

Nº 23 mayo- agosto 2001/II

ISSN 0258-7483

FORMACIÓN

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

PROFESIONAL





Cedefop
Centro Europeo
para el Desarrollo de la
Formación Profesional

Europe 123
GR-570 01 THESSALONIKI
(Pylea)

Dirección postal:
PO Box 22427
GR-551 02 THESSALONIKI

Tel. (30) 310 490 111

Fax (30) 310 490 020

E-mail:

info@cedefop.eu.int

Espacio internet de

información:

www.cedefop.eu.int

Espacio internet

interactivo:

www.trainingvillage.gr

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

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

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

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

Comité de redacción:

Presidente:

Jordi Planas

Universitat Autònoma de Barcelona, España

Sergio Bruno

Facoltà di Scienze Economiche, Italia

Éric Fries Guggenheim

Cedefop, Grecia

Ulrich Hillenkamp

European Training Foundation, Italia

Tadeusz Kozek

Task Force for Training and Human Resources, Polonia

Martin Mulder

Wageningen University, Países Bajos

Lise Skanting

Dansk Arbejdsgiverforening, Dinamarca

Hilary Steedman

London School of Economics and Political Science, Centre for Economic Performance, Gran Bretaña

Manfred Tessaring

Cedefop, Grecia

Eric Verdier

Laboratoire LEST/CNRS, Francia

Secretaría de redacción:

Erika Ekström

Institutet För Arbetsmarknadspolitisk Utvärdering (IFAU), Suecia

Jean-François Giret

CEREQ, Francia

Gisela Schürings

European Training Foundation, Italia

Redactor jefe:

Steve Bainbridge

Cedefop, Grecia

Publicado bajo la responsabilidad de:

Johan van Rens, Director

Stavros Stavrou, Subdirector

Producción técnica

DTP: Axel Hunstock, Berlín

Producción técnica, coordinación

Bernd Möhlmann

Los textos originales se recibieron antes del 1.7.2001

Traductor responsable:

Felipe Orobón

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

Maquetación y diseño:

Agencia publicitaria

Zühlke Scholz & Partner S.L., Berlín

Nº de catálogo: TI-AA-01-002-ES-C

Printed in Belgium, 2001

Portada: Rudolf J. Schmitt, Berlín

Foto: Jens Neumann, Berlín

Esta publicación se edita tres veces al

año en español, alemán, inglés y francés

Las opiniones de los autores no reflejan necesariamente la postura del Cedefop. La Revista Europea de la Formación Profesional, al dar la palabra a los protagonistas, presenta análisis y puntos de vista diversificados y en ocasiones contradictorios, contribuyendo así intencionadamente a un debate crítico, fundamental para el futuro de la formación profesional a escala europea.

Las personas interesadas en presentar un artículo pueden consultar la página 96



Estimado Director:

Permítanos complementar el excelente artículo de Mark Blaug sobre los fracasos escolares (Revista Europea de la FP, nº 22) con algunas observaciones basadas en los datos obtenidos por nuestra labor de investigación en este campo. El comentario del Sr Blaug, “¿qué hacer con los fracasos escolares?” se ocupa esencialmente del lado preventivo de la temática, y abre por ello un cierto margen a otra cuestión: “¿qué hacer con los que ya han abandonado la escuela tras fracasar en ella?”.

El “Observatorio de la Transición” del Instituto Pedagógico (Ministerio de Educación griego) ha llevado a cabo durante la última década encuestas sobre fracasados escolares, acumulando datos cualitativos muy valiosos sobre el fracaso en la enseñanza obligatoria. En 1995, noventa encuestadores (sin excepción, maestros de escuela experimentados) preguntaron a una muestra representativa a escala nacional de 1.450 alumnos fracasados (edad entre 15 y 17 años) una serie de cuestiones relativas a su asistencia escolar, nivel educativo alcanzado, trabajo durante el periodo de asistencia a la escuela y tras el abandono, aspiraciones y planes profesionales, y necesidades formativas. Las preguntas produjeron algunos resultados interesantes. Entre ellos, hemos seleccionado las siguientes características críticas como elementos para debatir posibles soluciones:

❑ **Niveles socioeconómico y educativo bajos.** Algunos alumnos fracasados afrontan además problemas relacionados con enfermedades, padres divorciados o fallecidos, etc.

❑ **Diversidad de conocimientos y un trasfondo de capacidades** con diversos déficit cognitivos básicos, que afectan a las premisas para la formación profesional.

❑ **Diversidad de experiencia laboral.** La gran mayoría de los fracasados en la escuela encuentran trabajo tras abandonar ésta como operarios de baja cualifica-

ción en los sectores de la construcción, agrícola, mantenimiento de automóviles y otros servicios.

❑ **Experiencias educativas negativas** acumuladas durante la escuela, atribuidas sobre todo a niveles de resultados marginales o inferiores a la media. El motivo fundamental para abandonar la escuela era el fracaso en las asignaturas de matemáticas, física y lengua extranjera.

❑ **Aspiraciones profesionales realistas** (referentes a la valoración de su propia situación y de la demanda en el mercado de trabajo) dentro del interés declarado de estas personas por superar sus graves déficit educativos, ya que un requisito previo para toda formación regular es un certificado de aprobado en la enseñanza obligatoria;

❑ Su **fuerte motivación** para asistir a cursos formativos especiales se refuerza aún más retroactivamente (tras un periodo de trabajo de bajo nivel), al cobrar conciencia de la importancia que revisten las cualificaciones formales para el mundo del trabajo.

A partir de estos resultados, hemos llegado a la conclusión de que los diseñadores de cursos formativos especiales para fracasados en la escuela deben procurarse los servicios y la cooperación de diversos profesionales experimentados para responder a necesidades especiales como el asesoramiento de jóvenes, la orientación profesional, el desarrollo de currículos modularizados y el análisis de mercados de trabajo locales. En este contexto, hemos propuesto los siguientes principios para el diseño curricular de estos cursos (Paleocrassas et al, 1997):

❑ La estructura de los cursos formativos debe ser **modular**. Los programas de formación abierta, instrucción personalizada y tutorías pueden considerarse metodologías alternativas de formación o componentes de un diseño didáctico mixto que permita adaptarse con éxito a los conoci-



mientos y capacidades muy diversas ya existentes en los alumnos.

❑ La estructura de los cursos formativos debe ser **transicional**. El diseño curricular debe facilitar la vinculación con programas ya existentes de formación continua (preferiblemente los que confieran una cualificación formal), ampliando así las perspectivas de estos alumnos en cuanto a su futuro desarrollo profesional.

❑ Los cursos de formación deben ser **integrados**. Como resultado de la escasa autoestima de estos alumnos, debida a su vez al fracaso en la escuela, los cursos tienen por fuerza que ser globales e intentar la enseñanza complementaria, la orientación, las capacidades profesionales y aquellos elementos que desarrollen la motivación personal.

❑ Los cursos formativos deben estar **contextualizados**. No es inteligente seleccionar una formación y programas de orientación escolares para alumnos que ya han pasado por numerosas experiencias negativas en la escuela formal. Puede comenzarse la formación con una experiencia de aprendizaje, que permite contextualizar la actividad formativa en un auténtico entorno de trabajo, lo que crea ya inicialmente una situación cómoda para estos alumnos y les motiva para aprender posteriormente los necesarios conceptos teóricos.

❑ Los cursos formativos deben **gestionarse tripartitariamente**. Cursos con escasas perspectivas de empleo socavarían su propia eficacia y credibilidad a los ojos de estos jóvenes. Para minimizar los riesgos de paro que siguen a la titulación, es necesario que los agentes sociales participen a escala local en todos los aspectos del diseño y la impartición de programas formativos.

❑ Los programas formativos deben estar **institucionalizados**. La oferta informal y ocasional de formaciones para fracasados en la escuela son pseudo-soluciones que llevan finalmente a la marginación. Solo la institucionalización en un contexto de planificación tripartitaria y reparto de los costes, permite asegurar una continuidad y estabilidad para este tipo de políticas juveniles, socialmente cruciales.

Como conclusión, suscribimos la afirmación que marca Blaug al final de su artículo: "debe captarse a los alumnos que abandonan la escuela sin título, mediante programas de formación profesional que les lleven a obtener certificados de competencias". Y añadimos que estos programas deben diseñarse cuidadosamente si pretenden atraer y retener eficazmente a los fracasados de la escuela y, sobre todo, protegerles de la exclusión social. Los resultados de nuestras investigaciones corroboran también la observación del Dr. Blaug sobre la necesidad de explorar con mayor detenimiento el tema de la certificación, si es que ésta debe facilitar en lugar de obstaculizar la solución al problema: "¿qué hacer con los fracasos escolares?".

Stamatis Paleocrassas

Investigador Jefe
"Observatorio de la Transición"
Instituto Pedagógico
Atenas
Spaleo@pi-schools.gr

(Paleocrassas, S. N., Rousseas, P. and Vretakou, V. (1997). "Designing Special Vocational Training Courses for School Dropouts: The Case of Greece", **International Journal of Vocational Education and Training**, Vol. 5, Nº 2 pp. 57-64.)



Índice

El programa Leonardo da Vinci (1995-1999) en España: resultados de un informe de evaluación 5

Lorenzo Cachón Rodríguez

Los efectos del programa Leonardo da Vinci sobre la formación profesional española

La formación en el contexto de la reducción del tiempo de trabajo 18

Jacques Trautmann

La imagen de un tiempo de formación que implica en sí mismo una reducción del tiempo de trabajo pertenecerá en adelante al pasado.

La formación profesional en los EEUU: reformas y resultados 29

Matthias Kreysing

Si bien puede decirse que el intento más reciente de implantar un único sistema de FP ha fracasado, la apertura que supone la Ley de Oportunidades para la Transición Escuela-Vida activa ofrece a los EEUU una excelente oportunidad para erigir múltiples modelos locales o regionales de FP.

El desarrollo de prácticas internacionales de trabajo como método didáctico 39

Søren Kristensen

El artículo que sigue intenta ofrecer un panorama de la "situación actual" en este campo e indica posibilidades de futuras iniciativas al respecto.

Enseñanzas posibles de las cualificaciones de orientación dual en Europa 49

Sabine Manning

La investigación cooperativa de dos proyectos europeos Leonardo da Vinci permite detectar algunas de las enseñanzas fundamentales que se derivan de diferentes programas y métodos para implantar cualificaciones con orientación dual.

Hacia la formación para el futuro: algunas experiencias prácticas 57

Klaus Halfpap

Tres proyectos piloto ofrecen algunas ideas esenciales para el desarrollo de la escuela como "centro de aprendizaje".

Empresas virtuales y formación profesional 65

Stefan Kreher

La experiencia recogida con el proyecto Leonardo da Vinci "Empresas virtuales en la formación profesional inicial (ISIS)" sugiere que la idea innovadora de la empresa virtual puede aplicarse con éxito al caso de la formación profesional

Formación profesional para especialistas en el área de la igualdad de oportunidades para las mujeres 73

Julio Fernández Garrido, Luis Aramburu-Zabala Higuera

En 1990, la categoría profesional de los responsables de la igualdad de oportunidades era aún bastante precaria. Transcurido un decenio, la situación ha cambiado radicalmente.

Lecturas

Selección de lecturas 80





El programa Leonardo da Vinci (1995-1999) en España: resultados de un informe de evaluación



Lorenzo Cachón Rodríguez

Profesor Titular de Sociología Universidad Complutense de Madrid

Introducción

La Unión Europea viene manteniendo desde la década de 1970 posiciones avanzadas en materia de formación profesional. El programa Leonardo da Vinci (LDV) se sitúa en esa línea y se puso en marcha tras los diversos programas desarrollados desde mediados de la década de los ochenta (como Petra, Comett, Force, Eurotecnet, Lingua, etc.), con el impulso del Tratado de la UE y del Libro Blanco "Crecimiento, competitividad y empleo" de 1993. Desde el punto de vista de la realidad española, el LDV se ha desarrollado en un momento de profundas transformaciones del sistema de formación profesional tras la aprobación de la LOGSE en 1990 y cuando en la sociedad española comienza a otorgarse una creciente importancia a la dimensión europea de la educación y la formación.

El programa Leonardo da Vinci

El 6 de diciembre de 1994, el Consejo de Ministros adoptó el Programa Leonardo da Vinci para el quinquenio 1995-1999 (Decisión 94/819/CE, DOCE, L/340, 29 diciembre 1994). El LDV perseguía promover proyectos que mejoraran la calidad y la innovación en la formación pro-

fesional en Europa. Entre sus objetivos se encontraban los siguientes:

- a) La mejora de la calidad y la capacidad de innovación de los sistemas;
- b) La promoción de la formación a lo largo de toda la vida para responder a las necesidades de los trabajadores de las empresas;
- c) El desarrollo y adquisición de competencias clave y lingüísticas;
- d) La adaptación de la formación a los cambios sociales y tecnológicos;
- e) El uso de tecnologías de la información dentro de la formación abierta y a distancia;
- f) La formación para jóvenes y adultos sin formación y con riesgo de exclusión social;
- g) La transparencia de las cualificaciones.

Estos grandes objetivos se concretaron en cinco prioridades del LDV que los Estados miembros concretaban en sus respectivos territorios:

- a) Adquisición de nuevas competencias;
- b) Acercamiento entre centro de enseñanza o formación profesional y empresas;

El programa Leonardo da Vinci (LDV) entró en vigor durante el periodo 1995-1999, en un contexto de profundos cambios en el sistema español de la formación profesional. El presente artículo expone las conclusiones y recomendaciones de un informe encargado por la Administración española sobre el programa LDV en España.



- c) Lucha contra la exclusión;
- d) Inversión en recursos humanos; y
- e) Generalización del acceso a los conocimientos mediante los instrumentos de la sociedad de la información bajo la perspectiva de la formación permanente.

Para aplicar estos objetivos y prioridades el LDV incluía 23 tipos de acciones agrupadas en tres “capítulos” destinados tanto a la formación profesional inicial como a la continua:

- a) Capítulo I: Apoyo a la mejora de los sistemas y de los dispositivos de formación profesional en los Estados Miembros.
- b) Capítulo II: Apoyo a la mejora de las acciones de formación profesional, relativas a las empresas y los trabajadores, incluso mediante la cooperación Universidad-empresa.
- c) Capítulo III: Apoyo al desarrollo de las competencias lingüísticas, de los conocimientos y de la difusión de las innovaciones en el ámbito de la formación profesional.

Para llevar a cabo el programa, además de las estructuras creadas a escala comunitaria, cada Estado Miembro puso en marcha sus propias estructuras. En España se constituyó un comité director (el “Comité Director Leonardo”) y una instancia nacional de coordinación (“Agencia Española Leonardo da Vinci”). La composición del comité era tripartita (administración central, CC.AA. con competencias en formación profesional e interlocutores sociales). En la fase final del LDV contaba con 25 miembros (dos presidentes, uno del Ministerio de Educación y Cultura y otro del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales; ocho representantes de diferentes centros directivos de los ministerios de Trabajo y Asuntos Sociales y de Educación y Cultura; siete representantes de las Comunidades Autónomas; cuatro representantes de las organizaciones empresariales y otros cuatro de las organizaciones sindicales). Las funciones más relevantes del Comité Director eran aprobar y difundir a escala nacional la convocatoria de algunos proyectos (especificados en la Decisión 94/819/CE) y actuar como órgano consultivo y de información ante la Comisión.

Para asegurar la gestión del LDV, el Comité Director estaba asistido por la Agencia Española Leonardo da Vinci. La Comisión Europea, a propuesta de la administración española, contrató a la empresa *Tecnología y Gestión de la Innovación S.A.* (TGI) para desarrollar las tareas de esta Agencia. Esta empresa comenzó sus tareas como Agencia Leonardo en abril de 1995 y se ha mantenido a lo largo de toda el período de esta primera fase del LDV. Sus funciones vienen determinadas contractualmente por la Comisión Europea y son básicamente operativas y de animación, difusión y divulgación.

La formación profesional en España

Para entender el cambio producido en la educación y la formación profesional en España en los últimos años hay que señalar también la profunda transformación del sistema productivo y del mercado de trabajo en los veinte últimos años. La crisis que las economías occidentales han sufrido desde mediados de los años setenta, el crecimiento económico en las fases de expansión, la apertura de los mercados y las transformaciones internas de las empresas, tanto en sus aspectos tecnológicos como organizativos, han producido un cambio profundo en las características del sistema productivo y en la cualificación y competencias de los trabajadores. Los requerimientos que se hacen al sistema educativo desde el sistema productivo se han transformado radicalmente en estos años.

Las reformas educativas emprendidas en España en los últimos años hay que entenderlas desde esta doble perspectiva: por una parte, como una evolución propia de los sistemas educativos, en aplicación de aquel derecho a la educación que reconoce la Constitución y desde el reconocimiento de las deficiencias que el sistema arrastraba, especialmente en el campo de la formación profesional y de la enseñanza universitaria; y, por otra parte, como un intento de dar respuesta a los requerimientos nuevos y más acuciantes que el sistema productivo demanda al sistema educativo. En este proceso de reordenación del sistema educativo español, ha jugado un papel fundamen-



tal la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, precedida por la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983.

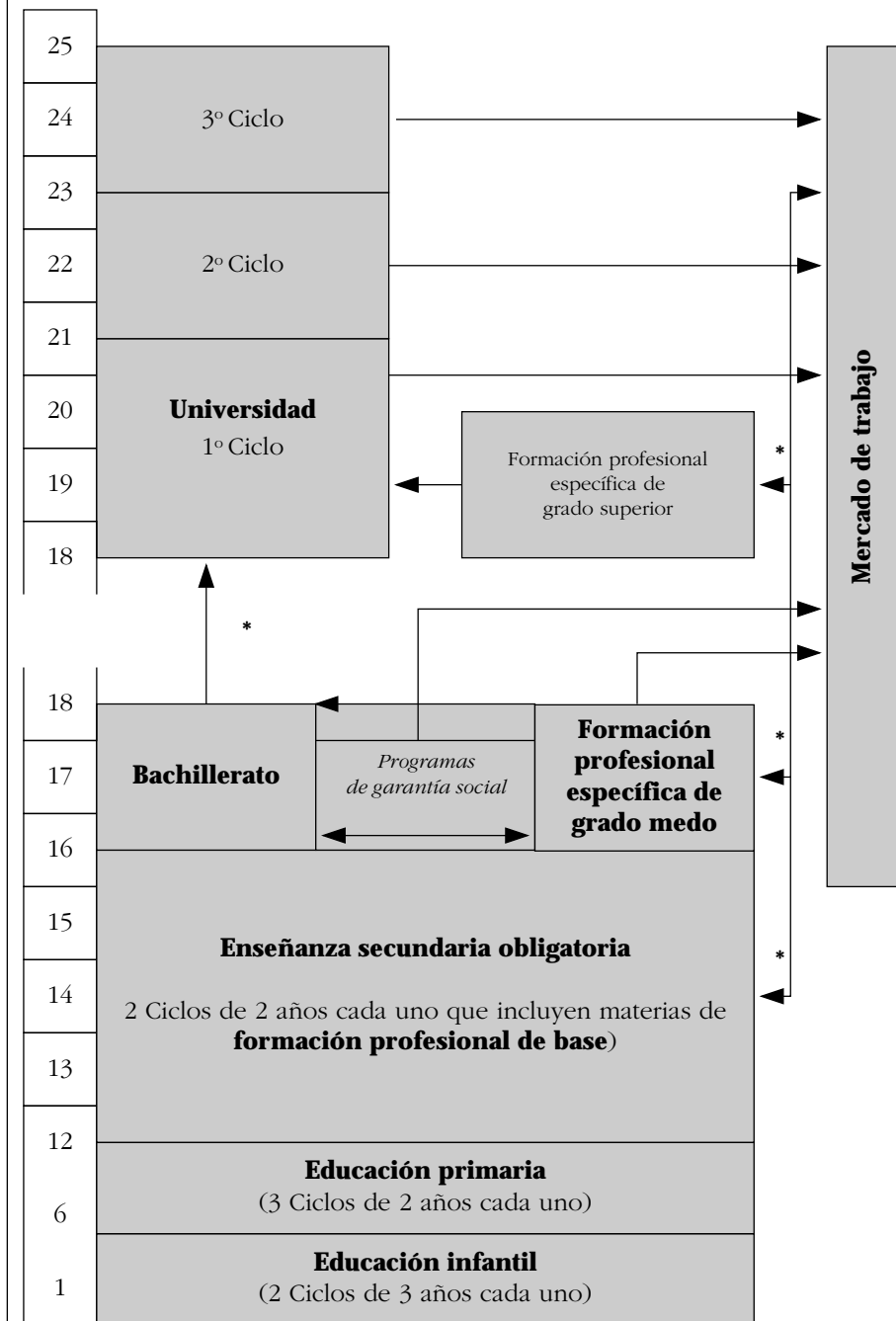
La LOGSE culminó con gran consenso un amplio proceso de debate público sobre la nueva configuración que se debía dar al sistema educativo en España. Esta Ley quería dar respuesta a una serie de problemas estructurales e insuficiencias del sistema educativo entonces vigente (que había sido configurado por la Ley General de Educación de 1970) como la carencia de diseño educativo en el tramo previo a la escolaridad obligatoria; el desfase entre la conclusión de ésta (14 años) y la edad mínima legal (16 años); la existencia de una doble titulación al final de la Educación General Básica; la configuración normativa de la Formación Profesional como una vía secundaria, excesivamente académica y desvinculada y alejada del mundo productivo; el diseño propedéutico del bachillerato, orientado como una etapa hacia la universidad; y el desajuste entre la demanda de técnicos especialistas medios por el sistema productivo y la oferta de titulados que salían de la universidad.

Para ello, la LOGSE configura el sistema educativo en cuatro grandes etapas: 1ª) educación infantil; 2ª) educación primaria y educación secundaria obligatoria (ambas obligatorias y gratuitas); 3ª) educación secundaria postobligatoria: bachillerato y formación profesional específica de grado medio; y 4ª) educación superior: universidad y formación profesional específica de grado superior (véase Cuadro adjunto)

Antes de la LOGSE, la formación profesional en el ámbito educativo adolecía en España de falta de adecuación a los requerimientos del sistema productivo, de una compartimentalización de los diversos sistemas de FP, de falta de reconocimiento laboral y de cierto desprestigio social. La LOGSE "acomete una reforma profunda de la formación profesional (...) consciente de que se trata de uno de los problemas del sistema educativo vigente hasta ahora que precisan de una solución más profunda y urgente y de que es un ámbito de la mayor relevancia para el futuro de nuestro sistema productivo".

Estructura del sistema educativo español desde 1990 y su relación con el mercado de trabajo

Cuadro:



(*) Prueba de acceso o para obtener titulación.

Comienza configurando un solo sistema de formación profesional que comprende la FP reglada o inicial en el sistema educativo, la FP ocupacional y la FP continua. En este sentido señala (art. 30) que "la formación profesional comprenderá el



conjunto de enseñanzas que, dentro del sistema educativo y reguladas por esta Ley, capaciten para el desempeño cualificado de las distintas profesiones. Incluirá también aquellas otras acciones que, dirigidas a la formación continua en las empresas y a la inserción y reinserción laboral de los trabajadores, se desarrollen en la formación profesional ocupacional que se regulará por su normativa específica. Las Administraciones públicas garantizarán la coordinación de ambas ofertas de formación profesional”.

La LOGSE introduce el principio de la educación y la formación a lo largo de toda la vida, de la formación permanente: Comienza señalando en su Preámbulo que “la vertiginosa rapidez de los cambios cultural, tecnológico y productivo nos sitúa ante un horizonte de frecuentes readaptaciones, actualizaciones y nuevas cualificaciones. La educación y la formación adquirirán una dimensión más completa de la que han tenido tradicionalmente, trascenderán el período vital al que hasta ahora han estado circunscritas, se extenderán a sectores con experiencia activa previa, se alternarán con la actividad laboral. La educación será permanente y así lo proclama la ley al determinar que ése será el principio básico del sistema educativo”. Y luego el texto de la Ley (art. 2.1) declara que “el sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas”.

La LOGSE se propone fomentar la participación de los agentes sociales en el diseño, planificación y evaluación de los ciclos formativos, especialmente en el campo de la formación profesional y de la formación práctica en los centros de trabajo. Con esto, además de dar continuidad al proceso de discusión previo a la aprobación de la Ley, se ha estimulado la participación activa de los interlocutores sociales en todos los campos de la FP.

Uno de los grandes desafíos lanzados por la LOGSE ha sido la renovación de los contenidos formativos. Siguiendo una metodología nueva en España se ha procedido, a partir de estudios sectoriales, a

la caracterización de áreas profesionales en el sistema productivo y luego a la delimitación de las figuras profesionales diferenciadas agrupadas en 20 familias. Aquellas figuras profesionales han sido recogidas en el “Catálogo de Títulos Profesionales” que comprende 135 títulos, de ellos 74 de Técnico Superior y 61 de Técnico. Para cada título se han delimitado determinadas unidades de competencia y módulos formativos asociados. Este catálogo de títulos debe ser revisado periódicamente para mantener su adecuación a las transformaciones del mundo del trabajo. En paralelo, el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, a través del Instituto Nacional de Empleo, ha elaborado el “Repertorio de Certificados de Profesionalidad” que recoge los certificados que se otorgan a la finalización de los cursos de FP ocupacional (en la actualidad cuenta con 110 certificados de profesionalidad).

El reto actual de las estructuras administrativas y de los interlocutores sociales en este campo es la construcción de un “sistema nacional de cualificaciones profesionales” como pone de relieve el II Programa Nacional de Formación Profesional.

El órgano consultivo, de participación institucional y de asesoramiento del Gobierno en materia de Formación Profesional es el *Consejo General de la Formación Profesional*. Creado en 1986, en él participan, además de la administración central, las Comunidades Autónomas y los interlocutores sociales.

La adecuación de la FP a las necesidades y requerimientos del mercado de trabajo, tanto desde la perspectiva de las empresas como de los trabajadores, ha sido una preocupación de creciente relevancia entre los interlocutores sociales. En el “Acuerdo Económico y Social” (AES) de 1984 ya se hacía referencia al “alejamiento de la FP respecto a las necesidades auténticas de la mano de obra” en España. En el último pacto firmado en este campo el 19 de diciembre de 1996 se señala con énfasis que “la formación profesional constituye un eje fundamental tanto para el buen funcionamiento del mercado de trabajo como para la creación de empleo, la promoción personal y profesional de los trabajadores y el desarrollo



efectivo de la igualdad de oportunidades. Es un factor esencial, también, para la competitividad de las empresas y la calidad de los servicios y de los productos". Al AES siguió la constitución del Consejo General de la Formación Profesional y la elaboración del I Programa Nacional de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP) unos meses antes del ingreso de España en la Comunidad Europea. Diversos acuerdos celebrados en los años noventa tras la aprobación de la LOGSE han permitido potenciar la dinámica de esta Ley e incorporar plenamente a los agentes sociales en el campo de la formación profesional en diferentes niveles y hacer que sean ellos los que gestionen la formación continua por medio de la FORCEM (*Fundación para la Formación Continua en la Empresa*).

Es en este contexto de profundas transformaciones del sistema español de formación profesional en el que se inscribe la actuación del LDV entre 1995 y 1999.

Una valoración del programa Leonardo da Vinci (1995-1999) en España

La Decisión 94/819/CE preveía que antes de finalizar esta fase del programa el 31 de diciembre de 1999, las autoridades nacionales entregaran un informe a la Comisión analizando el desarrollo del mismo y evaluando su impacto en una serie de campos. En el mes de octubre las autoridades españolas encargaron a un equipo de sociólogos de la Universidad Complutense de Madrid la elaboración de ese informe sobre el LDV en España siguiendo un pliego de condiciones y un esquema establecido por los servicios de la Comisión Europea¹. Las consideraciones que siguen recogen en buena medida las conclusiones y las recomendaciones de dicho informe.

Conclusiones sobre aspectos generales relacionados con el programa

El LDV, como otros programas e iniciativas comunitarias, más allá de los resultados que alcancen en sus objetivos específicos, pueden ser relevantes por el pa-

pel que cumplen en la construcción europea. En el caso del LDV, a pesar de los limitados recursos de que está dotado, se puede afirmar que contribuye eficazmente al proceso de "hacer Europa". Lo consiguie, al menos, desde tres perspectivas: en primer lugar, a través de los efectos directos de los objetivos propios del LDV; en segundo lugar, por el impacto indirecto que alcanzan medidas como las de estancias e intercambios que actúan como caja de resonancia del programa; y, en tercer lugar, porque el programa pone de manifiesto las ciertas limitaciones actuales del proceso de construcción europea (por ejemplo, la falta de reconocimiento mutuo de cualificaciones en la UE) y debe servir como un estímulo para su superación.

El LDV ha encontrado un buen eco en la sociedad española. Buena prueba de ello es el hecho de que unos 800 promotores hayan presentado 3.098 proyectos en el quinquenio 1995-1998. Está, por tanto, bien implantado pero dentro de un círculo limitado de promotores (como lo prueba el que sólo sean poco más de 200 los promotores que nunca han tenido un proyecto aprobado). A esta buena implantación del LDV han contribuido:

- a) La experiencia de programas comunitarios anteriores (como Petra, Comett, Force, Eurotecnet, Lingua);
- b) El papel desarrollado por las autoridades en la difusión del LDV;
- c) La creciente sensibilidad de los interlocutores sociales y de los actores implicados en la FP en España; y
- d) La consolidación de una red importante de servicios técnicos de apoyo (en instituciones, sindicatos y organizaciones patronales) y de consultorías especializadas.

El 12% de los 7.054 proyectos aprobados en el LDV en Europa entre 1995 y 1998 fueron presentados desde España; en términos de recursos esto supuso el 10% de los recursos totales (52 millones de euros sobre 513). Para el conjunto del período 1995-1999, España ha presentado 3.098 proyectos y ha visto aprobados 1.023, es decir, el 33% de los presentados. Las medidas de estancias e intercambios del capítulo I concentran el 61% de los proyec-

"En el caso del LDV, a pesar de los limitados recursos de que está dotado, se puede afirmar que contribuye eficazmente al proceso de 'hacer Europa'."

(¹) Para la elaboración del informe, además de examinar la documentación disponible en diferentes fuentes, se envió una encuesta postal (*Encuesta UCM-LdV-99*) a todos los promotores con proyectos aprobados a lo largo del quinquenio (599) y a una selección de promotores cuyos proyectos no habían sido aprobados (224). Se recibieron respuestas de 173 de los promotores con proyectos (que en conjunto habían gestionado 545 de los 1.023 proyectos aprobados en España en ese periodo). Se hicieron también 40 entrevistas personales con expertos que habían tenido relación con el Programa (de las diferentes administraciones, sindicatos, patronales, expertos, promotores, etc.). En noviembre se presentaron los trabajos que se estaban realizando en una reunión del Comité Director Leonardo en España. La primera versión del Informe fue discutida con las autoridades de los ministerios de Educación y Cultura y Trabajo y Asuntos Sociales y una segunda versión del mismo se presentó en una reunión de un grupo de trabajo del Comité Director antes de elaborar la versión final entregada a las autoridades nacionales y a la Comisión Europea. El Informe será publicado próximamente por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales: L. Cachón (dir.), *Informe sobre el Programa Leonardo da Vinci (1995-1999) en España*, Madrid, autoedición, 30 diciembre 1999.



“La gestión administrativa global del programa obtiene un ‘suspense’ (2,7 puntos) en el tiempo de cobro y un ‘aprobado’ raso (3 puntos) en la justificación de pagos. Las críticas al exceso de burocracia y de ‘papeleo’ son reiteradas.”

tos aprobados, seguidas de los proyectos piloto del mismo capítulo (con el 12%), seguidas por estancias e intercambios (con el 11%) y proyectos piloto del capítulo II (con el 10%), y por encuestas y análisis del capítulo III (con el 3%). Madrid, Cataluña, Andalucía y la Comunidad Valenciana concentran más de la mitad de los proyectos aprobados. Un total de 9.143 personas se han beneficiado de estancias e intercambios del capítulo I y unas 3.129 personas en el capítulo II. Andalucía, Cataluña y Madrid concentran la mitad de los beneficiarios del capítulo I y Castilla y León y la Comunidad Valenciana las mayores cifras de beneficiarios del capítulo II.

El hecho de que el programa heredase la experiencia y las grandes líneas de actuación de programas como Comett, Eurotecnet, Force, Petra o Lingua e intentara su síntesis, dotó al LDV de una excesiva complejidad y de cierta rigidez en sus objetivos².

El desarrollo de experiencias de movilidad (estancias e intercambios) que el LDV ha facilitado a lo largo del quinquenio, ha puesto de relieve algunos elementos institucionales insuficientemente desarrollados en la UE, como el no reconocimiento mutuo de cualificaciones, la conveniencia de reducir formalismos que frenan la libre circulación de trabajadores (p.e. la necesidad del permiso de residencia si la estancia prevista supera los tres meses), o la escasa armonización de la legislación sobre seguridad en el trabajo.

En el caso de los proyectos piloto y de las encuestas y análisis, el buen cumplimiento formal de los proyectos, con frecuencia no se ve acompañado de un seguimiento posterior que permita difundir adecuadamente los resultados y acumular cierto “efecto Leonardo” sobre la FP, tanto en España como en Europa.

Conclusiones sobre el funcionamiento del programa

En la *Encuesta UCM-LdV-99*³ se ha solicitado a los promotores que evaluaran a los tres niveles de las administraciones que tienen alguna competencia en el desarrollo del LDV (Comisión Europea, Autoridades nacionales y Autoridades autonómicas) y a las dos agencias que han

tenido responsabilidades de gestión del programa (el BAT o Buró de Asistencia Técnica y la Agencia Española) en cinco aspectos diferentes: información, evaluación y selección de los proyectos, apoyo técnico, justificación y gestión. Se les solicitaba que calificaran la actuación de cada institución en los campos en los que tienen alguna competencia entre un mínimo de 1 (la peor calificación) y un máximo de 5 (la mejor calificación). Por tanto, puede considerarse que la calificación media (aprobado) es la de 3. Las calificaciones medias en el conjunto de las funciones analizadas arrojan los siguientes resultados: la mejor valorada (con un 3,7) es la Agencia Española, seguida de la administración nacional (con un 3,1), la Comisión y los gobiernos autonómicos (con un 2,9) y, en último lugar (con un 2,8), el BAT.

La gestión administrativa global del programa obtiene un “suspense” (2,7 puntos) en el tiempo de cobro y un “aprobado” raso (3 puntos) en la justificación de pagos. Las críticas al exceso de burocracia y de “papeleo” son reiteradas. En este campo se señala un contraste entre el mejor funcionamiento de la Agencia Española en comparación con el de “Bruselas”. El peligro que se deriva de estas excesivas cargas burocráticas es que promotores de buenos proyectos se desentencen del LDV y dejen de acudir al mismo.

Sobre el funcionamiento del LDV a escala comunitaria, los entrevistados señalan que la Comisión hizo cierta dejación de competencias en manos del BAT (hasta 1998) y que España ha tenido escasa presencia en el Comité LDV comunitario. El BAT, por su parte, es suspendido por los promotores en la Encuesta UCM-LdV-99 y recibe numerosas críticas por la excesiva burocracia, la poca claridad de la gestión, la falta de apoyo a los proyectos, la descoordinación de sus distintos departamentos, la falta de información sobre sus funciones y estructuras, el centralismo excesivo en la gestión de los proyectos, la falta de comunicación con los promotores y la falta de claridad sobre los criterios de calidad en la selección de los proyectos.

Existe una cierta confusión respecto a algunas responsabilidades y funciones de

(²) La Decisión del Consejo de 26 de abril de 1999 por la que se establece la segunda fase del programa *Leonardo da Vinci* ha simplificado ya estos objetivos.

(³) Véase nota 1.



las estructuras puestas en marcha en España, por la “autoatribución” de la “marca” LDV por parte de la Agencia Española y la identificación de ésta con la empresa (y su nombre) que la gestiona. El Comité Director LDV en España ha actuado como una buena plataforma de diálogo, a pesar de su carácter centralizado por el papel predominante que los ministerios de Educación y Cultura y Trabajo y Asuntos Sociales tienen en él, frente a las Comunidades Autónomas y a los agentes sociales. La Agencia Española recibe una buena calificación por parte de los promotores pero cosecha juicios mucho más críticos entre los responsables y expertos entrevistados, que señalan, por ejemplo, la falta de transparencia en la designación de la empresa TGI para esta función, la asunción por parte de la agencia de funciones propias del Comité Director y el aislamiento de la agencia respecto a organismos estatales competentes en materia de FP.

Muchos entrevistados sugieren cambios en el modelo de gestión del LDV en España en tres aspectos diferentes:

a) hay opiniones diferenciadas sobre si la gestión debe seguir siendo realizada desde una empresa privada o si debería pasarse a la gestión pública y/o tripartita.

b) posible transferencia de la gestión del LDV en España a las Comunidades Autónomas: aunque hay dos grandes posturas, unos que prefieren el modelo centralizado y otros un modelo descentralizado, es opinión bastante extendida que las Comunidades Autónomas deben jugar un papel más activo en la gestión del LDV.

c) mayor claridad en las relaciones entre la agencia y el comité, debiendo tener éste una mayor presencia en el desarrollo del programa. Las sugerencias de los entrevistados con relación a la gestión van, sobre todo, en una dirección: disminuir la burocracia e incrementar los recursos.

Han existido (y son señalados en la Encuesta UCM-LdV-99 y en las entrevistas) algunos problemas de funcionamiento de la agencia:

a) Respecto a la gestión, los entrevistados indican que ha mejorado a lo largo de los años pero señalan que en la actualidad hay

diversos problemas que relacionan con falta de personal, con la rotación del mismo o con su falta de preparación;

b) Respecto a la difusión y animación, el diagnóstico es positivo en cuanto a la información sobre el LDV pero negativo en lo relativo a la difusión de los resultados de los proyectos;

c) Respecto al apoyo que reciben los promotores, se señala que se pone demasiado el acento en cuestiones formales, descuidando el apoyo al objetivo de los proyectos y a la calidad de sus productos; y

d) Respecto a la evaluación de los proyectos, los entrevistados señalan que la selección y el entrenamiento de los evaluadores son buenos pero no completamente satisfactorios; que los criterios que se aplican en el proceso de evaluación dejan un margen excesivo para la subjetividad del evaluador; y que existen problemas de relación entre forma y contenido en los proyectos. Este último punto desvela un problema importante que surge de proyectos formalmente muy bien presentados, porque han sido preparados por consultorías externas, pero donde no hay información suficiente sobre la voluntad de la organización para sacar el proyecto adelante.

