: portraits statistiques régionaux sur la formation et l'insertion professionnelles des jeunes (1993-1997).

Centre d'études et de recherches sur les qualifications - CEREQ; Comité de coordination des programmes régionaux d'apprentissage et de formation professionnelle continue;  
 Marsella: CEREQ, 1999, 457 p.  
 CEREQ,  
 10 place de la Joliette,  
 BP 21321,  
 F-13567 Marseille cedex 02,  
 Tel.: (33-4) 91132828,  
 Fax: (33-4) 91132888,  
 E-mail: [cereq@cereq.fr](mailto:cereq@cereq.fr),  
 URL: <http://www.cereq.fr/>

Esta publicación se sitúa dentro del programa de evaluación de políticas formativas regionales que efectúa el Comité de coordinación de los programas regionales de aprendizaje y de FP (CCPR). Constituye la sección cuantitativa de dicha evaluación y complementa así los trabajos cualitativos efectuados en las 26 regiones francesas. Las descripciones estadísticas han sido elaboradas por el CEREQ, como labor de su grupo estadístico de evaluaciones (GSE). El GSE está compuesto por representantes del Instituto Nacional de Estadística y Estudios Económicos (INSEE), de la Dirección de Fomento de la Investigación, Estudios y Estadísticas (DARES), de la Dirección de Programación y Desarrollo (DPD), del CEREQ, del CCPR y de especialistas regionales (Borgoña, Centro, Languedoc-Rosellón y región del Loira). El texto propone, para el periodo 1996-97, un análisis comparado de las políticas regionales de FP, de las condiciones de inserción profesional para jóvenes y del contexto



socioeconómico en el que estas últimas se sitúan. Se compone de dos secciones: tipologías estadísticas que permiten comparar entre sí las diferentes regiones, por un lado, y una presentación de las 26 descripciones regionales detalladas, por otro.

**Internet, nouveaux horizons pour la formation: expériences en Espagne, France, Pays-Bas et Royaume-Uni: rapport de synthèse.**

Debret, Dominique; Hellouin, Valérie; Maillot, Jérôme

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente - Centre INFFO

Paris-la-Défense: Centre INFFO, 1999, 243 p.

ISBN 2-911577-53-1

*Centre INFFO,*

*Tour Europe,*

*33 place des Corolles,*

*F-92049 Paris-la-Défense Cedex,*

*Tel.: (33-1) 41252222,*

*Fax: (33-1) 47737420,*

*E-mail: cinffo1@centre-inffo.fr,*

*URL: <http://www.centre-inffo.fr/>*

Desde hace varios años, se están multiplicando exponencialmente en Francia y en Europa las prácticas formativas a través de Internet o Intranet. En el contexto de un proyecto ADAPT bis y con la colaboración de asociados españoles (Grupo IBEREMA y el INEM), el Centro INFFO ha llevado a cabo un estudio internacional de estas innovaciones en cuatro países europeos (España, Francia, Países Bajos y Reino Unido). Este informe presenta para cada uno de ellos experiencias de FP en dirección de trabajadores, dentro de diferentes sectores de actividad. La recopilación de experiencias incluye numerosas modalidades pedagógicas y diferentes tipos de herramientas utilizadas dentro de Internet o Intranet. Formadores y formados manifiestan asimismo dentro del estudio su opinión sobre las medidas en las que han participado.

*Documento disponible en el espacio web del Centro INFFO en formato PDF*

*(10317 Ko) y en formato comprimido*

*“.zip” (8411 Ko). También puede descargarse por diferentes módulos.*

*Texto el.: [http://www.centre-inffo.fr/rapport\\_internet\\_adapt.html](http://www.centre-inffo.fr/rapport_internet_adapt.html)*

**Les acteurs de la formation professionnelle: pour une nouvelle donne: rapport au Premier Ministre.**

LINDEPERG G

Paris: Assemblée Nationale, 1999, 350 p.

Este informe, redactado en seguimiento del Libro Blanco del Secretario de Estado para la Formación Profesional, describe los puntos flacos del sistema nacional francés de FP relativos a la función del Estado, de los agentes sociales y de los consejos regionales, a la colaboración entre el Estado y las regiones, entre la administración pública y los agentes sociales, y al papel y organización de las instancias de concertación. Formula por último 36 propuestas, estructuradas en torno a tres ejes: definición de las competencias de los diferentes interesados, renovación de las instancias coordinadoras, creación de un servicio de proximidad destinado a empresas (reforzamiento del servicio de proximidad de los OPCA – Organismos Paritarios Colectores Acordados) y a personas (acogida, información, orientación profesional).

*Texto el.: <http://www.centre-inffo.fr/rapportlindeperg.html>*

**FIN The single market for education and national educational policy: europeanisation of Finnish education policy discourses 1987-1997.**

Ollikainen, Aaro

Turku: Universidad de Turku, 1999, 310 p.

ISBN 951-29-1519-7

*Turun yliopisto,*

*Koulutussosiologian tutkimuskeskus,*

*FIN-20014 Turku*

La educación se ha considerado tradicionalmente como un área de intervención marginal dentro de la Unión Europea. La política educativa de la UE se apoya en una serie limitada de mecanismos de financiación y reglamentación. Y a pesar de ello, la enseñanza y la formación se han definido como elementos clave para el futuro desarrollo económico, social y cultural de la Comunidad. Este estudio toma por tema la europeización de la filosofía y la política educativas finlandesas. Dentro de este proceso, las nociones, los objetivos y los métodos argumentativos diseñados a escala europea se van incor-



porando tácitamente a los textos políticos nacionales. La Unión Europea obliga a modificar el entorno operativo en el que se configuran y ejecutan las políticas nacionales.

**UK** **Creating learning cultures: next steps in achieving the learning age: the second report of the National Advisory Group for Continuing Education and Lifelong Learning / Chair professor R.H. Fryer.**

National Advisory Group for Continuing Education and Lifelong Learning - NAGCELL; Department for Education and Development - DfEE

Nottinghamshire: DfEE, 1999, 37 p.

*DfEE Publications,*

*P.O. Box 5050,*

*Sherwood Park, Annesley,*

*UK-Nottinghamshire NG15 0DJ,*

*Tel.: (44-845) 6022260,*

*Fax: (44-845) 6033360,*

*E-mail: [dfee@prologistics.co.uk](mailto:dfee@prologistics.co.uk),*

*URL: <http://www.dfee.gov.uk/>*

Esta publicación recoge el segundo informe del Comité consultivo nacional para la formación continua y permanente, y comprende sus recomendaciones al Secretario de Estado de Educación y Empleo. El informe adopta la estructura siguiente: tras

una introducción, la sección segunda comienza con una breve síntesis de los progresos alcanzados mediante el programa gubernamental de formación permanente. Se describen diferentes posibilidades que permitirían realzar aún más y consolidar las iniciativas y logros realizados hasta la fecha. A ello sigue en la sección tercera un breve análisis sobre las principales características de las actuales mutaciones sociales y culturales, que señala la necesidad de acompañar la evolución de la cultura formativa a dichas mutaciones. La sección cuarta se centra en la demanda de formación permanente y en la manera óptima de aumentar y ampliar ésta, un reto tan continuo como crucial para toda la estrategia del gobierno. En la siguiente parte del informe, la sección quinta, se examinan algunas de las consecuencias del sistema actualmente operativo de subsidios sobre el futuro desarrollo de la formación permanente. La sexta sección trata de la formación en la familia, y la séptima se ocupa de la formación cívica y la construcción de capacidades. La sección octava explora posibilidades asociativas que permitan apoyar con eficacia la expansión de la formación permanente, y la sección novena y final plantea por último sugerencias para la labor futura.