La visibilidad del LDV – teniendo en cuenta el volumen de recursos que se destinan al mismo – es aceptable y creciente, pero está lejos de ofrecer una imagen clara de sus fines. Entre la gente informada es conocido que existe un programa comunitario llamado *Leonardo*, pero la mayoría no sabría definir sus objetivos. En el mundo educativo se conoce bien a escala institucional pero en las instancias educativas de base sólo se conoce adecuadamente entre los profesionales que participan en determinadas redes de información. En el mundo de la empresa no es conocido.

El programa tiene poca presencia en Internet desde España. La página *web* del LDV en España no ayuda a la visibilidad del mismo ni a la difusión de los resultados. No contribuye a mejorar la visibilidad porque su dirección no lleva el nombre de “Leonardo da Vinci” sino el de la empresa que gestiona la Agencia Española; no recogen la relación de la Agen-

“La visibilidad del LDV – teniendo en cuenta el volumen de recursos que se destinan al mismo – es aceptable y creciente, pero está lejos de ofrecer una imagen clara de sus fines.”

“El programa tiene poca presencia en Internet desde España. La página web del LDV en España no ayuda a la visibilidad del mismo ni a la difusión de los resultados.”



“La mayor parte de los responsables y expertos entrevistados señalan que el LDV está teniendo un impacto positivo aunque sea limitado en el campo de la calidad de la formación.”

cia con el Comité Director; es difícil de localizar; tiene una información muy fragmentada; algunas informaciones están sin actualizar y no facilita el contacto con y entre los proyectos. Además, ni los ministerios competentes ni la mayoría de las Comunidades Autónomas recogen información sobre el LDV en sus páginas *web*. Por otra parte, hay que señalar que las direcciones de correo electrónico de la agencia responden a nombres personales, lo que tampoco contribuye a mejorar la imagen institucional del programa.

Conclusiones sobre el impacto del programa

La complejidad de los objetivos del LDV y los hechos de que sólo tenga cinco años de vigencia como tal programa, que muchos de sus proyectos (sobre todo - pero no sólo - los de 1999) estuvieran todavía en fase de desarrollo cuando se llevó a cabo la evaluación y que no se haya realizado un análisis específico sobre los resultados e impacto de los proyectos (esto es, que no exista una evaluación *ex-post*), hace difícil una valoración documentalmente fundada sobre el posible impacto del LDV sobre la FP en Europa y en España. En esto coinciden todos los responsables y expertos entrevistados. Sin embargo, sobre la base de sus opiniones calificadas y a las de los promotores de los proyectos se pueden apuntar pistas sobre la incidencia del LDV en la FP española.

El LDV se concibió como un instrumento para preparar el siglo XXI a través de la promoción de la calidad de los sistemas de formación profesional y de su capacidad de innovación, porque tanto la calidad como la innovación constituyen factores esenciales para el control de los cambios tecnológicos e industriales y de sus repercusiones sobre la organización del trabajo y la competitividad de las empresas en nuestro tiempo. Su objetivo es promover proyectos que puedan mejorar la calidad de la innovación en la formación profesional en Europa, añadiendo una plusvalía a los sistemas nacionales de formación, garantizando la promoción y la difusión de lo mejor de cada sistema. Un promotor lo resume categóricamente:

“Creo que Leonardo tiene sólo que cumplir con un objetivo: *ser un labo-*

ratorio de innovación en la FP; sólo cumpliendo este punto tiene sentido de ser el Programa *Leonardo*” (C162).

Por eso el análisis del impacto sobre la calidad de los sistemas de formación es una cuestión fundamental. El LDV puede estar contribuyendo a la mejora de la calidad de los contenidos de la FP en la línea que se viene manteniendo en España desde la LOGSE. Un 70% de los promotores de proyectos señalan diversos campos de la FP cuya calidad puede verse mejorada por la elaboración de materiales, el intercambio de experiencias, la inclusión de la dimensión europea en los contenidos formativos, la creación de redes o la mejora de las relaciones entre centros de formación y empresas. La mayor parte de los responsables y expertos entrevistados señalan que el LDV está teniendo un impacto positivo aunque sea limitado en el campo de la calidad de la formación. Sus positivos efectos se multiplicarían si las administraciones utilizaran y difundieran los resultados de los proyectos. Un aspecto sobre el que hay una opinión unánime, es el impacto positivo que tienen los proyectos de estancias e intercambios sobre la calidad de la FP. En estas medidas, el beneficio inmediato recae en las personas que participan en los proyectos, pero a partir de ellos se produce un efecto multiplicador por la difusión de su experiencia que hacen los propios participantes, lo que acaba repercutiendo “como una onda” sobre el sistema de FP.

El LDV persigue contribuir a mejorar la competitividad industrial de la UE en el contexto de la sociedad de la información, a fomentar un crecimiento que produzca más empleo, a la adaptación de los cambios industriales, a la acción comunitaria en favor de las PYMEs y al fortalecimiento de las capacidades de investigación y desarrollo. El impacto del LDV sobre la relación formación-empleo parte de una realidad diferenciada: mientras un 18% de los promotores de proyectos piloto consideran que las relaciones entre las empresas y los centros formativos en su entorno antes de participar en el programa eran buenas, y un 24% indica que eran inexistentes y el resto se sitúa en posiciones intermedias. La Encuesta UCM-LdV-99 ofrece unos resultados claros en este campo: el 33% de los promotores



juzgan que el LDV ha tenido un efecto “muy positivo” en esta relación y otro 40% lo juzga “positivo”, sea por los intercambios que ha favorecido sea por la innovación en metodologías y contenidos formativos. Tres cuartas partes de los promotores afirman tener informaciones concretas derivadas de sus proyectos que permiten hablar de la positiva influencia que el LDV ha tenido sobre la relación formación-empleo. Aunque el programa esté lejos de haber alcanzado una influencia sobre el mundo de la empresa, puede señalarse que ha contribuido a fortalecer los vínculos entre ese mundo y el de la formación. La opinión general concuerda en que el LDV ha contribuido también a potenciar la presencia de los interlocutores sociales en la FP y que ha facilitado la aparición de nuevos actores. Entre los entrevistados se manifiesta una fuerte polémica respecto al papel que juegan las consultorías en la preparación y desarrollo de los proyectos. La mayoría están de acuerdo en que deben limitarse a un papel de apoyo y asesoramiento técnico y no suplantar a los promotores en la dirección y desarrollo de los proyectos.

El LDV pretende reforzar la cohesión económica y social en la UE, promover la igualdad de oportunidades y desarrollar una ciudadanía activa. Un promotor señala el potencial de una de las dimensiones del LDV para un grupo destinatario (no el más frecuente) con necesidades especiales:

“El programa Leonardo puede ayudar de manera complementaria a la FP, puesto que en la mayoría de los casos ayuda al beneficiario a que tenga una visión más práctica de la realidad sobre la que trabaja o estudia. Dicho efecto se potencia si el colectivo al que se dirige el proyecto es con necesidades especiales para la inserción socio-laboral, que es el caso del colectivo de minusválidos” (C176).

Los grupos destinatarios más importantes a los que van dirigidos los proyectos son trabajadores (en general), educadores, alumnos de FP, alumnos de universidad, jóvenes (en general), responsables y directivos de recursos humanos y colectivos con problemas de exclusión. Otros grupos destinatarios mucho menos presentes son las mujeres y los trabajadores

con cualificaciones inadecuadas. Grupos tan diversos tienen diferentes carencias formativas. El LDV ha tenido un impacto limitado en el acceso a la formación y en la mejora de la misma en esos grupos destinatarios específicos. Ese impacto se produce, sobre todo, a través de elaboración de herramientas y metodologías y mediante la planificación de actividades formativas concretas. Pocos promotores y entrevistados señalan una incidencia positiva en la contribución del LDV a la igualdad entre mujeres y varones en el terreno de la FP.

El LDV pretende aportar un valor añadido a través de la cooperación transnacional entre agentes y operadores de los Estados Miembros y contribuir al desarrollo de una política de cooperación con los países terceros, en particular con los países de Europa central y oriental, Chipre y Malta. La cooperación transnacional y dimensión europea del programa es uno de sus rasgos básicos, tanto por ser uno de sus requisitos como una de sus más visibles consecuencias. Más del 90% de los promotores señalan que el LDV les ha permitido conocer mejor la realidad de la FP en el resto de la UE y que ha contribuido a mejorar las bases para el reconocimiento mutuo de las cualificaciones y competencias en el ámbito comunitario. Los promotores valoran como un elemento claramente positivo del LDV la experiencia de cooperación con los socios de otros países porque contribuye a la creación o al fortalecimiento de redes estables en el campo de la FP a escala comunitaria. Los pequeños promotores - sobre todo si es la primera vez que se acercan al programa - encuentran dificultades para conocer socios con los que presentar sus proyectos.

La experiencia de movilidad transnacional que proporcionan las medidas de estancias e intercambios del LDV merece una valoración altamente positiva. Estas medidas dotan a los participantes de nuevas habilidades sociales para desenvolverse en su vida personal y laboral, mejoran su autoestima, les facilitan la inserción laboral y les ayudan a conocer nuevas formas de trabajo y a practicar los conocimientos lingüísticos y profesionales adquiridos. Muchos promotores no sólo señalan que las Estancias e Intercambios han mejorado las posibilida-

“Tres cuartas partes de los promotores afirman tener informaciones concretas derivadas de sus proyectos que permiten hablar de la positiva influencia que el LDV ha tenido sobre la relación formación-empleo.”

“El LDV ha tenido un impacto limitado en el acceso a la formación y en la mejora de la misma en esos grupos destinatarios específicos. Ese impacto se produce, sobre todo, a través de elaboración de herramientas y metodologías y mediante la planificación de actividades formativas concretas.”

“Los promotores valoran como un elemento claramente positivo del LDV la experiencia de cooperación con los socios de otros países porque contribuye a la creación o al fortalecimiento de redes estables en el campo de la FP a escala comunitaria.”



“Las consecuencias de esta mala difusión son pésimas para el programa: sus resultados no se conocen adecuadamente y se pueden estar duplicando proyectos.”

des de inserción de los participantes, sino que el LDV está contribuyendo a aumentar la demanda de movilidad y la valoración que experiencias de este tipo tienen en los procesos de selección de personal. Esta positiva valoración choca con las limitaciones presupuestarias del programa y con la falta de reconocimiento de las cualificaciones profesionales no universitarias en la UE.

Si bien el LDV tiene como objetivo básico la innovación en el campo de la formación profesional, lo que da sentido a esa innovación y al programa es la difusión de sus resultados para que lo innovado se extienda por el tejido formativo y se produzca un efecto multiplicador de los resultados, tanto en los sistemas de formación profesional como en el mundo de la empresa. Así resume un experto la necesidad de difusión del LDV:

“Leonardo es como si dijeras: hago un experimento y he conseguido un fármaco maravilloso, pero de poco sirve si luego no tengo ningún laboratorio que pueda realizarlo y comercializarlo” (E2).

La difusión de los resultados es probablemente el peor aspecto del LDV. Ésta es una cuestión crucial porque, tratándose de un programa que pretende fomentar la innovación en el campo de la FP en Europa, la difusión de sus resultados debería ser un elemento clave del mismo. Existe difusión de los resultados: una mayoría de los promotores declaran que la hacen y ha habido actividades orientadas a ello, pero esta difusión es generalmente considerada como pobre e ineficaz. La explicación de esta ineficacia es compleja. En el caso de los organismos responsables puede ir desde la falta de capacidad profesional u organizativa para llevarla a cabo desde los organismos nacionales, a la inexistencia de una estrategia adecuada o el desinterés en este tema por parte de la Agencia Española. En el caso de los promotores, las razones de una difusión limitada pueden ser las siguientes:

❑ **Económicas:** Partiendo de las limitaciones presupuestarias, los promotores cuando se ven obligados a recortar, lo hacen en el camino de la difusión. Como se señalaba en el Informe Nacional interme-

dio, “muy pocos son los proyectos que han definido una estrategia precisa y que reserven fondos específicos para la difusión. Es también probable que, a causa de las reducciones presupuestarias, los promotores de los proyectos inviertan menos en este tipo de actividad”.

❑ **Administrativas:** cuando los promotores quieren difundir sus resultados se encuentran con trabas administrativas que dificultan su desarrollo. La difusión tiene que ver con problemas de *copyright*, la cofinanciación introduce elementos de complejidad en la propiedad de los productos y esto afecta a cómo se van a utilizar. Aunque hay quién señala con rotundidad que “se insiste mucho en la propiedad intelectual. Pero al estar involucradas instituciones públicas la propiedad intelectual debe ser compartida” (E34).

❑ **Dificultades con los socios:** en algunos casos, sea en el desarrollo del proyecto sea en el uso posterior de los productos.

❑ **Problemas de contacto con los instrumentos de difusión** (como la prensa o las revistas especializadas).

❑ **Falta de motivación al finalizar el proyecto:** hay que tener en cuenta que la difusión se realiza al final del proyecto y en esa etapa puede aparecer un cierto descenso de la motivación que produzca, más allá de los problemas derivados de insuficiencias económicas y de los problemas administrativos o legales, una difusión deficiente de los productos por parte de los promotores y los resultados se queden en un cajón o en una estantería.

❑ **Problema de la transferibilidad de resultados:** por la especificidad de los productos obtenidos.

Las consecuencias de esta mala difusión son pésimas para el programa: sus resultados no se conocen adecuadamente y se pueden estar duplicando proyectos. Esta mala difusión es clamorosa en la era de Internet: el poco uso que se hace de esta vía es muy llamativo en un programa entre cuyos objetivos prima –precisamente– la innovación.



A modo de recomendaciones

A partir del examen del primer programa LDV en España y de las entrevistas realizadas con responsables y expertos, el equipo que redactó el informe español planteó a la Comisión una serie de recomendaciones, como posibles elementos de reflexión para las autoridades y los agentes con responsabilidades en el LDV. Se han ordenado en cinco bloques con doble palabra clave: 1) “Recursos y objetivos”; 2) “Organismos y funciones”; 3) “Funcionamiento y transparencia”; 4) “Promotores y socios” y 5) “Difusión e Internet”.

Recursos y objetivos

❑ Mejorar la dotación económica del LDV.

❑ Mejorar la dotación económica de los proyectos que se aprueben en el LDV para facilitar su desarrollo y mejorar la calidad de los mismos.

❑ Aumentar las partidas presupuestarias para algunos aspectos de los proyectos (por ejemplo, para facilitar viajes de los docentes tutores a los países donde se realizan las prácticas).

❑ Hacer hincapié en la mejora de la igualdad de oportunidades entre mujeres y varones en el campo de la FP.

❑ Prestar más atención a los proyectos que, cumpliendo los objetivos del LDV, estén orientados hacia colectivos especialmente desfavorecidos en el mercado de trabajo, evitando la tendencia a concentrarse en los menos desfavorecidos (como los universitarios)

Organismos y funciones

❑ Descentralizar todas las funciones posibles en las instancias nacionales aplicando en esta gestión el principio de subsidiariedad. Se trataría de traspasar competencias de gestión desde “Bruselas” a las instancias nacionales para favorecer que el seguimiento y la atención a los proyectos sea más cercana y fácil. La Comisión siempre tendrá, además de otras funciones, la capacidad (y la obligación)

de supervisar todo el desarrollo tanto del programa como de los proyectos.

❑ Mejorar la coordinación entre las estructuras que gestionen el LDV en Bruselas y en España.

❑ El modelo de gestión que se adopte a escala nacional debería ser discutido y consensuado en el Comité Leonardo (y, en su caso, en el Consejo General de la Formación Profesional) entre la Administración Central (ministerios de Trabajo y Asuntos Sociales y de Educación y Cultura), las Comunidades Autónomas y los interlocutores sociales.

❑ Mantener el doble nivel de Comité Director y de Agencia Nacional que ha existido en la primera etapa del LDV, pero dejando claramente establecida - también en la práctica cotidiana - la relación entre ambos.

❑ No se desea emitir un juicio sobre el carácter público o privado que deba tener la Agencia Nacional porque depende de consideraciones cuyo fundamento no es estrictamente técnico. Sin embargo, sí cabe recomendar que en la configuración de la Agencia Nacional se establezcan con claridad sus funciones, que han de estar ligadas a la gestión. La formulación de políticas y estrategias debe ser competencia del Comité Director. Asimismo se debería establecer con claridad la subordinación de la Agencia a las decisiones y directrices del Comité.

❑ Potenciar el nivel regional en toda la gestión del programa. Se deberían buscar fórmulas que permitieran crear estructuras regionales de gestión, con participación de los gobiernos autonómicos, y bajo la coordinación del Comité Director (para las directrices del LDV en España) y de la Agencia Nacional (en la gestión). Si no se llega a esta regionalización de la gestión, deberían buscarse fórmulas para que las Comunidades Autónomas tengan una participación efectiva mayor en el desarrollo del programa.

Funcionamiento y transparencia

❑ Las estructuras del LDV, tanto a escala comunitaria como nacional y, en su caso, regional, deben ser más transparentes para los promotores y usuarios: el



quién es quién y qué hace en cada organismo y sus coordenadas deberían ser más claros y figurar actualizados en Internet.

❑ Agilizar la gestión administrativa del LDV.

❑ Aumentar los contactos y la comunicación entre los organismos responsables y los promotores una vez aprobados los proyectos.

❑ Mejorar la evaluación de los proyectos que se presentan, tanto en Bruselas como en España, intentando disminuir los elementos subjetivos y no dar prioridad a la presentación formal sobre el fondo de los proyectos y las características de los promotores.

❑ Mejorar la información que se difunde sobre los criterios de calidad que se demandan a los proyectos.

❑ Motivar adecuadamente las comunicaciones de las agencias que denieguen proyectos presentados.

❑ Mejorar los mecanismos de selección y entrenamiento de los evaluadores, tanto en Bruselas como en España, para que accedan sólo aquellas personas que tengan un conocimiento adecuado de los sistemas de formación profesional y cierta experiencia en estos campos.

❑ Permitir la presentación de pre-proyectos para que toda la tramitación de demandas y selección de las mismas sea más ágil para los promotores, aunque haya que organizar “dos vueltas” de selección.

❑ Reducir los tramites burocráticos a los actos administrativos mínimos imprescindibles.

❑ Reducir los plazos en los que se producen los pagos a los promotores.

Promotores y socios

❑ Mejorar los dispositivos de búsqueda de socios, tanto a escala comunitaria como nacional.

❑ Abrir líneas especiales de apoyo a los pequeños promotores y organizaciones en diversos aspectos: como búsqueda de

socios, desarrollo del proyecto o justificación de gastos.

❑ Potenciar y crear redes transnacionales de cooperación entre empresas y centros formativos.

❑ Estimular la creación y fortalecimiento de redes de socios en áreas determinadas.

❑ Prever dispositivos ágiles para poder prescindir de un socio cuando éste entorpezca el desarrollo del proyecto o cuando no participe de forma activa en el mismo.

Difusión e Internet

❑ Hacer de Internet un medio real de gestión y de difusión del LDV y de los resultados del mismo y de sus proyectos.

❑ Crear un “museo virtual” Leonardo para todo el programa que sea accesible en Internet y que esté integrado por los museos virtuales Leonardo de cada Estado Miembro (y, en su caso, de cada región europea). Este museo debería permitir colocar en Internet una relación bien ordenada, a partir de descriptores claros, de los productos de los Proyectos Piloto, de los Análisis y Encuestas y de los resultados de otras medidas *Leonardo*, con la posibilidad de enlazar directamente con los promotores y sus proyectos.

❑ Crear en España una *web* LDV dependiente directamente del Comité Director, con enlaces desde y hacia los ministerios implicados, las consejerías autonómicas competentes, los organismos de formación de los interlocutores sociales y la Agencia Nacional.

❑ Obligar contractualmente a los promotores (de proyectos piloto, encuestas y análisis) a publicar al menos una información básica de sus proyectos y de los resultados de los mismos en Internet; en caso de que esta obligación no llegase a establecerse, las autoridades deberían hacer esa publicación de oficio.

❑ Establecer conexiones entre las *web* de los programas comunitarios y entre éstos y los programas nacionales y autonómicos relacionados con la FP.



❑ Establecer como dirección de correo electrónico del programa en España una dirección específica de nombre fácilmente asociable al LDV, y hacer referencias oficiales en el programa únicamente a dicha dirección o a sus diferentes funciones.

❑ Realizar seminarios temáticos en diferentes Comunidades Autónomas (con participación de expertos en la materia de todo el Estado y otros países) y crear foros de debate sobre algunas problemáticas clave del LDV.

❑ Crear una colección “Biblioteca Leonardo da Vinci” que recoja los textos de los mejores estudios elaborados dentro del LDV y que podría ser editado por algunos de los ministerios implicados en el programa, bajo los auspicios del Comité Director. Esta “Biblioteca Leonardo da Vinci” podría ser resultado de premios convocados por el Comité para difundir las mejores prácticas del propio programa.

❑ Publicar una revista del Leonardo da Vinci en España, con una frecuencia al

menos semestral, abierta a todos los promotores, que difunda las experiencias de las actividades desarrolladas en los proyectos y que facilite el intercambio de ideas, el conocimiento y el contacto entre los promotores. Además de existir en forma impresa, la revista debería estar completa en Internet.

❑ Establecer dispositivos, en cooperación con las organizaciones empresariales y sindicales sectoriales, que permitan divulgar los resultados de proyectos LDV entre las empresas.

❑ Establecer un dispositivo de seguimiento de los productos de los proyectos dentro del Instituto Nacional de las Cualificaciones para analizar el uso que podrían hacer de los mismos los diferentes subsistemas de FP en España y para poner en relación directa a los responsables administrativos de cada subsistema con los responsables de proyectos.

❑ Recurrir más a los medios de comunicación para difundir el programa y sus proyectos.



**Jacques
Trautmann**

*Responsable de
estudios en el BETA
Céreq,
Universidad Louis
Pasteur de
Estrasburgo*



La formación en el contexto de la reducción del tiempo de trabajo

El propósito de este artículo será demostrar, desde un planteamiento sociológico de la estructuración de los tiempos sociales, que el tiempo de la formación estaba inicialmente inscrito dentro de una lógica de reducción del tiempo de trabajo, pero que ésta en el momento actual podría perfectamente sustituirse por una lógica de ajuste de tiempos sociales que dejara más tiempo disponible para la formación

Introducción

La atención prestada en Francia al tiempo de formación cobró una actualidad particular a partir del momento en que, por decisión legislativa, volvió a abrirse el tema de la reducción del tiempo de trabajo semanal. La ley Aubry II, promulgada en enero del 2000, planteó las bases concretas para una nueva articulación entre el tiempo de trabajo y el tiempo de la formación profesional continua, que en lo sucesivo será susceptible de imputarse parcialmente al tiempo "libre". Pero las relaciones entre tiempo de formación y tiempo de trabajo conforman ya una cuestión antigua. Hace ya treinta años que son tema de negociación entre los interlocutores sociales y entre éstos y los poderes públicos. Nuestro propósito será demostrar, desde un planteamiento sociológico de la estructuración de los tiempos sociales, que el tiempo de la formación se ha inscrito inicialmente en la lógica de reducción del tiempo de trabajo, pero que ésta en el momento actual podría perfectamente ser sustituida por una lógica de ajuste de tiempos sociales que dejara más tiempo disponible para la formación¹.

No puede cuestionarse el tiempo del que disponen para la formación las personas activas, es decir, aquellas que están en el mercado de trabajo, tanto con empleo como desempleadas, sin confrontarlo con el tiempo de trabajo, que sigue siendo la actividad central de esta población. Formarse es una actividad episódica e incluso excepcional que normalmente no forma parte de las ocupaciones cotidianas; dicho de otra manera, el tiempo que se consagra a la formación habrá de sustraerse del dedicado a otras actividades. Esto viene a alterar la planificación del tiem-

po habitual, especialmente el tiempo de trabajo, a causa de la cercanía existente entre los objetivos que el trabajo y la formación profesional persiguen. Así considerado, el tiempo se convierte en un indicador adecuado para el valor que socialmente se otorga a una actividad, en concreto a la formación; ya se considere el tiempo como duración (se dedica a ella mucho o poco tiempo), o como momento elegido en la organización de la temporalidad social, este dato nos indica el sentido social concedido a esta actividad.

No obstante, es necesario resaltar que, planteado así, el problema de la gestión de ambos tiempos presupone una concepción de la formación como actividad particular que puede identificarse con el tiempo que se le dedica, y que parece ser específicamente francesa. El término general pero impreciso de "formación" abarca todo lo que en la década de 1970 se denominaba educación de adultos, formación profesional continua, promoción social, educación popular, educación o formación permanente, recurrente, etc.; los objetivos que con ella se persiguen guardan relación, la mayoría de las veces, con el trabajo: el que se ejerce o al que se aspira, desde una perspectiva de promoción profesional. De aquí que se considere comúnmente que la formación de las personas activas debería realizarse durante el tiempo de trabajo, como defienden más o menos las organizaciones sindicales. De este modo, en Francia, donde el pensamiento jurídico condiciona fuertemente lo formativo (derecho a la formación, obligación de formar), la medida del tiempo que a ella se dedica resulta esencial.

¿Cómo arbitrar el reparto entre el tiempo de trabajo, que sigue siendo para los tra-

(¹) Este texto desarrolla una comunicación presentada en el curso del Agora VII, organizada sobre el tema "Tiempo de trabajo, tiempo de formación" por el Cedefop los días 7 y 8 de octubre de 1999.



bajadores activos algo decisivo con respecto al tiempo dedicado a actividades sociales en su conjunto, y el tiempo de formación, especialmente si se incluye en la formación toda su gama de modalidades? La respuesta a esta cuestión ha experimentado un gran cambio desde la década de 1960, y ello principalmente como consecuencia de la acelerada evolución hacia la reducción del tiempo de trabajo, que ha hecho que los acuerdos alcanzados al respecto no hayan resultado duraderos.

La primera cuestión que mencionaré es que las negociaciones que condujeron a la ley de 1971 consideraron objetivamente al tiempo de formación como una reducción del tiempo de trabajo y, en consecuencia, es lógico que la perspectiva del fuerte recorte intencional del tiempo de trabajo conlleve un cuestionamiento del principio de que la formación ha de impartirse durante el tiempo de trabajo.

En segundo lugar me referiré al hecho de que la mayor importancia que los empresarios conceden a la formación de sus trabajadores les ha llevado, muy lógicamente, a preocuparse de la buena gestión del tiempo que éstos le dedican, a querer controlar su uso, e incluso a externalizar al menos una parte de las formaciones de larga duración.

Mi tercera observación se refiere, a diferencia de las dos anteriores, al lugar que la formación ocupa en el tiempo de “no trabajo”, ante todo en el tiempo libre, pero también en el tiempo desocupado de los parados.

En este contexto, ¿dará lugar la reducción del tiempo de trabajo a un desplazamiento del tiempo de formación, desde el tiempo de trabajo hacia el tiempo libre? En el cuarto punto insistiré en los límites de esta externalización del tiempo de la formación, y también en la insoslayable negociación de un nuevo compromiso entre los interlocutores sociales.

Por último analizaré la opción de una posible evolución de la formación hacia el tiempo libre, lo que no sucederá de manera espontánea. Se trata de un ámbito particular de actuación pública que creo importante, pero los poderes públicos no parecen haberlo valorado todavía,

en especial las administraciones territoriales que en lo sucesivo serán las competentes en la materia, ya que la formación se incluye entre las competencias que el Estado les ha transferido.

El derecho al permiso de formación

Lo que caracterizó a las décadas de 1950 y 1960, y dio lugar a la ley de 1971 sobre la formación profesional continua dentro de la educación permanente fue la consideración del tiempo de formación como imputable legítimamente al tiempo de trabajo: como tiempo de permiso (congé). El término apareció por primera vez como permiso de educación obrera (ley de 1957) refiriéndose a un tiempo de formación sindical y al permiso para la formación de animadores de jóvenes (1961)². Pero cobraría toda su importancia con la ley de 1971, que generalizaba el acuerdo interprofesional de 1970. Así, la aparición del concepto francés de derecho a la formación deberá entenderse como un derecho al tiempo, un tiempo destinado a la formación, al que una persona puede acogerse.

Del convenio fundador entre los interlocutores sociales en 1970, digamos simplemente que planteaba el principio de la legitimidad de ausentarse del trabajo para llevar a cabo una formación (el término “permiso” no aparecía) y que establecía los objetivos cuantitativos en cuanto al número de horas de ausencia de trabajo en las empresas, que debían dedicarse a la formación. Resaltemos además que no se hacía distinción entre las formaciones seguidas por decisión del asalariado y las realizadas a iniciativa del empresario. Esto nos lleva de nuevo a una imagen de la formación concebida esencialmente en forma de cursos o cursillos realizados fuera del lugar de trabajo. Esta ambigüedad, que no distinguía entre la posibilidad que tenía un trabajador de ausentarse de forma remunerada para seguir una formación de su elección, tanto profesional como no profesional, y la obligación que podía imponérsele de participar en un cursillo de adaptación o perfeccionamiento para el ejercicio de su trabajo, permitió la firma de este acuerdo, que mantenía que toda formación era

“(...)la aparición del concepto francés de derecho a la formación deberá entenderse como un derecho al tiempo, un tiempo destinado a la formación, al que una persona puede acogerse.”

“(...) el convenio fundador entre los interlocutores sociales en 1970 (...) planteaba el principio de la legitimidad de ausentarse del trabajo para llevar a cabo una formación (...) y establecía los objetivos cuantitativos en cuanto al número de horas de ausencia de trabajo en las empresas, que debían dedicarse a la formación.”

(²) A mediados de la década de 1950, se presentaron varias proposiciones de ley de origen parlamentario para promulgar permisos de formación, véase Y. Palazzeschi (1998)



“Hubo que esperar hasta 1982 para que se hiciera una clara distinción entre el tiempo de formación a iniciativa del trabajador, que debía considerarse realmente como un permiso, y el tiempo de formación gestionado por el empresario dentro del plan de formación para su empresa. Este acuerdo entre los interlocutores sociales, que creaba el permiso individual de formación y que fue ratificado por la ley en 1984, reconocía, esta vez claramente, el derecho a una reducción del tiempo de trabajo (...) para formarse.

en definitiva de interés tanto para el trabajador como para la empresa.

A continuación, en su aplicación concreta, correspondía a los empresarios organizar las formaciones que servían al interés de su empresa, por el total o sólo por una parte del número de horas que debían dedicarse a la formación, o bien dejar su gestión a los asalariados sin prescribir su empleo. Pero lo esencial que hay que considerar es que hasta las formaciones útiles, e incluso indispensables para el trabajo, se veían como una reducción del tiempo de trabajo.

Hubo que esperar hasta 1982 para que se hiciera una clara distinción entre el tiempo de formación a iniciativa del trabajador, que debía considerarse realmente como un permiso, y el tiempo de formación gestionado por el empresario dentro del plan de formación para su empresa³. Este acuerdo entre los interlocutores sociales, que creaba el permiso individual de formación y que fue ratificado por la ley en 1984, reconocía, esta vez claramente, el derecho a una reducción del tiempo de trabajo por un periodo determinado para formarse. La duración total de la formación podía llegar hasta las 1.200 horas, manteniéndose la remuneración. Sin embargo, esto no significa, más bien al contrario, que el tiempo de formación que corresponde al plan de formación se considere tiempo de trabajo. La idea de considerar también este tiempo de formación necesaria para la empresa como una ausencia del trabajo sigue predominando tanto entre empresarios como entre trabajadores.

Es asimismo necesario subrayar que si bien este derecho al permiso de formación, es decir, a ese tiempo de formación tomado del tiempo de trabajo, tiene un valor paradigmático, su aplicación real es mucho más modesta: en los mejores años la cifra de beneficiarios de permisos individuales de formación no ha superado los 34.000 (en 1994)⁴, en comparación con los más de tres millones de trabajadores que han realizado cursillos dentro de los planes de formación de las empresas. Algunos de los cuales, sin duda, dejan libertad de elección a los trabajadores que deseen aprovechar la ocasión de formarse. El permiso individual de formación es, por otra parte, la modalidad que ofrece a

los trabajadores la mayor garantía de poder formarse a iniciativa propia. No entraré aquí en detalles sobre las razones que han llevado al acantonamiento que ha surgido en las posiciones tanto de los empresarios como de los poderes públicos⁵. Es importante resaltar, sobre todo, que incluso en el caso en el que la formación del trabajador no interese directamente a su empresa, es un derecho adquirido que el tiempo dedicado a dicha formación pueda tomarlo del tiempo de trabajo. En este sentido el permiso posee un valor simbólico en el sistema francés de formación profesional continua.

Esta idea ampliamente dominante según la cual el tiempo de formación se imputa al tiempo de trabajo incluso aunque su materia no sea directamente profesional, se manifiesta significativamente en la multiplicación de los permisos de formación reconocidos legalmente bajo el título de los objetivos específicos a los que se destine (permiso sabático, permiso para un examen o para un “bilan” de competencias, o el destinado a los representantes electos, a los bomberos voluntarios, etc); deben ser concedidos por el empresario aunque no sean siempre remunerados. Hay que reconocer asimismo que es difícil evaluar la importancia cuantitativa de las formaciones que se siguen fuera del horario de trabajo, pues se han estudiado poco y no son objeto de encuestas; se constata simplemente que están en fuerte regresión las financiaciones que los Consejos regionales destinan a formaciones de promoción social en cursos de tarde y sábados.

Hacia una recalificación de la formación como trabajo efectivo

Una evolución de las prácticas

La ley de 1971 no fijó ningún objetivo ni un nivel mínimo referente al número de horas trabajadas que debían dedicarse a la formación. Sin embargo, el acuerdo interprofesional de 9 de julio de 1970 en el que se basaba había fijado como objetivo un máximo de un 2% en el personal de una empresa que podía asistir simultáneamente a una formación (artículo 27)⁶, con una reserva que admitía el 3% para

(³) La necesidad de hacer esta distinción estaba planteada desde 1974 por un fallo del Consejo de Estado. Fue necesario esperar 8 años para que los interlocutores sociales alcanzaran un nuevo compromiso: P. Guilloux (1998).

(⁴) Su número descendió por debajo de los 25.000 en 1996. Véanse los anexos correspondientes a la formación profesional de los proyectos de ley de finanzas.

(⁵) Patrick Guilloux (1998) las expuso con precisión cronológica.

(⁶) Por añadidura, del número de trabajadores en formación por decisión del empresario se consideraron para este cálculo sólo la mitad (artículo 30).



cuadros⁷. Esta disposición suponía una inversión formativa que, según Raymond Vatiez (1978), podía alcanzar de un 4 a un 4,5% de la masa salarial. Esta aspiración inicial de los interlocutores sociales se vió pronto reducida por la ley de 1971, que sólo establecía un objetivo de gasto limitado al 1% de los salarios.

Conviene, en efecto, tener en cuenta también la realidad de la práctica en las empresas. Desde el punto de vista de su lógica interna, ¿existe la necesidad de dedicar una parte del tiempo de trabajo a formar a los trabajadores, incluso a satisfacer su demanda de formación, o el empresario lo acepta sólo para cumplir con la obligación que se le impone? Algunas empresas, especialmente entre las más grandes, no esperaron a que se promulgara la ley de 1971, ya que consideraban que la formación era parte de los instrumentos necesarios para su gestión de recursos humanos. Pero la mayoría no se interesaron por ella más que a partir del momento en que se vieron en el deber de aplicar la mencionada regla que les obligaba a participar en la formación continua, exigiéndoles un gasto mínimo en formación de un 0,8% de la masa salarial en un primer momento, y que en la actualidad ha alcanzado ya el 1,5%.

En realidad el nivel medio de gastos para el conjunto de las empresas con 10 ó más trabajadores se eleva a más del doble de lo requerido por la ley. Pero esto es reflejo de dos actitudes enfrentadas según el tamaño de las empresas: sólo aquellas que dan empleo al menos a 500 trabajadores superan la tasa del 3%⁸, mientras que las que tienen de 10 a 49 trabajadores se mantienen muy próximas a la tasa legal. Por lo menos en el caso de las primeras puede considerarse que la mayoría de ellas estiman actualmente que dichos gastos responden en primer lugar a una necesidad interna, según queda evidenciado en una encuesta sobre la formación profesional continua en empresas europeas realizada por el Céreq en 1993 en el marco del programa FORCE⁹. Las formaciones de estas características son, en general, de corta duración: más de las tres cuartas partes no superan las 40 horas (Péry, 1999).

A este respecto, conviene no reducir las situaciones formativas a aquellos cursillos

que generan gastos contabilizados bajo el concepto de participación obligatoria en la formación, y considerar sobre todo las denominadas formaciones en situación de trabajo. La atención que a éstas se presta en Francia es reciente, pero bien puede suponerse que su aplicación es mucho más antigua. A estas formaciones corresponde, según una precisa definición “todo periodo de formación de personal planificado con vistas a adquirir una capacidad técnica o una experiencia práctica en situación de trabajo, por medio de los instrumentos habitualmente utilizados” (Aventur, 1998), y que responden a criterios precisos, especialmente el de que se les dedique un tiempo limitado. El citado estudio del Céreq estima en una jornada y media mensual por término medio el tiempo empleado en formaciones de este tipo. Evidentemente, en este caso el tiempo de formación no es más que una forma particular de tiempo de trabajo, pudiéndose pensar en consecuencia que las formaciones de tipo cursillo que busquen un objetivo necesario para el buen funcionamiento de la empresa serán en adelante y cada vez con mayor frecuencia, consideradas de la misma manera. En otras palabras ya no responden a una lógica de ausencia del trabajo y de reducción ocasional de su tiempo.