*Texto el.: <http://>*

*[www.lifelonglearning.co.uk/nagcell2/nagcell2.pdf](http://www.lifelonglearning.co.uk/nagcell2/nagcell2.pdf)*



## Miembros de la red documental del CEDEFOP

### CEDEFOP

European Centre for the Development of Vocational Training  
P.O. Box 22427  
GR-55102 THESSALONIKI  
Tel. (30-31) 49 01 11 General  
Tel. (30-31) 49 00 79 Secretariat  
Fax (30-31) 49 00 43 Secretariat  
Mr. Marc Willem  
Head of Library & Documentation Service  
E-mail: mwi@cedefop.eu.int  
Documentary Information Network Secretariat  
E-mail: doc\_net@cedefop.eu.int  
Web Address: <http://www.cedefop.gr>  
Web address: <http://www.trainingvillage.gr>

### FOREM/CIDOC

Office wallon de la Formation professionnelle et de l'Emploi  
Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle  
Boulevard Tirou 104  
B-6000 CHARLEROI  
Tél. (32-71) 20 61 73  
Tél. (32-71) 20 61 74 F. Denis  
Fax (32-71) 20 61 98  
Nadine Derwiduée  
E-mail: nadine.derwiduee@forem.be  
Fabienne Denis  
E-mail: fabienne.denis@forem.be  
Web address: <http://www.forem.be>

### VDAB/ICODOC

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding  
Intercommunautair documentatiecentrum voor beroepsopleiding  
Keizerlaan 11  
B-1000 BRUXELLES  
Tél. (32-2) 506 04 58  
Tél. (32-2) 506 04 59  
Fax (32-2) 506 04 28  
Reinald Van Weydeveldt  
E-mail: rvweydev@vdab.be  
Web address: <http://www.vdab.be>

### DEL

Danmarks Erhvervspaedagogiske Laereruddannelse  
The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers  
Rosenørns Allé 31  
DK-1970 FREDERIKSBERG C  
Tél. (45-35) 24 79 50 Ext. 317  
V. Aarkrog  
Tél. (45-35) 24 79 50 Ext. 301  
M. Heins  
Fax (45-35) 24 79 40  
Fax (45-35) 24 79 40  
Vibe Aarkrog  
E-mail: vibe.aarkrog@delud.dk  
Merete Heins  
E-mail: merete.heins@delud.dk  
Web address: <http://www.delud.dk>

### BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung  
Hermann-Ehlers-Str. 10  
D-53113 BONN  
Tél. (49-228) 107 21 26 Dr. U. Risse  
Tél. (49-228) 107 21 31 M. Krause  
Dr. Ursula Risse  
E-mail: risse@bibb.de  
Martina Krause  
E-mail: krause@bibb.de  
Web address: <http://www.bibb.de>

### OEEK

Organisation for Vocational Education and Training  
1 Ilioupoleos Street  
GR-17236 ATHENS  
Tél. (30-1) 976 44 64  
Tél. (30-1) 979 33 47 H. Barkaba  
Fax (30-1) 976 44 64  
Fax (30-1) 973 15 93 H. Barkaba  
Loukas Zahilas  
E-mail: zalouk@hol.gr  
Hermioni Barkaba  
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  
Tél. (34-91) 585 95 82  
Tél. (34-91) 585 95 80  
M. Luz de las Cuevas Torresano  
Fax (34-91) 377 58 81  
Fax (34-91) 377 58 87  
Bernardo Diez Rodriguez  
Maria Luz de las Cuevas Torresano  
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  
Tél. (33-1) 41 25 22 22  
Fax (33-1) 47 73 74 20  
Patrick Kessel  
E-mail: kessel@centre-inffo.fr  
Danièle Joulieu  
E-mail: cidoc@centre-inffo.fr  
Stéphane Héroult  
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  
Tél. (353-1) 607 05 36  
Fax (353-1) 607 06 34  
Margaret Carey  
E-mail: careym@iol.ie  
Jean Wrigley  
Web address: <http://www.fas.ie>

### ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori  
Via Morgagni 33  
I-00161 ROMA  
Tél. (39-06) 44 59 01  
Fax (39-06) 44 29 18 71  
Alfredo Tamborlini  
Colombo Conti  
E-mail: isfol.doc2@iol.it  
Luciano Libertini  
E-mail: isfol.doc2@iol.it  
Web address: <http://www.isfol.it>

### FOPROGEST asbl

23, rue Aldringen  
L-2011 LUXEMBOURG  
Tél. (352) 220266  
Fax (352) 220269  
Jerry Lenert  
lenert@men.lu  
Sybille Beaufils  
sybille.beaufils@ci.educ.lu  
Raymond Meyers  
raymond.meyers@skynet.be

### CINOP

Centrum voor Innovatie van Opleidingen  
Centre for Innovation of Education and Training  
Pettelaarpark 1  
Postbus 1585  
5200 BP's-HERTOGENBOSCH  
The Netherlands  
Tél. (31-73) 680 08 00  
Tél. (31-73) 680 08 62 M. Jacobs  
Fax (31-73) 612 34 25  
Martin Jacobs  
E-mail: mjacobs@cinop.nl  
Astrid Busser  
E-mail: abusser@cinop.nl  
Web address: <http://www.cinop.nl>

### abf-Austria

Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschung  
Rainergasse 38  
A-1050 WIEN  
Tél. (43-1) 545 16 71 31  
Fax (43-1) 545 16 71 22  
Susanne Klimmer  
E-mail: klimmer@ibw.at  
Marlis Milanovich (IBE)  
E-mail: milanovich@ibe.co.at  
Web address: <http://www.ibw.at>  
Web address: <http://www.ibe.co.at>



## Organizaciones asociadas

### CIDES

Centro de Informação e Documentação Económica e Social  
Ministério do Trabalho e da Solidariedade  
Praça de Londres 2-1º Andar  
P-1091 LISBOA Codex  
Tél. (351-21) 844 12 18  
O. Lopes dos Santos  
Tél. (351-21) 843 10 37 F. Hora  
Fax (351-21) 840 61 71  
Odete Lopes dos Santos  
E-mail:  
odete.santos@deppmts.gov.pt  
Fátima Hora  
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  
Tél. (358-9) 77 47 71 24 M. Kyrö  
Tél. (358-9) 77 47 72 43 A. Mannila  
Fax (358-9) 77 47 78 65  
Matti Kyrö  
E-mail: [matti.kyro@oph.fi](mailto:matti.kyro@oph.fi)  
Arja Mannila  
E-mail: [arja.mannila@oph.fi](mailto:arja.mannila@oph.fi)  
Web address: <http://www.oph.fi>

### SIP

Internationella Programkontoret för utbildningsområdet  
The Swedish International Programme Office for Education and Training  
Box 22007  
S-104 22 STOCKHOLM  
Tél. (46-8) 453 72 00  
Tél. (46-8) 453 72 73 Heléne Säll  
Fax (46-8) 453 72 01  
Fax (46-8) 453 72 02 H. Säll  
Heléne Säll  
E-mail: [helene.sall@eupro.se](mailto:helene.sall@eupro.se)  
Gunilla Spens (NIWL)  
E-mail: [gunilla.spens@niwl.se](mailto:gunilla.spens@niwl.se)  
Rolf Nordanskog  
[rolf.nordanskog@programkontoret.se](mailto:rolf.nordanskog@programkontoret.se)  
Web address: <http://www.eupro.se>  
Web address: <http://www.niwl.se>

### CIPD

The Chartered Institute of Personnel and Development  
CIPD House  
35 Camp Road  
LONDON, SW19 4UX, United Kingdom  
Tél. (44-208) 971 90 00 J. Schramm  
Fax (44-208) 263 33 33  
Fax (44-208) 263 34 00  
Jennifer Schramm  
E-mail: [j.schramm@cipd.co.uk](mailto:j.schramm@cipd.co.uk)  
Cathy Doyle  
E-mail: [c.doyle@cipd.co.uk](mailto:c.doyle@cipd.co.uk)  
Web address: <http://www.cipd.co.uk/login/splashscreen.asp>

### NCU

Leonardo Norge  
P.O. Box 2608  
St. Hanshaugen  
N-0131 OSLO  
Tél. (47-22) 86 50 00  
Fax (47-22) 20 18 01  
Anne Tronvall  
E-mail:  
[Anne.tronvall@teknologisk.no](mailto:Anne.tronvall@teknologisk.no)  
Grethe Kjellidahl  
E-mail: [kjeg@teknologisk.no](mailto:kjeg@teknologisk.no)  
Web address: <http://www.teknologisk.no/leonardo/>