Una evolución de las reglas aplicables a la gestión del empleo

Si bien es cierto que hay formaciones cuya integración en el tiempo de trabajo parece hoy en día clara, ya que sirven al interés de la empresa y por tanto son deseadas y organizadas por ella, otras se incluyen en el tiempo de trabajo en aplicación de reglas impuestas al empresario.

Este es, en primer lugar, el caso de contratos de trabajo particulares que deben permitir a sus beneficiarios adquirir a la vez formación y experiencia profesional, y que se utilizan frecuentemente como primer paso para la contratación. Son contratos de este tipo los de aprendices, orientación, cualificación, adaptación, que van dirigidos esencialmente a jóvenes¹⁰ y comportan obligatoriamente un tiempo determinado de formación. Así son también los contratos “iniciativa de empleo” o los contratos de empleo “consolidados” que pueden incluir formación durante el tiempo de trabajo, pero cuyo contenido

“(...) conviene no reducir las situaciones formativas a aquellos cursillos que generan gastos contabilizados bajo el concepto de participación obligatoria en la formación, y considerar sobre todo las denominadas formaciones en situación de trabajo.”

(7) Acta adicional del 30 de abril de 1971, artículo 5.

(8) Estas empresas reúnen al 44% de los trabajadores franceses afectados (es decir, exceptuando a funcionarios públicos y a empresas de menos de 10 trabajadores), y el 63% de los trabajadores formados en 1996 (Péry, 1999).

(9) Los resultados correspondientes a las empresas francesas muestran que (Aventur, 1998) entre los objetivos perseguidos por los organizadores de las formaciones, 4 motivos suponen en conjunto el 85% de las respuestas obtenidas: facilitar los cambios técnicos, mejorar la calidad de los productos, adaptar a los nuevos contratados y desarrollar la polivalencia; por el contrario, facilitar el desarrollo de la carrera y ayudar a la readaptación externa no superan el 2% de los motivos citados en primer lugar, y suponen el 4% de los citados en segundo lugar.

(10) Existe también una posibilidad de contratar a personas en busca de empleo de más de 26 años con un contrato de cualificación, pero aún se encuentra en fase de experimentación; su fecha límite, fijada inicialmente para el 31 de diciembre del 2000, acaba de ser prorrogada hasta el 30 de junio por la Ley de finanzas.



“Así pues, ha sido la evolución en las formas de gestión de la formación por las empresas (que integran ésta en su organización del trabajo), y en las reglas que la empresa se ve obligada a respetar, lo que ha llevado a dejar de considerar hoy el tiempo de formación como tiempo de asusencia del trabajo o de permiso autorizado, y en consecuencia como reducción del tiempo de trabajo.”

y duración se establecen contractualmente a su comienzo. En todas estas modalidades particulares de contratación el tiempo de formación se integra reglamentariamente dentro del tiempo de trabajo.

Existe otra forma obligatoria de integración del tiempo de formación dentro del tiempo de trabajo, resultado de una evolución de la jurisprudencia relativa al contrato de trabajo. Los jueces pueden verse llevados a considerar un despido abusivo si es debido a un cambio de destino no acompañado con una formación que capacitara al trabajador para llevar a cabo su nueva tarea, basándose para ello en un fallo del Tribunal de Casación de 1992¹¹. Esto supone una evolución importante pues hace derivar de los principios generales del derecho de contratación un deber de lealtad por parte del empresario (Willems, 1996). Si dichas formaciones caen bajo la responsabilidad de la empresa deben tener lugar, evidentemente, dentro del tiempo de trabajo; en contrapartida, recae sobre el trabajador no sólo la obligación de seguir con éxito la formación, sino también la de demostrar al reincorporarse al trabajo que está más capacitado para cumplir con sus funciones. La formación puede, por tanto, reforzar la relación de dependencia salarial (Etiennot, 1998)

Pero a partir de la entrada en vigor de la segunda ley referente a la reducción negociada del tiempo de trabajo, este principio quedará ya recogido dentro del Código de trabajo (L. 932-2): “El empresario tiene la obligación de garantizar la adaptación de sus trabajadores a la evolución de sus puestos de trabajo”, y el artículo precisa además que “cualquier formación que el trabajador siga como consecuencia de esta obligación constituye un tiempo de trabajo efectivo”. Esta estipulación categórica cancela por tanto así las disposiciones que figuran en los acuerdos negociados por los sectores profesionales tras la primera ley Aubry. Especialmente el de la metalurgia (28 de julio de 1998) se mostraba particularmente radical al afirmar que la formación en su totalidad quedaba excluida del cálculo del tiempo de trabajo efectivo. Esto no suponía que el empresario se desentendiera completamente de asumir cualquier carga financiera, lo que estaba en juego era la afirmación del principio de que el tiem-

po de formación no era tiempo de trabajo. Como consecuencia del cual: “la organización de la formación queda por tanto eximida de las reglas relativas a la duración del trabajo: duración máxima diaria y semanal, horas extraordinarias, modulaciones...” (Luttringer, 2000).

Si bien las disposiciones prácticas que afectaban a la distribución de cargas entre los empresarios y los trabajadores de la metalurgia no quedaron sin vigor tras la segunda ley, quedó, en cambio, anulado por el legislador el principio en el que aquellas se veían fundamentadas. El que la formación sea responsabilidad del empresario cuando la finalidad de la misma es la adaptación al puesto de trabajo lleva, según la legislación, a integrar dichas formaciones dentro del trabajo efectivo¹².

Queda abierta, no obstante, la cuestión de la duración de dichas formaciones de adaptación. Para Nicole Maggi-Germain (2000), pueden incluir formaciones cualificantes y por tanto largas. Sin embargo, parece más comunmente admitido que cuando aquéllas permiten acceder a nuevas competencias pierden su finalidad de adaptación y cambian de régimen. En efecto, como contrapartida a la consideración como trabajo efectivo de determinadas cualificaciones, el apartado 2º del mismo artículo del Código autoriza a que “el desarrollo de competencias de los trabajadores” se realice mediante formaciones que se efectúen, en parte, fuera del horario de trabajo. Su objetivo es entonces “la adquisición de una nueva cualificación o de una promoción profesional” (así se consideran las acciones de reconversión a un nuevo oficio). En este caso se invita claramente a los trabajadores a admitique la gestión de su carrera profesional bien merece dedicar una parte de su tiempo libre a renovar sus competencias.

Así pues, ha sido la evolución en las formas de gestión de la formación por las empresas (que integran ésta en su organización del trabajo), y en las reglas que la empresa se ve obligada a respetar, lo que ha llevado a dejar de considerar hoy el tiempo de formación como tiempo de asusencia del trabajo o de permiso autorizado, y en consecuencia como reducción del tiempo de trabajo.

(¹¹) Cámara social, 25 de febrero de 1992, Sociedad Expovit c./ Sra. Dehaynnin: “el empresario, obligado a cumplir de buena fe el contrato de trabajo, tiene el deber de garantizar la adaptación de los trabajadores a la evolución de sus empleos”.

(¹²) Por otra parte, desde enero de 2000 la Unión de industrias metalúrgicas y mineras ha sometido a la consideración de las organizaciones sindicales un texto de acuerdo por el que se modifican las disposiciones no conformes a la 2ª ley.



Hacia una más estricta delimitación de la formación en el tiempo de trabajo

Esta recalificación de la formación como trabajo efectivo cuando está prescrita o autorizada por el empresario surge acompañada, en contrapartida, de un control más riguroso de su coste y por tanto del tiempo dedicado. Si se considera globalmente el número de horas de cursillos realizados en las empresas, éste desde luego no decrece sino que aumenta continuamente a lo largo de los años, según datos hechos públicos por el Ministerio de Trabajo, en un anexo a las leyes de finanzas. Pero esto es resultado de un incremento en el número de trabajadores que se benefician de las formaciones. Por contra, la duración media de dichas formaciones ha descendido a menos de 40 horas, cuando en los años 80 había alcanzado las 60 horas. Pueden verse en ello indicios de una voluntad de gestionar más rigurosamente la parte del tiempo de trabajo destinada a la formación. La consecuencia de todo ello es una estabilización desde 1993 de los niveles de participación de las empresas en la formación, con una sensible tendencia a la baja, especialmente en las grandes empresas¹³.

Esta misma tendencia a la reducción del tiempo destinado a la formación puede observarse en la aplicación del capital de tiempo de formación creado por una ley de 1993. Baste para nuestro propósito mencionar que esta medida permite, bajo ciertas condiciones, reintegrar al plan de formación la mitad de los medios destinados al permiso ("congé") individual de formación, lo que trae como importante consecuencia la reducción significativa en la duración de la formación para el formado.

Pero la evolución más notable ocurrida en la gestión del tiempo de formación es lo que hoy en día se define como *coinvertión*. Se entiende por ella al acuerdo alcanzado entre un empresario y un trabajador en virtud del cual una formación, cuyo coste pedagógico corre a cargo de la empresa, se lleva a cabo en parte durante el tiempo libre del trabajador. Sus límites quedaron establecidos por un convenio interprofesional y una ley de 1991. Este principio, que hasta el momento sólo se aplica en casos muy limitados,

tendrá en lo sucesivo una nueva oportunidad para desarrollarse con motivo de la ley de las 35 horas. De hecho, se observa que algunos convenios de ramo o de empresa lo han integrado explícitamente: como contrapartida a la reducción del tiempo de trabajo, una parte del tiempo libre liberado puede dedicarse a formaciones financiadas por la empresa.

Sin embargo, los convenios firmados con motivo de la reducción del tiempo de trabajo y que incluyen disposiciones de *coinvertión* en la formación se desvían con frecuencia considerablemente de las modalidades legales (Bresson, 2000; Luttringer 2000). Éstos sólo mencionan que la formación habrá de imputarse al tiempo liberado, con un límite máximo de 3 a 5 días por año; los acuerdos prevén también, a veces, que se dedique a la formación un tiempo de trabajo semejante, pero en otros casos no consideran más que la asunción por el empresario de los costes de la formación. Esto dista de lo estipulado por el Código de trabajo (L. 932-1) que limita al 25% el tiempo de formación realizable fuera de horas de trabajo y que pone como condición que el objetivo sea una cualificación profesional que ofrezca un acceso prioritario al ejercicio de las funciones correspondientes. Aquí puede observarse de nuevo la preferencia por las formaciones cortas frente a aquellas que precisen mucho tiempo de trabajo.

La formación durante el tiempo externo al trabajo

La fuerte valorización del derecho a la formación durante el tiempo de trabajo tuvo como contrapartida un desinterés más intenso en Francia que en otros países de la Unión Europea por las formaciones realizadas durante el tiempo libre. ¿Es esto resultado de una evolución sociológica inevitable? Algunos, como D. Mothé (1999), lo afirman: "nadie ha obligado a nadie. Simplemente los trabajadores han elegido para emplear su tiempo libre cosas que les divirtieran o les hicieran soñar, en lugar de cosas que aumentarían su conocimiento y les estimularían a participar en la creación cultural, política, o en debates sobre las grandes cuestiones filosóficas". La encuesta: Empleo

*"(...)la evolución más notable ocurrida en la gestión del tiempo de formación es lo que hoy en día se define como **coinvertión**. Se entiende por ella al acuerdo alcanzado entre un empresario y un trabajador en virtud del cual una formación, cuyo coste pedagógico corre a cargo de la empresa, se lleva a cabo en parte durante el tiempo libre del trabajador".*

⁽¹³⁾ La tasa media pasó de 3,29 en 1993 a 3,24 en 1997, lo que supone un descenso del 2,8% en las empresas de entre 500 y 1999 trabajadores y de 7,97% en las de más de 2000 trabajadores, mientras que la tasa de participación de las pequeñas empresas continuaba ascendiendo (Bentabet, 2000).



“(...)otra prioridad: la lucha contra el paro, en particular entre los jóvenes. En este ámbito, (...) la oferta pública de formación, en manos fundamentalmente de organismos privados pero con financiación pública, (...) no trata ya de favorecer la formación durante el tiempo libre, sino más bien de emplear un tiempo desocupado bajo la forma de medidas para el empleo.”

del tiempo, llevada a cabo por el INSEE (Dumontier y Pan Ké Shon, 1999) confirma este hecho al demostrar que entre los trabajadores en activo con empleo el tiempo medio diario dedicado a los estudios y a la formación fuera del trabajo es de tres minutos y que el índice de practicantes es del 2%.

N. Terrot (1997), más optimista, estima una cifra de alrededor de 500.000 personas inscritas en formaciones denominadas de “promoción social”, fundamentalmente cursos de tarde, en el CNAM, en instituciones escolares o universidades, en el Centro Nacional de Enseñanza a Distancia o en centros de preparación de oposiciones a la administración. Añade de 300.000 a 400.000 adultos inscritos en los ciclos de estudio ordinarios en las universidades. Pero la falta de estadísticas precisas hace temer que estos valores estén sobreestimados.

Respecto a la economía de la formación, observaré simplemente que la demanda individual se considera irresoluble, y que los organismos de formación prefieren buscar financiación para su actividad en empresas y en instituciones públicas, si bien éstas renuncian progresivamente a financiar formaciones que tengan como finalidad la promoción social o una cultura general. Los Consejos Regionales, que tienen las competencias en la materia, parecen empeñarse en olvidar que no puede haber demanda de formación durante el tiempo libre sin una oferta de formación que la estructure y oriente y sin tomar en consideración los costes que supone asistir a un proyecto de formación.

Hay que reconocer, por otra parte, que el Estado o los Consejos Regionales tienen desde hace veinte años otra prioridad: la lucha contra el paro, en particular entre los jóvenes. En este ámbito, por esta vez, la oferta pública de formación, en manos fundamentalmente de organismos privados pero con financiación pública, ha sido y sigue siendo importante. Sin embargo, en este caso no se trata ya de favorecer la formación durante el tiempo libre, sino más bien de emplear un tiempo desocupado bajo la forma de medidas para el empleo. Por otro lado, puede afirmarse que una parte de estas acciones formativas permiten a los empresarios externalizar

algunas de sus necesidades de formación, cuando aquéllas dan respuesta a la demanda de las empresas de formar a los candidatos a un contrato. Debemos también subrayar que un solicitante de empleo no está autorizado a seguir una formación, bajo riesgo de perder sus prestaciones del paro, a menos que el cursillo sea aceptado por estar dirigido a obtener una colocación¹⁴. Sólo en este caso se dispensa al parado perceptor de un subsidio de dedicarse a la busca de empleo de forma exclusiva.

Habrà que añadir también que, si bien los medios públicos para la formación se concentran así en la población sin empleo, en la práctica no benefician en absoluto a las personas que se encuentran a caballo entre el paro y el empleo, ocupando empleos precarios o contratados a tiempo parcial. Aún considerando que disponen de más tiempo libre que los otros trabajadores, carecen, sin embargo de oportunidades para formarse, ya que existen muy pocas posibilidades de que alguien asuma los costes de su formación, los interesados están poco informados al respecto, y además la oferta existente está mal adaptada a la flexibilidad de sus horarios, y la alternancia aleatoria de sus periodos de empleo y de paro.

Es necesario, sin duda, no echar las campanas al vuelo ante la posible perspectiva de una evolución de la formación hacia el tiempo libre, originada por un interés espontáneo hacia la imagen racional de la formación permanente. La precarización del trabajo, que afecta cada vez a mayor número de personas, y la flexibilización del ritmo de trabajo que acompañará a la reducción generalizada del tiempo de trabajo como consecuencia de la aplicación de la jornada de 35 horas, no ofrecen perspectivas al individuo para gestionar mejor su tiempo personal, una parte del cual podría dedicarse a la formación. Con todo ¿no es esta impresión de callejón sin salida el resultado de una imagen demasiado dicotómica del tiempo de trabajo como algo opuesto al tiempo libre?

Observa Alain Supiot (1995), en un artículo en el que sugiere que el tiempo de trabajo forma parte de la problemática de una organización equilibrada de tiempos, que: “el tiempo libre se acomoda dentro

⁽¹⁴⁾ De manera más precisa, una persona en busca de empleo conserva la oportunidad de seguir una formación personal de su elección cuando la duración de ésta es inferior a 40 horas al mes, incluidos los horarios de tarde.



del tiempo de trabajo asalariado”, y “a la inversa, el trabajo asalariado proyecta su sombra sobre el tiempo libre”. Se han establecido diferentes derechos a permisos o ausencias del trabajo cuyo significado se entiende hoy en día más como expresión de una búsqueda de distribuciones socialmente legítimas entre el tiempo de trabajo y el de actividades privadas (educación de los hijos, atención familiar ...) o públicas (asociativas, políticas...). Ahora bien, para que se confirme más este avance hacia una distribución equilibrada de los tiempos, cuyas condiciones se han desarrollado más allá del empleo (Supiot, 1999), parece indispensable conceder una mayor atención, y por tanto hacer más evidentes, a los tiempos bajo el dominio del trabajo: no sólo los desplazamientos entre el domicilio y el lugar de trabajo, sino también los tiempos obligados, de trabajo en casa para ponerse al día o el tiempo personal dedicado a la formación.

Pero ¿puede pronosticarse una evolución hacia una mayor coherencia en las disposiciones, tanto convencionales como legales y reglamentarias asociadas a cada una de estas situaciones temporales bajo dominio del trabajo? Para A. Supiot esto supone establecer previamente “unos principios generales de consenso sobre tiempos que sólo la ley está en disposición de fijar”. En su defecto, la pérdida de sentido que acompaña a la reducción del tiempo de trabajo desde la década de 1980, según un análisis de J.-Y. Boulin (1992), continuaría respondiendo a un objetivo de reorganización del tiempo de trabajo para asegurar una mayor competitividad.

Límites a la transferencia de la formación desde el tiempo de trabajo al tiempo de no trabajo

El movimiento general de racionalización de costes formativos por parte de las empresas y muy especialmente de la gestión del tiempo de trabajo reservado a formaciones adopta así formas muy diversas, y la legislación sobre las 35 horas no puede más que acelerar este proceso. Ésta obliga, especialmente a los inter-

locutores sociales en las empresas, a negociar sobre lo que entienden como trabajo efectivo. Y no son solamente las pausas lo que está en juego, sino todo lo que forma el entorno del trabajo propiamente productivo, el tiempo de su preparación, el tiempo empleado en solucionar disfunciones, etc. Desde este punto de vista, la formación, incluso la prescrita por la dirección, supone un tiempo de trabajo no productivo. Sin duda no seremos nosotros quienes consideremos que el tiempo de formación es un tiempo de ausencia de trabajo, pero sí que forma parte de ese tiempo que es necesario economizar.

¿Sería solución negociar un compromiso por el que los tiempos de formación recayeran sobre el tiempo libre de los trabajadores? En todo caso, dicha hipótesis no puede aplicarse más que a ciertas modalidades de formación y no puede plantearse como un principio general. Por su naturaleza, esto no puede afectar a las formaciones en situación de trabajo y parece también muy discutible la idea de que las formaciones cortas y prescritas puedan seguirse fuera del horario de trabajo, esta vez con referencia al derecho laboral. Para estas formaciones de principiantes para su puesto de trabajo, o destinadas a acompañar cambios técnicos o de organización en la empresa, la segunda ley sobre la reducción del tiempo de trabajo hizo una precisión esencial: las formaciones de adaptación son tiempo de trabajo efectivo. No pueden, por tanto, imputarse al tiempo de descanso liberado¹⁵.

Por el contrario, al menos en algunas empresas, en particular las grandes, una parte de las actuaciones derivadas del plan de formación corresponde a una oferta hecha a los trabajadores, que son invitados a sumarse a ella de manera voluntaria. Este es especialmente el caso de las actividades correspondientes al “capital de tiempo de formación”. Para ellas, en efecto, no puede excluirse a priori que un acuerdo de empresa pueda establecer reglas por las que una parte de estas formaciones tenga lugar durante el tiempo liberado por la reducción del tiempo de trabajo. Se observa así que los acuerdos sobre las 35 horas negociados tras la primera ley en Danone, Renault o Peugeot preveían la asignación de “créditos de

“Se han establecido diferentes derechos a permisos o ausencias del trabajo cuyo significado se entiende hoy en día más como expresión de una búsqueda de distribuciones socialmente legítimas entre el tiempo de trabajo y el de actividades privadas (...) o públicas (...)”

(¹⁵) La definición de trabajo efectivo que figuraba en la primera ley no permitía establecer los límites entre las formaciones asimiladas al tiempo de trabajo y aquellas que no lo eran. El Tribunal Supremo de París, a quien se había pedido su pronunciamiento sobre el acuerdo firmado en enero de 1999 por la asociación de bancos franceses, y había considerado ilegales las disposiciones que permitían a los trabajadores formarse durante el tiempo que dejaba libre la reducción del tiempo de trabajo cuando la formación correspondía al plan de formación, por considerar que entonces seguían a disposición de su empresario (Maggi-Germain, 2000)



“(...) el aumento del tiempo libre entre las personas activas, debido a la generalización de la jornada de 35 horas y a la expansión del trabajo a tiempo parcial con horario elegido, no sólo genera una nueva oportunidad para el empresario de encontrar otras modalidades en la gestión del tiempo de formación de sus asalariados: justifica también un cuestionamiento político de los poderes públicos, que declaren su intención de promover la formación permanente”.

(16) Jean-Marie Luttringer observa que si los empresarios desplazan la formación fuera del tiempo de trabajo efectivo, se darán cuenta entonces “que el hecho de enviar la formación a la esfera de la vida privada les priva de poder sobre la formación, parte esencial del poder de gestión y de dirección”, en *Négociation de nouveaux équilibres entre temps de travail et temps de formation*, (1999, p.198).

(17) J-M Luttringer: “Si se envía la formación a la esfera privada, ésta escapa de la negociación colectiva, y por tanto de la influencia sindical. Si continúa ligada a la esfera del trabajo, incluso si su coste es reducido, continuará siendo objeto de negociación colectiva. Su calificación y su régimen jurídico se distinguen de los del trabajo efectivo aunque permanezcan en la misma esfera. La formación se convertirá por su parte en un subrégimen del trabajo, costado como el seguro de desempleo, la enfermedad y no remunerado por un salario”.

(18) De forma contraria a dicha evolución, el informe Supiot (1999) considera que, en política europea común, “el derecho a la formación profesional supone que dentro de la reglamentación del tiempo de trabajo habrá que dejar espacio para el tiempo de esta formación” (p. 129).

formación” a los trabajadores, que les permitían acceder a formaciones organizadas y financiadas por la empresa pero seguidas durante su tiempo libre.

En este punto, cabe subrayar que, por el contrario, un empresario no podría exigir a sus trabajadores que adquirieran conocimientos considerados necesarios para el ejercicio de sus funciones, organizándose ellos mismos para seguir formaciones durante su tiempo libre¹⁶. Las organizaciones sindicales y los órganos representativos del personal, por otra parte, tendrían motivos para oponerse a tal fórmula, que les privaría de todo derecho de fiscalización y de negociación sobre la política formativa en la empresa¹⁷. Con esto puede verse que, en definitiva, las posibilidades de externalizar el tiempo de formación fuera del tiempo de trabajo siguen siendo limitadas.

Queda, no obstante, un tema referente a la articulación entre tiempo de trabajo y tiempo de formación y es la legitimidad de ausencia del trabajo con motivo de la formación. ¿Puede la reducción del tiempo de trabajo justificar que se abandone el principio del permiso de formación cuando se trata de un permiso individual de formación, un permiso sabático o permisos con fines específicos?. Ese riesgo existe, si se considera que de aquí en adelante se reducirán considerablemente los recursos financieros para permisos individuales. Incluso aunque estos permisos no afecten más que a una minoría de los trabajadores, son su derecho y cuestionarlo sería indudablemente una regresión y por tanto una renuncia por parte de los poderes públicos¹⁸.

¿Qué formación durante el tiempo libre?

Parece necesario estar en guardia ante las tentaciones que pueden existir de transferir la formación del tiempo colectivo de trabajo al tiempo libre de los individuos. Sin embargo, a la inversa sería también cuestionable adoptar, a priori, una posición de rechazo frente a cualquier tipo de estímulo a desarrollar formaciones fuera del tiempo de trabajo, en particular si el empresario sigue asumiendo sus responsabilidades para mejorar las compe-

tencias de sus trabajadores, asegura especialmente la financiación de las formaciones, y respeta la norma del carácter voluntario para los candidatos a estas formaciones. Además, en este ámbito, también los órganos representativos del personal deberían poder llevar a cabo su papel consultivo en cuanto a orientaciones y el seguimiento del plan de formación.

Pero el aumento del tiempo libre entre las personas activas, debido a la generalización de la jornada de 35 horas y a la expansión del trabajo a tiempo parcial con horario elegido, no sólo genera una nueva oportunidad para el empresario de encontrar otras modalidades en la gestión del tiempo de formación de sus asalariados: justifica también un cuestionamiento político de los poderes públicos, que declaren su intención de promover la formación permanente.

Las razones por las que las personas activas pueden desear formarse y que varían en función de su situación profesional, de la etapa de su carrera profesional en la que se encuentren, de su edad y de su participación en la vida social, merecen analizarse y conocerse mejor para poder dar una respuesta a sus necesidades y aspiraciones. Sobre este tema, demasiado amplio para ser abordado aquí, apuntamos solamente que la formación parece útil y deseable tanto cuando se refiere a una actividad profesional como social. Es decir, que la formación puede exceder el campo profesional, pero éste seguirá siendo una preocupación central, ya que el trabajo constituye la principal actividad social. Ahora bien, en el momento actual se tiende demasiado a pensar que las formaciones cuya finalidad sea profesional deben concebirse desde el empleo y que por tanto son ante todo responsabilidad del empresario, echando así en olvido que las aspiraciones de los trabajadores en materia de formación profesional pueden ir mucho más allá de lo que constituyen formaciones prescritas u ofrecidas en las empresas.

¿Es posible entonces recurrir a la responsabilidad y perspicacia individuales para que se desarrolle una demanda de formación a la que el mercado se ajuste, haciendo surgir la correspondiente oferta? La demanda de formación no es en



general anterior a la oferta, sino que ésta es, por el contrario, necesaria para que aquélla se estructure y exprese. Las autoridades públicas, centrales o descentralizadas, tienen de este modo una responsabilidad en cuanto a organización, selección, desarrollo y financiación de posibles actuaciones formativas.

Habrán de promoverse, sobre todo a escala regional, nuevas modalidades formativas que tengan en cuenta los problemas de sincronización de los tiempos individuales, que son principalmente consecuencia de la diversificación y la flexibilización del tiempo de trabajo, pues el interés y el valor de la oferta formativa no reside sólo en sus contenidos y sus objetivos sino también en su accesibilidad, que deberá tener en cuenta los imperativos temporales. Las tecnologías de la información y la comunicación pueden contribuir a ello, si no se renuncia al recurrir a ellas a la relación pedagógica colectiva.

Sin embargo, la oferta formativa no sólo tendrá que ajustarse a las nuevas obligaciones de segmentación temporal: el desarrollo de la actividad formativa por los trabajadores en activo implica también actuaciones de regulación y organización de los tiempos sociales, y en ellas pueden jugar un papel esencial las autoridades públicas, tanto nacionales como locales, las primeras estableciendo los principios de interés general que han de respetarse para hacer experimentaciones de organización de tiempos (Supiot, 1999), las segundas para encontrar formas concretas y coherentes de concordancia de los tiempos locales (Gauvin y Jacot, 1999)

En resumen, hay que reconocer que entre los cambios relevantes que han modificado en Francia el contexto de la formación de adultos desde hace 30 años, la disminución del tiempo de trabajo no ha desempeñado hasta el momento un papel significativo, no ha supuesto automáticamente un aumento del tiempo dedicado a formarse, exceptuando, sin duda, a las personas en busca de empleo. Por el contrario, la valoración que se hace de la formación en el trabajo es considerablemente positiva, hasta el punto de justificar una integración de esta formación en el trabajo efectivo. La imagen de un tiempo de formación que implica en sí mismo una

reducción del tiempo de trabajo pertenecerá en adelante al pasado.

Con todo, la formación no es un trabajo productivo y existe hoy en día entre los empresarios una preocupación frecuente por economizar el tiempo de formación, reducir la parte que de ella tiene lugar dentro del tiempo de trabajo colectivo y disminuir la duración de las formaciones individuales, para que llegado el caso se beneficien más asalariados. Esta exigencia de racionalización no debería traducirse, sin embargo, en una transferencia propiamente dicha de la formación desde el tiempo de trabajo hacia el tiempo libre de los trabajadores. La cuestión de qué parte del tiempo externo al trabajo puede dedicarse a la formación se planteará en el futuro más bien en términos de las nuevas inversiones formativas de los ciudadanos durante su tiempo personal.

Pero, evidentemente, la reactivación de un desarrollo de la formación entre los trabajadores en activo, particularmente durante su tiempo de “no trabajo”, no se llevará a cabo de forma espontánea por el simple efecto de la oferta y la demanda en el mercado de actividades durante el tiempo libre. Esto constituye un desafío tanto para las autoridades públicas como para los interlocutores sociales. En el primer caso, se cuestiona su capacidad para orientar y promover una oferta de formación de calidad que responda de forma particular a las expectativas y perspectivas profesionales. En el segundo, lo que está en juego es el sentido atribuido a la coinversión en la formación: conceder prioridad no a la búsqueda de un menor coste para la empresa, sino más bien a la forma de incentivar a los trabajadores para que se comprometan en proyectos de formación convenidos con su empresario, alcanzando así un acuerdo entre el interés de la empresa, el de los trabajadores y el interés general.

Ahora bien, esto significa establecer principios y reglas que constituyan un derecho al tiempo de formación realmente aplicable, es decir, general, fácil de comprender y de utilizar. Pues aunque estas disposiciones ya existen, su acumulación a lo largo de los años y su especialización vinculada a las diferentes situaciones de los trabajadores en activo las hacen con demasiada frecuencia disuasorias

“La imagen de un tiempo de formación que implica en sí mismo una reducción del tiempo de trabajo pertenecerá en adelante al pasado.”



“El proyecto de ley que redefine un derecho general de acceso a la formación, individual y transferible a toda situación de cambio de empresa es siempre tema del orden del día.”

en razón de su difícil comprensión por los interesados, quienes deben recurrir a especialistas para informarse de los derechos que les asisten, y a condición de tener ya un proyecto de formación. El proyecto de ley que redefine un derecho general de acceso a la formación, individual y transferible a toda situación de cambio de empresa, es siempre tema del orden del día, aunque no pueden hacerse pronósticos sobre su adopción, ya que

los interlocutores sociales parece que prefieren dejar la iniciativa sobre este tema al gobierno, en lugar de proponer un mecanismo que permita a los trabajadores emprender proyectos formativos con reparto de horas entre tiempo de trabajo y tiempo personal, posibilidades de reorganización del trabajo, medios de asumir la carga financiera y perspectivas de reconocimiento profesional de los resultados de la formación.

Referencias bibliográficas

Aventur F. et al. (1998), La formation professionnelle continue dans les entreprises françaises en 1993 - Résultats d'une enquête européenne, Marseille, Céreq, Documents 133.

Bentabet E. et al. (2000), La formation professionnelle continue financée par les entreprises, Marseille, Céreq, Documents 147.

Besson V. (2000), Bilan de la négociation collective en 1999: la formation au cœur de l'activité conventionnelle, Inffo Flash n° 547, 16 julio, Centre Inffo.

Boulin J.-Y. (1992), Les politiques du temps de travail en France: la perte de sens, Futuribles n°165-166, numéro spécial temps de travail.

Dumontier F. et Pan Ké Shon J.-L. (1999), Enquête emploi du temps 1998-1999, Description des activités quotidiennes, INSEE.

Etiennot P. (1998), Formation professionnelle et contrat de travail, Droit social n°2.

Gauvin A. et Jacot H. (coord.) (1999), Temps de travail, temps sociaux, pour une approche globale, Editions liaisons.

Guilloux P. (1998), Le congé individuel de formation, L'Harmattan.

Luttringer J.M. (1999), Négocié de nouveaux équilibres entre temps de travail et temps de formation, Pour n°162 - junio.

Luttringer J.M. (2000), Vers de nouveaux équilibres entre temps de travail et temps de formation?, Le temps après la loi Aubry II, Droit social n°3.

Maggi-Germain N. (2000), L'articulation temps de travail/formation professionnelle continue après la loi Aubry II, Droit social n° 9/10.

Mothé D. (1999), Le temps libre contre la société, Desclée de Brouwer.

Palazzeschi Y. (1998) Introduction à une sociologie de la formation, Anthologie de textes français, L'Harmattan.

Péry N. (1999), La Formation professionnelle: diagnostics, défis et enjeux, Secrétariat d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle.

Supiot A. (1995), Temps de travail: pour une concordance des temps, Droit social n°12.

Supiot A. (dir.) (1999), Au-delà de l'emploi, Transformations du travail et devenir du droit du travail en Europe, Rapport pour la Commission européenne, Flammarion.

Terrot N. (1997), Histoire de l'éducation des adultes en France, L'Harmattan.

Vatier R. (1982), Loi de 1971: genèse et premiers effets, Actualité de la formation permanente n°33, Centre Inffo.

Willems J.P. (1996), Le droit du travail à l'épreuve de la compétence, Actualité de la formation permanente n°145, Centre Inffo.



La formación profesional en los EEUU: reformas y resultados



Matthias Kreysing

Universidad
de Gotinga,
Alemania

Introducción

“Al estudiar los sistemas extranjeros de enseñanza no puede pasarse por alto el hecho de que los factores externos al sistema escolar cuentan tanto o más que los internos, y que gobiernan e interpretan a los internos. No podemos desplazarnos a placer entre los sistemas educativos del mundo, como niños que recorren un jardín, arrancar una flor de aquí y unas hojas de allá y esperar después que si plantamos en el suelo de nuestra casa lo recogido surja una planta viva. Un sistema nacional de educación es algo vivo, el producto de luchas olvidadas y de “lejanas batallas”. Guarda en su seno parte de las tendencias invisibles de la vida nacional.”

(Sadler, en: Phillips 1993, p. 15)

Esta cita podría proceder de los primeros años de la década del 90, cuando en los Estados Unidos se desarrollaba un debate apasionado sobre la reforma educativa. El interés por los sistemas educativos europeos, especialmente por el “sistema dual” alemán, era elemento común en la polémica sobre las causas de la merma en mano de obra capacitada. Y sin embargo, la cita corresponde a Michael Sadler, miembro del Consejo Inglés de Educación...entre 1895 y 1903. A finales del siglo XIX y comienzos del XX, el interés por el sistema educativo alemán era muy fuerte, no sólo en Gran Bretaña sino también en los EEUU, influido por inmigrantes alemanes que conocían el sistema de formación de aprendices alemán y habían intentado revitalizar un programa estructurado de aprendizajes. Apoyados por organizaciones empresariales, sindicatos y representantes educativos, estos esfuerzos culminaron en la Ley Nacional de Aprendizajes de 1937, a menu-

do llamada Ley Fitzgerald. Tras la Segunda Guerra Mundial, resultó necesario integrar a los veteranos en la población activa y la sociedad. En consecuencia, se crearon nuevos programas federales para invertir más dinero en formación profesional y se promulgaron nuevas leyes que abrían los programas de formación de aprendices a los adultos. Hasta los primeros años del decenio de 1970 el interés de responsables políticos e investigadores por la formación profesional (FP) se mantuvo bajo, pero el problema cada vez mayor del paro juvenil comenzó a impulsar el interés nacional por la FP. En 1973 el Congreso aprobó la Ley General del Empleo y la Formación (*Comprehensive Employment and Training Act*, CETA), a la que siguió la Ley de Colaboración para la formación en el empleo (*Job Training Partnership Act*, JTPA).

La publicación en 1983 de ‘A Nation at Risk’ analizaba los efectos de la educación inadecuada del trabajador estadounidense sobre la economía del país, y puede considerarse como el punto de partida del actual debate sobre la reforma educativa. Los partidarios de cambiar el sistema educativo ensalzaban los sistemas alemán y japonés, en cuya FP la empresa desempeña un papel fundamental. Al inaugurarse el periodo presidencial de Clinton, su ministro de Trabajo, Robert Reich, se comprometió a crear un sistema general de transición de la escuela a la vida laboral, y a mejorar la cualificación profesional de los jóvenes. Su labor quedó plasmada en la Ley de Oportunidades para la Transición Escuela-Vida activa (*School-to-Work Opportunities Act*) de 1994.

Este artículo examina la historia de la FP en los Estados Unidos y la sombra que proyecta ésta sobre las recientes reformas.

A principios del decenio de 1990 se produjo una transformación en la orientación del movimiento de reforma educativa en los EEUU. Debido a la situación económica, la atención pasó a dirigirse hacia la formación profesional y la relación entre educación y competitividad económica. Las empresas precisaban una mano de obra capacitada para llevar a cabo sus procesos de reestructuración. En lugar de diseñar un nuevo programa de formación para el empleo, educadores y empresarios comenzaron a reclamar una nueva orientación global para todo el conjunto de la formación profesional.



“En la segunda mitad del siglo XIX, dentro de las escuelas secundarias privadas, se crean por primera vez estudios de FP. (...) Con todo, la enseñanza profesional siempre ocupó un puesto subordinado en la escuela secundaria hasta comienzos de la década de 1960.”

“(...) los colleges de dos años (...) tienden a impartir cualificaciones profesionales. (...) A finales del decenio de 1970 el país contaba con más de cuatro millones de alumnos matriculados en colleges de dos años. Este éxito puede atribuirse al hecho de que los colleges de dos años rellenaban el vacío existente entre la mayor demanda de mano de obra capacitada y la falta de un número suficiente de programas de formación de aprendices.”

Historia de la formación profesional estadounidense

La FP en los Estados Unidos constituye un sistema muy fragmentado y complejo, que puede subdividirse conforme a los cuatro ámbitos principales en que tiene lugar:

- a) escuelas secundarias (*high schools*)
- b) institutos de dos años (*colleges*)
- c) formación en el empleo
- d) aprendizajes

En cada uno de estos ámbitos podemos encontrar formas diversas de FP en cuanto a situación, especialización y organización didáctica.