### MENNT

samstarfsvettvangur atvinnulífs og skóla  
EDUCATE - Iceland  
Laugavegi 51  
IS-101 REYKJAVIK  
Tél. (354) 511 26 60  
Fax (354) 511 26 61  
Stefania Karlsdóttir  
[Stefania@mennt.is](mailto:Stefania@mennt.is)  
Adalheidur Jónsdóttir  
[alla@mennt.is](mailto:alla@mennt.is)  
<http://www.mennt.is>

### DGEAC

European Commission  
DG Education and Culture  
Rue de la Loi 200  
B-1049 BRUXELLES/BRUSSEL  
(32-2) 295 75 62 Ms. E. Spachis  
(32-2) 295 59 81 Ms. D. Marchalant  
(32-2) 295 57 23  
(32-2) 296 42 59  
Ms. Eleni Spachis  
[eleni.spachis@cec.eu.int](mailto:eleni.spachis@cec.eu.int)  
Ms. Dominique Marchalant  
[dominique.marchalant@cec.eu.int](mailto:dominique.marchalant@cec.eu.int)  
[http://europa.eu.int/comm/dgs/education\\_culture/index\\_en.htm](http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm)

### EURYDICE

the Education Information Network in Europe  
Le réseau d'information sur l'éducation en Europe  
15 rue d'Arlon  
B-1050 BRUSSEL/BRUXELLES  
Tél. (32-2) 238 30 11  
Fax (32-2) 230 65 62  
Ms. Patricia Wastiau-Schlüter  
Director  
E-mail: [info@eurydice.org](mailto:info@eurydice.org)  
Web address: <http://www.eurydice.org>

### ETF

European Training Foundation  
Villa Gualino  
Viale Settimio Severo 65  
I-10133 TORINO  
Tél. (39-011) 630 22 22  
Fax (39-011) 630 22 00  
Ms. Gisela Schüring  
Information and Publications Department  
E-mail: [gis@etf.eu.int](mailto:gis@etf.eu.int)  
Ms. Denise Loughran  
Librarian  
E-mail: [dlo@etf.eu.int](mailto:dlo@etf.eu.int)  
Web address: <http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf/>

### ILO

International Labour Office  
BIT  
Bureau International du Travail  
4 Route des Morillons  
CH-1211 GENEVE 22  
Tél. (41-22) 799 69 55  
Fax (41-22) 799 76 50  
Ms. Pierrette Dunand  
Employment & Training Department  
Documentalist  
E-mail: [dunand@ilo.org](mailto:dunand@ilo.org)  
Web address: <http://www.ilo.org>

### OIT

Centre international de formation de l'OIT  
125 Corso Unità d'Italia  
I-10127 TORINO  
Tél. (39-011) 693 65 10  
Fax (39-011) 693 63 51  
Ms. Catherine Krouch  
Documentation  
E-mail: [C.Krouch@itcilo.it](mailto:C.Krouch@itcilo.it)  
Web address: <http://www.itcilo.org>

### CINTERFOR/OIT

Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional  
Avenida Uruguay 1238  
Casilla de correo 1761  
11000 MONTEVIDEO  
URUGUAY  
Tél. (598-2) 92 05 57  
Tél. (598-2) 92 00 63  
Fax (598-2) 92 13 05  
Mr. Pedro Daniel Weinberg  
Director  
E-mail: [weinberg@cinterfor.org.uy](mailto:weinberg@cinterfor.org.uy)  
Mr. Juan Andres Tellagorry  
Documentalist  
E-mail: [tellagor@cinterfor.org.uy](mailto:tellagor@cinterfor.org.uy)  
Web address: <http://www.cinterfor.org.uy>

### DfEE

Department for Education and Employment  
Room E3  
Moorfoot  
SHEFFIELD  
S1 4PQ  
United Kingdom  
Tél. (44-114) 259 33 39  
Fax (44-114) 259 35 64  
Ms. Julia Reid  
Librarian  
E-mail: [library.dfee.mf@gtmet.gov.uk](mailto:library.dfee.mf@gtmet.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  
Tél. (372) 631 44 20  
Fax (372) 631 44 21  
Ms. Lea Orro  
Managing Director  
E-mail: [lea@sekr.ee](mailto:lea@sekr.ee)  
Ms. Tiina Enok  
E-mail: [tiina@sekr.ee](mailto:tiina@sekr.ee)  
Web address: <http://www.kutseharidus.ee/>