Escuelas secundarias (*high schools*)

El sistema de la enseñanza secundaria se creó en los EEUU entre finales del siglo XVIII y comienzos del XIX. En una primera fase, los Estados coloniales intentaban instaurar un sistema escolar general y elemental. Tras la Guerra Civil americana se produjo un movimiento en favor de “escuelas secundarias públicas y gratuitas, apoyadas por impuestos generales, controladas públicamente y abiertas a todos” (Barlow, en: Münch 1989). No obstante, no faltaron movimientos opuestos al pago de impuestos para la escolaridad pública y gratuita. La oposición quedó sin embargo derrotada por resolución del Tribunal Supremo de Michigan en 1874.

En la segunda mitad del siglo XIX, dentro de las escuelas secundarias privadas, se crean por primera vez estudios de FP. Se ofrecían cursos profesionales como contabilidad, estenografía y mecanografía, por lo que podríamos decir que ya las primeras escuelas secundarias surgieron con el fin de preparar a su alumnado para el trabajo. Sólo en años posteriores la prioridad pasó a ser la preparación para el instituto (*college*). Así y todo, muchas escuelas mantuvieron sus programas de formación laboral, por ejemplos las secundarias de Boston, Philadelphia, St. Louis, Washington DC y New Haven. Tras la instauración de la obligatoriedad escolar para estudiantes de edades superiores en numerosos Estados Federales, la proporción de titulados de secundaria que pasaban al *college* comenzó a disminuir.

Ello hizo necesario modificar el currículo para afrontar la nueva situación del alto número de titulados no salidos de los *colleges*.

En 1917 el Congreso aprobó la Ley Smith-Hughes de promoción de la FP en la escuela secundaria. El gobierno federal ofrecía con ella incentivos financieros a la creación de programas de estudios profesionales. La mayoría de los cursos impartían técnicas de agricultura y economía doméstica. Con todo, la enseñanza profesional siempre ocupó un puesto subordinado en la escuela secundaria hasta comienzos de la década de 1960.

Los colleges de dos años

Podemos establecer una clara distinción entre los *colleges* de dos años y los de cuatro, en función de sus objetivos fundamentales: estos últimos son de orientación académica (teórica), mientras los primeros tienden a impartir cualificaciones profesionales. Por otra parte, esta distinción entre las dos instituciones no es demasiado estricta, pues tras un *college* de dos años los alumnos pueden continuar sencillamente su educación en un *college* de cuatro consiguiendo créditos por aquellos cursos. Es decir, la matriculación en un *college* de dos años no implica necesariamente que los estudios terminen al cabo de dos años.

No se puede separar la evolución de los *colleges* de dos años de la historia del sistema universitario estadounidense: se trata simplemente de una variante de este sistema, surgida del mismo proceso histórico. Sus orígenes se remontan a los *junior colleges*, que preparaban a sus alumnos para carreras académicas en la universidad. De esta manera, el objetivo y contenido de los programas se orientaba al perfeccionamiento y ampliación de la educación general recibida por el estudiante. La Ley Morrill de 1862 fue en su día una premisa importante para el surgimiento de otros *colleges* que ofertaban programas de estudios agrarios y técnicos. En 1900 tan sólo existían ocho *colleges* de dos años de carácter privado. El primer *junior college* público se creó en 1902.

En años sucesivos, los *junior colleges* fueron ampliando gradualmente sus currí-



culos e incorporando programas de cualificación profesional, mientras que por otro lado los *colleges* técnicos y municipales de reciente creación nacían ya orientados a estos programas desde el principio. Con todo, existía siempre una combinación de enseñanzas profesionales y académicas, traducida en cursos especiales de transición para aquellos alumnos que desearan continuar estudios, lo que podría reflejar un aspecto de la creencia americana en la igualdad de oportunidades: un sistema abierto ofrece a todos teóricamente la oportunidad de desarrollar su personalidad individual.

Las cifras de alumnos matriculados en los *colleges* de dos años se incrementaron una vez que el Congreso adoptó la Ley de la Formación Profesional en 1963, por la que se ofrecían fondos de compensación para mejorar los programas de FP en los Estados Federales. A finales del decenio de 1970 el país contaba con más de cuatro millones de alumnos en los *colleges* de dos años. Este éxito puede atribuirse al hecho de que los *colleges* de dos años rellenaban el vacío existente entre la mayor demanda de mano de obra capacitada y la falta de un número suficiente de programas de formación de aprendices.

Formación en el trabajo

“La formación de asalariados es un mecanismo de mil caras: se lleva a cabo, se dirige y registra de muchas formas distintas y en múltiples tipos de organizaciones.” (Feuer, en: Münch 1989) Debido a que este tipo de formación profesional tiene lugar de manera muy poco reglamentada, resulta muy difícil enumerar y clasificar sus principales características. Además, debido precisamente a esta estructura tan diversa, se observa la falta de una investigación exhaustiva sobre el tema.

A comienzos de este siglo, Taylor inventó su método de gestión científica del trabajo organizado, inspirándose en las necesidades industriales de eficacia y en la idea de descomponer el trabajo en sus elementos más sencillos. Para organizar el trabajo humano de esta manera, la industria no precisaba una mano de obra de capacitación versátil, sino trabajadores formados para una función única y específica. Además, los costes para la for-

mación en el trabajo eran muy inferiores a los que suponía invertir en un programa de formación de aprendices. Por esta razón, la formación en el trabajo se desarrolló a partir de la producción industrial en serie y se convirtió en el tipo más importante de FP inicial para los jóvenes sin estudios de *college*.

Los programas de formación de aprendices

La idea de implantar programas de formación de aprendices en los EEUU se debe a los inmigrantes británicos y alemanes. Durante el periodo de la América británica, la formación de aprendices se regulaba por el Estatuto de Artesanos de 1563, que estipulaba un plazo para la formación de siete o más años, e instituía los gremios como las instituciones responsables de administrar y hacer cumplir la ley. Pero en contraste con la experiencia británica, los gremios nunca lograron alcanzar la misma importancia en las colonias americanas, pues la inmigración permanente, la escasez de mano de obra capacitada y el carácter rural de la economía inhibieron su libre desarrollo. La ausencia de una institución central adecuada que reglamentase los programas de formación de aprendices puede haber sido una causa de su declive en los EEUU. Además existía un grave problema de fugas, ya en la época colonial, que se incrementó con la independencia. Entre 1783 y 1799, 12 Estados Federales aprobaron nuevas leyes sobre la formación de aprendices para combatir el problema de las fugas. Pero a pesar de estas medidas, ni el mercado ni el entorno institucional fomentaron los programas de formación de aprendices debido a que la movilidad geográfica, en particular la posibilidad de asentarse en el Oeste, y la difusión de una ideología de la libertad personal dificultaban la aplicación de la obligatoriedad. Las leyes quedaban sin efectos prácticos porque no tenían vigor en otros Estados Federales, gracias a lo cual los aprendices podían evadirse atravesando la frontera interna. Y tampoco los empresarios tenían gran interés en obligar legalmente a un aprendiz reticente a trabajar para ellos hasta cumplir el plazo previsto por ley. En razón de todo esto, las empresas EEUU que empleaban a aprendices decidieron cambiar de sistema y crearon programas especiales de remu-

“(...) la formación en el trabajo se desarrolló a partir de la producción industrial en serie y se convirtió en el tipo más importante de FP inicial para los jóvenes sin estudios de college.”

“(La idea de los...) programas de formación de aprendices en los EEUU se debe a los inmigrantes británicos y alemanes. (Pero...) los gremios nunca lograron alcanzar la misma importancia en las colonias americanas, pues la inmigración permanente, la escasez de mano de obra capacitada y el carácter rural de la economía inhibieron su libre desarrollo. La ausencia de una institución central adecuada que reglamentase los programas de formación de aprendices puede haber sido una causa de su declive en los EEUU. Además existía un grave problema de fugas (...) que se incrementó con la independencia.”



“Tras la Segunda Guerra Mundial, nuevas leyes declararon a la FP y la formación de aprendices accesibles para veteranos de guerra. En virtud de este cambio institucional, la formación de aprendices fue pasando gradualmente de un sistema formativo para jóvenes a otro para adultos. Según datos del Servicio de Formación de Aprendices del Ministerio de Trabajo estadounidense, tan sólo cerca de 2 millones de personas han conseguido acabar una formación como aprendices desde 1950.”

neración con pluses y bonificaciones que iban desde los 100 hasta los 200 dólares. Esta práctica era para los empresarios un medio alternativo de asegurar su inversión en formación y minimizar los riesgos. Además, el nuevo sistema transfería el riesgo de inversión del empresario al trabajador. Y a pesar de todo, el dinero resultó insuficiente para contrarrestar el problema de las fugas con eficacia: “una bonificación de cien a doscientos dólares al término de un aprendizaje...es algo muy lejano, y apenas tiene repercusión si se la divide por las horas prestadas.” (Beckere: Elbaum 1989) Además, el incentivo del empresario para encontrar solución al problema del escapismo se veía mermado por la posibilidad de cubrir la demanda de trabajadores capacitados recurriendo a inmigrantes de buena formación. Al irse extendiendo la industrialización fue también aumentando el deseo de disponer de un sistema de formación de aprendices que incluyera formación en el aula y en el trabajo. La Comisión de formación industrial de la Asociación Nacional de Fabricantes (*National Association of Manufacturers* - NAM) recomendaba la instauración de este sistema ya en 1910. La fuerte cifra de inmigrantes alemanes en Wisconsin generó en este Estado Federal un interés temprano por la aplicación de un sistema generalizado para la formación de aprendices. En 1911 se adoptó la Ley General de Formación de aprendices, que estipulaba la asistencia obligatoria a una escuela industrial. Las críticas señalaron por entonces que esta normativa pública conllevaría la eliminación de los programas de formación de aprendices ya existentes, porque los empresarios no querrían verse constreñidos a la reglamentación estatal, y si examinamos la cifra de aprendices de Wisconsin en 1931 - en total 73 jóvenes con contrato - aquellas voces parecen haber estado en lo cierto.

Tras la Primera Guerra Mundial, la economía estadounidense experimentó un periodo de florecimiento y una demanda creciente de mano de obra capacitada, que hubo de satisfacerse recurriendo a recursos propios, ya que la tasa de inmigración descendió. Una coalición de organizaciones empresariales, sindicatos, representantes del sistema educativo e instancias de la administración forzó al gobierno federal a intentar mejorar la FP.

Uno de los resultados fue la Ley Nacional de Formación de aprendices de 1937, un modelo de concisión ya que contiene tan sólo cinco párrafos. Adjudica al Estado la función de desarrollar normativas para la formación de aprendices dentro de la industria. Estas normativas debían consistir en reglamentos que fijasen la igualdad de oportunidades en el empleo, las tarifas de remuneración para aprendices, y la proporción entre aprendices y oficiales en el puesto de trabajo. Durante dicho periodo la estructura básica del sistema de formación de aprendices se transformó, de una protección a la inversión del empresario, en protección del asalariado. El sistema pasó a estar dominado por los sindicatos, y para la mayoría de los empresarios el aprendizaje resultaba más caro que las posibles alternativas, no debido a los gastos formativos sino a la obligación legal de cumplir contratos aun cuando las circunstancias económicas fueran ya desfavorables.

En lugar de invertir en programas de formación de aprendices, los empresarios recurrieron entonces a las escuelas industriales públicas o privadas para captar a trabajadores capacitados, transfiriendo con ello el riesgo correspondiente de inversión a los formados y al ciudadano en general. Tras la Segunda Guerra Mundial, nuevas leyes declararon a la FP y la formación de aprendices accesibles para veteranos de guerra. En virtud de este cambio institucional, la formación de aprendices fue pasando gradualmente de un sistema formativo para jóvenes a otro para adultos. Según datos del Servicio de Formación de Aprendices del Ministerio de Trabajo estadounidense, tan sólo cerca de 2 millones de personas han conseguido acabar una formación como aprendices desde 1950.

Para categorizar las cuatro secciones distintas de la FP en los EEUU es necesario examinar su estructura formativa específica. La FP en las escuelas secundarias y los *colleges* de dos años es más bien de naturaleza escolar y teórica, mientras que la formación en el trabajo y los programas de formación de aprendices se ciñen al puesto de trabajo. Con todo, una formación por experiencia laboral también puede encontrarse integrada en los cursos de FP de escuelas secundarias y *colleges* de dos años, si bien esta forma-



ción por experiencia laboral tiene generalmente menor relevancia que la enseñanza en el aula y no está reglamentada como un sistema general de formación alterna. Por el lado contrario, la formación en el trabajo no implica una enseñanza en aulas. El sistema de formación de aprendices es el único en el que la idea de la formación alterna se encuentra bien anclada, pero dicho sistema continúa siendo la parte más minoritaria de la FP estadounidense.

Evoluciones recientes en la FP estadounidense

En 1983 la Comisión Nacional de Excelencia Educativa publicó su informe 'Una nación en riesgo', que conmocionó las ideas civiles sobre reforma educativa: "Nuestro país está en riesgo. Nuestra preeminencia, incontestable en otros tiempos, en el comercio, la industria, la ciencia y la innovación tecnológica está desapareciendo a manos de los competidores de todo el mundo (...) Informamos al pueblo americano de que, a pesar del justificable orgullo por aquello que nuestras escuelas y *colleges* han logrado y por su contribución histórica a los Estados Unidos y al bienestar de su pueblo, los cimientos educativos de nuestra sociedad se desmoronan actualmente ante la creciente marea de mediocridad que pone en cuestión nuestro propio futuro como Nación y como pueblo. Lo que hace tan sólo una generación resultaba inimaginable está ocurriendo ya: otros países comienzan a alcanzar y rebasar nuestros logros educativos."

Si bien la atención inicial del movimiento de reforma educativa se centraba en la enseñanza secundaria y por tanto en la tradicional "*high school*" americana, con su currículo diseñado para preparar a los estudiantes a los estudios en el *college*, al comenzar la década del 90 - cuando la conexión entre educación y competitividad económica comenzó a desvelarse - el interés pasó a desplazarse hacia la FP. Los empresarios señalaron que el sistema escolar no conseguía producir titulados de la escuela secundaria bien capacitados para un puesto de trabajo. La idea original era que, para mantenerse competitivas, las empresas precisaban traba-

jadores flexibles, dotados de capacidades analíticas y básicas. Además, se produjo un cambio en la actitud frente a la reforma educativa: se reivindicaba con más frecuencia una nueva orientación global, y no tanto añadir simplemente un nuevo programa de formación para el empleo al conjunto de iniciativas ya existente.

A la búsqueda de un modelo para el sistema, los reformadores comenzaron a examinar los sistemas educativos de sus competidores económicos, y especialmente el de Alemania. "De la misma manera que el sistema de Alemania se consideraba 'el mejor de los modelos' al iniciarse el siglo, ahora se ha convertido una vez más en el principal candidato para su posible reproducción en los EEUU." (Wills, 1997) El 'sistema dual' alemán, con su integración de formación escolar y formación por el trabajo, parece proporcionar a la economía alemana una comunidad de trabajadores de alta capacidad. La idea de vincular institucionalmente la escuela con la empresa pasó a considerarse una solución que permitiría a los jóvenes que no ingresan en un *college* permanecer en la escuela, reduciendo así la tasa de abandonos escolares. Por otro lado, el sistema formativo fomentaría la madurez de los alumnos al exponerles a la 'realidad del trabajo'. Pero ante todo hay que saber si resulta posible desarrollar en los EEUU las instituciones o quizás incluso la cultura necesaria para generar un sistema de FP tan formalizado como el 'sistema dual' alemán. Remitiéndonos a la cita de Sadler, que éste formuló ya a comienzos del siglo, no debemos olvidar que "al estudiar los sistemas extranjeros de enseñanza no puede pasarse por alto el hecho de que los factores externos al sistema escolar cuentan tanto o más que los internos ..." (en Phillips, 1993).

El 'sistema dual' alemán se basa en un conjunto de condiciones únicas: asociaciones empresariales y sindicales centralizadas, autoridad del gobierno federal para reglamentar la FP, existencia de niveles formativos obligatorios y de un consenso entre todos los interesados sobre la necesidad de un sistema formativo de alta calidad. En los EEUU no existe ninguna de estas premisas salvo quizás la última, si bien este consenso radica más bien en la necesidad de una mano de obra

"En 1983 la Comisión Nacional de Excelencia Educativa publicó su informe 'Una nación en riesgo', que conmocionó las ideas civiles sobre reforma educativa (...) Si bien la atención inicial del movimiento de reforma educativa se centraba en la enseñanza secundaria y por tanto en la tradicional "high school" americana, con su currículo diseñado para preparar a los estudiantes a los estudios en el college, al comenzar la década del 90 - cuando la conexión entre educación y competitividad económica comenzó a desvelarse - el interés pasó a desplazarse hacia la FP."

"A la búsqueda de un modelo para el sistema, los reformadores comenzaron a examinar los sistemas educativos de sus competidores económicos, y especialmente el de Alemania. (...) El 'sistema dual' alemán se basa en un conjunto de condiciones únicas: asociaciones empresariales y sindicales centralizadas, autoridad del gobierno federal para reglamentar la FP, existencia de niveles formativos obligatorios y de un consenso entre todos los interesados sobre la necesidad de un sistema formativo de alta calidad. En los EEUU no existe ninguna de estas premisas salvo quizás la última, si bien dicho consenso radica más bien en aceptar la necesidad de una mano de obra capacitada que en la forma de realizarlo."



“A pesar de que las normas de capacitación/cualificación cumplen una función esencial para cambiar el sistema, las atribuciones constitucionales de los Estados Federales en educación dificultan arbitrar un único sistema nacional de normas de capacitación o cualificación profesional (...)”

capacitada que en la forma de realizarlo. Probablemente el problema esencial para crear un sistema generalizado sea la ausencia de autoridad del gobierno federal estadounidense en lo referente a la FP. Por el contrario, el gobierno federal alemán asumió ya en 1969 su responsabilidad sobre la formación de aprendices en la empresa. En los EEUU todos los Estados Federales poseen poderes constitucionales propios para financiar e impartir educación, en cooperación con las comunidades locales. El gobierno federal puede fijar la política que han de seguir los Estados, pero éstos conservan un enorme margen flexible de maniobra para la operación de los programas.

La Ley de Oportunidades para la Transición Escuela-Vida activa de 1994

Esta misma idea se refleja en la Ley de Oportunidades para la Transición Escuela-Vida activa de 1994 (*School-to-Work Opportunities Act*), el último intento norteamericano de erigir un sistema formativo generalizado como parte de una estrategia de desarrollo de la mano de obra. Esta ley federal recibió el complemento de otras dos leyes principales: la Ley Objetivos 2000: Educar a América (*Goals 2000: Educate America Act*), y la Ley de Normas Nacionales de Capacitación (*National Skills Standard Act*). El vínculo clave entre una estrategia de modificación del sistema y las diversas instituciones a escala federal, estatal y local era precisamente en esta ley la fijación de normas para los estudios académicos o de capacitación profesional. Estas normas garantizan teóricamente la calidad, señalan objetivos y favorecen el cambio. Las normas son tan importantes en un sistema descentralizado porque permiten aunar las virtudes respectivas de todas las instituciones - públicas o privadas - participantes en el sistema educativo y formativo, y combinar entre sí los diferentes esfuerzos para lograr un resultado común. Además, un sistema de normas de capacitación/cualificación constituye la base que permite generar credenciales comparables y reconocidas por los empresarios. Con todo, para facilitar al empresario este reconocimiento, las normas de capacitación deberán ser obligatorias a escala nacional, y garantizar, por ejemplo, que un certificado de California sea comparable con otro de

Maine. Si las normas de capacitación son voluntarias y cada Estado Federal puede fijar las suyas propias, los empresarios no podrán comparar fácilmente entre sí las diferentes titulaciones expedidas en cada Estado y a la hora de contratar a una persona sólo tomarán parcialmente en cuenta su titulación formativa. Esto supone que se reduce el valor de la formación de perfeccionamiento y el de la FP en general. Pero esto sólo será relevante para la movilidad interestatal de la mano de obra, pues ya la existencia de un sistema unitario estatal sobre normas de capacitación infundiría seguridad a las decisiones empresariales de contratación dentro del Estado Federal o de una comunidad local.

Para establecer titulaciones comparables y reconocidas por la industria es necesario que todos los agentes interesados tomen parte en el proceso: asociaciones empresariales, sindicatos, instituciones educativas y departamentos de la administración. La Ley de Normas Nacionales de Capacitación estipula por ello la creación de una Comisión de Normas Nacionales de Capacitación (*National Skill Standards Board - NSSB*) para establecer un sistema voluntario de normas de capacidad profesional extensible a todas las instituciones relacionadas con la cualificación profesional. En sus comienzos, esta Comisión hubo de fijar las categorías profesionales amplias para las que podían adoptarse normas de capacitación. El problema fundamental de la NSSB es que este organismo no posee la autoridad necesaria para promulgar normas de capacitación obligatorias legalmente, sino tan sólo para proponer recomendaciones que puedan poner en práctica asociaciones de enseñanza superior, empresarios, asociaciones industriales y sindicatos.

A pesar de que las normas de capacitación/cualificación cumplen una función esencial para cambiar el sistema, las atribuciones constitucionales de los Estados Federales en educación dificultan arbitrar un sistema nacional de normas de capacitación o cualificación profesional que permita a los empresarios utilizar las titulaciones reconocidas como elemento clave en el proceso decisorio de una contratación y estimule a los jóvenes a obtener aquellas.



Sin títulos profesionales comparables y reconocidos no existirá para muchos fracasados en la escuela secundaria aliciente para continuar estudiando y lograr algún tipo de certificado, ya que ello no mejoraría su empleabilidad. "Los empresarios raramente toman en cuenta el historial de escuela secundaria de los candidatos a un empleo (...) Y la conciencia entre el alumnado de secundaria de que acabarán - al menos al principio - ocupando un empleo similar (y con frecuencia idéntico) al que podían ocupar antes de titularse inhibe los estímulos para aplicarse en la escuela." (Bailey, 1995a).

La Ley de Normas Nacionales de Capacitación

La Ley de Normas Nacionales de Capacitación es un complemento a la Ley de Oportunidades para la Transición Escuela-Vida activa y estipula un dispositivo basado en tres elementos principales con los cuales cada Estado Federal puede desarrollar el programa de transición escuela-vida activa que le parezca más adecuado a sus necesidades locales. Estos tres elementos son: formación escolar, formación en el trabajo, y actividades que relacionen ambas formaciones dentro de una estrategia global para todos los alumnos, y no solamente para los de la FP. Debido a la definición flexible para el diseño de los programas, esta ley no define una única 'práctica óptima', sino una variedad de posibilidades de promover la transición escuela-vida activa, por ejemplo programas de preparación técnica, la educación cooperativa y la formación de aprendices jóvenes. Todos estos programas vinculan los estudios teóricos-académicos con los profesionales, y en ocasiones la enseñanza secundaria con la postsecundaria. Para fomentar la formación postsecundaria es necesario animar a una nueva colaboración entre las escuelas secundarias y los *colleges* municipales. Además la idea de la formación en el trabajo fuerza a las escuelas a buscar vínculos con los empresarios a fin de crear formaciones planificadas en la empresa, que den a los alumnos la oportunidad de iniciar una relación con el empresario y les motive a permanecer en la escuela, al sentir la importancia de la formación teórica para un puesto de trabajo. El riesgo de abandono escolar se reduce aún más si el sistema expide titulaciones recono-

cidas que mejoren la empleabilidad del estudiante.

Las barreras al cambio

Y, con todo, ¿qué barreras se oponen al cambio de sistema? ¿Cuáles son las deficiencias de la Ley Escuela-Vida activa? Hay tres elementos institucionales principales que pueden afectar a la reforma educativa, especialmente de la FP. En primer lugar, la colaboración entre empresas y sindicatos resulta crucial para implantar con éxito nuevos programas formativos y producir cambios en el sistema educativo. Segundo, las instituciones gubernamentales y la relación entre instancias federales, estatales y locales determinarán la administración y organización de los programas formativos. Por último, maestros y padres influyen sobre la práctica de los programas educativos, por ejemplo sobre cursos ofertados, didáctica y participación de alumnos.

Para implantar con éxito un sistema generalizado de transición escuela-vida activa, un factor clave será que en él participe la mayoría de los empresarios, pues a fin de cuentas son éstos quienes deben ofrecer plazas de formación en el trabajo a muchos estudiantes de la escuela secundaria. Tres tipos de alicientes pueden mover a un empresario a integrarse en este sistema formativo: el filantropismo, la motivación individual o la colectiva. La motivación filantrópica mueve a un empresario a ofrecer plazas de formación porque considera deber y responsabilidad de su empresa ayudar a la comunidad. A pesar de su importancia durante la primera fase de participación del empresario, la motivación puramente filantrópica no parece adecuada para sustentar a largo plazo un sistema educativo generalizado e intenso de formación en el trabajo. La colaboración del empresario con los programas de formación en el trabajo puede deberse también a una motivación individual, pues el empresario mejora con ello sus relaciones públicas y crea una fuente de mano de obra barata para futuras contrataciones. Puede lograrse mejorar las relaciones públicas con un número relativamente pequeño de plazas, que no requieren por fuerza mecanismos de formación consolidados. La escasa remuneración del alumno en formación podría

"La Ley de Normas Nacionales de Capacitación es un complemento a la Ley de Oportunidades para la Transición Escuela-Vida activa y estipula un dispositivo basado en tres elementos principales con los cuales cada Estado Federal puede desarrollar el programa de transición escuela-vida activa que le parezca más adecuado a sus necesidades locales. Estos tres elementos son: formación escolar, formación en el trabajo, y actividades que relacionen ambas formaciones dentro de una estrategia global para todos los alumnos, y no solamente para los de la FP."

"(...)¿qué barreras se oponen al cambio de sistema? (...)En resumen, no se logra un índice fuerte de participación en un sistema general de transición escuela-vida activa porque ni la motivación individual ni la colectiva permiten contrarrestar los problemas de los costes formativos - particularmente, costes de supervisión y 'oportunismo' de otras empresas - y la carencia de un marco institucional que regule los intereses colectivos."



“Un segundo impedimento (...) es la ambigua posición de los sindicatos. Éstos temen a los efectos sobre el empleo que puedan tener los sistemas de formación en el trabajo.(...) la oferta de plazas de formación para jóvenes puede interpretarse como amenaza para los empleos de adultos.”

constituir un incentivo importante para que la pequeña empresa decidiera ocupar puestos de dedicación parcial con estudiantes, en lugar de dar trabajo a un adulto con mejor paga. Algunos empresarios estadounidenses han llegado a declarar que consideran los programas escuela-vida activa “un buen método para encontrar trabajadores de dedicación parcial y bajo salario.” (Lynn/Wills, en: Bailey, 1995b) Sin embargo, en el caso de la formación de aprendices jóvenes, que requiere mucho mayor compromiso por parte del empresario que los restantes programas de educación cooperativa, el fuerte coste de supervisión del aprendiz es un freno mayor a la participación que el importe de los salarios pagados a éste. Por tanto, la importancia de los costes de supervisión no debe nunca menospreciarse a la hora de crear plazas de formación profesional en una empresa.

La tercera motivación posible para que un empresario participe en un sistema de formación en el trabajo es la oportunidad de contratar a sus futuros trabajadores. Algunas características del mercado de trabajo juvenil estadounidense, como el fuerte índice de rotación entre jóvenes, disuaden al empresario de invertir en la formación de estudiantes. Además, considerando que los programas escuela-vida activa no deben evitar el surgimiento de un sistema selectivo que dirija a los buenos estudiantes hacia el *college* y a aquellos alumnos de menor éxito hacia los programas profesionales, los empresarios no disponen de garantía alguna de que “sus” estudiantes formados se queden en la empresa y no prosigan estudios en un *college*. Por otra parte, los empresarios disponen de diferentes opciones para contratar y seleccionar candidatos a un empleo, y no dependen para ello del sistema de formación en el trabajo.

Por último, el argumento clásico habitual en favor de reformar el sistema educativo es la carencia de mano de obra capacitada; es conveniente para la industria promover el desarrollo de ésta. Aunque un empresario individual sea reticente a invertir en la formación de jóvenes, ésta podría ser objeto de intervención colectiva. No obstante, para ello sería necesario un contexto institucional adecuado que

permitiera articular y reglamentar estos intereses colectivos. De otra manera, cualquier empresa podría beneficiarse individualmente del conjunto de trabajadores capacitados y cualificados, aun cuando no participe activamente en el sistema. Por ello, toda intervención colectiva debe plantearse de forma que permita superar el problema del “oportunismo”. Al igual que en el sistema alemán de formación de aprendices, es necesaria la existencia de organizaciones mediadoras fuertes que obliguen a la empresa individual a participar en los programas formativos.

En resumen, no se logra un índice fuerte de participación en un sistema general de transición escuela-vida activa porque ni la motivación individual ni la colectiva permiten contrarrestar los problemas de los costes formativos - particularmente, costes de supervisión y ‘oportunismo’ de otras empresas - y la carencia de un marco institucional que regule los intereses colectivos. Además los empresarios pueden recurrir a otros métodos cuando precisen mano de obra capacitada: dar empleo a trabajadores adultos ya formados, o mejorar por recualificación las capacidades profesionales de sus trabajadores de plantilla.

Un segundo impedimento para implantar un sistema a gran escala de transición escuela-vida activa es la ambigua posición de los sindicatos. Éstos temen a los efectos que sobre el empleo puedan tener los sistemas de formación en el trabajo. Especialmente en las industrias con empleo en recesión o estático, la oferta de plazas de formación para jóvenes puede interpretarse como amenaza para los empleos de adultos. Además, la difusión generalizada de programas de formación de aprendices jóvenes podría socavar los propios programas de formación sindicales, sobre todo en el sector de la construcción. Estos programas están dominados y controlados por los sindicatos, que los emplean para monopolizar el mercado de trabajo de trabajadores capacitados. Además, la edad media de un aprendiz en los programas sindicales de formación de aprendices se aproxima a los 26 años, lo que implica que ya no se trata de un sistema de transición escuela-vida activa, pues a esa edad las personas ya han estado por lo general contratadas anteriormente.



La tercera dificultad para implantar un sistema generalizado de transición escuela-vida activa es la función de las diferentes esferas de responsabilidad política: federal, estatal y local. La Ley de Oportunidades para la Transición Escuela-Vida activa prescribe para los Estados Federales la obligación de desarrollar e implantar un sistema educativo de este tipo; éstos podrán diseñar un sistema individualizado en cada caso conforme a sus necesidades locales o regionales, ya que la legislación sólo indica criterios generales. Así pues, el protagonista real de estos programas es el Estado Federal correspondiente, quien partirá de su oferta ya existente de oportunidades formativas o educativas para jóvenes no matriculados en el *college*. De esta manera, el sistema de transición escuela-vida activa se mantendrá muy fragmentado y las oportunidades de erigir un sistema educativo global con formación en el trabajo serán escasas. Asimismo, el volumen de financiación federal para los programas de transición escuela-vida activa es demasiado bajo para impulsar un cambio a escala nacional en el sistema educativo: en 1995, 27 Estados Federales recibieron un total de 204 millones de dólares para financiar estos programas, en comparación con los 4.000 millones destinados a otros programas federales de formación para jóvenes. Esta financiación federal ha consolidado una situación política que no puede modificarse de la noche a la mañana. Considerando que la Ley de Oportunidades para la Transición Escuela-Vida activa prescribe en el 2001, es lícito plantearse si los programas correspondientes podrán sustentarse por sí solos y sin ayudas federales tras dicha fecha.

Por último, el grupo final con efectos importantes sobre toda reforma educativa es el de los maestros. Los maestros son los 'burócratas de la práctica' que tienen que aplicar las nuevas políticas. Su autonomía les permite, no obstante, oponerse a la idea que alienta bajo una nueva política, o incluso transformarla. Para implantar un sistema generalizado y de alta calidad para la transición escuela-vida activa, los maestros deberán estar dispuestos a trabajar con empresas y a construir una relación entre la escuela, las aulas y la formación en el trabajo. El desarrollo del personal de las empresas deberá constituir un rasgo importante de los pro-

gramas de transición de la escuela a la vida activa. Es necesario impartir a los maestros 'nuevos' métodos de enseñanza que integren las materias profesionales con las teóricas. Los maestros que consideren la FP como una opción para alumnos de bajo rendimiento y que orienten su labor a la preparación de estudiantes para el *college* como la única vía para la formación postsecundaria podrán oponerse a ello. Además, la colaboración entre maestros teóricos y formadores profesionales para integrar sus currículos específicos en un único currículo impartido a la vez en la escuela y en el trabajo podría resultar problemática, ya que hasta hoy estos diferentes grupos docentes no han trabajado juntos y han desarrollado categorías profesionales independientes.

Los maestros teóricos que dan prioridad a la preparación para el *college* cuentan con el apoyo de algunos padres, especialmente los de clase media, para quienes la FP implica un bajo prestigio social y que desean ver a sus hijos prepararse para estudiar en un instituto. Dado que los cursos de FP en la escuela secundaria suelen ser elegidos por los alumnos de bajo rendimiento o de minorías étnicas, la FP tiende a reflejarse en un título de *high school* que no mejora la empleabilidad del alumno y que suele estar considerado como una titulación menor de escuela secundaria.

Existen también reticencias por parte de algunos padres, que consideran los programas de transición escuela-vida activa un instrumento del gobierno federal que interviene en sus derechos como padres y limita su libertad personal mediante una coerción estatal 'totalitaria'. "Son muchos los padres a los que disgusta este sistema y los 2.300 millones del Plan federal con que se financia. Señalan que, en lugar de centrarse en los alumnos de la FP, los programas de transición escuela-vida activa engloban por ley a *todos* los alumnos. Y en realidad, estos programas asumen una autoridad nada legal sobre la vida de sus hijos." (Cheney, 1998) Toda intervención gubernativa sobre la educación puede así considerarse como una amenaza al sueño americano de la igualdad de oportunidades, y aun cuando éste sea una ficción, en la práctica todo intento de reformar el sistema educativo que pueda dar lugar a un 'sistema de selec-

La tercera dificultad (...) es la función de las diferentes esferas de responsabilidad política: federal, estatal y local. (...) el protagonista real de estos programas es el Estado Federal correspondiente, quien partirá de su oferta ya existente de oportunidades formativas o educativas (...) De esta manera, el sistema de transición escuela-vida activa se mantendrá muy fragmentado y las oportunidades de erigir un sistema educativo global con formación en el trabajo serán escasas."

"Por último, el grupo final con efectos importantes sobre toda reforma educativa es el de los maestros. (...) Para implantar un sistema generalizado y de alta calidad para la transición escuela-vida activa, los maestros deberán estar dispuestos a trabajar con empresas y a construir una relación entre la escuela, las aulas y la formación en el trabajo."



ción' deberá afrontar probablemente una dura oposición.

Conclusión

A principios del decenio de 1990 se produjo una transformación en la orientación del movimiento de reforma educativa en los EEUU. Debido a la situación económica, la atención pasó a dirigirse hacia la formación profesional y la relación entre educación y competitividad económica. Las empresas precisaban una mano de obra capacitada para llevar a cabo sus procesos de reestructuración. En lugar de diseñar un nuevo programa de formación para el empleo, educadores y empresarios comenzaron a reclamar una nueva orientación global para todo el conjunto de la formación profesional. Se inspiraban en el sistema alemán, puesto que Alemania es uno de los principales países competidores económicamente de EEUU. El "sistema dual" alemán de FP combina la formación escolar con la formación en el trabajo de manera sumamente estructurada. Se encuentra inmerso en un contexto institucional por el que asociaciones empresariales y sindicales muy centralizadas colaboran con el gobierno federal, quien posee la autoridad legislativa para reglamentar la FP. Pero es obvio que, al faltar todas estas premisas institucionales en el caso estadounidense, el sistema alemán de FP no podía simplemente reproducirse en este país. Por esta razón, la Ley de Oportunidades para

la Transición Escuela-Vida activa de 1994 intenta tomar en cuenta las condiciones específicas de los EEUU e impulsar posibles soluciones al problema a escala de los Estados Federales. A este respecto, la Ley de Oportunidades para la Transición Escuela-Vida activa sigue la tradición de la política educativa estadounidense.

Si bien puede decirse que este último intento de implantar un sistema único y generalizado de FP ha terminado en fracaso, la apertura que supone la Ley de Oportunidades para la Transición Escuela-Vida activa ofrece por otro lado a los EEUU una excelente oportunidad para erigir múltiples modelos locales o regionales de FP. Al existir diferentes sistemas de FP, éstos pueden aprender mutuamente uno de otro y adaptar las diversas ideas a las necesidades locales. La preparación técnica es un muy buen ejemplo de cómo adaptar una FP escolar y tradicional a las nuevas condiciones en transformación de una economía globalizada. Al combinar cursos de la escuela secundaria con otros en el *college* comunitario, los alumnos se preparan para afrontar la creciente demanda de una base más amplia de conocimientos acompañada de cualificaciones prácticas. Considerando que la economía se hace cada vez más fragmentaria y que el ciclo de los cambios tecnológicos resulta cada vez más breve, la idea de implantar un sistema único de FP podría quedar superada y ceder el paso a mecanismos más idóneos, que realizaran soluciones individuales flexibles dentro de un contexto general.

Referencias bibliográficas

Bailey, Thomas R. (1995a): Introduction, en: Thomas R. Bailey (Hg.), *Learning to Work. Employer Involvement in School-to-Work Transition Programs*, Washington, DC, pp. 1-13.

Bailey, Thomas R. (1995b): Incentives for Employer Participation in School-to-Work Programs, en: Thomas R. Bailey (eds.), *Learning to Work. Employer Involvement in School-to-Work Transition Programs*, Washington, DC, p. 14-25.

Cheney, Lynne (1998): Limited Horizons, en: *The New York Times*, 3. Febrero, p. A23.

Elbaum, Bernard (1989): Why Apprenticeship Persisted in Britain But Not in the United States, en: *The Journal of Economic History*, Vol. 49, Nº. 2, p. 337- 349.

Münch, Joachim (1989): *Berufsbildung und Bildung in den USA. Bedingungen, Strukturen,*

Entwicklungen und Probleme. Ausbildung, Fortbildung, Personalentwicklung 28, Ed.: Joachim Münch, Berlín.