**Últimos  
números  
en español**



### Nº18/1999

#### La formación en la empresa

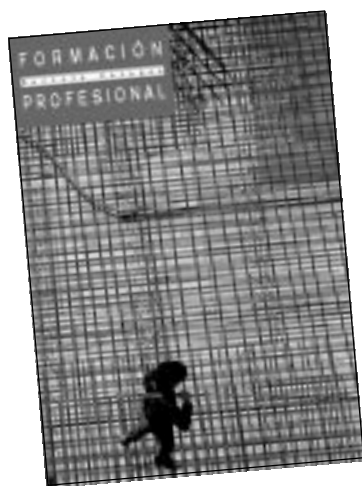
- Formación, competencias, aprendizajes: premisas para los nuevos modelos (Philippe Méhaut)
- La fina línea divisoria  
El trabajo en equipo, entre el falso apelativo y la innovación laboral auténtica (Holger Bargmann)

#### Desde Europa

- Los programas de formación profesional de la CE y la UE de 1974 a 1999. Un intento de balance histórico-crítico (Burkart Sellin)
- La formación profesional en Europa: factores determinantes individuales e institucionales (Steven McIntosh)
- La formación escolar multilingüe, una competencia clave en el espacio profesional europeo (Peter Graf)

#### Estudio de caso

- Formación y modelos de articulación entre las escuelas técnicas y la industria maquiladora del norte de México (Alfredo Hualde Alfaro)



### Nº19/2000

#### Evoluciones políticas

- Políticas y perspectivas: entrevista a la Comisaria Viviane Reding

#### Artículos de investigación

- ¿Es sostenible incrementar la disponibilidad de las personas mayores? (Dominique Kiekens, Paulette 'De Coninck)
- Mover edades, ampliar límites. El envejecimiento demográfico y la flexibilización, con la perspectiva de un ciclo vital (Ruud J. A. Muffels)
- La empresa del futuro: sus implicaciones para la formación profesional (Richard Curtain)
- Dinámica del conocimiento, comunidades de prácticas: perspectivas emergentes para la formación (Massimo Tomassini)
- Tipos de Formación Profesional: Percepción de la utilidad (Miguel Aurelio Alonso García)



**Nº20/2000**

**Retrospectiva de la política de la Unión Europea**

- Las disposiciones políticas y legales que han desarrollado la política de formación en la Unión Europea. Parte I - Desde el Tratado de Roma hasta el Tratado de Maastricht (Steve Bainbridge, Julie Murray)

**Temas políticos de actualidad**

- Memorándum de Berlín para la Modernización de la Formación Profesional. Orientaciones para crear un sistema dual, plural y modular (sistema DPM) de formación permanente
- Calidad para la escuela: el punto de vista empresarial (Grupo informal de trabajo de las federaciones empresariales)
- Trabajar para aprender: una orientación integral para la formación de los jóvenes (Peter Senker, Helen Rainbird, Karen Evans, Phil Hodgkinson, Ewart Keep, Malcolm Maguire, David Raffe, Lorna Unwin)

**Polémica sobre propuestas políticas**

- Las personas de escasa cualificación y el mercado de trabajo europeo: ¿hacia una plataforma educativa mínima? (Eugenia Kazamaki Ottersten, Hilary Steedman)
- La noción de una plataforma educativa mínima: contenidos y métodos formativos para superar la baja cualificación (Arthur Schneeberger)
- Implantar una plataforma formativa mínima para todos: cuestiones esenciales sobre las estrategias y opciones políticas (Roberto Carneiro)



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 y gastos de envío)
- Envíenme por favor los siguientes números de la revista europea "Formación Profesional", al precio simbólico de EUR 7 por ejemplar (mas IVA y gastos de envío)

**CEDEFOP**

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional  
PO Box 22427

**GR-55102 Thessaloniki**

Número				
Idioma				

Nombre y apellidos

Dirección

---



---





## Revista europea “Formación Profesional” – Invitación a presentar artículos

La Revista Europea “Formación Profesional” abre sus páginas a los investigadores y especialistas en temas de formación profesional y empleo que quieran poner los resultados de investigaciones de calidad – particularmente estudios de comparación internacional – en conocimiento de un amplio círculo de lectores compuesto por decisores políticos, otros investigadores y profesionales radicados en numerosos países distintos.