Phillips, David (1993): Borrowing Educational Policy, en: David Finegold/Laurel McFarland/William Richardson (eds.), *Something Borrowed, Something Learned? The Transatlantic Market in Education and Training Reform*, Washington, DC, p. 13-20.

Reich, Robert (1992): *The Work of Nations. Preparing Ourselves for 21st-Century Capitalism*, Nueva York.

Wills, Joan L. (1997): *The Emerging Workforce Development System in the United States*, Washington, DC



El desarrollo de prácticas internacionales de trabajo como método didáctico



**Søren
Kristensen**
Cedefop

Introducción

El empleo de la movilidad internacional en el contexto de la formación profesional (FP) es ya un fenómeno difundido en todos los Estados Miembros de la UE. Además, se está extendiendo rápidamente debido sobre todo a las posibilidades de financiación ofrecidas durante la última década por los programas comunitarios y los fondos regional y social. Bajo el programa Leonardo da Vinci II (2000-06), la cifra total prevista de jóvenes (y formadores) participantes en iniciativas de movilidad financiadas por el programa se ha estimado en 230.000 - lo que supone un aumento de 100.000 personas en comparación con el primer programa (1995-99).

Además de los programas europeos, toda una serie de programas de movilidad opera financiada a escala nacional, binacional o incluso regional. Algunos ejemplos son las actividades de la Oficina Juvenil franco-alemana, el programa sueco InterPraktik, el programa danés PIU o la iniciativa holandesa "Onbegrensd Talent". En la actualidad no hay datos precisos sobre cifras totales de participantes a escala europea, pero cálculos bien informados estiman que unas 200.000 personas participan al año en programas de movilidad internacional en el contexto de la FP. Esta cifra no incluye a los jóvenes que organizan una estancia para estudiar FP en el extranjero por propia iniciativa y la financian con sus propios medios, a partir de sus centros formativos o mediante subvenciones de carácter local. Una clara mayoría de estas actividades de movilidad se lleva a cabo como

prácticas o estancias de trabajo en empresas públicas o privadas.

En artículo previo publicado en la Revista Europea sobre "La movilidad como proceso formativo" (abril 1999), ya he descrito en detalle la forma y los fines de esta movilidad, comparándola con otros tipos de movilidad internacional. En resumen, aquel artículo detectaba cuatro argumentaciones básicas utilizadas en favor de la movilidad internacional en FP: la argumentación de la movilidad como elemento que favorece el empleo; la argumentación de la movilidad como medio de fomentar la comprensión intercultural; la argumentación de la movilidad como vehículo de transferencia tecnológica; y por último la argumentación pertinente para el contexto de este artículo: la movilidad como método o proceso formativo. Se demostraba además que los proyectos internacionales de movilidad se utilizan dentro de las carreras de FP con el fin de generar en el alumno dos grupos específicos de capacidades/cualificaciones: las denominadas "capacidades internacionales" (conocimientos de idiomas e interculturales), y las capacidades o competencias personales (espíritu empresarial, capacidades interpersonales, de comunicación, etc.). Numerosos proyectos de prácticas internacionales tienen también el objetivo de impartir capacidades profesionales particulares que no pueden aprenderse en el país de origen. Este artículo aspira a desarrollar con mayor detalle la noción del proceso formativo que corresponde a los proyectos de movilidad internacional a través de prácticas laborales, y prestará una atención especial a la realidad de estos proyectos en cuanto a métodos didácticos aplicados.

Los cursos de FP recurren cada vez con mayor frecuencia a prácticas internacionales de trabajo para fomentar el conocimiento de idiomas, las competencias interculturales, cualificaciones personales claves o una capacitación profesional específica. Pero como método didáctico, esta posibilidad se encuentra aún en fase infantil. Es necesario llevar a cabo más actividades de investigación y desarrollo para garantizar la calidad del proceso formativo y mejorar la idoneidad del método para los diversos grupos destinatarios. El artículo que sigue intenta ofrecer un panorama de la "situación actual" en este campo e indica posibilidades de futuras iniciativas al respecto.



“El surgimiento de la movilidad internacional como método didáctico precisamente en esta conjunción temporal puede explicarse en razón de la globalización y del rápido desarrollo de la tecnología.”

La movilidad como fenómeno temporal

El empleo de la movilidad internacional en el contexto de la FP constituye una idea reciente avalada en el escenario europeo con la creación del programa Petra II (1992-95). El surgimiento de la movilidad internacional como método didáctico precisamente en esta conjunción temporal puede explicarse en razón de la globalización y del rápido desarrollo de la tecnología. Por “globalización” entenderemos aquí el incremento en las relaciones de importación/exportación, las absorciones, fusiones y colaboraciones permanentes de empresas por encima de las fronteras, y la expansión económica hacia un mercado internacional. Se trata de una realidad que afecta a la mayoría de las empresas, y en consecuencia a las competencias que éstas precisan en su mano de obra. Los conocimientos de idiomas son necesarios para un número cada vez mayor de trabajadores, y también la capacidad para relacionarse constructivamente con personas de un trasfondo cultural distinto, partiendo de una percepción de diferencias en actitudes y valores (competencia intercultural). La acelerada transformación tecnológica implica que las capacidades profesionales técnicas pueden quedar obsoletas rápidamente, lo que a su vez presta mayor relevancia a las denominadas “capacidades personales”, esto es, aquellas competencias no vinculadas a una profesión u organización del trabajo particulares, sino aplicables a todo contexto profesional. Por este motivo, se ha dado a estas capacidades el nombre de competencias, cualificaciones o capacidades “transversales” (o también “clave”, “generales” o “interdisciplinares”).

“Inmersión” y “responsabilización”

Las cualidades que recoge la resbaladiza noción de capacidades interculturales o personales resultan difíciles de “impartir”, en el sentido tradicional del término, dentro de un aula y con un maestro sabio que enseña desde su pedestal a una clase de alumnos. Es más conveniente aprenderlas integrándose en un entorno que

ayude a conseguirlas. No es mucho lo que se sabe sobre este proceso formativo en el contexto de los proyectos de movilidad internacional. Con todo, se ha sugerido que en general estas capacidades dependen de dos procesos distintos, que pueden llamarse inmersión y responsabilización (Kristensen, 2001). Se define el primero como el grado de proximidad y de interacción con otra cultura y otra mentalidad. Fundamentalmente, ello significa que cuanto más se exponga el participante a un entorno ajeno, más conocimientos de idiomas y competencias interculturales conseguirá obtener. A la inversa, si se relaciona esencialmente con sus compatriotas y no se integra realmente en los procesos de trabajo de la empresa en que efectúa las prácticas (empresa anfitriona), los efectos formativos serán escasos. El segundo proceso - la responsabilización - designa el margen concedido al participante para su propia decisión autónoma. Por supuesto, no se trata de un proceso exclusivo de las prácticas de trabajo internacionales. La internacionalidad sirve en este caso para generar algunas condiciones específicas quizás difíciles de reproducir en el entorno habitual del formado. Para muchos participantes, las prácticas de trabajo serán la primera ocasión en que se alejen de su ambiente acostumbrado. No dispondrán de su red usual de familia, amigos y maestros que les enseñen y den ejemplos para resolver los numerosos problemas grandes o pequeños de la vida cotidiana que traen consigo unas prácticas en el extranjero. Tendrán que idear formas y medios para resolverlos por sí solos. A la vez, muchos de estos problemas tienen raíces culturales y son de tal naturaleza que no permiten recurrir a experiencias pasadas para encontrar la solución. Por otro lado, el hecho de que el participante se encuentre aislado en un entorno nuevo significa también libertad para actuar en un ambiente libre de prejuicios de otros, y para experimentar con aspectos de su propia personalidad normalmente ocultos. En el curso de este proceso, la persona en prácticas se hará más adaptable, emprendedora, abierta a nuevas influencias, etc.

Puede plantearse que estos dos procesos son en realidad uno sólo, ya que la inmersión en procesos de trabajo conlleva en muchas ocasiones una responsabilización. Pero también resulta posible



imaginarlos por separado, la inmersión sin la responsabilización (o con una responsabilización limitada), o viceversa. Para los organizadores de prácticas que desean planificar un proyecto, resulta útil considerar ambos procesos independientemente.

Rasgos distintivos de los proyectos de movilidad

Los procesos gemelos de inmersión y responsabilización operan tanto en el contexto de las prácticas de trabajo como en la vida exterior. Apuntarse a un equipo de fútbol o negociar con el casero sobre un vidrio roto son ejemplo de acciones que, a pesar de su sencillez, aportan importantes contribuciones al proceso formativo. Pero es sin duda el puesto de trabajo, donde el participante pasará de 7 a 8 horas -o más- durante 5 días por semana, quien se erige en el entorno formativo principal. El primer rasgo distintivo de las prácticas internacionales de trabajo frente a las otras es sin duda su carácter internacional: el hecho de que la actividad tenga lugar en un contexto geográfico, cultural y lingüístico distinto. Además, en comparación con la mayoría de los otros modelos de estancias de trabajo (en particular la formación de aprendices tradicional), las prácticas internacionales, con algunas notorias excepciones, suelen serlo por un periodo limitado. Las estadísticas efectuadas para el programa Leonardo da Vinci muestran con claridad que la mayoría de las prácticas en cuestión tan sólo duran de 3 a 4 semanas. Los organizadores de prácticas señalan diversos motivos para ello, pero los jóvenes en formación inicial indican como explicación más frecuente las dificultades para hacer reconocer por la administración correspondiente (ministerios, cámaras de comercio o industria, etc.) un periodo superior a éste como parte integral de su currículo formativo.

Sea cual sea el motivo, esta breve duración implica que cada día de la práctica es importante, y que el participante -y la empresa anfitriona- tienen muy poco tiempo para adaptarse e integrarse.

Una tercera complicación del contexto internacional es que la empresa anfitriona

no está obligada legalmente a impartir al participante el volumen de formación requerido, pues las leyes educativas del país de origen de aquél no son válidas en el país anfitrión. Aunque sea habitual acordar “contratos” y “convenios de formación”, éstos no pueden hacerse valer legalmente y la oferta de instrucción depende completamente de la buena voluntad de la empresa anfitriona.

En cuarto lugar, las diferencias entre los sistemas y las tradiciones de FP del país de origen y el país anfitrión condicionan en la mayoría de los casos la falta de un sistema de referencias comunes sobre procesos formativos entre la empresa anfitriona y la instancia organizadora o el alumno en prácticas. La empresa anfitriona apenas sabrá nada sobre las competencias formales e informales del alumno o sus necesidades de formación, y la ausencia de una base conceptual común hace difícil para el organizador o el alumno explicarlas. Por último, uno de los incentivos más fuertes en la empresa anfitriona para impartir formación -la posible integración posterior del alumno en la plantilla de la empresa si ambas partes consideran las prácticas un éxito- raramente existe en proyectos internacionales, ya que el participante suele volver a su país de origen una vez acabado el periodo correspondiente.

Las prácticas como “participación periférica legítima”

No existe hasta hoy teoría alguna que se ocupe expresamente de los procesos formativos que tienen lugar dentro de las prácticas internacionales. Con todo, el tema guarda grandes áreas de contacto con los estudios sobre “el puesto de trabajo como entorno formativo”, a pesar de que ninguno de éstos se centra particularmente en el aspecto internacional. No obstante, alguno de ellos genera nuevas perspectivas e interpretaciones si se le aplica a este contexto.

De interés particular son las teorías de Jean Lave y Etienne Wenger (1999) en torno a “la formación situada” (formación en un puesto de trabajo) como acto de “participación periférica legítima”, en

“No existe hasta hoy teoría alguna que se ocupe expresamente de los procesos formativos que tienen lugar dentro de las prácticas internacionales. Con todo, el tema guarda grandes áreas de contacto con los estudios sobre “el puesto de trabajo como entorno formativo”, a pesar de que ninguno de éstos se centra particularmente en el aspecto internacional.”



“Los proyectos de prácticas de trabajo definidos unilateralmente en función de las necesidades formativas del alumno raramente resultan aceptables para una empresa, y los proyectos definidos unilateralmente en función de las necesidades inmediatas de la empresa (que tiende a emplear a los alumnos como “mano de obra barata”) pocas veces son admisibles para los organizadores.”

las que se resalta el carácter esencialmente social de este tipo de proceso formativo.

Es bastante lógico resaltar los aspectos sociales de la formación por prácticas internacionales en lugar de los procesos cognitivos, ya que ésta tiene lugar sobre todo por interacción con otras personas en la empresa anfitriona. Al tomar parte en los procesos de trabajo (“participación”), el alumno pasa gradualmente de una posición marginal (“periférica”) a otra más central conforme avanza su formación, gracias al contacto con colegas capacitados (a los que Lave y Wenger denominan “comunidad profesional”), y va haciéndose cargo de tareas más exigentes. “Legítima” significa que la comunidad profesional acepta su posición como alumno y está dispuesta a integrarle en los procesos de formación necesarios.

La idea de la formación en el trabajo como “participación periférica legítima” puede aplicarse con provecho al contexto de las prácticas internacionales, y nos permite señalar los riesgos del proceso formativo: el alumno siempre estará *a priori* en posición periférica, ya que su trasfondo personal, cultural y profesional difiere del país que le acoge. Existe pues el riesgo muy real de que esta persona se mantenga en la periferia, ya sea porque el desfase entre sus capacidades y las necesarias para el puesto de prácticas sea excesivo, porque la comunidad profesional no acepte su posición como alumno (en otras palabras, su “legitimación”), o por ambas cosas a la vez. Así pues, la “participación periférica legítima” es sinónima de los procesos gemelos de “inmersión” (esto es, la participación) y “responsabilización” (es decir, la legitimación del alumno y el paso gradual de la periferia hacia el centro y hacia una mejor integración en los procesos del trabajo).

El análisis de Lave y Wenger sobre la “formación situada” como *participación periférica legítima* dentro de comunidades profesionales se elaboró a efectos de describir la formación de aprendices, y puede aplicarse muy bien a los jóvenes en fase de formación inicial. Sin embargo, deja de lado algunos otros aspectos de las prácticas de trabajo internacionales.

El “modelo conectivo” de la experiencia laboral

Un proyecto reciente integrado en el cuarto programa marco comunitario de Investigaciones con Fines Propios (*Targeted Socio-Economic Research* -TSER) se ocupa de la “experiencia laboral”. “Experiencia laboral” constituye desde muchos puntos de vista una buena definición de lo que ocurre en las prácticas internacionales, ya que incluye el aspecto temporal (la duración limitada) y el carácter “exclusivo” de la experiencia. Tras presentar una tipología de las experiencias laborales en función de sus objetivos, los autores del informe describen un “modelo conectivo” que aporta perspectivas interesantes a los proyectos de prácticas internacionales, pues se ocupa especialmente del desarrollo de capacidades transversales. En resumen, el modelo conectivo no considera la práctica de trabajo internacional ni como curso formativo para el participante ni como algo correspondiente a las necesidades inmediatas de la empresa. La estancia práctica se describe como un elemento negociado de “formación resituada”, donde ambas partes definen y desarrollan un “objeto compartido”, quizás externo al contexto de las necesidades de la empresa o las formativas de los alumnos definidas en su currículo.

Los organizadores de prácticas de trabajo experimentados utilizan esta visión, traduciéndola a situaciones de la vida real, para detectar las estancias internacionales de alta calidad. Intentan definir o desarrollar, en cooperación con la empresa anfitriona, un contexto formativo en forma de uno o varios proyectos conjuntos (o “compartidos”) - tareas que un alumno pueda efectuar y que sean relevantes para la empresa. Los proyectos de prácticas de trabajo definidos unilateralmente en función de las necesidades formativas del alumno raramente resultan aceptables para una empresa, y los proyectos definidos unilateralmente en función de las necesidades inmediatas de la empresa (que tiende a emplear a los alumnos como “mano de obra barata”) pocas veces son admisibles para los organizadores. Un fracaso en la negociación de contenidos del proceso formativo tendrá casi siempre consecuencias graves sobre los resulta-



dos de la estancia de trabajo, debido a la falta de un marco conceptual común entre la empresa anfitriona de un país y el organizador del proyecto o el alumno, de otro. Ninguno sabrá lo que espera del otro, y los procesos de inmersión y responsabilización resultan perjudicados.

Tipología por grupos destinatarios

Como actividad didáctica, los proyectos de movilidad internacional presentan considerables diferencias en cuanto a duración, destinatarios, país de acogida, organización en grupo o individual etc., con consecuencias sobre las metodologías de evaluación y sobre la naturaleza del proceso formativo. Es por ello útil intentar distinguirlos de alguna manera. La división más obvia desde la perspectiva formativa es según los objetivos pedagógicos, es decir, el tipo de capacidades obtenidas más relevante para un proyecto específico.

Los proyectos más directos son los de claro objetivo profesional, como los muchos proyectos en que los participantes aprenden tecnologías específicas o métodos de trabajo que no existen en su propio país. Otros ejemplos son los proyectos destinados a personas de ingreso reciente en el paro como consecuencia de cambios estructurales en el mercado de trabajo. Estos proyectos intentan dotar a los participantes de capacidades muy precisas (definidas individualmente) con carácter internacional o profesional para ayudarles a encontrar un nuevo empleo, y las prácticas internacionales constituyen en este proceso un elemento destinado a obtenerlas. Algunas de estas prácticas pueden encontrarse en el contexto del Fondo Social Europeo y de sus iniciativas comunitarias (Adapt, Youthstart etc.); en ambos casos, es posible evaluar los efectos de las prácticas en el extranjero relativamente poco después del regreso, pues los resultados pueden medirse con el criterio de si se encuentra empleo o se mejora la situación laboral.

Otro tipo de proyectos se destina a jóvenes desfavorecidos. El término “desfavorecido” es muy flexible, pero en este contexto se refiere a desventajas sociales o insuficiencias educativas. Aquí se emplean

Recuadro 1

La negociación de la formación en los proyectos de prácticas

El proyecto piloto Leonardo da Vinci (DK/981/59005/pI/I.1.1.a./FPI) “Garantía de la calidad y certificación de prácticas de trabajo en el extranjero” ha elaborado una metodología que facilita la negociación de formaciones para las estancias de prácticas internacionales. Para negociar la estancia se prevén tres fases, cada una de ellas apoyada por material informativo específico en forma de folletos. El primero expone las condiciones generales de la práctica: remuneración, jornada laboral, salud y seguridad, seguro de accidentes laborales etc., todos los requisitos prácticos necesarios para cumplir los aspectos legales y administrativos. El segundo explica el contexto de la estancia: procedencia -en cuanto al sistema de FP- del alumno, objetivo general de la práctica, tipos de tareas y nivel de responsabilidad previstos, y una descripción general del sector correspondiente. El tercer folleto contiene una larga relación de todas las tareas prácticas que engloba la profesión en la que se forma el joven. La empresa anfitriona debe señalar las tareas viables durante la estancia, y (en algunos casos) el nivel de éstas. Esta relación de tareas sirve como información, como base para negociar contenidos formativos de la estancia y como instrumento para reconocer ésta como parte integral del currículo del alumno. La empresa anfitriona debe firmar a continuación un contrato que corresponda al acuerdo alcanzado.

En el proyecto han participado instituciones asociadas de Dinamarca, Alemania, Francia y el UK.

un tipo muy distinto de pedagogía y de criterios de éxito, pues es muy difícil obtener resultados concretos en cuanto a empleo a corto o medio plazo. Los beneficios de este tipo de movilidad son ante todo psicológicos: primero, por el hecho de pasar una temporada viviendo en otro país, el participante se motiva a superar otras barreras en su derredor, y descubre nuevos potenciales y posibilidades que quizás le permitan mejorar su situación en el país de origen; segundo, se sumerge en un entorno sin prejuicios hacia él, puede hacer “borrón y cuenta nueva” y tiene la posibilidad de redefinirse y desarrollar otros aspectos de su personalidad o su vocación profesional. La práctica de trabajo pone así en marcha un proceso que puede durar años.

Por último, hay toda una serie de proyectos destinados a grupos diversos y orientados a desarrollar ante todo capacidades ausentes o apenas tratadas por el currículo del curso de FP al que asiste o asistía el alumno. Se trata de incidir en las capacidades lingüísticas, interculturales y personales del participante como cualificaciones “complementarias” (“Zusatzqualifikationen”) a las obtenidas (u



“Otro rasgo de la movilidad internacional es que el proceso formativo no surge por contactos diarios en un aula o en un seminario preciso dentro de una empresa en el país anfitrión. El alumno debe asumir buena parte de la responsabilidad sobre su propia formación (...).”

“El ente organizador de prácticas de trabajo no precisa conocer a fondo las teorías formativas, pero sí debe dominar sólidamente los detalles prácticos que permiten definir el ambiente formativo correcto para una estancia, en otras palabras, debe estar capacitado para gestionar el proyecto.”

obtenibles en el futuro) por el currículo definido.

Preparación y sondeo posterior de participantes

Otro rasgo de la movilidad internacional es que el proceso formativo no surge por contactos diarios en un aula o en un seminario preciso dentro de una empresa en el país anfitrión. El alumno debe asumir buena parte de la responsabilidad sobre su propia formación, y por tanto deberán dársele los medios adecuados para afrontar y resolver los problemas que encuentre durante unas prácticas en el extranjero o tras acabar éstas. Así pues, los proyectos de prácticas internacionales de trabajo van más allá del simple periodo de prácticas. También requieren una preparación y un sondeo posterior, como elementos integrantes de todo proyecto e indicadores importantes de la calidad. El proceso de preparación comprende en sí tres fases: la motivación (particularmente importante para los grupos que no se plantean una experiencia internacional), la selección (para garantizar una buena correspondencia entre el tema de las prácticas y la personalidad de los participantes), y por último la preparación en sí.

Esta última fase incluye cinco elementos: preparación lingüística, cultural, profesional, práctica y personal/sicológica. Mientras que la preparación lingüística, cultural y práctica (viaje, seguridad social, alojamiento, trato con las autoridades, etc.) es evidente, muchos proyectos parecen desatender la preparación profesional. Ésta consiste en explicar al participante las diferencias, entre su país de origen y el país anfitrión, en cuanto a cursos formativos y organización del trabajo en el campo profesional elegido. Un albañil danés, por ejemplo, recibe una formación distinta al británico, y el albañil alemán no organiza su trabajo como el albañil griego. Esta información es importante para integrarse correctamente en la práctica y evitar frustraciones. La preparación personal/sicológica pretende ayudar al participante a superar las crisis que conlleva casi todo proyecto de movilidad internacional: soledad, nostalgia, insuficiencias, etc.

El sondeo posterior a los participantes en un proyecto de movilidad puede asumir

diversas formas y tener lugar ya sea en grupos o a escala individual, por escrito u oralmente. Lo importante es que los alumnos tengan la oportunidad de formular y debatir sus experiencias con otros, juzgar en perspectiva y deshacer malentendidos. También incluye una orientación y asesoramiento para aprovechar las nuevas competencias adquiridas.

El arte y la capacidad de gestionar proyectos

Aun cuando no hay indicación del número de alumnos que encuentran una práctica de trabajo en el extranjero por sí mismos, sin ayuda de un ente organizador, es del todo probable que la cifra sea muy escasa y que casi todas las prácticas se realicen organizadas. La instancia organizadora es en la mayoría de los casos la escuela o centro de FP, aunque también organizadores privados, empresas y agentes sociales pueden desempeñar esta función. Si situamos al alumno en un extremo y a la empresa anfitriona en el otro, el organizador de las prácticas ocupa un lugar intermedio, por lo general más próximo al alumno que a la empresa, y cumple un papel esencial. El ente organizador de prácticas de trabajo no precisa conocer a fondo las teorías formativas, pero sí debe dominar sólidamente los detalles prácticos que permiten definir el ambiente formativo correcto para una estancia, en otras palabras, debe estar capacitado para gestionar el proyecto.

El principal requisito para un organizador de prácticas es el de encontrar empresas anfitrionas y negociar estancias interesantes para los alumnos, lo que no es en absoluto fácil. En los proyectos de prácticas a largo plazo, el alumno y la empresa anfitriona suelen tener tiempo suficiente para alcanzar algún tipo de acuerdo mutuo sobre necesidades formativas y su relación con el entorno de la empresa, pero a menudo sólo tras varios meses de penosa adaptación y de perder oportunidades de formación. En las estancias de breve duración, simplemente no se dispone de tiempo para este proceso de adaptación y *rapprochement*. Aquí resulta crucial la función del organizador del proyecto, quien media (según el modelo “conectivo” antes descrito) entre el alumno con sus circunstan-



cias, de un lado, y las oportunidades y necesidades de la empresa anfitriona, de otro. El organizador debe poder efectuar (o al menos organizar) la preparación y sondeo posterior a los participantes. La gestión de proyectos incluye otros tres campos técnicos: financiación, trato con socios, y la gestión de detalles prácticos.

La búsqueda de fondos suele implicar perspectivas internacionales (europeas) y nacionales. En muchos Estados Miembros, los programas de la UE son la única fuente de financiación externa. Algunos disponen de programas propios que ofrecen una financiación completa o una cofinanciación nacional para programas europeos. Numerosos proyectos critican el excesivo tiempo que se requiere para reunir los fondos correspondientes a una iniciativa (procedimientos de solicitud complejos, etc.); y, una vez conseguidos éstos, para elaborar a continuación los necesarios informes financieros de gastos.

La búsqueda y el trato con organismos asociados es un elemento esencial en los proyectos de movilidad. Si bien algunos escasos proyectos de prácticas no operan a través de un asociado central sino que tratan directamente con las empresas anfitrionas, en su mayoría se encuentran organizados recurriendo a organismos asociados en el país de origen y el anfitrión. Casi siempre, se trata de escuelas profesionales o centros formativos, pero también se da el caso de organismos especializados en proyectos de movilidad para diversos grupos destinatarios (sobre todo trabajadores jóvenes) que operan independientemente o en relación con las organizaciones formativas. Otros operan comercialmente. Muchos proyectos tienen dificultades para elegir el organismo asociado idóneo y elaborar un proyecto en colaboración. Las diferencias culturales son muy profundas y se reflejan en estilos de dirección distintos; surgen fácilmente malentendidos. Otros problemas son de origen lingüístico. Encontrar y desarrollar el organismo asociado correcto es un valioso proceso formativo para muchos organizadores de proyectos, pero no debe llegar a suplantarse el objetivo final de la actividad: la formación de los participantes. El análisis de proyectos de éxito suele revelar que la asociación genera prácticas recíprocas (ambos asociados acogen y envían participantes) o que ya ha sido fun-

cional en diversos proyectos anteriores, lo que ha permitido a los asociados conocerse y desarrollar una confianza mutua.

La gestión de aspectos prácticos puede exigir mucho tiempo al organizador de un proyecto, sobre todo si trata directamente con empresas anfitrionas o si la intervención del organismo es limitada. Incluso cuando éste se hace cargo de encontrar el alojamiento y las prácticas de trabajo en empresas, el ente organizador debe dominar perfectamente ambos temas en la fase de diseño y planificación del proyecto. El organizador debe también ser consciente de las consecuencias administrativas que tiene una estancia de trabajo y residencia, en particular respecto a seguridad social, pues los jóvenes en prácticas (no remuneradas) a menudo no están amparados por un seguro de accidentes laborales, al carecer de un estatuto definido legalmente.

La función de las empresas anfitrionas

La empresa desempeña una función crucial en los proyectos de prácticas internacionales de trabajo, pues ofrece el entorno físico y profesional para el proceso formativo de los alumnos participantes. Es también el eslabón débil de todo el proceso: la dificultad de encontrar empresas anfitrionas de buena calidad se considera el mayor obstáculo para la difusión de los programas internacionales de prácticas. Dada su importancia, es sorprendente lo poco que sabemos sobre la empresa y sus motivos para aceptar alumnos extranjeros. ¿Qué tipo de empresas aceptan alumnos en prácticas? ¿son empresas grandes, o multinacionales, o empresas con fuerte índice de exportación e importación? ¿hay sectores particularmente propicios para encontrar prácticas? ¿se acepta a alumnos en prácticas por buena voluntad, por altruismo o por creer en la idea europea? ¿se producen beneficios materiales o inmateriales para la empresa? ¿de qué tipo? ¿desea simplemente la empresa conseguir mano de obra a bajo o nulo precio? En el proceso de negociar el contenido de las prácticas internacionales, sería sumamente útil saber qué es lo que convence a fin de cuentas a la empresa para aceptar alumnos extranjeros, a fin de desarrollar las estrategias

**Recuadro 2****Implantación de un control de la calidad y apoyo a la empresa anfitriona**

PEGASO, proyecto piloto Leonardo da Vinci de 1996 (F/96/1/05350/PI/I.1.1.a/FPI), ha desarrollado un sistema global de control de la calidad para la preparación, supervisión y evaluación de estancias prácticas internacionales de trabajo. El sistema está destinado a todos los interesados (es decir, el/la propio(a) alumno(a), el centro organizador del proyecto, la administración pública y la empresa anfitriona). El proyecto define y analiza todas las fases de un proyecto de prácticas, y ha elaborado los correspondientes materiales informativos como orientación para los diversos interesados. Si se aplica, el sistema permite a cada interesado conocer con precisión lo que puede esperar de los otros y en qué momento. Unas listas de comprobación generales indican las diversas tareas que aguardan y el momento oportuno para llevarlas a cabo. El empleo de las TICs posibilita controlar continuamente la estancia y detectar tempranamente problemas eventuales. Esta metodología permite explicar a las empresas exactamente lo que implica aceptar a un alumno extranjero en formación, y ofrece materiales útiles, sistemáticos y sencillos sobre los procedimientos administrativos.

En el proyecto han participado instituciones asociadas de Alemania, Francia, Irlanda, el UK y Hungría.

hablar de cantidades cuando se trata de la movilidad, casi como un auténtico criterio de éxito. Pero es evidente por otro lado que las cifras en sí no constituyen un baremo de éxito para las prácticas. En el contexto de la FP, los “productos” de los programas de movilidad son aquellas cualificaciones y competencias que permitan mejorar la empleabilidad de una persona. Ya es común aceptar que la participación en un proyecto de movilidad puede promover capacidades profesionales, lingüísticas, interculturales y transversales (personales) en los ciudadanos cada vez más solicitadas en un mercado de trabajo en perpetuo cambio por los efectos combinados de una veloz evolución tecnológica y de la globalización. El simple hecho de que 100, 1.000 o incluso 10.000 jóvenes participen en programas internacionales de prácticas no tiene de por sí ninguna relevancia. Lo importante no es haber asistido, sino las capacidades y cualificaciones logradas con ello y que les permitan mejorar su empleabilidad.

“Los proyectos de investigación y desarrollo sobre aspectos del proceso formativo desde la perspectiva de la empresa anfitriona (y no la del alumno o el organizador) son escasos y distantes.”

“El simple hecho de que 100, 1.000 o incluso 10.000 jóvenes participen en programas internacionales de prácticas no tiene de por sí ninguna relevancia. Lo importante no es haber asistido, sino las capacidades y cualificaciones logradas con ello y que les permitan mejorar su empleabilidad.”

correspondientes. Igualmente, apenas disponemos de datos anecdóticos sobre los motivos del rechazo a este tipo de prácticas. Algunas empresas favorables a aceptar la estancia de un joven extranjero pueden rehusar al desconocer las posibles implicaciones en términos de supervisión, tiempo dedicado y otras obligaciones. ¿Qué deberes conlleva realmente la figura del “mentor” prevista en el Europass¹?

Los proyectos de investigación y desarrollo sobre aspectos del proceso formativo desde la perspectiva de la empresa anfitriona (y no la del alumno o el organizador) son escasos y distantes. Recientemente se han publicado en dos países (Austria y Dinamarca) guías nacionales para empresas que acepten acoger a alumnos extranjeros en prácticas. Están centradas sobre todo en los aspectos legales y de seguridad social y han sido muy bien recibidas por las empresas, pues les ayudan a resolver numerosos interrogantes y malentendidos.

La movilidad internacional como inversión

Este artículo examinaba inicialmente las cifras de los proyectos de prácticas internacionales de trabajo. Es frecuente oír

Otra forma de evaluar el alcance de este tipo de movilidad consiste en examinar sus costes. El programa Leonardo da Vinci II reserva para la movilidad una cifra de 600 millones de euros (40% del presupuesto global). Como estas subvenciones suponen un incentivo financiero pero no cubren todos los costes, es necesario añadir a dicha cifra las de la cofinanciación nacional, de importe al menos equivalente. Si se suman a ello los fondos de otros programas e iniciativas europeas, binacionales, nacionales o regionales, el volumen total es bastante importante. Es tentador preguntarse si es aceptable el rendimiento de esta inversión, en forma de competencias que mejoren la calidad de vida de los participantes y también la competitividad de Europa como agente global. Es frecuente asistir a una exhibición anecdótica de los beneficios que aportan unas prácticas en el extranjero como demostración irrefutable de su valor, personificados a menudo en un joven que asiste a conferencias sobre la movilidad para testimoniar sus méritos y los cambios positivos que una estancia de cuatro semanas en el extranjero ha traído a su vida. El peligro consiste en que también sería perfectamente viable encontrar y hacer hablar en la misma reunión a otro joven, para quien la experiencia internacional haya sido negativa. Ninguno

(¹) Decisión del Consejo de 21 de diciembre de 1998 relativa a promover vías europeas para la formación asociada al trabajo, incluyendo la formación de aprendices



de ambos puede arrogarse “la verdad” a no ser que sus declaraciones se apoyen en evaluaciones fiables y válidas de proyectos o programas de movilidad. Pero éstas son muy difíciles de realizar, y carecemos hasta hoy de metodologías adecuadas para ello. Se han realizado intentos a escala regional y nacional, con orientaciones prometedoras que podrían dar lugar a metodologías útiles. Es necesario evaluar no sólo el proceso formativo total, sino también los métodos didácticos empleados en cada caso, que deben analizarse y mejorarse continuamente, o incluso sustituirse.

El futuro desafío

El problema central para la movilidad internacional es la carencia generalizada de métodos didácticos definidos y de profesionalismo en el sector. A pesar de que la movilidad internacional lleva más de 10 años siendo un importante elemento constituyente de la política europea de FP, es evidente que el dominio de las diversas facetas que componen la “gestión de proyectos” apenas ha avanzado desde el programa Petra II, a pesar del fuerte incremento que han experimentado las cifras. Se ha sugerido como explicación parcial el hecho de que “la movilidad internacional como método didáctico” no está aún reconocida por muchos responsables a escala local o regional (directores escolares, diseñadores de currículos, etc.), y que éstos tienden a considerarla más una especie de asistencia escolar exótica que una actividad pedagógica, y a atribuirle el prestigio y los recursos correspondientes. Pero existe otra explicación aún más adecuada, que toma en cuenta la propia naturaleza internacional de estas actividades.

Retrocediendo a la idea de Lave y Wenger sobre el desarrollo cognitivo que generan las “comunidades profesionales”, es evidente en el caso de los organizadores de prácticas de trabajo internacionales que dicha comunidad o comunidades jamás han existido realmente. A pesar del alto número de participantes, la mayoría de los organizadores permanecen aislados en su instituto o centro profesional, y apenas mantienen contactos entre sí. Los

nuevos llegados a esta función, en lugar de aprovechar la experiencia previa de otros, se ven obligados a “reinventar la rueda” y a aprender de sus propios errores. El caudal de conocimientos que un profesional va construyendo se pierde en la mayoría de los casos cuando éste cambia de puesto, pues no hay comunidad a quien transferírselos. Algunas unidades nacionales de coordinación (UNCs) del programa Leonardo da Vinci han intentado convocar reuniones anuales a escala nacional para organizadores de estancias de trabajo, pero el problema consiste en los fuertes costes de transporte y alojamiento y en la dificultad de elaborar un temario adecuado para un grupo tan heterogéneo. Otro problema con estas comunidades estrictamente nacionales es que no incluyen a los responsables de organizar el proyecto en el país anfitrión. Sería muy conveniente fomentar en este ámbito comunidades de responsables con un carácter tan internacional como el de los propios proyectos. Una situación similar se observa en el campo de la investigación y desarrollo sobre movilidad. Las actividades de I+D son importantes para entender y conocer mejor los procesos formativos, y para desarrollar a partir de ahí métodos y procedimientos que permitan profesionalizar y aligerar la labor de los diversos interesados. La comunidad de investigación y desarrollo sobre la movilidad como método didáctico, dicho de forma optimista, es aún muy escasa y dispersa, tanto geográfica como temáticamente. El desafío consiste en encontrar las vías para crear plataformas de contactos, ya sean “tradicionales” (conferencias, seminarios) o recurran a las nuevas tecnologías de la información y comunicación, a partir de las cuales surjan y se desarrollen unas comunidades profesionales que generen el marco adecuado de conocimientos y los vehículos convenientes para su transmisión. Estas plataformas de contacto deben servir también para asegurar la interacción entre la esfera de los organizadores de prácticas de trabajo y la comunidad de I+D, y deberán ser por tanto de naturaleza internacional. Es ésta una premisa fundamental para fomentar el profesionalismo en el uso de la movilidad internacional como herramienta formativa. La materia prima ya está a nuestra disposición: más de diez años de intensas experiencias prácticas.

“La comunidad de investigación y desarrollo sobre la movilidad como método didáctico, dicho de forma optimista, es aún muy escasa y dispersa, tanto geográfica como temáticamente.”



Referencias bibliográficas

CEDEFOP (1998). Werner, Tassinopoulos and Kristensen: Mobility and migration in the European Union and their specific implications for young people.

CEDEFOP (1998) Kristensen, Søren: Transnational mobility in the context of vocational education and training in Europe. En "Vocational education and training - the European research field" Informe base, Vol. 2.

CEDEFOP (2001) Kristensen, Søren: "Making sense of mobility projects - a knowledge development issue for practitioners" en *Building blocks for the knowledge society - reflections on knowledge development processes*. Ed. Barry Nyhan (próxima publicación).