La Revista Europea es una publicación independiente y muy conocida. Se publica tres veces al año en alemán, castellano, francés e inglés y tiene una buena difusión en toda Europa, tanto dentro de los Estados Miembros de la Unión Europea como fuera de ella.

Publica la Revista el Cedefop (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional), aspira con ella a estimular el debate sobre la evolución de la formación profesional, dotándole en particular de una perspectiva europea.

La Revista busca publicar artículos que aporten ideas, expongan resultados de investigaciones o informen sobre experiencias recogidas a escala nacional o europea. También publica documentos estratégicos y declaraciones particulares sobre temas relacionados con el ámbito de la formación profesional.

Los artículos presentados a la Revista han de ser científicamente rigurosos, y sin embargo resultar accesibles a un círculo de lectores amplio y variado. Deben tener la claridad suficiente para que los lectores de otros contextos y culturas, no necesariamente familiarizados con los sistemas de formación profesional de los diversos países, puedan comprender claramente la situación descrita y valorar, partiendo de sus propias tradiciones y experiencias, los argumentos que el artículo plantea.

Además de la publicación impresa, también se ofrecen extractos de la revista dentro de Internet. Pueden consultarse extractos de números anteriores en la siguiente dirección: <http://www.trainingvillage.gr/etv/editorial/journal/journalarc.asp>

Pueden presentarse artículos ya sea a título personal o como representante de una organización. Estos deberán 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 definitivos han de remitirse al Cedefop impresos en papel y acompañados de la correspondiente disquete formateada en Word, o bien como anexo Word a un correo electrónico, adjuntando una breve reseña autobiográfica del autor, e indicando la función que desempeña actualmente. El Consejo de Redacción de la Revista examinará todos los artículos, reservándose el derecho a decidir sobre la publicación de los mismos. El Consejo de Redacción informará de esta decisión a los autores. Los artículos no deben necesariamente reflejar la posición del Cedefop, antes al contrario, la Revista debe entenderse como una oportunidad para presentar diferentes análisis y puntos de vista diversos, incluso contradictorios entre sí.

Para presentar un artículo basta simplemente con entrar en contacto con el redactor jefe, Steve Bainbridge, en el número +30 31 490111, el fax +30 31 490175 o a través del correo electrónico [sb@cedefop.gr](mailto:sb@cedefop.gr)

La revista «Formación Profesional» aparece tres veces al año, en 4 idiomas (DE, EN, ES, FR).

La suscripción anual cubre todos los números de «Formación Profesional» que aparezcan en el curso del año (enero a diciembre), y queda prolongada automáticamente por otro año si no se rescinde antes del 30 de noviembre. La revista la remite la Oficina de Publicaciones de la CEE en Luxemburgo. La factura de la suscripción la recibirán Vds. proveniente de la Oficina de Ventas de publicaciones comunitarias.

El precio de la suscripción no incluye el IVA. Por favor, envíese el importe una vez que se haya recibido la factura.

Suscripción anual (tres números): EUR 15 (sin IVA)

número suelto: EUR 7 (sin IVA)



# CEDEFOP

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional

Europe 123, GR-57001 THESSALONIKI (Pylea)

Dirección postal:

PO Box 22427, GR-55102 THESSALONIKI

Tel. (30-31) 490 111 Fax (30-31) 490 020

E-mail: [info@cedefop.gr](mailto:info@cedefop.gr) Espacio internet de información: [www.cedefop.gr](http://www.cedefop.gr)

Espacio internet interactivo: [www.trainingvillage.gr](http://www.trainingvillage.gr)