Chaiklin, Seth and Lave, Jean (eds.): Understanding practice - perspectives on activity and context. Cambridge University Press 1996

Colin, Lucette and Müller, Burkhard (eds.): Europäische Nachbarn - vertraut und fremd. Pädagogik interkultureller Begegnungen. Campus Verlag 1998

European Communities (1998). Informe del Alto Comité sobre la libre circulación de personas.

Hofstede, Geert: Cultures and organisations - software of the mind. McGraw-Hill 1997

Kristensen, Søren: La movilidad como proceso formativo. Revista Europea Formación Profesional nº 16, enero-abril 1999/1

Kristensen, Søren and Schultz-Hansen, Anne: Forberedelse til praktikophold i udlandet. Ringsted, 1998

Lave, Jean and Wenger, Etienne: Situated learning - legitimate peripheral participation. Cambridge University Press 1999

Miller, A., Watts, A.G. and Jamieson I. (eds.): Rethinking work experience. Falmer Press 1991

Wenger, Etienne: Communities of practice. Cambridge University Press 1998.

Wordelmann, Peter (ed): Internationale Qualifikation. Inhalte, Bedarf und Vermittlung. W. Bertelsmann Verlag, 1995

Informes y materiales impresos de:

Proyecto Leonardo da Vinci DK/981/59005/pI/I.1.1.a/FPI: Quality assurance and certification of work placements abroad.

Proyecto Leonardo da Vinci F/96/1/o5350/PI/I.1.1.a/FPI: Pedagogy and quality of transnational placements

Cuarto programa marco de la UE/Investigaciones socioeconómicas con fines propios SOE2-CT97-2025: Work experience as an education and training strategy: new approaches for the 21st century



Enseñanzas posibles de las cualificaciones de orientación dual en Europa



Sabine Manning

WiSo (Foro Científico sobre Educación y Sociedad), Berlín

Introducción

Los asociados europeos participantes en dos proyectos Leonardo da Vinci (INTEQUAL y DUOQUAL, véase lista de proyectos) han procedido a analizar algunas cualificaciones de orientación "dual". Éstas consisten en cualificaciones de educación secundaria que combinan la enseñanza profesional con la general y confieren al alumno una orientación dual, válida tanto para el empleo como para la enseñanza superior. Los programas de cualificación dual (*Doppelqualifikation*) analizados por los asociados al proyecto son:

a) Programas que abarcan una parte integrante del sector educativo general, como algunas ramas de estudio en la República Checa, los cursos profesionales en Portugal y los programas o ramas profesionales dentro de los sistemas escolares integrados de Noruega y Suecia;

b) Cursos o cualificaciones individuales, p.e. el *Baccalauréat* (bachillerato) Profesional en Francia, las *Advanced General National Vocational Qualification (GNVQ)* de Inglaterra, el Liceo Polivalente Integrado (LPI) en Grecia, la formación profesional de segundo ciclo de secundaria (MBO/BOL4) en los Países Bajos, o los cursos de la Academia WIFI en Austria;

c) Proyectos piloto dentro de sistemas tradicionales de formación profesional, como los incluidos en la reforma experi-

mental de Finlandia y algunos proyectos individuales en Alemania (Baviera/Brandenburg).

El objetivo de este artículo es presentar las "enseñanzas mutuas" derivadas de estos programas gracias a un proceso de cooperación. Este método de investigación cooperativa y de aprendizaje mutuo se ha ido desarrollando en un grupo de proyectos Leonardo da Vinci, flanqueados por algunas medidas de acompañamiento a cargo del Cedefop. Como se señaló durante la conferencia europea sobre la FP celebrada en Viena en 1998: "La cultura emergente del aprendizaje mutuo pone de relieve la función que desempeñan los "ámbitos complementarios al desarrollo de políticas", la "reconfiguración de estructuras existentes para incorporar nuevos modelos de transición", y la "creación de contextos comparables que permitan experimentar ideas similares dentro de diferentes entornos sistémicos" (Kämäräinen, 1998).

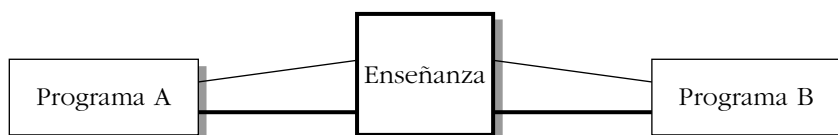
Entre los proyectos utilizados para experimentar con este objetivo conjunto se cuentan EUROPREF, POST-16 STRATEGIES/ SPES-NET (véase lista de proyectos), e INTEQUAL/DUOQUAL. La idea del aprendizaje mutuo y la experiencia práctica obtenida a través de este proceso se han reflejado en diversos análisis (Attwell 1977; Heidegger 1996, 2000; Kämäräinen 2000; Lasonen 1998; Lasonen y Manning 1998; Stenström 2000). A continuación investigaremos los procedimientos y resultados de aprendizaje mutuo dentro de los proyectos INTEQUAL/

Este artículo analiza la posibilidad de derivar enseñanzas mutuas de actividades diversas. Adopta un modelo de investigación cooperativa y aprendizaje mutuo para analizar los resultados de dos proyectos europeos Leonardo da Vinci relativos a cualificaciones de orientación dual. Expone algunas de las enseñanzas fundamentales que pueden extraerse de los diferentes programas de cualificación con orientación dual.



Cuadro 1

Metodología comparativa del aprendizaje mutuo



“Las enseñanzas obtenidas por aprendizaje mutuo entre los participantes asociados de varios países toman en cuenta implícitamente los diferentes contextos nacionales. No obstante, para efectuar un análisis comparativo de dichas enseñanzas es necesario explicitar en mayor grado el marco contextual de las cualificaciones de orientación dual. (...) se ha utilizado una tipología de contextos nacionales que expone las relaciones básicas existentes entre la educación y el trabajo.”

DUOQUAL, exponiendo su metodología, un análisis de sus resultados y las correspondientes conclusiones.

Metodología

Los participantes asociados llevaron a cabo diversas sesiones de mesa redonda a fin de debatir lo que podían aprender unos de otros. Cada participante analizó las ventajas e inconvenientes de su programa respectivo y consideró posibles enseñanzas extraíbles de los otros en su contexto nacional. Los debates entre los participantes se basaron en un método conceptual de compartir conocimientos para el aprendizaje mutuo (Brown y Manning 1998; Manning 1997). El punto de partida para esta metodología consiste en aceptar que no existen enseñanzas generales por derecho propio: las lecciones extraíbles siempre son contextuales, relacionadas con los programas que las hacen surgir o permiten recibirlas. Las enseñanzas o lecciones en general pueden extraerse de programas específicos, p.e. una enseñanza se extrae normalmente de un programa concreto A, y puede integrarse en otro programa B. En este proceso, dicha enseñanza viene determinada por aspectos tanto del programa A (p.e. un buen ejemplo) como del programa B (p.e. un problema que requiere una solución). Dicha interrelación está condicionada, por supuesto, por otros factores como la perfección y la experiencia del asociado que extrae la lección (véase el Cuadro 1).

Como ya indica el título de nuestro artículo (enseñanzas que podemos aprender mutuamente), el tema central de éste consiste en estas enseñanzas, y no tanto en

los programas en sí. Nuestro objetivo es detectar las enseñanzas estimulantes, incluyendo las buenas prácticas, pero sin evaluar los programas.

En el debate final que tuvo lugar entre los participantes asociados, las experiencias de los proyectos se relacionaron con el potencial de las cualificaciones de orientación dual a través de un modelo teórico (Lasonen y Manning 1999). Este modelo combina tres criterios, referidos a la calidad de la formación profesional y su prestigio frente a la educación general: la formación profesional debe impartir competencias personales y facilitar la movilidad tanto dentro del sistema educativo como en el mercado de trabajo (véase el Cuadro 2).

Las enseñanzas obtenidas por aprendizaje mutuo entre los participantes asociados de varios países toman en cuenta implícitamente los diferentes contextos nacionales. No obstante, para efectuar un análisis comparativo de dichas enseñanzas es necesario explicitar en mayor grado el marco contextual de las cualificaciones de orientación dual. Partiendo de una investigación paralela (Lasonen y Manning 1999), se ha utilizado una tipología de contextos nacionales que expone las relaciones básicas existentes entre la educación y el trabajo. Esta tipología distingue tres tipos de contextos nacionales (véase el Cuadro 3):

- a) Tipo I: relación predominantemente estrecha entre el sistema educativo y el mercado de trabajo, basada en un sistema educativo y una estructura de cualificaciones establecidas y con efectos directos sobre el acceso profesional;
- b) Tipo II: relación predominantemente difusa entre el sistema educativo y el mercado de trabajo, caracterizada por una proporción alta de formación profesional escolar de carácter amplio y formación práctica subsiguiente en el empleo;
- c) Tipo III: relación variada entre el sistema educativo y el mercado de trabajo, que presenta posibilidades de formación profesional escolar y ampliamente especializada y también de formación en el trabajo, que sigue un modelo de formación de aprendices, con diversos sistemas de acceso profesional.

Análisis

Los resultados de los debates en mesa redonda sobre las enseñanzas extraíbles por aprendizaje mutuo se analizaron con cuatro baremos siguientes:

a) ¿en qué medida cumplen los programas de cualificaciones con orientación dual los tres criterios de calidad (competencia personal, movilidad educativa y movilidad profesional)?;

b) ¿qué problemas comparten todos los programas de cualificaciones de orientación dual?;

c) ¿qué enseñanzas pueden extraerse de todos los programas de cualificaciones de orientación dual?;

d) ¿qué ejemplos de buenas prácticas pueden detectarse en los programas de cualificaciones de orientación dual?

Los resultados se han evaluado, para cada una de estas cuestiones, en función de los contextos nacionales de los programas respectivos.

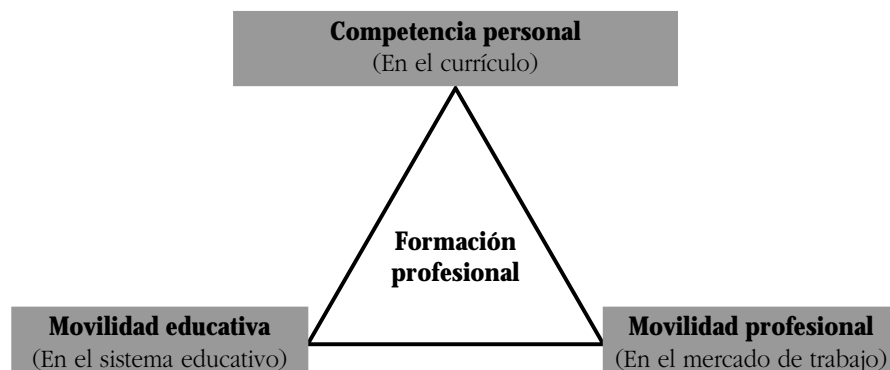
Criterios de calidad de las cualificaciones de orientación dual

En los debates efectuados por mesa redonda, se pidió a los participantes asociados que indicaran si los respectivos programas habían conseguido alcanzar un cierto nivel de calidad (cumplir objetivos) según tres criterios: competencia personal, movilidad educativa y movilidad profesional. Todos los participantes analizaron la cuestión con respecto a su programa específico, sin comparar éste con los restantes programas. Para la evaluación, los participantes sugirieron tres posibilidades de calificación: “calidad alcanzada”, “calidad no alcanzada”, y “sin cambios”.

Los debates en mesa redonda arrojaron en conjunto una valoración positiva sobre la calidad de las cualificaciones de orientación dual, conforme a los tres criterios (de nueve programas impartidos, se reconoció haber cumplido objetivos en siete ocasiones en cuanto a competencia y movilidad educativa, y en seis para la movilidad profesional). Las comparaciones entre los diversos programas, no obs-

Criterios de calidad de la formación profesional

Cuadro 2



Tipología de los contextos nacionales

Cuadro 3

Relación entre educación y trabajo	País
Tipo I = predominantemente estrecha	Austria, República Checa, Dinamarca, Alemania, Países Bajos
Tipo II = predominantemente difusa	Suecia
Tipo III = variada	Inglatera, Finlandia, Francia, Grecia, Noruega, Portugal

tante, deben efectuarse con precaución. Dado que la cuestión se centra en programas a título individual, los asociados evaluaron éstos dentro de sus contextos nacionales, esto es, sin perspectiva de comparación. Por tanto, su evaluación refleja las normas y expectativas nacionales, que pueden diferir considerablemente entre los diversos países y programas estudiados. Si, por ejemplo, el experto holandés considera fracasado el desarrollo de competencias correspondiente al programa MBO/BOL 4, debido a los fuertes requisitos impuestos, ello no implica en absoluto que dicho programa sea “de menor calidad” en cuanto al desarrollo de competencias que el resto de los programas calificados de éxitos.

Sin embargo, la evaluación positiva en general se corresponde con los resultados del análisis comparativo en la Encuesta DUOQUAL (Manning 1998). En conjunto, las cualificaciones de orientación dual

“En conjunto, las cualificaciones con orientación dual tienden potencialmente a cumplir los criterios definidos para conferir una alta calidad y prestigio a la formación profesional: proporcionan competencias personales y facilitan la movilidad en el sistema educativo y el mercado de trabajo (...)”



“Las cuestiones problemáticas (...) se centran sobre todo en el problema de conseguir una integración genuina de materias profesionales y generales en el currículo y el proceso didáctico. En general, se observa una tensión, (...) entre la innovación pedagógica de un lado y la divisoria tradicional entre “el mundo” académico y “el mundo” profesional, (...) de otro ...”

“Esto pone de relieve un problema general planteado en torno a las cualificaciones de orientación dual: En un contexto de problemas muy generalizados para la transición de la educación a la vida profesional, y con una numerosa fracción de jóvenes en situación de riesgo, los itinerarios de cualificación dual resultan de hecho selectivos, ya que marginan a los alumnos considerados “de bajo rendimiento”. (...) El desafío a la política educativa consiste en garantizar que los programas de cualificación con orientación dual sean parte integrante de sistemas transparentes y flexibles, accesibles desde cualquier situación y que confieran acceso a otros cursos de enseñanza o formación”

tienden potencialmente a cumplir los criterios definidos para la consecución de una alta calidad y prestigio de la formación profesional: proporcionan competencias personales y facilitan la movilidad tanto en el sistema educativo como en el mercado de trabajo (Lasonen & Manning 1999). La evaluación conforme a estos criterios de calidad sugiere asimismo, al menos desde las perspectivas de los asociados individuales, que no existe una distinción general entre programas “buenos” y “malos”, ni entre “los que dan” y “los que reciben” lecciones. El proceso de aprendizaje mutuo tiene que ver con un análisis y una percepción mucho más diferenciados de las ventajas y los inconvenientes de los programas, factores de los que nos ocuparemos en las dos siguientes secciones.

Problemas de las cualificaciones con orientación dual

Tras haber evaluado el éxito de sus respectivos programas, se pidió a los participantes que señalaran los problemas afrontados en el curso de sus respectivos programas de cualificación dual. De nuevo, la cuestión se centra en los programas individuales, pero a la vez plantea el debate sobre temas tanto específicos como comunes.

Las cuestiones problemáticas declaradas por los participantes asociados revelan una similitud sorprendente para todos los programas y contextos nacionales. Se centran sobre todo en el problema de conseguir una integración genuina de materias profesionales y generales en el currículo y el proceso didáctico. En general, se observa una tensión, sentida en diversos programas (República Checa, Grecia, Finlandia, Países Bajos, Noruega, Portugal, Suecia), entre la innovación pedagógica de un lado y la divisoria tradicional entre “el mundo” académico y “el mundo” profesional (en cuanto a instituciones, administración, estructuras de cualificación, personal docente), de otro. La falta de una formación por experiencia en el trabajo (escuelas externas) también se ha detectado como inconveniente principal (República Checa, Noruega, Portugal, Suecia). La integración entre teoría y práctica en las labores cotidianas de aulas y talleres se considera un desafío (Noruega). El compromiso con la formación

autodirigida puede verse obstaculizado por una evaluación excesivamente diferenciada (Inglaterra).

Diversos programas (Austria, Alemania y Finlandia), considerados de éxito en cuanto a cumplimiento de los criterios de calidad, demuestran ser de acceso restringido. Esto pone de relieve un problema general planteado en torno a las cualificaciones de orientación dual: en un contexto de problemas muy generalizados en la transición de la educación a la vida profesional, y con una numerosa fracción de jóvenes en situación de riesgo, los itinerarios de cualificación dual resultan de hecho selectivos, ya que marginan a los alumnos considerados “de bajo rendimiento”. El desafío a la política educativa consiste en garantizar que los programas de cualificación con orientación dual sean parte integrante de sistemas transparentes y flexibles, accesibles desde cualquier situación y que confieran acceso a otros cursos de enseñanza o formación (véase Lasonen y Manning 1999).

Enseñanzas de los diversos programas de cualificaciones de orientación dual

Los debates sobre los problemas afrontados individualmente por los participantes dieron pie a un proceso de aprendizaje conjunto, consolidado más aún al plantearse la cuestión sobre los métodos de otros programas que puedan merecer la pena. En conjunto, se han detectado 29 lecciones o enseñanzas diversas para 11 programas (receptores de la idea), y 44 referencias a otros 11 programas (dadores de ideas). Algunos de los puntos justifican un comentario:

El aprendizaje mutuo entre participantes asociados consiste en su mayoría en temas curriculares (26 enseñanzas), y muy escasamente en aspectos de movilidad educativa y profesional. Ello puede deberse en parte a la atención prestada por este proyecto de colaboración a los temas relacionados con el currículo y la formación en sí. Pero existen, con todo, motivos más fundamentales: el análisis cooperativo de las cualificaciones de



orientación dual ha mostrado que los procesos curricular y formativo son centrales para reformas y proyectos piloto. Estos componentes resultan también esenciales para el éxito de los programas, incluyendo en éste la movilidad educativa y profesional de los alumnos. Además, los temas curriculares tienden a estar menos condicionados por el contexto nacional del programa que las cuestiones relacionadas con la movilidad, vinculadas al sistema educativo y al mercado de trabajo concretos, respectivamente.

La mayoría de las lecciones extraídas de otros programas se relacionan con problemas detectados en los programas originales del país. Mientras que no resulta sorprendente la correspondencia observada entre problemas afrontados y enseñanzas extraídas de otros programas, las excepciones a esta regla son también muy significativas: por un lado, algunos problemas pueden ser específicos de un contexto nacional, o detectarse exclusivamente en éste. En todo caso, las respuestas a los problemas sentidos se buscan antes de nada en el contexto nacional. Por otra parte, algunas de las enseñanzas extraídas de otros programas pueden venir inspiradas por la observación de ventajas en éstos, y estar relacionadas con los límites y deficiencias o con la orientación del programa propio.

Se han extraído lecciones tanto entre programas con diferentes contextos nacionales (27 referencias) como entre programas del mismo contexto nacional (17 referencias). Este patrón variado corrobora el presupuesto de que el aprendizaje mutuo, en particular sobre temas curriculares, no se ve obstaculizado por las diferencias entre sistemas educativos.

Se efectuaron referencias a programas de los tres tipos posibles, y en su mayoría a los programas experimentados en Alemania, Noruega, Inglaterra y Austria. Este hecho puede explicarse en parte por los métodos innovadores adoptados por dichos programas, y por la atracción que suponían. Otro motivo es sin embargo probablemente la historia del proceso de aprendizaje por cooperación: el primer proyecto (INTEQUAL) había generado la base para el proyecto multiplicador (DUOQUAL), y propiciado una rica experiencia (estos cuatro programas) que

Enseñanzas obtenidas de programas de cualificación con orientación dual

Cuadro 4

- ☐ combinación de contenidos técnicos y generales en el currículo (Alemania, Países Bajos);
- ☐ integración de materias generales y profesionales (Grecia);
- ☐ formación por prácticas o experiencia laboral, como plataforma para la formación teórica (Alemania);
- ☐ la formación de aprendices como período opcional de la formación por experiencia laboral (Noruega);
- ☐ acceso gradual a la especialización conforme a un modelo de árbol (Noruega);
- ☐ preparación para la participación social y cívica (Alemania, Francia, Noruega, Suecia);
- ☐ flexibilidad en la planificación de currículos para el alumnado (Suecia);
- ☐ oferta de diversos estilos de aprendizaje (Inglaterra);
- ☐ exámenes orales que facilitan la evaluación sinóptica (República Checa);
- ☐ implantación de una cierta libertad de períodos formativos (Inglaterra, Países Bajos);
- ☐ creación de un sistema modular flexible (Inglaterra);
- ☐ cooperación entre instituciones de la enseñanza general y la profesional (Finlandia);
- ☐ oferta de programas de carácter general y profesional en la misma institución (Inglaterra, Noruega);
- ☐ oferta de diferentes niveles del mismo programa de FP en la misma institución (Países Bajos);
- ☐ desarrollo de programas profesionales de nivel superior para quienes ya poseen cualificaciones profesionales inferiores (Austria, Francia);
- ☐ oferta de enseñanza superior de carácter dual para estudiantes salidos de la formación de aprendices (Austria, Alemania);
- ☐ formación de formadores para cursos integrados (Noruega);
- ☐ oferta de apoyo económico a las empresas para la formación por experiencia laboral (Noruega).

permitió ampliar la cooperación a otros países

Un examen más detenido del contenido de las enseñanzas extraídas nos revela que el interés común se centra en los métodos para integrar la enseñanza general con la profesional y la evaluación de competencias, y mejorar la cooperación entre las instituciones del mundo educativo y el del trabajo. Los temas curriculares pueden considerarse esenciales para las cualificaciones de orientación dual, y proporcionan asimismo una plataforma para la movilidad educativa y profesional. El Cuadro 4 recoge las características principales consideradas “enseñanzas” de los programas individuales.

Estas características forman desde luego parte integral de los programas individua-

**Cuadro 5****“Buenas prácticas” en los programas de cualificación con orientación dual***Desarrollo de currículos y competencias*

- ☐ Contenidos profesionales generales y básicos de carácter amplio en los programas educativos (República Checa);
- ☐ integración de objetivos y materias profesionales y generales en la formación (Alemania, Grecia);
- ☐ períodos de estudio flexibles (Finlandia);
- ☐ atención a la labor cotidiana en las clases y la pedagogía de las nuevas competencias (Noruega);
- ☐ dinámica e innovación en las escuelas (Portugal);

Sistema educativo y movilidad educativa

- ☐ participación de grupos de edades amplios (República Checa, Noruega, Suecia);
- ☐ atracción para estudiantes de alto rendimiento (Alemania, Finlandia);
- ☐ certificación común para diversos itinerarios de cualificación dual (Austria);
- ☐ incremento de la movilidad educativa entre las vías generales y las profesionales (Finlandia);
- ☐ itinerario de ascenso a la enseñanza superior (Inglaterra);

Mercado de trabajo /movilidad profesional

- ☐ cooperación estrecha con la industria (Alemania);
- ☐ promoción social y empleabilidad a través de la titulación profesional (Portugal);
- ☐ la formación en el trabajo como factor para obtener un empleo (Suecia);

Movilidad simultánea educativa y profesional

- ☐ combinación de diferentes tipos de cualificaciones con orientación dual para grupos destinatarios individuales (República Checa);
- ☐ acceso tanto a la enseñanza superior como a la práctica profesional (Grecia, Finlandia, Países Bajos);
- ☐ responsabilidad compartida entre instituciones escolares y organizaciones del trabajo (Noruega).

Las “buenas prácticas” en los programas de cualificaciones con orientación dual

Las referencias a métodos o características interesantes observadas en otros programas son también un indicador del éxito de aquellas cualificaciones de orientación dual, aún cuando éste dependa del punto específico de arranque del proceso formativo. Para obtener una visión general de una experiencia con éxito, se preguntó a los participantes qué elementos operan correctamente en sus programas de cualificación dual. Sus respuestas no sólo complementaron la imagen previa de las características de otros programas, sino que sirven también como presentación de las “buenas prácticas” que pueden suponer estímulos para otros programas.

Esta evaluación de los elementos que funcionan correctamente en un programa dado suele guardar relación con el contexto nacional, confrontando las cualificaciones de orientación dual a los métodos convencionales de enseñanza profesional o general del segundo ciclo de la secundaria en el país respectivo. Así pues, las “buenas prácticas” resultan específicas de un programa individual y del debate nacional interno. Ello diferencia las “buenas prácticas” de las “enseñanzas” (Cuadro 4), relacionadas con temas o sugerencias percibidas en programas externos. Además, las “buenas prácticas” se centran más en los elementos que funcionan realmente bien en un programa, a partir de una indagación y evaluación internas, mientras que las “enseñanzas” pueden referirse tanto a experiencias prácticas como a características conceptuales.

Los resultados principales de las “buenas prácticas” en los programas de cualificaciones de orientación dual se compendian en el Cuadro 5, agrupados en función de los tres criterios de calidad mencionados (véanse los países indicados entre paréntesis).

Esta clasificación de “buenas prácticas” se corresponde, en parte, con resultados ya señalados anteriormente como “enseñanzas” o lecciones (véase el Cuadro 4), pero incluyen una gama más amplia de experiencias positivas. Se registran “buenas prácticas” en todos los baremos decisivos de la calidad: tanto competencias

les y de su respectivo contexto nacional. No se pueden “transferir” a cualquier otro programa o mezclarse como un “ingrediente” más con éste, para mejorarlo o reformularlo. Con todo, las ideas conceptuales que las sustentan y la práctica que han generado en cada caso pueden enriquecer la reflexión sobre materias similares en otros programas.



como movilidad educativa o profesional. Esto corrobora en buena medida la potencialidad de las cualificaciones duales para satisfacer los criterios de calidad en la FP. Además, se observan “buenas prácticas” para toda la gama de programas participantes en el proyecto. En particular, las referencias a programas recientemente incluidos en el estudio (República Checa, Grecia, Finlandia y Portugal) enriquecen la experiencia cooperativa sobre cualificaciones de orientación dual.

Presentación

El proceso y los resultados del aprendizaje mutuo por cooperación se han presentado bajo la forma de un documento accesible en el espacio internet del Foro de Investigación WIFO Berlín (<http://www.b.shuttle.de/wifo/duoqual/=base.htm>). Este espacio electrónico ha ido surgiendo en el curso de la labor del proyecto, utilizándose como herramienta común para los participantes asociados y como espacio de difusión general. Se intentó en particular encontrar formas de “visualizar” el proceso de aprendizaje. La sección de “enseñanzas por mutuo aprendizaje” parte de la metodología adoptada en las mesas redondas, proporciona evaluaciones estructuradas de los programas individuales (ver Cuadro 6) y resume los resultados de los debates en mesa redonda.

Conclusión

Los resultados del aprendizaje mutuo respaldan las hipótesis avanzadas en fases anteriores de este proyecto asociativo, y en particular éstas:

a) Las cualificaciones de orientación dual satisfacen potencialmente los criterios definidos para garantizar una alta calidad en la formación profesional: proporcionar competencias personales y facilitar la movilidad tanto en el sistema educativo como en el mercado de trabajo. Tanto la evaluación efectuada por los participantes en las mesas redondas como los resultados del análisis comparativo en detalle de los programas (Manning 1998) apoyan esta hipótesis. En buena medida, las cualificaciones de orientación dual no sólo cumplen “potencialmente” estos cri-

Evaluación de los programas

Como preparación para la mesa redonda sobre aprendizaje mutuo, los participantes de los siguientes países procedieron a evaluar sus programas nacionales de cualificaciones duales:

	CZ	D	EL	
A				EN
S				FIN
	P	N	NL	

Cada uno de los asociados contestó a tres cuestiones concretas:

1. ¿Cuáles son los elementos operativos que funcionan bien en este programa?
2. ¿Qué problemas tiene este programa?
3. ¿Qué puede aprenderse de otros programas?

<<http://www.b.shuttle.de/wifo/duoqual/less-ass.htm>>

terios de calidad, sino en términos reales; y a la vez presentan un potencial significativo de avances y mejoras.

b) Hay grandes oportunidades de intercambio y transferencia de experiencias entre los diversos programas y sistemas formativos nacionales. El debate efectuado en la mesa redonda final demuestra abundantemente esta hipótesis. Mas específicamente, sugiere que los métodos curriculares, y en particular el desarrollo de competencias, se prestan más al aprendizaje mutuo entre diversos programas que los temas centrados en las vías educativas y las carreras profesionales (mas incrustados en sus respectivos contextos nacionales). Obsérvese, sin embargo, que el “intercambio y transferencia de experiencias” practicados durante este proceso asociativo de “aprendizaje mutuo” se restringe al nivel conceptual, sin implicaciones prácticas concretas.

Las enseñanzas detectadas en este proyecto asociativo deben constituir materia de debate detallado a escala nacional y europea para responsables políticos, profesionales de la práctica e investigadores educativos. Los numerosos resultados de interés que incluye el espacio internet DUOQUAL (Manning 1999) permiten sin duda proseguir el proceso de aprendizaje continuo.



Referencias bibliográficas

Attwell, G. (1997). Towards a community of practice for vocational education and training professionals. En: A. Brown, *Promoting vocational education and training: European perspectives*. Hämeenlinna: Universidad de Tampere (pp. 3-11).

Brown, A. & Manning, S. (Eds.) (1998). *Qualifications for employment and higher education: a collaborative investigation across Europe*. Hämeenlinna: Universidad de Tampere (Ammattikasvatussarja; 18).

Heidegger, G. (1996). *New forms of basic and further education of professionals for vocational education and training*, Documento de trabajo EUROPROF. Bremen: Institut Technik und Bildung.

Heidegger, G. (2000). Future trends in European vocational education. En: M.-L. Stenström & J. Lasonen, *Strategies for reforming initial vocational education and training in Europe*. Jyväskylä: Instituto de investigación educativa, Universidad de Jyväskylä (pp. 266-279).

Kämäräinen, P. (1998). What kind of key qualifications should be integrated to curricula in the near future according to a "horizontal approach"? En: *Development of vocational qualifications and competencies*, Conferencia europea sobre la formación profesional, documentos básicos, 3 y 4 de Julio 1998, Viena, Ministerio Federal de Educación y cultura (pp 5-17).

Kämäräinen, P. (2000). Parity of esteem as a challenge to European cooperation as reflected in the POST-16 STRATEGIES /SPES-NET and INTEQUAL/DUOQUAL projects. En: M.-L. Stenström & J. Lasonen, *Strategies for reforming initial vocational education and training in Europe*. Jyväskylä: Instituto de investigación educativa, Universidad de Jyväskylä (pp. 302-315).

Lasonen, J. (1998). Shared learning. En: J. Lasonen & M. Young (Eds.), *Strategies for achieving parity of esteem in European upper secondary education*. Jyväskylä: Instituto de investigación educativa, Universidad de Jyväskylä (pp. 169-185).

Lasonen, J. & Manning, S. (1998). Analysing strategies and qualifications in two Leonardo da Vinci research partnerships - issues of transnational research in collaboration. En: M. Mulder (Ed.), *Investigación sobre formación profesional: actas del programa NET sobre formación profesional en la conferencia ECER celebrada del 17 al 20 de Setiembre de 1998 en Liubiana, Eslovenia* (pp. 1-7).

Lasonen, J. & Manning, S. (1999). *How to improve the standing of vocational as against general education - a comparative investigation of strategies and qualifications across Europe*. Jyväskylä: Instituto de investigación educativa, Universidad de Jyväskylä; Berlín: Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e.V. (Contribución al II Informe de investigación del Cedefop, publicado en 2001).

Manning, S. (Ed.) (1996). *Qualifications with a Dual Orientation towards Employment and Higher Education: A Comparative Investigation of Innovative Schemes in Seven European Countries*. INTEQUAL Report I. Berlín: Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e.V. (WIFO).

Manning, S. (Ed.) (1997). *Qualifications with a Dual Orientation towards Employment and Higher Education: A Collaborative Investigation of Selected Issues in Seven European Countries*. INTEQUAL Report II. Berlín: Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e.V. (WIFO).

Manning, S. (Ed.) (2000). *Dually-oriented qualifications: a knowledge base related to the Leonardo da Vinci projects INTEQUAL/DUOQUAL*. Berlín: Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e.V. (WIFO). Internet: <<http://www.b.shuttle.de/wifo/duoqual/=base.htm>> (Primera redacción: 14 Agosto 1999).

Stenström, M.-L. (2000). Impacts of and experiences from the SPES-NET project. En: M.-L. Stenström & J. Lasonen, *Strategies for reforming initial vocational education and training in Europe*. Jyväskylä: Instituto de investigación educativa, Universidad de Jyväskylä (pp. 253-257).

Relación de proyectos

(1) **EUROPROF** / Proyecto Leonardo da Vinci, sección Encuestas y Análisis (1995-1997).

Título: "New forms of education of professionals for vocational education and training".

(2) **INTEQUAL** / Proyecto Leonardo da Vinci, sección Encuestas y Análisis (1995-1997).

Título: "The acquisition of integrated qualifications for professional work and study - an assessment of innovative approaches in seven European countries".

(3) **DUOQUAL** / Proyecto Leonardo da Vinci de efecto multiplicador (1997-2000) basado en el INTEQUAL.

Título: "Qualifications with a dual orientation towards employment and higher education - applying a pattern of comparative investigation across European countries".

Coordinadora (INTEQUAL/DUOQUAL): Sabine Manning, Foro de Investigación sobre Educación y Sociedad (WIFO), Berlín.

Asociados (IQ=INTEQUAL; DQ=DUOQUAL):

Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (BIAT), Universität Flensburg, Alemania (DQ);

Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ), Marsella, Francia (IQ);

Cooperativa Marcella, Lurago Marinone, Italia (DQ);

Departament de Investigaciones Educativas, Universidad de Roskilde, Dinamarca (DQ);

Faculdade de Ciências e Tecnologia - Ciências da Educação, Universidade Nova de Lisboa, Monte de Caparica, Portugal (DQ);

HIAK Akershus College, Bygdoy, Norway (IQ/DQ);

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw), Viena, Austria (IQ/DQ);

Institut Technik und Bildung (ITB), Universität Bremen, Alemania (IQ/DQ);

Instituto de investigaciones educativas (IER), Universidad de Jyväskylä, Finlandia (DQ);

Institute for Employment Research (IER), University of Warwick, Inglaterra(IQ/DQ);

Instituto Nacional de investigaciones pedagógicas (INRP), París, Francia (DQ);

Instituto pedagógico (P.I.Q.), Ministerio de Educación, Atenas, Grecia (DQ);

Instituto de investigaciones sobre la formación profesional (VÚO), Praga, República Checa (DQ);

SCO Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam, Países Bajos (IQ/DQ);

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB),Munich, Alemania (IQ/DQ);

Instituto de Educación de Estocolmo, Suecia (IQ/DQ);

University of Surrey, Surrey, Inglaterra (IQ).

Autores del espacio internet INTEQUAL/DUOQUAL (Manning 2000)

<<http://www.b.shuttle.de/wifo/duoqual/=base.htm>>

Göran Arman, Tor Bergli, Rainer Bremer, Alan Brown, Elly de Bruijn, Henri Eckert, Lourenço Frazão, Robert Höghielm, Knud Illeris, Gerald Heidegger, Pekka Kämäräinen, Jean-Louis Kirsch,

Anna Konopásková, Werner Kusch, Lillian Larsen, Anne Lazar, Kveta Lejcková, Owe Liljefelt, Sabine Manning, Loukia Marneli, Trudy Moerkamp, Teresa Oliveira, Stamatis Paleocrassas, Fátima Santos,

Monika Thum-Kraft, Petr Viceník, Maarit Virolainen, Eva Voncken, Stella Zacharia.

(4) **POST-16 STRATEGIES** / Proyecto Leonardo da Vinci, sección Encuesta y Análisis (1995-1997).

Título: "Finding new strategies for post-16 education by networking vocational and academic/general education and working life to improve the parity of esteem for initial vocational training".

Coordinador: Johanna Lasonen, Instituto de investigaciones educativas, Universidad de Jyväskylä.

(5) **SPES-NET** / Proyecto Leonardo da Vinci de efecto multiplicador (1997-2000), basado en POST-16 STRATEGIES.

Título: "Sharpening the post-16 education strategies by horizontal and vertical networking".

Coordinadora: Marja-Leena Stenström, Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.



Hacia la formación para el futuro: algunas experiencias prácticas



Klaus Halfpap

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

Introducción

Ya en 1997, el Grupo de Estudios sobre enseñanza general y profesional de la Comunidad Europea reclamaba la “profesionalización y preparación para acceder a un mundo del trabajo complejo y en rápida mutación...en todas las etapas de un sistema educativo” como la tercera función esencial de la educación, junto al desarrollo de la personalidad y socialización del alumno (Comunidad Europea, 1997).

Según Opaschowski (1999), algunas “tendencias esenciales” inspirarán la evolución social en el mundo occidental (incluyendo en éste a Estados Unidos y Japón) durante el próximo decenio. Algunas de estas tendencias importantes para los sistemas educativos se enumeran y explican brevemente en la siguiente relación:

- a) la globalización: el trabajo repartido por todo el mundo -en detrimento del trabajo en el sentido tradicional- requiere ampliar la noción de trabajo mas allá de la de empleo remunerado, e incluir en ella a los servicios humanos y sociales;
- b) los servicios: la transformación estructural desde la sociedad industrial a la de servicios, fundada en las tecnologías de la información -la expansión en los sectores de seguridad, atención personal y salud- y el desarrollo de una sociedad del ocio orientada a la vivencia (turismos, medios, etc.);
- c) una mayor flexibilidad: cambios frecuentes de empleo y profesión;
- d) envejecimiento: el aumento en la esperanza de vida en los países occidenta-

les industrializados puede hacernos llegar a los 90 años a mediados del próximo siglo, doblando la proporción de población de más de 60 años en Alemania;

e) la individualización: la figura clave de la época industrial era “el asalariado”: mientras que el objetivo del futuro es el “empresario individual permanente”;

f) la difusión de los medios: la irrupción mundial de internet como nuevo medio de masas.

Estas tendencias transformarán y ampliarán las ideas sobre los objetivos que debe tener la formación profesional. Durante las décadas del 80 y el 90, los cambios en la organización del trabajo dentro de las sociedades industriales¹ llevaron a promover deliberadamente competencias claves que trascendían las capacidades profesionales específicas.

Competencias o capacidades esenciales, como “flexibilidad, capacidad decisoria, espíritu empresarial, capacidad de abstracción, espíritu de equipo y capacidad formativa (autoformativa)” desempeñan ya “un papel esencial para la organización del trabajo actual y futuro” (Comisión Europea 1993). Estas capacidades siguen siendo premisas indispensables para llevar a cabo las tareas del empleo (Ott 1999). En una encuesta efectuada en 1998-99 en Alemania por el Instituto Federal de la Formación Profesional y el Instituto del Mercado de Trabajo y la Investigación Profesional sobre cambios estructurales en el mundo del trabajo confirman este extremo: desde 1991-92, se ha incrementado la autonomía en la organización del trabajo, se ha reducido el grado de monotonía laboral y la demanda de innovaciones y creatividad en el trabajo también ha aumentado (Dostal et

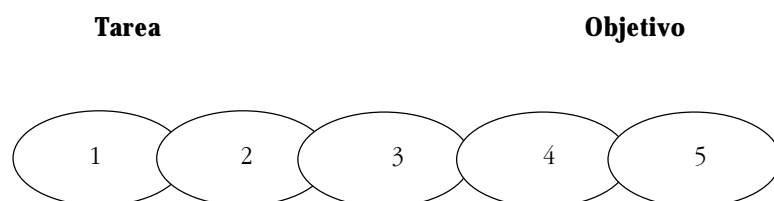
Algunas tendencias esenciales alimentan la evolución social que está ampliando las nociones sobre objetivos de la formación profesional. Este artículo examina tres proyectos piloto en Alemania cuyos resultados pueden ser de posible interés para países con sistemas formativos distintos. La experiencia obtenida en estos proyectos permite extraer algunas conclusiones sobre la futura evolución de las escuelas como “centros de aprendizaje”.

(¹) De la cadena de montaje al montaje integral, y de las tareas aisladas a la responsabilidad completa



Modelo de una “actuación completa”

Cuadro 1



Etapas

- 1) Análisis, soluciones posibles y condiciones que afectan la actuación
- 2) Plan provisional de actuación (objetivos intermedios y fases de trabajo)
- 3) Evaluación y decisión sobre el plan de actuación
- 4) Ejecución del plan de actuación
- 5) Comprobación y evaluación de los resultados y del proceso de actuación

da en Alemania (Bundesministerium, 2000), según la cual el 34% de las personas de más de 14 años (aprox. 22 millones de ciudadanos) participan en trabajos voluntarios (el 37% de los jóvenes de 14 a 25 años). La disposición para aceptar funciones y trabajos voluntarios que supone una disposición general favorable a un comportamiento social, fomentado por el sentimiento de “pertenencia” a un amplio círculo de amigos y conocidos o a la iglesia, y favorecido entre otros factores por las cualificaciones altas.

El “nuevo” objetivo de la educación puede resumirse como la capacidad global para actuar dentro de la vida profesional, privada y social. Son importantes particularmente los siguientes factores:

a) capacidades profesionales y específicas (conocimientos, competencias);

b) capacidad de resolución de problemas, especialmente capacidad analítica, de planificación y decisión;

c) capacidad de interacción, especialmente competencias de colaboración y comunicación;

d) capacidad para adoptar responsabilidades, a escala individual o social.

Muchas de estas tendencias mencionadas ya se habían observado hace algún tiempo (véase por ejemplo, Comisión Europea, 1993). Numerosos proyectos pilotos alemanes han intentado ya desarrollar nuevos cursos formativos³ para integrarlas. A continuación informaremos sobre algunos de estos proyectos piloto y sus actividades correspondientes de seguimiento⁴. Todas las formaciones enumeradas consisten en cursos profesionales impartidos en escuelas. Los resultados pueden resultar de interés para países con sistemas formativos distintos al alemán. Los rasgos elegidos a continuación suponen, en mi opinión, contribuciones esenciales para el futuro de la FP en las escuelas:

a) la vinculación del trabajo y el aprendizaje dentro de la FP;

b) la formación de maestros y la creación de las condiciones necesarias en las escuelas;

al., 2000). Las competencias o capacidades mencionadas resultan también indispensables para que las personas puedan llevar a cabo autónomamente cualquier tarea en toda situación vital (véase el Cuadro 1).

De conformidad con el principio rector de una “educación para la formación permanente” la noción ampliada sobre los objetivos que ha de tener la formación profesional implica:

a) una formación ya no exclusiva para una única profesión, sino también para otros empleos en el campo social o humanitario, incluyendo trabajos no remunerados. Las denominadas actividades no lucrativas se están difundiendo cada vez más en Alemania;

b) el sistema de la FP tiene que afrontar el desafío de formar a las personas para que éstas gestionen sus vidas inteligentemente durante un período cada vez mayor tras la etapa del empleo remunerado, pues el trabajo desempeña una parte esencial de la existencia humana.

El denominado trabajo voluntario (no remunerado)² adquiere gran importancia, no solo después sino también durante la propia fase del empleo remunerado. Esto ha quedado demostrado en la primera encuesta de muestra representativa efectua-

(²) Por ejemplo deportes, ocio y actividades culturales, escuelas, trabajo social, iglesias, política, trabajo juvenil y asociaciones de primeros auxilios.

(³) Véanse las publicaciones del Instituto Federal de la Formación Profesional. Dirección postal: Bundesinstitut für Berufsbildung, Hermann-Ehlers Strasse 10, D-53113 Bonn.

(⁴) El autor de este artículo ha participado en ellos en calidad de director o asesor de proyecto.



c) el nuevo papel de maestros y alumnos.

Por último, se resumirán las tres experiencias prácticas descritas, complementándose con algunas consideraciones relevantes para el futuro desarrollo de las escuelas como “centros de aprendizaje”.

La vinculación de trabajo y aprendizaje dentro de la formación profesional

En Renania del Norte-Westfalia, los alumnos que se cualifican para acceder a la Fachoberschule (escuela secundaria de segundo ciclo, especializada) pueden asistir a un curso de dos años en la Berufsfachschule (escuela profesional básica de dedicación completa), que les proporciona una formación comercial básica y el elemento escolar de la cualificación para acceder posteriormente a la Fachhochschule (instituto técnico postsecundario)⁵. Este curso, impartido en la “Höhere Handelsschule” (Escuela comercial secundaria de segundo ciclo), consistía hasta mediados la década de 1980 casi exclusivamente en teoría. A partir de cierto momento se hizo crucial relacionar la formación más estrechamente con la práctica, y ofrecer a los alumnos experiencias directas de las operaciones de trabajo, a fin de hacer más efectiva la formación.

Entre 1985 y 1988 se llevó a cabo un programa piloto en cuatro escuelas con la intención de establecer si dicho objetivo podía lograrse a través de una formación práctica en una “oficina formativa” (Halfpap 1993^a). Con este fin, se crearon simulacros realistas de oficinas en las escuelas, donde los alumnos podían planificar, llevar a cabo y evaluar actividades comerciales. Los alumnos pasaban un día a la semana trabajando y aprendiendo con actividades comerciales típicas en los departamentos de una compañía modelo: adquisiciones, ventas, distribución, y en ocasiones fabricación, contabilidad y administración de personal o general (véase el Cuadro 2). Las actividades comerciales eran reales, la única simulación consistía en el intercambio físico de mercancías⁶.

Vínculos entre la práctica y la teoría dentro de una Oficina Formativa

Cuadro 2

Puestos de trabajo de empleados
comerciales en empresas reales

Orientación profesional

OFICINA FORMATIVA de una empresa modelo

con departamentos (p.e. adquisiciones, compras, etc.)

Orientación académica

Asignaturas: comercio, Inglés, política, Alemán, etc.
<materias académicas relevantes>

Una empresa modelo es una descripción idealizada de la realidad y ofrece un marco para aprender sobre el trabajo en la escuela (no sólo en la oficina formativa, de ahí la flecha de doble dirección entre la oficina y las asignaturas escolares, dentro del Cuadro 2).⁷

La formación sobre el trabajo en una oficina formativa puede describirse de esta manera:

a) la formación se organiza por grado creciente de dificultad, conforme a principios didácticos. En particular, conforme a la complejidad de los procesos de trabajo, al contenido temático de la información, y a la libertad de decisión del alumno durante la planificación autónoma o conjunta y la realización de los procesos de trabajo;

b) la formación se orienta a las competencias de actuación (“formación por actuación”) y resulta muy eficaz, porque se basa en cada alumno individual, se estructura en torno a actividades, es experimental, interactiva y global. Los alumnos dejan de ser consumidores de cono-

(⁵) Tras la formación posterior dentro de una empresa, esta cualificación capacita al titulado para estudiar ya en la Fachhochschule. La cualificación para acceder a una Fachoberschule es un certificado escolar medio obtenible tras 10 años de la enseñanza general.

(⁶) En aquellos momentos no se admitía a las escuelas que hicieran núcleos de actividad empresarial real entre sus alumnos, lo que hoy en día es cada vez más frecuente.

(⁷) La flecha que va de los temas o asignaturas de enseñanza a la oficina formativa indica que numerosos temas influyen sobre la actividad de ésta. La flecha que va de la oficina a los temas formativos muestra que los datos de la empresa modelo pueden y deben utilizarse también para estudiar dicha asignatura.



cimientos y pasan a desempeñar un papel activo en su propia formación;

c) la formación requiere nuevos comportamiento por parte de los maestros, lo que hace surgir un tipo de asociación interactiva: los maestros organizan la formación a través de una enseñanza en equipo, actuando en ella como asesores y asistentes, mientras que los alumnos trabajan y aprenden;

d) la formación vincula las diferentes temáticas entre sí y requiere una estrecha coordinación entre las asignaturas de los cursos.

Estas "oficinas formativas" se han implantado ya en todas las escuelas de Renania del Norte-Westfalia, y también en otros Länder alemanes ⁸.

Se han tomado medidas iniciales para aplicar el mismo programa en Hungría, y posteriormente en Rusia y Polonia. El Instituto Federal de la Formación Profesional alemán (BIBB) ha ofrecido su apoyo para la apertura de centros de FP por este modelo en numerosas ciudades de la Europa Central y del Este (BIBB, 1996). Todos estos centros incluyen oficinas formativas dentro de sus secciones comerciales. Bajo este proyecto, por ejemplo, un centro modelo en Moscú recibe apoyo de una escuela que participó en el programa piloto de "oficinas formativas" en Renania del Norte-Westfalia. En Polonia existen "oficinas formativas modelo" en Poznań y Koszalin. En las tres repúblicas bálticas, Estonia, Letonia y Lituania, se han desarrollado centros modelo de FP con el apoyo de los ministerios competentes alemanes y de los estados bálticos, el BIBB y algunos institutos de los *Länder* de Hessen y Renania del Norte-Westfalia ⁹.

La formación por experiencia de trabajo en oficinas formativas se ha difundido a otros cursos del *Land* de Renania del Norte-Westfalia, para formar a personal administrativo, por ejemplo. También las escuelas están utilizando empresas modelo con alojamiento e instalaciones adecuadas para formar en otras especialidades, como personal formativo para la práctica jurídica, médica y odontológica, compañías de transporte o de comercio minorista.

Formación de maestros y creación de condiciones previas en la escuela

En 1992-95 se difundió en el *Land* de Brandenburgo un programa piloto de "oficinas formativas" basado en la experiencia recogida en Renania del Norte-Westfalia. Los equipos de maestros se formaban inicialmente en seis escuelas para el trabajo dentro de las oficinas formativas. El programa piloto (Halfpap, Oppenberg y Richter 1996) se destinaba a cursos profesionales de dos años de duración, dedicación completa y escolares, para formar a auxiliares de comercio. Durante su primer año, escuelas asociadas del *Land* de Renania del Norte-Westfalia asesoraban a grupos de dos escuelas de Brandenburgo. Transcurrido un año, la demanda de formación por este curso se incrementó tanto ¹⁰ que éste tuvo que ofrecerse en escuelas adicionales. Al terminar el programa piloto, participaban en este proyecto 16 escuelas de Brandenburgo. Un año más tarde, todas las 20 escuelas correspondientes -con una excepción- poseían oficinas formativas, apoyadas por una formación posterior en el trabajo.

Este programa piloto, ampliado, confrontó a los cuatro equipos gestores (una cuarta escuela se unió al programa) con un desafío de inesperadas dimensiones: la única forma de llevar a cabo la actividad era a través de una formación de maestros en el trabajo orientada consecuentemente a la actuación¹¹. Los equipos de escuelas vecinas se reunieron varias veces por año en Brandenburgo para asistir a cursos formativos de una semana dirigidos por los equipos de maestros de Renania del Norte-Westfalia. El objetivo no era impartir a los maestros más conocimientos especializados sino formarlos en métodos didácticos y capacitarlos para formarse por sí solos para el trabajo en equipo.

Por tanto, tuvieron que aprender a planificar la formación integrada en la actuación, partiendo del modelo de una actuación concreta (Cuadro 1). Ello requiere una nueva capacidad planificatoria intensa por parte del maestro. Para estimular en todo lo posible a organizar su propia actuación, es decir, enseñar la capacidad

(⁸) Véase por ejemplo Achtenhagen y Schneider 1993.

(⁹) El autor de este artículo participó en 1996 en un seminario celebrado en Jurmala y en Riga (Letonia) con directores y docentes de centros modelo, para intercambiar experiencias sobre el desarrollo de la FP en estos países. El seminario resaltó la importancia de las oficinas formativas, si bien admitiendo que hay que complementarlas con estancias prácticas en empresas (Sociedad Carl Duisberg 1997).

(¹⁰) Debido a la carencia de plazas normales de formación en la empresa conforme al sistema dual alemán.

(¹¹) Este método de formación de adultos tuvo gran éxito. Por tanto, es posible responder a Blaschke (1997, p. 17) y afirmar que este tipo de "método de enseñanza y aprendizaje para adultos" existe y se practica masivamente.



para actuar en toda una gama de situaciones de la vida real, el maestro debe disponer el entorno y las condiciones didácticas de manera que posibilite a los alumnos planificar y configurar su propio aprendizaje¹².

La plena aplicación de este programa en Brandenburgo (y también en Renania del Norte-Westfalia) supuso un fuerte reto para maestros y direcciones escolares. El programa asume que este curso constituye el factor clave para la planificación de la enseñanza y la formación en todas las asignaturas. En las escuelas profesionales existen numerosísimos cursos que confieren distintas cualificaciones, en contraste con la situación en los *gymnasien* o institutos (escuelas secundarias académicas), por ejemplo, que conducen a un único nivel de examen. Para los alumnos que optan por un curso profesional no resulta eficaz, interesante ni relevante para su futuro aprender *per se* un idioma extranjero, matemáticas, o economía. Es necesario exponer claramente la relación entre estas asignaturas y la formación para empleos como el de auxiliar de comercio o empleado de transportes, por ejemplo. Si los contenidos y escala de tiempo asignados a las diferentes asignaturas de un curso se coordinasen, la formación se estimularía ya que la interdependencia resultaría evidente y se posibilitaría un aprendizaje interdisciplinar. Los maestros únicamente pueden lograr esto a través de su trabajo en equipo (incluyendo la enseñanza en equipo). La capacidad para trabajar en equipo únicamente puede desarrollarse con eficacia a través de la práctica, es decir, trabajando de hecho en un equipo. La formación en el servicio para maestros se organizó conforme a este principio.

La aplicación del concepto de una enseñanza orientada a la actuación, y por supuesto de los planes basados en ella, tiene repercusiones importantes para la dirección escolar¹³:

a) tienen que organizarse conferencias de curso con los maestros de todas las asignaturas incluidas en éste, a fin de elaborar un esquema general de la enseñanza durante el curso¹⁴. Los equipos de maestros deben preparar un plan anual didáctico y situaciones interdisciplinarias de actuación formativa;

b) los maestros precisan trabajar por equipos en el mismo curso durante períodos largos. Organizan en buena parte su propio trabajo (incluyendo el reparto de horas de enseñanza). Solo el número de horas por asignatura y profesor queda estipulado;

c) el espacio físico de la formación debe organizarse de tal manera que sea posible alternar la formación cooperativa en grupos pequeños con el trabajo con todos los alumnos, vinculando la teoría con la práctica (p.e. en una oficina formativa o un taller-laboratorio).

El nuevo papel de maestros y alumnos

En 1990-93, se llevó a cabo en Schleswig-Holstein un programa piloto de “taller-laboratorio”¹⁵, centrado en fomentar las competencias claves, con el ejemplo de la tecnología digital CNC para un curso técnico a operadores de moledoras (Halfpap y Marwede 1994)¹⁶. Este impulso a competencias profesionales claves (véase más arriba) dio lugar a una percepción diferenciada de los papeles de maestros y alumnos, como explicaremos a continuación.

Con el apoyo de un equipo de profesores, los alumnos tenían que llevar a cabo una tarea de producción compleja a lo largo de seis meses (una jornada de ocho horas por semana) en este taller o “laboratorio” de una empresa modelo creada dentro de la escuela¹⁷. La dotación disponible en el espacio de trabajo, que incluía una biblioteca amplia, facilitaba a los alumnos trabajar individualmente, en grupos pequeños o grandes. Las temáticas se centraban en tecnologías de la fabricación o el control, comunicación técnica, tecnología de materiales, tecnología de máquinas, comercio y estudios comunitarios. Estos temas se concretaban por ejemplo en tareas como cálculos preliminares y controles postproducción, preparación del trabajo, oficina de programación, y actividades de producción y control relacionadas con la creación de “centros itinerantes”.

Los maestros elaboraban registros detallados de su trabajo. Algunos de los re-

(12) Onstenk (1995, p. 39) ha señalado la posibilidad de mejorar la formación reforzando el entorno didáctico en el puesto de trabajo

(13) Impartieron una serie de cursos formativos en el servicio para los miembros de direcciones de escuelas en Brandenburgo con el fin de facilitar la implantación del programa y de garantizar su éxito.

(14) También debe invitarse a los representantes y alumnos del curso a actuar como miembros asesores junto a los representantes, en las escuelas profesionales de sistema dual, de los alumnos que trabajan en empresas.

(15) Este programa piloto tiene consecuencias sobre la organización y dirección de escuelas similares a las del programa piloto efectuado en Brandenburgo.

(16) Estas experiencias también se llevaron al programa piloto realizado en Brandenburgo.

(17) Es evidente por tanto la influencia de las experiencias obtenidas por el programa piloto de “oficinas formativas” desarrollado en Renania del Norte-Westfalia.



sultados más importantes en la evaluación de la formación de maestros a través del trabajo son éstos:

a) la formación a través del trabajo plantea fuertes exigencias a la capacidad planificatoria del maestro (véase más arriba) y a su flexibilidad metodológica:

b) los maestros deben aprender a observar el comportamiento de los alumnos y a valorarlo con baremos establecidos, y a estimular deliberadamente determinadas actitudes del comportamiento¹⁸;

c) los maestros deben actuar ellos mismos más o menos como modelos, y demostrar su capacidad para actuar en una amplia gama de situaciones, recurriendo a las competencias claves antes mencionadas.

Para evaluar el “nuevo” papel de los maestros, es necesario preguntarse por ejemplo si éstos logran estimular la capacidad de actuación del alumnado en una amplia gama de situaciones: ¿consigue crear el maestro situaciones de formación en actuación - a veces como parte de un equipo -, facilita que la formación tenga carácter integral?

El “nuevo” papel de los alumnos consiste, por ejemplo, en la capacidad de documentar su propio trabajo, de manejar programas informáticos y máquinas, de trabajar en parte como equipo para encontrar informaciones, utilizar los conocimientos obtenidos o hablar en público (sea en discurso o con intervenciones a fondo en la clase).

Allí donde sea posible, debe juzgarse y evaluarse por ello el complejo rendimiento de los alumnos con este método y con el criterio de su desarrollo formativo en todas las competencias relacionadas con la capacidad de actuación, de acuerdo con criterios claros y conocidos por los propios alumnos.

El proceso de transformar las escuelas en “centros de aprendizaje”

El 1992, el Primer Ministro del *Land* Renania del Norte-Westfalia¹⁹ creó una comisión educativa internacional que pre-

sentó los resultados de su investigación y sus propuestas y recomendaciones principales en un informe titulado “El futuro de la educación - la escuela del futuro” (Bildungskommission 1995). La escuela del futuro se describe en él como “centro de aprendizaje”. Sólo será capaz de resistir la presión de las exigencias que el futuro le planteará “si se considera asimismo una organización autoformativa” (ídem). Esta visión es compartida también por los autores del estudio “La organización autoformativa”, cuando se refieren al desarrollo de recursos humanos para la formación inicial y continua en empresa de la Comunidad Europea: la autoformación en el puesto de trabajo constituirá el modelo didáctico en una empresa transformada en organización autoformativa, que combina el trabajo con la formación en una “cultura formativa omnipresente” (Comisión Europea 1993).

Como centro de aprendizaje, una escuela debe desarrollar su propio perfil pedagógico, de forma que todos los que trabajan en su seno lleguen a un consenso sobre las siguientes tareas, colocándolas en orden de prioridad dentro de su “cultura de la escuela”:

a) enseñar conocimientos y desarrollar la personalidad;

b) aprendizaje de asignaturas e interdisciplinar;

c) aprendizaje social y aplicado;

d) encontrar la propia identidad y respetar la integridad de los demás (Bildungskommission 1995).

Uno de los principios esenciales de la comisión educativa para la formación profesional es que “el objetivo educativo de la formación profesional trasciende la enseñanza meramente ocupacional. La formación profesional constituye también una educación general” (ídem).

En mi opinión, pueden resumirse las principales consecuencias de la labor de estos programas piloto para el desarrollo escolar en los elementos siguientes:

a) los perfiles escolares contienen las orientaciones pedagógicas básicas y esenciales para una escuela. La creación de estos perfiles requiere un alto nivel de autonomía por parte de cada escuela, que

(¹⁸) También el comportamiento social es algo que únicamente puede enseñarse a un alumno a través de la actuación reflexiva, trabajando cognitivamente junto con el alumnado dicho comportamiento, por ejemplo.

(¹⁹) se trataba de Johannes Rau, actual Presidente de la República Federal de Alemania.



debe poner por escrito sus objetivos, sus estrategias para conseguirlos y procedimientos de evaluación.

b) El estilo de enseñanza utilizado en el curso vincula el material objetivo de los cursos²⁰ con el aprendizaje subjetivo por parte del alumno. Las situaciones de aprendizaje por actuación interdisciplinar dentro de una empresa modelo constituyen un elemento clave en la enseñanza de los cursos, y trascienden la didáctica tradicional de conocimientos temáticos aislados.

c) Los campos de actuación extraídos del entorno laboral como la vida y la sociedad determinan el método didáctico utilizado para el desarrollo del currículo. Sus contenidos se describirán detalladamente bajo la forma de las capacidades ambicionadas (específicas, metodológicas y sociales) y de las capacidades requeridas para afrontar situaciones de actuación. Estos currículos confluirán en un currículo para cada escuela, elaborado por equipos de profesores en las reuniones de los cursos.

d) La formación de maestros (inicial o en el servicio) debe guiarse por la imagen de “convertirse en maestro”, imagen que contiene el paradigma de “posibilitar el aprendizaje” en lugar de la instrucción en el sentido de simple transmisión de conocimientos. Deberá dar a los maestros las capacidades necesarias para educar, asesorar, innovar y trabajar en equipo, y para cumplir un papel en la elaboración del perfil de una escuela y el desarrollo curricular como parte de la metodología docente.

e) La organización escolar y la dirección de la escuela deben facilitar y apoyar el plan formativo descrito. Ello implica:

- un modelo de dirección participativa, en el cual los maestros desempeñan una función principal como organizadores de su propio trabajo (colectivamente).
- una estructura organizativa basada en cursos o grupos de cursos, y maestros que trabajan en los menos cursos posibles;
- horarios e instalaciones flexibles que fomenten el aprendizaje y la enseñanza por la actuación.

El estudio mencionado concluye con once “requisitos para funciones con responsabilidad”, como puntos de referencia para fomentar el trabajo voluntario (Bundesministerium 2000)²¹. Dichos puntos también resultaron ser especialmente relevantes para los programas pilotos descritos. Constituyen asimismo competencias claves dentro del empleo remunerado, válidas como se ha mostrado tanto para actividades económicas como formativas. Si opera conforme a ellos, la formación profesional propiciará una preparación también para el trabajo voluntario:

- 1) margen de actuación independiente bajo la propia responsabilidad;
- 2) oportunidad para hacer uso de las propias tendencias y facultades;
- 3) oportunidad para hacer algo “positivo”
- 4) oportunidad para hacer algo que genere resultados;
- 5) reconocimiento de la responsabilidad;
- 6) oportunidad para trabajar en equipos autoorganizados;
- 7) oportunidad para controlarse a sí mismo;
- 8) garantía de obtener el conocimiento y las capacidades adecuadas;
- 9) amplia flexibilidad de planificación;
- 10) oportunidad de participar en la fijación de objetivos;
- 11) garantía de “activar” facultades de liderazgo.

Una conferencia ha podido demostrar a partir de 26 ejemplos diversos, que esta idea puede aplicarse a determinadas asignaturas de la escuela del futuro (Landesinstitut 1997). La sección de un informe elaborado por un equipo de maestros que trabajan sobre el tema “Formación para Europa”, centrado en esta idea en general, afirma lo siguiente:

“La formación para Europa no puede ni debe ceñirse a una asignatura separada. Si se trata de ampliar las competencias de actuación de los jóvenes para adap-

(²⁰) Prescrito por el currículo (véase Halfpap 2000).

(²¹) El decimosegundo requisito - “oportunidad de cambiar sin necesidad de justificar la propia actuación” - sólo es aplicable al trabajo voluntario.



tarles al entorno de actuación más amplio y complejo en que se convertirá Europa, es necesario desarrollar los objetivos de los cursos más allá de las asignaturas individuales, y expresarlos en términos reales, armonizados y fijados por escrito de forma vinculante. Será necesario para ello establecer la contribución que las asignaturas individuales de cada curso puedan y deban hacer para la consecución de los objetivos comunes, y la forma en que dichas asignaturas deben confluir hacia la meta común... la "Formación para Europa" tendrá sin duda su

mejor expresión cuando dicha formación se realice en el entorno adecuado, es decir, en otros países europeos o en estrecha colaboración con asociados extranjeros. Dentro de este programa comunitario, algunas escuelas "Sócrates" de Dinamarca, Alemania, Hungría, Países Bajos, Portugal y el UK están participando en el desarrollo profesional a través de intercambios de experiencias."

Los ejemplos prácticos muestran que nos encontramos ya de camino hacia la formación para el futuro.

Referencias bibliográficas

Achtenhagen, Frank and Schneider, Dagmar: *Stand und Entwicklungsmöglichkeiten der Lernbüroarbeit unter Berücksichtigung der Nutzung Neuer Technologien*, 2 vols., Göttingen 1993

Bildungskommission NRW: *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*, informe de la Comisión Educativa al Primer Ministro de Renania del Norte-Westfalia, Neuwied/Kriftel/Berlín 1995

Blaschke, Dieter: Current situation, experiences and strategies in the evaluation of training programmes. En: CEDEFOP (ed.): *Evaluation of European training, employment and human resource programmes*, Salónica 1997, pp. 15 y sig.

Bundesinstitut für Berufsbildung (ed.): *Geförderte Modellzentren und Lernbüros in Mittel- und Osteuropa*, Berlín 1996

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (ed.): *Freiwilliges Engagement in Deutschland. Ergebnisse der Repräsentativerhebung zu Ehrenamt. Freiwilligenarbeit und bürgerlichem Engagement*, 3 vols. (el texto cita únicamente el volumen 1 o informe general), Stuttgart/Berlín/Colonia 2000

Carl Duisberg Gesellschaft e.V. (ed., con el Centro Letón de Formación Profesional): *Modellzentren der beruflichen Bildung in Estland, Lettland und Litauen*, Colonia 1997

Comisión de las Comunidades Europeas (ed.): *The Learning Organisation – A Vision for the Development of Human Resources* por Thomas Stahl, Barry Nyhan and Piera C. Aloja, Bruselas 1993

Dostal, Werner, Jansen, Rolf and Parmentier, Klaus (eds.): *Wandel der Erwerbsarbeit: Arbeitssituation, Informatisierung, berufliche Mobilität und Weiterbildung*, Nuremberg 2000

Comunidad Europea (ed.): *Informe del Grupo de Estudio sobre enseñanza general y profesional – "Haciendo Europa con la enseñanza general y profesional"* Luxemburgo 1997

Halfpap, Klaus: *Lernen lassen – Ein Wegweiser für pädagogisches Handeln*, Darmstadt 1996

Halfpap, Klaus: Curriculumentwicklung im Rahmen der dualen Berufsausbildung in Deutschland. En: *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, Nº 21/2000, pp. 37 y sig.

Halfpap, Klaus: Curricula für berufsbildende Schulen handlungsorientiert konstruieren und evaluieren. En: *Erziehungswissenschaft und Beruf*, Nº 2/1998, pp. 166 y sig.

Halfpap, Klaus et al.: *Arbeitslernen im Lernbüro*, 3ª. ed., Schwerte 1993

Halfpap, Klaus and Marwede, Manfred: *Werkstattlabor*, Vol. 2: *Abschlußbericht des Modellversuchs Lernbüro*, Schwerte 1994 (Versión resumida en Internet: <http://www.ipts.de/ipts23/wela/wela-ind.htm>)

Halfpap, Klaus, Oppenberg, Heinbernd and Richter, Dirk: *Kaufmännisches Arbeitslernen in Modellbetrieben des Landes Brandenburg*, Vol. 3: *Abschlußbericht des Modellversuchs Lernbüro*, Schwerte 1996

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (ed.): *Profilbildung in Kollegsulen und berufsbildenden Schulen*, Soest 1997

Onstenk, Jeroen: Formación en el trabajo y transformaciones organizativas en la industria de procesos. En: *Revista Europea Formación Profesional*, Nº. 5/1995, pp. 37 y sig.

Opaschowski, Horst W.: *Blick in die Zukunft – Wie wir morgen arbeiten und leben*, conferencia no publicada, Schwerte 1999

Ott, Bernd: Structural characteristics and target categories of holistic vocational training. En: *Revista Europea de Formación Profesional*, Nº 17/1999, pp. 55 y sig.



Empresas virtuales y formación profesional

Introducción

Las estructuras de mercado descentralizadas se están incrementando como reacción a los nuevos requisitos para la competición. La intensa difusión y desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) facilita (ante todo, hace posible) gestionar estas estructuras nuevas. Como resultado, surgen organizaciones empresariales conocidas por el nombre de “empresas virtuales”.

Las empresas virtuales van desde empresas realmente no existentes (simuladas para la práctica) hasta empresas que efectúan realmente sus intercambios a través de internet, y también asociaciones difusas de compañías independientes que comercian bajo nombre común y se organizan exclusivamente a través de las TICs.

Para esta última posibilidad de empresa virtual, pueden definirse las características de la estructura virtual de esta manera:

- a) tendencia esencial a encontrar soluciones para problemas específicos (muy orientadas al cliente);
- b) organización de trabajo temporal, que se disuelve una vez resuelto el problema correspondiente;
- c) organización descentralizada del “grupo solucionador de problemas”;
- d) sin domicilio permanente, y existentes sólo en el espacio internet/intranet (aplicación extensiva de las TICs).

La creación de empresas virtuales de formación profesional implica eliminar la distinción tradicional entre formación interna y externa. Los grupos interesados

como docentes, alumnos, clases, escuelas técnicas, empresariales, comerciales o administrativas, directores escolares y consultores externos generan un colectivo para la solución de un problema y trabajan en estrecha colaboración recurriendo a las TICs. Para un observador externo, la empresa virtual de FP funciona como si fuera una empresa o proyecto independiente. Un maestro o la clase de una escuela pone en marcha un proyecto formativo y lo ofrece en un mercado virtual a otras clases que deseen contribuir con sus conocimientos especializados al ejercicio de resolver el problema concreto.

Estructuras de la organización virtual

Las estructuras organizativas virtuales pueden surgir en diferentes niveles de una empresa, tal y como refleja el Cuadro 1 (Hofmann/ Kläger/ Michelsen, 1995).

Las estructuras intraorganizativas virtuales operan dentro del perímetro legal de la empresa independiente (Klein, 1995; Kirn, 1995; Mowshowitz, 1986).¹ La realización técnica se efectúa a través de una red interna o *intranet*. Winand (1997) ha explicado esto de la forma siguiente:

“el principio de los proyectos o procesos virtuales puede aplicarse ahora en particular... tanto a la cooperación externa como a la interna en organizaciones. En el primer caso, la cooperación se establece mas allá del perímetro de una organización. En el caso de la cooperación interna, diferentes secciones o departamentos de una institución se asocian en unidades operativas virtuales...”

Las estructuras organizativas virtuales externas surgen cuando se rebasan los lími-

Stefan Kreher

Volkswagen AG

La experiencia del proyecto Leonardo da Vinci “Empresas virtuales en la formación profesional inicial” (ISIS) sugiere que la innovadora idea de la empresa virtual puede aplicarse con éxito a la formación profesional.

(¹) en este contexto, Olbrich hace mención de las “falsas empresas virtuales” (véase Olbrich, 1994)



Estructuras organizativas virtuales

Cuadro 1:



tes legales de las empresas individuales y otras organizaciones. La realización técnica se efectúa en este caso a través de una red externa (*extranet*) o de internet. El tipo extremo de estructura organizativa virtual externa constituye la empresa virtual típica. Además de su carácter temporal intencional, no necesariamente inherente a las estructuras de empresas virtuales internas, las empresas virtuales difieren sobre todo de la idea más generalizada de estructuras organizativas virtuales en el hecho de significar exclusivamente estructuras organizativas conectadas externamente.

Empresas virtuales

La noción de la empresa virtual (EV) es objeto de la máxima atención en los trabajos de Davidow y Malone. Los autores definen las EVs como empresas que pueden proporcionar mercancías o servicios individualizados, si es necesario en número grande, de forma económica y rápida. Davidow y Malone analizan sobre todo el caso de mercancías y servicios, y evitan toda definición concreta del término “empresa virtual” (Davidow y Malone,

1993). Con todo, sus trabajos han contribuido significativamente al debate sobre la empresa virtual, dando lugar a numerosos intentos de definirlas.

En contraste con Davidow y Malone, quienes asumen la existencia de las empresas virtuales, Fischer ha definido sus “empresas virtuales” como organizaciones de breve existencia que se forman para un tema concreto y abarcan grupos o personas, p.e. la combinación temporal de especialistas (Fischer, 1995). En su definición, Fischer enumera las características de las empresas virtuales de la manera siguiente:

- a) orientadas a la resolución de problemas;
- b) rápidas;
- c) adaptables;
- d) orientadas a la asociación.

Más recientemente, se han considerado también bajo el término de “empresa virtual” los colectivos temporales de empresas legalmente independientes, vinculadas a través de las tecnologías de la información. Estos colectivos o agrupaciones únicamente existen durante la breve duración de un proyecto conjunto en el que se utilizan las competencias específicas de los diversos asociados (véase por ejemplo, Winand, 1997; Pribilla, Reichwald y Goecke, 1996; Hofmann, Hanebeck y Scheer, 1996; Reiß, 1996; Winand, 1995; Flynn y Flynn, 1995; Klein, 1994). Este “colectivo solucionador de un problema”² formado de esta manera combina por tanto a diferentes empresas y se disuelve una vez acabado con éxito el proyecto o resuelto el problema. Con frecuencia, un proyecto conduce a nuevas alianzas, con diferentes combinaciones según las circunstancias.

A los ojos de los “dueños del problema”, es decir de los clientes, estas alianzas parecen constituir una entidad empresarial de la que esperan recibir un servicio como si procedieran de una empresa clásica. Y sin embargo no existe una estructura física permanente detrás del colectivo que resuelve el problema.

Mertens y Faisst (1997) amplían la definición para incluir a personas individuales dentro de las alianzas organizativas de las empresas virtuales:

(²) Véase Fischer, 1995, p. 56 sobre el concepto de “colectivo solucionador de un problema”

“Una empresa virtual consiste en una forma de cooperación entre empresas legalmente independientes, instituciones ó personas físicas que proporcionan un servicio sobre la base de un acuerdo comercial común. Las entidades cooperantes aportan sobre todo sus competencias típicas a la cooperación horizontal o vertical, y actúan frente a terceros interesados como una sola empresa durante la oferta del servicio. La organización, control y desarrollo de la EV prescinde de casi toda institucionalización de funciones directivas centrales, asegurándose la necesaria coordinación y armonización mediante los correspondientes sistemas TIC adecuados. La EV surge para una misión concreta y finaliza cuando ésta queda realizada”.

La empresa virtual puede representarse gráficamente como indica el Cuadro 2.

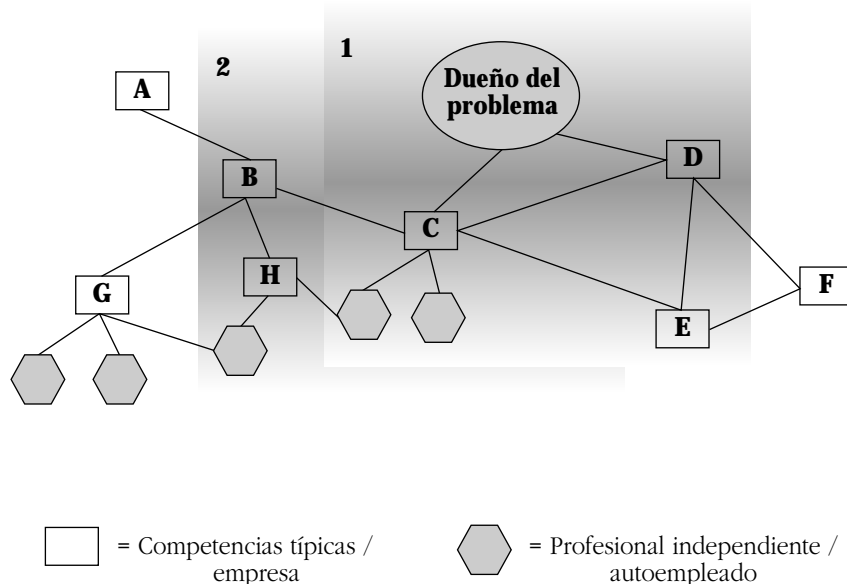
Las empresas virtuales se caracterizan por estos elementos:

- a) tendencia principal a encontrar soluciones para problemas específicos (muy orientadas al cliente);
- b) organización temporal del trabajo que se disuelve una vez resuelto el problema;
- c) concentración en las competencias claves ó típicas;
- d) se prescinde de institucionalizar funciones directivas centrales;
- e) las entidades continúan siendo legalmente independientes;
- f) basadas en un consenso comercial común y en la confianza;
- g) orientación formativa y adaptativa;
- h) organización descentralizada del grupo que resuelve el problema;
- i) sin domicilio permanente y existentes únicamente en una red interna o en internet (fuerte dependencia de las TICs).

Mertens y Faist (op.cit.) enumeran tres tipos diferentes de empresas virtuales en su estudio de campo (Cuadro 3). Un elemento crucial para el éxito de la empresa

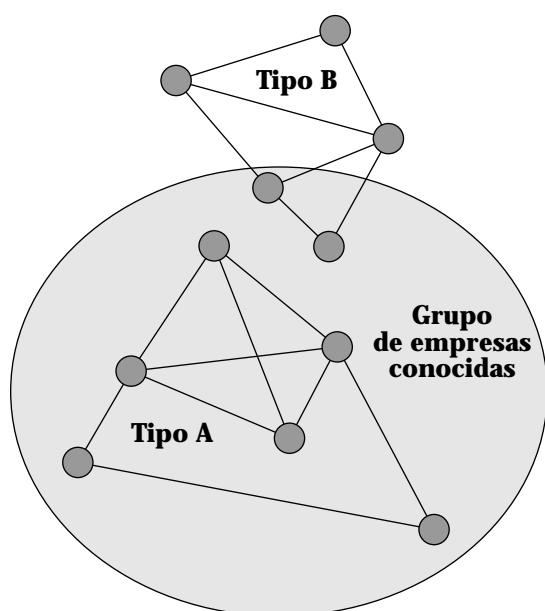
Empresas virtuales

Cuadro 2:



virtual es el factor de la confianza. Incluso antes de que los asociados comerciales independientes se amalgamen en una empresa virtual, es necesario disponer de indicadores de la confianza entre sus diferentes prácticas de trabajo. Por este motivo, el tipo de coordinación definido por Mertens y Faist como Tipo A constituye una variante muy habitual. Según este Tipo A, las empresas virtuales se organizan en torno a un grupo ya disponible de empresas que se conocen entre sí, de forma que puede asumirse la preexistencia de una cierta confianza entre los asociados. Cuando una competencia específica para resolver un problema no existe o es escasa dentro del grupo, se recurre temporalmente a un asociado externo durante el período operativo de la EV (Tipo B). La consiguiente admisión de este asociado externo dentro del grupo de empresas conocidas es muy probable, cuando la cooperación tiene éxito. Es raro que una empresa virtual se cree entre asociados sin relación previa ni lazos de confianza mutua (Tipo C).

Tipos de empresas virtuales (véase Mertens y Faist, 1997)



Cuadro 3:

sión sobre inconvenientes de la velocidad;

b) inexistencia de un compromiso permanente entre los especialistas con una empresa;

c) reticencias de las organizaciones de trabajadores, de actitud muy escéptica hacia esta idea;

d) complejidad de las empresas virtuales;

e) obstáculos que surgen del período de cooperación.

Campos problemáticos

Un proyecto Leonardo da Vinci³ ha examinado los efectos que tiene la formación profesional sobre estas características de las empresas virtuales. ¿Qué competencias o capacidades profesionales son importantes en los tipos de organización virtual, y en particular en la empresa virtual? ¿cómo puede estructurarse la FPI para satisfacer las futuras necesidades?

Capacidades profesionales

Como evidencian las definiciones de empresas virtuales que hemos descrito, existe una serie de campos problemáticos relacionados con los requisitos de FP para la empresa virtual. El proyecto ISIS del programa Leonardo da Vinci ha detectado y analizado estos campos, como se expone a continuación.

Trabajo por proyectos

Durante la realización de un proyecto, los asociados individuales en éste tienen que aportar los conocimientos correspondientes y una variedad de competencias diferentes. La comunicación interdisciplinar con los asociados para definir y delimitar conjuntamente los campos de trabajo es tan necesaria como los conocimientos especializados y las competencias interpersonales para resolver problemas. Los participantes deben hallarse tan familiarizados con los instrumentos de planificación como con los procedimientos y normas de debate, reuniones y presentaciones.

El reconocimiento independiente de los déficit de información y operativos y la

La tendencia hacia la virtualización está impulsada por los programas de apoyo a la creación de empresas y por las empresas que fomentan la creación de subempresas independientes. Simultáneamente, se observa una tendencia general al surgimiento de empresas pequeñas, por lo general independientes ó semiautónomas. La evolución de las actuales normas informáticas favorece la tendencia a la reducción del número de sistemas diversos, y en los últimos tiempos resulta evidente el aumento en la flexibilidad de la mano de obra (Mertens y Faist, op.cit).

También se observan factores contrarios: contradiciendo las teorías que en ocasiones afirman teóricos y profesionales de la organización -que las empresas a larga escala serán en el futuro una excepción, y las alianzas coordinadas la regla- parece que asistiéramos a una creciente tendencia en favor de las empresas grandes y las operaciones correspondientes (Mertens y Faist, 1997, op. cit). Los inconvenientes de las empresas virtuales son éstos:

a) falta de una experiencia a largo plazo entre los participantes, y por tanto de vi-

(³) Proyecto Leonardo 'Evaluación, intervención y transferencias del proyecto Leonardo 'Empresas virtuales en la formación profesional inicial (ISIS)' - OSIRIS' dirigido por el Prof. Dr.-Ing. Hans Martin, Instituto de Ciencias Industriales de la Universidad Integrada de Kassel, con asociados al proyecto en Alemania (HRM Consult, Hessisches Landesinstitut für Pädagogik), Grecia (Universidad de Salónica) e Irlanda (Cork Institute of Technology). Duración del proyecto: 1997-2000

consiguiente búsqueda autónoma de las informaciones y conocimientos necesarios se facilitan en los proyectos y constituyen simultáneamente un objetivo del proyecto.

En todas las profesiones modernas cobra importancia la oferta de consulta y servicio junto a los conocimientos técnicos en información y comunicación. Los especialistas no deben convertir su lenguaje técnico en obstáculo comercial, sino reconocer el problema de sus clientes y utilizar sus capacidades específicas para encontrarle soluciones adecuadas. Por ello, la formación profesional del futuro deberá erigir un puente entre las correspondientes competencias específicas y los conocimientos idóneos de comunicación técnica y comercial. La experiencia muestra que en nuestra época los conocimientos quedan anticuados a velocidad cada vez mayor. El resultado es la urgente necesidad de una adaptación constante y flexible, y de una formación permanente.

Las tecnologías de la información y la comunicación

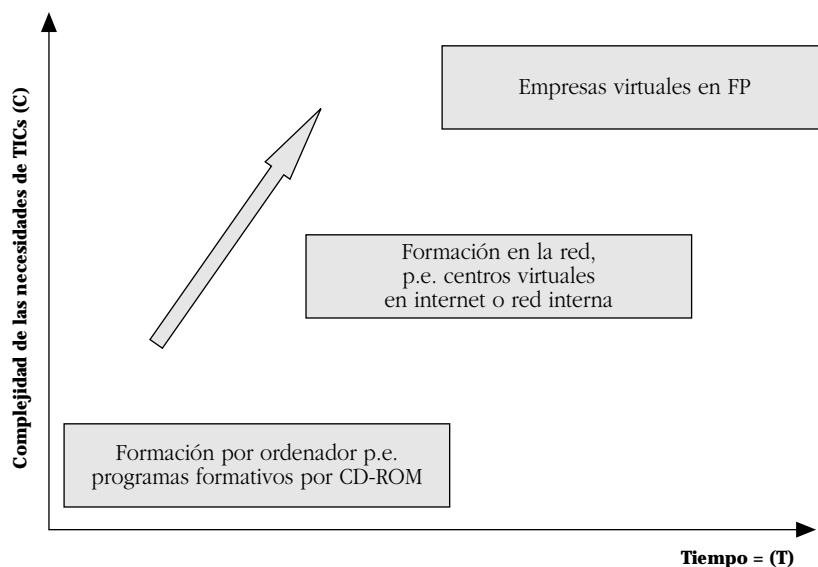
Debido a la intensa aplicación de las TICs en las EVs, quienes trabajan en este tipo de organización deben poseer las correspondientes capacidades profesionales. Aparte de competencias para utilizar estas tecnologías, hoy en día esenciales incluso en estructuras organizativas conservadoras, un requisito clave será conocer métodos para coordinar entre sí sistemas de TICs. EL proyecto ISIS del Leonardo da Vinci precisó más de un año para instalar la necesaria infraestructura técnica en todas las instituciones y escuelas participantes, particularmente en las escuelas profesionales alemanas. Ello nos indica la importancia que tiene disponer no sólo de un buen equipo procesador de datos, sino sobre todo de capacidades profesionales para manejar y utilizar estas TICs.

Internacionalización

Además de las competencias técnicas especializadas, para las empresas virtuales internacionales resultan particularmente importantes las competencias idiomáticas e interculturales. Las diferencias culturales pueden generar problemas en la interpretación de informaciones: una comprensión de la otra cultura, sus tradicio-

Formación de personal virtual

Cuadro 4:



nes y hábitos evita malentendidos y molestias.

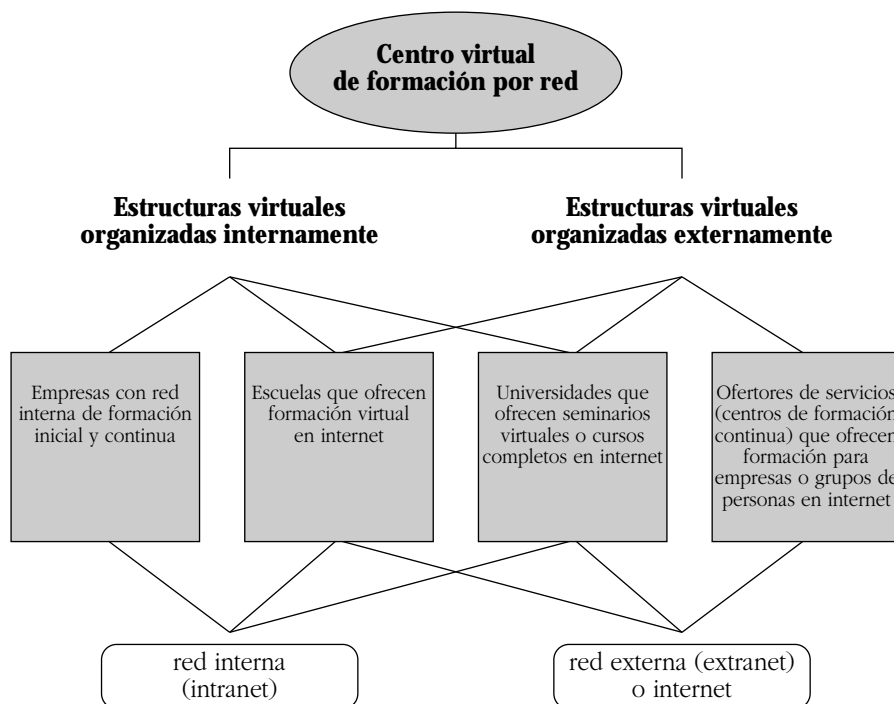
Competencias específicas para el trabajo

Las EVs crean nuevas formas de trabajo y nuevos puestos de trabajo. El trabajo está descentralizado, y se efectúa ya con o en las instalaciones del cliente. Pueden incluso crearse puestos de trabajo ocasionales no previstos, como centros de teletrabajo local u oficinas provisionales. Así pues, los trabajadores deben estar familiarizados con la legislación laboral y los requisitos de salud y seguridad en el trabajo. Los reglamentos relevantes de seguridad industrial también se aplican a los puestos de trabajo externos al recinto de una empresa real (p.e. el reglamento alemán relativo a las estaciones operativas VDU).

Las descripciones de empleos y perfiles de características para empleos particulares no resultan útiles en las EVs, dado que en estas deja de existir el "empleo" en el sentido estricto de la palabra. Las condiciones para los trabajadores depen-

**Cuadro 5:**

Tipos diversos de centros virtuales de formación



adecuarse a cada proyecto. Las personas “que trabajan para sí mismas” y el personal clave deben invertir en sí mismos y fomentar continuamente su propia formación. Es previsible que surja una demanda muy grande de formación continua.

¿Cómo puede satisfacerse esta demanda, o cómo debe organizarse la formación o formación continua en las EVs?

Organización

Una posible solución es la que ofrece la virtualización de la formación o la formación continua (Cuadro 4). Ello no puede ni podrá sustituir a la formación tradicional y la formación continua convencional, pero sí complementarlas.

Ante todo, es necesario diseñar programas formativos adecuados. Ya existen en el mercado buenos programas de formación por ordenador, que por lo general pueden instalarse localmente en un ordenador personal mediante CD-ROM. Los contenidos son adaptables cuando se redistribuye el programa formativo. El alumno puede trabajar con el programa en un ordenador con posibilidades multimedia. El diseño de estos sistemas requiere fuertes conocimientos didácticos.

den de cada proyecto particular. No existe un perfil particular para un empleo particular, ya que las tareas cambian continuamente en función de los requisitos del proyecto. Ello hace necesario una formación continua y permanente que deberá efectuarse conforme se precise.

Promoción y formación continua

La promoción o el desarrollo de carreras en las EVs no se planifica como avance dentro de la jerarquía, sino en términos de la historia de un proyecto. El éxito en un proyecto abre las puertas a una espiral de éxitos, en lugar de a la transferencia a un puesto directivo o la integración en una empresa durante una serie de años. La configuración del equipo es crucial para el éxito de las EVs. Sería necesario especificar normas uniformes para la formación, los métodos, procedimientos y actitudes. La supervisión del equipo ha de ser directa. Ello también implica cambios para la formación inicial y continua. Si los empleos tradicionales dejan de ser relevantes, también la formación tradicional pierde su sentido. Por tanto, la formación debe

Para satisfacer las demandas de las empresas virtuales, la formación inicial o continua debe abandonar su naturaleza estática y acceder prácticamente a una coordinación. Los diseños de la formación en internet o en una red interna permiten modificar rápidamente los contenidos formativos. Los usuarios pueden acceder al programa formativo idóneo y avanzar a través de los módulos en todo momento y lugar, siempre que tengan acceso a la red. Para el éxito de estos sistemas también es importante usar inteligentemente las posibilidades que el medio ofrece para lograr los objetivos educativos previstos.

Las empresas virtuales pueden también organizarse dentro de la formación profesional. En la fase inicial surgen EVs del Tipo A. Puede constituirse un grupo virtual de aprendizaje en el sentido de una empresa virtual, a partir de un grupo permanente de trabajadores participantes en la formación continua, maestros y alumnos. Cada persona puede formular

(4) Un ejemplo son las escuelas e instituciones formativas que participan en el proyecto Leonardo “Empresas virtuales en la formación profesional inicial (ISIS)” en Alemania, (Shulze-Delitzsch Schule, Wiesbaden; Max Eyth Schule, Alsfeld; Friedrich Ebert Schule, Wiesbaden), Grecia (Instituto Tecnológico de Chalkis, Chalkis) e Irlanda (Cork Instituto of Technology, Cork). El Proyecto ISIS está tutelado científicamente por el Proyecto OSIRIS.

sus necesidades formativas en el mercado virtual o buscarse un proveedor para sus necesidades individuales de formación. Podría pensarse en ampliar el sistema a los Tipos B o C. Pero estas estructuras comportan un incremento radical en el uso de TICs, y por tanto resultan mucho más complejas.

Existen diversos ofertores de formación virtual para el personal. Pueden subdividirse éstos en estructuras virtuales organizativas internas o externas (Cuadro 5)

Las escuelas pueden ofrecer cursos en internet. Es factible que los docentes preparen materiales formativos complementarios accesibles para sus alumnos a través de internet. Los usuarios de estos materiales podrían ser alumnos u otros docentes. Podría así originarse una EV del Tipo A o B, si alumnos y docentes trabajan juntos utilizando este material como equipo⁴.

Es cada vez más frecuente que empresas y sociedades creen sus propios mecanismos formativos vía internet para sus necesidades de formación interna y continua. Sus grupos destinatarios son evidentemente su propio personal permanente. Puede surgir aquí una EV del Tipo A.

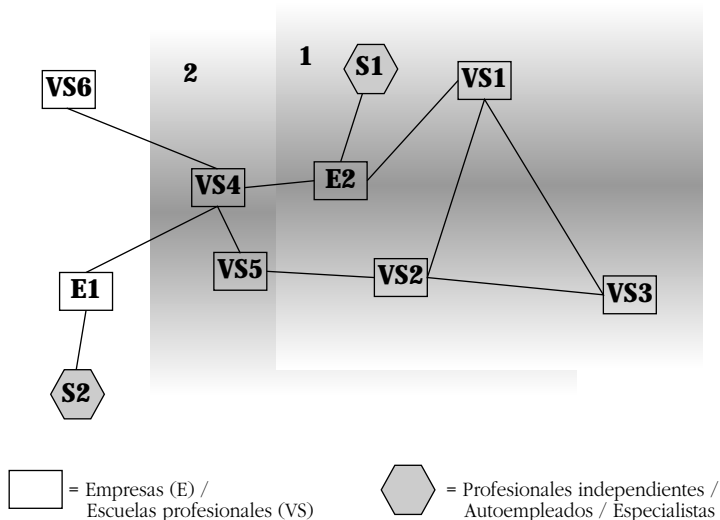
También es más y más frecuente que los ofertores de servicios (casi siempre centros de formación continua) ofrezcan formación a empresas y grupos de personas a través de internet. Algunas empresas difunden ya parte de sus módulos formativos vía internet, desarrollados internamente, a otras empresas o individuos. Aún cuando esta oferta se corresponda con la de una EV del Tipo B, es más correcto clasificar a estos ofertores de servicios vía internet como una EV del Tipo C.

También las universidades diseñan seminarios virtuales o incluso cursos completos para ofrecerlos en internet. Esto da lugar a una EV combinada entre los Tipos A y C, organizada o bien internamente en la universidad (Tipo A) o bien entre diversas universidades (Tipo C), en función de los respectivos usuarios.

Todos los tipos de formación virtual de personal cumplen los requisitos de las

Empresas virtuales dentro de la formación profesional inicial

Cuadro 6:



empresas virtuales. Es necesario un alto grado de coordinación a través de las TICs. Los usuarios se familiarizan con las tecnologías necesarias y competencias claves que precisan las estructuras virtuales. Surgen equipos virtuales consistentes en grupos de aprendizaje, que pueden emplear el potencial técnico para optimizar sus trabajos.

Las empresas virtuales, como forma extrema de una estructura virtual externa para la formación profesional, plantean requisitos muy específicos. Los grupos internos o externos que requieren formación profesional se encuentran dispersos. Formadores, clases, alumnos, directores de escuela, responsables externos, empresas o consultores pueden reunirse en un grupo de trabajo (Tipos A o B) o en un mercado virtual abierto (Tipo C), contribuyendo con sus respectivas competencias específicas. En el caso del mercado virtual, se anuncia un proyecto o un problema a través de la red interior o de internet. Ello conduce al surgimiento de un colectivo para solucionar el problema, cuya composición depende del propio problema (Cuadro 6). El colectivo combina todas las competencias claves necesarias para llevar a cabo el proyecto, y realimenta sus resultados a la alianza de interesados. Una vez acabado el pro-



yecto, el grupo se reconfigura y puede dar lugar a nuevas empresas virtuales.

Puede detallarse esta exposición teórica con el ejemplo de la construcción de una estación eólica. Una clase en una escuela técnica profesional desea construir una estación eólica. Para hacerlo es preciso disponer de mucha información: márketing, diseño, planificación productiva, contabilidad, análisis de costes y beneficios, ventas y adquisiciones. Es muy probable que surjan cuestiones que el docente no sea capaz de responder sin ayuda externa.

Un proyecto de formación activa en el que participen otras clases podría ser la solución. Este proyecto puede anunciarse en el mercado virtual, para buscar socios potenciales. Aparece una clase de una escuela profesional de administración comercial que desea tomar parte en el proyecto. Otra empresa del sector artesanal también demuestra su interés y promete su cooperación.

La fase siguiente consiste en fundar la empresa virtual. Es necesario atribuir tareas y fijar la necesaria estructura de comunicación. Los miembros del proyecto intercambian información. Por último, se construye la estación eólica y se da término al proyecto. La clase de la escuela profesional comercial intenta una nueva alianza gracias a los contactos desarrollados en este proyecto; y su nuevo centro de interés, "Transferencias de dinero en Europa", puede afrontarse también a través de una empresa virtual. Se crea la nueva alianza.

Sin duda alguna, este caso hipotético es incompleto y puede desde luego ampliarse. Los requisitos exigidos a profesores y alumnos son fuertes. A pesar de todo, la experiencia recogida con el proyecto Leonardo da Vinci "Empresas virtuales en la formación profesional inicial (ISIS)" sugiere que la idea innovadora de la empresa virtual puede aplicarse con éxito al caso de la formación profesional.

Referencias bibliográficas

Davidow, W.H.; Mallone, M.S.: *Das virtuelle Unternehmen*. Frankfurt, Nueva York: Campus, 1993.

Fischer, P.: *Die Selbständigen von morgen: Unternehmer oder Tagelöhner?*. Frankfurt, Nueva York: Campus, 1995.

Flynn, L.K.; Flynn M.: *Virtual Companies*, Ingram's, Vol. 21 (1995), Nº 2, pp. 41-43.

Hoffmann, W.; Hanebeck, C.; Scheer, A.-W.: *Kooperationsbörse - Der Weg zum virtuellen Unternehmen*, Management & Computer, Vol. 4 (1996), pp. 35-41.

Hofmann, J.; Kläger, W.; Michelsen, U.: *Virtuelle Unternehmensstrukturen*, Office Management, Baden-Baden, Nº 12 (1995), pp. 24-29.

Kirn, S.: *Kooperierende virtuelle Agenten in virtuellen Organisationen*, HMD, Heidelberg, Vol. 32 (1995), Nº 185, pp. 24-36.

Klein, S.: *Virtuelle Organisation*, WiSt, Vol. 23 (1994), pp. 309-311.

Mertens, P.; Faisst, W.: *Virtuelle Unternehmen: Idee, Informationsverarbeitung, Illusion*. Scheer, A.-

W. (ed.): 18. Saarbrücker Arbeitstagung für Industrie, Dienstleistung und Verwaltung 1997. Heidelberg: Physica-Verlag, 1997. pp. 101-135.

Moshowitz, A.: Social Dimensions of Automation, *Advances in Computers*, Vol. 25 (1986), ed. M. C. Yovitz, Orlando et al., pp. 335-404.

Olbrich, T.J.: *Das Modell der 'Virtuellen Unternehmen' als unternehmensinterne Organisations- und unternehmensexterne Kooperationsform*, Information Management, Nº 4 (1994), pp. 28-36.

Pribilla, P.; Reichwald, R.; Goecke, R.: *Telekommunikation im Management: Strategien für den globalen Wettbewerb*. Stuttgart: Schaefer-Poeschel, 1996.

Reiß, M.: *Virtuelle Unternehmung: Organisatorische und personelle Barrieren*, Office Management, Baden-Baden, Nº 5 (1996), p. 13.

Winand, U.: *Virtuelle Unternehmen*. En: NetWorks, Nº 3 (1995), p. 45.

Winand, U.: *Gestaltung durch Virtualisierung - Fokus: Medien- und Kommunikationstechnologien*. Arbeitsbericht Nº 14 Lehrgebiet Wirtschaftsinformatik, Universität GH Kassel, 1997.



Formación profesional para especialistas en el área de la igualdad de oportunidades para las mujeres

Introducción

En 1990, las especialistas en Igualdad de oportunidades que trabajaban en España recibían nombres diversos, como animadoras socioculturales, educadoras de comunidad, formadoras de adultos, y otros. El estatus de las personas que desarrollaban acciones positivas en los Servicios Sociales de los ayuntamientos y agencias estatales era más bien precario y globalmente se les consideraba como "trabajadores/as sociales" o "educadores/as de personas adultas". Una "acción positiva" es un intento de prevenir o corregir alguna de las situaciones que producen desigualdades reales entre hombres y mujeres y que son consecuencia de la discriminación por razón de género (Bianca, 1987). Como en otros países de la Unión, en España las acciones positivas cuentan con un respaldo legal en la Constitución de 1978 (artículos 9.2. y 14) y en la normativa jurídica. En aquel momento no existía una denominación específica, pese a que se trataba de un colectivo en rápido crecimiento (unas 600 personas) con un perfil particular orientado a combatir las discriminaciones sociales, laborales y educativas. Por otro lado, la relevancia de su trabajo, que consistía en ocuparse de los Planes de Igualdad en las Administraciones públicas, aconsejaba la homologación de las vías de acceso y de especialización a través de la Formación Profesional y Ocupacional (cuadro 1).

En principio, se partía de la base de que las especialistas en Igualdad eran perso-

nas que trabajaban en el campo de los "Servicios a la Comunidad" y en la "Enseñanza de Adultos"; esto es, se trataba de un colectivo de profesionales asimilable a los trabajadores/as de los servicios sociales y educativos, pero no existía un reconocimiento concreto del campo de las "acciones positivas" en favor de las mujeres.

Nueve años después la situación es muy diferente. Una serie de investigaciones realizadas en el marco de la Iniciativa NOW (*New Opportunities for Women*, Iniciativa Comunitaria que tiene por objeto desarrollar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, especialmente en el mundo del trabajo) - la acción concreta que aquí describimos fue cofinanciada por la Dirección General de la Mujer de la Comunidad de Madrid, dependiente del gobierno regional de Madrid.- han permitido el reconocimiento de los perfiles profesionales y las vías de acceso a través de la Formación Ocupacional. En conjunto, estas investigaciones han tomado como punto de partida el análisis sistemático de las ocupaciones de especialistas en Igualdad y la investigación de las necesidades formativas. El resultado ha sido la inclusión en la Clasificación Nacional de Ocupaciones española de los perfiles profesionales de las Agentes y las Promotoras de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres, y el diseño de cursos normalizados de Formación Ocupacional. En España se utiliza con frecuencia la fórmula femenina "Promotora de Igualdad de Oportunidades" porque hasta 1992-94 la mayoría de las personas que



**Julio
Fernández
Garrido**

Director de la Escuela de Relaciones Laborales. Universidad Complutense de Madrid, España.



**Luis
Aramburu-
Zabala
Higuera**

Profesor Asociado de Psicología del Trabajo. Universidad Carlos III de Madrid, España.

Este artículo describe el proceso que ha llevado al reconocimiento de perfiles profesionales y vías de acceso para especialistas en el campo de la igualdad de oportunidades en España.. Expone el apoyo recibido para ello de la iniciativa comunitaria NOW e invita a organizaciones y personas interesadas a sumarse a las iniciativas que aspiran a promover la transparencia y una acreditación homologada en toda la UE para los profesionales de este ámbito.



Cuadro 1

En España son habituales los siguientes términos utilizados en este artículo:

Formación Profesional: es una formación técnica de nivel secundario postobligatorio (desde los 16 años) que depende de las autoridades educativas y estructurada en dos ciclos de estudios equivalentes a los niveles 2 y 3 de la Unión Europea. Los títulos de Formación Profesional tienen validez en todo el territorio nacional.

Formación Ocupacional: es una formación técnica de ciclo corto que se imparte a personas desempleadas o que desean mejorar su cualificación. Esta formación es gratuita y en España depende de las autoridades laborales del Estado (Ministerio de Trabajo y Seguridad Social) y de las regiones o Comunidades Autónomas.

Certificado de Profesionalidad: acreditación para el ejercicio de una profesión que tiene validez en todo el territorio nacional y que se obtiene al término de un programa de formación normalizado; habitualmente, estos programas están integrados por una serie de unidades "capitalizables".

Clasificación Nacional de Ocupaciones: registro oficial de las ocupaciones que existen en España que se utiliza con fines estadísticos y para la gestión del empleo. La Clasificación Española data de 1994 y es similar a la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones de la Organización Internacional del Trabajo (1988).

Consejo Superior de Estadística: organismo gubernamental encargado en España de la actualización periódica de la Clasificación Nacional de Ocupaciones.

Oficinas de Empleo: agencias locales del servicio público de empleo estatal (INEM) y de las autoridades regionales.

Modelos Ocupacionales: fichas técnicas que elabora el servicio público de empleo y que describen los contenidos y requerimientos básicos de una profesión.

Programas de Curso Normalizados: programas de formación técnica diseñados a partir de un *curriculum* mínimo estándar que es común en todo el territorio nacional. Estos programas pueden adaptarse a las necesidades concretas de distintos mercados y zonas geográficas.

Programas de Iniciación ("amplia base"): Cursos de formación que suministran una base de contenidos introductorios para el desempeño de una ocupación.

Programas de especialización: Cursos de formación dirigidos a personas que ya poseen los conocimientos y habilidades básicos para ejercer una ocupación. En el caso de los universitarios/as se les llama también Cursos de Muy Alto Nivel (MAN).

Diplomatura universitaria: formación universitaria de tres años de duración equivalente al nivel 4 de la Unión Europea.

Licenciatura universitaria: formación universitaria de unos cinco años de duración equivalente al nivel 5 de la Unión Europea.

La FP española consiste en dos ciclos de estudios técnicos impartidos tras la escolaridad obligatoria, que se corresponden con los niveles 2 y 3 de la Unión Europea y son competencia de la administración educativa. La formación ocupacional, por su parte, consiste en cursos breves de especialización técnica impartidos a personas desempleadas u otros destinatarios y es competencia de la administración laboral, esto es, de los servicios de empleo y de las oficinas regionales de formación y empleo (véase el gráfico adjunto)

trabajaban en acciones positivas en España eran mujeres. Hacia 1999, cerca del 10% de los Agentes y Promotores de Igualdad de Oportunidades eran ya de sexo masculino. Estos desarrollos han ocurrido probablemente también en otros Estados Miembros, y pueden servir de impulso para los programas de igualdad que llevan a cabo agencias públicas, sindicatos y algunas empresas¹. En las páginas siguientes se describe el proceso que llevó a este reconocimiento y se invita a las personas y organizaciones interesadas a que se sumen a esta iniciativa, a fin de conseguir una certificación profesional "transparente" y "homologada" en todos los países de la Unión.

Las ocupaciones en el área de la Igualdad de Oportunidades

En Estados Unidos y en algunos países europeos, existen desde hace tiempo especialistas en Igualdad que trabajan en las acciones positivas en distintos ámbitos: empleo, educación, participación ciudadana y otros. La misión de estas especialistas es prevenir las discriminaciones por razón de sexo y promover las condiciones para la efectiva igualdad de oportunidades. La preocupación creciente por garantizar la igualdad entre hombres y mujeres ha llevado a muchos países a crear servicios de asesoramiento específicos para las mujeres. La aparición de perfiles profesionales vinculados a las acciones positivas responde a la necesidad de contar con un personal competente en este terreno. Esos perfiles tienen elementos en común, pero también hay matices entre los Estados Miembros de la Unión Europea debidos a las peculiaridades nacionales (CEDEFOP, 1986).

En Francia, trabajan las "**Conseiller(e)s d'égalité**", "**agents d'égalité**" y "**responsables en égalité**". En la República Federal Alemana las ocupaciones están, desde hace tiempo, bien definidas. Por lo general se usan dos términos: "**Gleichstellungsberater(r)**" y "**Gleichstellungsbeauftragte(r)**" (asesores en Igualdad de oportunidades). En el Reino Unido, este trabajo se encarga a las "**Equal Opportunity Officers**" y "**Equal Opportunity Advisers**". En los Países Bajos se ha adop-



tado la denominación de “**Emancipatiowerker**”. En España se habla, desde hace unos años, de las “**Agentes de Igualdad**” y “**Promotoras de Igualdad de Oportunidades**”.

En lo concerniente a la formación de estas/os profesionales, pueden detectarse tres tendencias las cuales tienen como eje la formación en Recursos Humanos (en países como el Reino Unido o Italia), la preparación en el ámbito sindical y de negociación colectiva (Italia, Francia, Alemania) y la inserción y desarrollo de carrera de las mujeres (en Portugal, Grecia, Alemania, España...) En este contexto, los programas de formación en España serían asimilables a algunas iniciativas de capacitación polivalente llevadas a cabo recientemente en algunos *Länder* alemanes, en los Países Bajos, etc. Estas iniciativas se han concretado en programas formativos “de amplia base”, es decir, que no se restringen a un área particular, como la gestión del personal o la orientación para el empleo, sino que proporcionan un abanico de competencias para desarrollar acciones afirmativas en contextos diferentes. No nos consta, sin embargo, que en esos países se haya intentado normalizar esa formación en base a un *curriculum* estandarizado y con validez nacional. En este sentido, la experiencia española es específica porque apunta a una futura Certificación Profesional respaldada por las Administraciones laborales y cuyo valor puede ser identificado por todos los empleadores/as.

Análisis de los perfiles ocupacionales

Con estos antecedentes, en 1992 un equipo de analistas de la Escuela de Relaciones Laborales de la Universidad Complutense de Madrid emprende la tarea de estudiar el perfil de las especialistas en Igualdad de Oportunidades en España, para su posible inclusión en la Clasificación Nacional de Ocupaciones. Este intento se enmarca en un programa NOW de la Dirección General de Empleo y Asuntos Sociales de la Comisión Europea cofinanciado por los Fondos Estructurales. El programa tenía como objetivo específico identificar a las personas que en

Cuadro 2

Agentes de igualdad de oportunidades para las mujeres

Naturaleza de la ocupación

La/el Agente de Igualdad de Oportunidades coordina, anima e implementa planes de acción positiva referidos a la igualdad de oportunidades en los terrenos de la educación, la formación profesional y el empleo, la cultura, el ocio, el bienestar, y, en general, en todas las formas de participación ciudadana, incluida la representación en cargos públicos.

Para ello:

- Asesora a la Administración, los agentes sociales, las empresas y las organizaciones no gubernamentales en materia de iniciativas y legislación sobre igualdad de oportunidades;
- Coordina, supervisa y toma parte en planes de preformación y orientación laboral, implementando acciones de formación-empleo dirigidas especialmente a colectivos desfavorecidos;
- Colabora con los departamentos locales de bienestar social, empleo, juventud, salud y otros para prevenir y corregir situaciones de desventaja o marginación de las mujeres;
- Anima y promueve campañas de sensibilización que tienen como objetivo la modificación de actitudes discriminatorias y estereotipos sexistas dentro de la comunidad;
- Diseña, implementa y evalúa acciones positivas y planes de igualdad, coordinando a los distintos organismos y agentes implicados; y
- Actúa como intermediaria/o entre la Administración, los colectivos de mujeres y los agentes sociales en asuntos de toda índole referentes a la igualdad de oportunidades dentro de la comunidad.

Formación y perfil deseable

Si bien hay una tendencia en los países de la Unión Europea a incorporar profesionales dotadas/os de una formación superior en el área de las ciencias sociales y otras titulaciones (niveles 4 y 5 de la Unión), esta ocupación también es ejercida eficazmente por personas con otras formaciones que poseen una amplia experiencia y entrenamiento en el campo de la igualdad de oportunidades. Se consideran indispensables cualidades como el equilibrio, sociabilidad y empatía, además de aptitudes para la gestión de proyectos y coordinación de equipos. Una sensibilidad específica hacia los problemas de colectivos tradicionalmente desfavorecidos - en especial, las mujeres - es condición básica para el ejercicio de la profesión.

España asumen funciones relacionadas con la Igualdad de Oportunidades y diseñar un programa-tipo reglamentario de Formación Ocupacional avalado por los servicios públicos de empleo. Adicionalmente, se trataba de elaborar una propuesta al Instituto Nacional de Estadística

(¹) La iniciativa española ha recibido el apoyo expreso de las siguientes instituciones: Dirección General de la Mujer de la Comunidad de Madrid; Instituto de la Mujer; sindicatos Comisiones Obreras y Unión General de Trabajadores; y distintas Corporaciones Locales (Fuenlabrada y Coslada en Madrid; Pamplona, etc.)

**Cuadro 3**

Promotor/a de igualdad de oportunidades para las mujeres

Naturaleza de la ocupación

Es la/el profesional que, colaborando con la/el Agente de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres, o con la persona responsable del departamento de la Mujer, anima y coordina diferentes acciones positivas, en contacto directo con mujeres, asociaciones de mujeres y otras organizaciones implicadas en la problemática de la igualdad.

Para ello:

- realiza labores de acogida, información y orientación dentro de los centros asesores, casas de acogida y demás servicios de atención a la Mujer, incluidos los servicios sociales y comunitarios
- toma parte directa como monitora en actividades dirigidas a mujeres en las áreas de preformación, educación, formación ocupacional, orientación laboral, salud, cultura y otras
- asesora y apoya a grupos y asociaciones sobre servicios, recursos y actividades relacionados con la mujer
- realiza actividades de formación y animación de agentes sociales, educativos y de la salud
- asesora e informa a las empresas y organizaciones sobre medidas de acción positiva (subvenciones, ayudas a la formación y reciclaje, etc.), y sobre cuestiones relacionadas con la igualdad de oportunidades entre las mujeres y los hombres
- asesora y coopera con los programas e iniciativas del Consejo y la Comisión de la Mujer, etc.
- colabora en otras tareas relativas al diseño, gestión y evaluación de acciones positivas en el medio local; e investiga sobre las desigualdades que afectan a las mujeres en la localidad donde presta sus servicios

Formación y perfil deseable

En razón de las funciones encomendadas, se considera deseable un nivel de formación básica equivalente a las categorías 2 y 3 de la Unión Europea (formación secundaria), si bien esta ocupación puede ser ejercida por distintas personas con experiencia y entrenamiento probados en el trabajo directo con mujeres. La formación y experiencia adicionales en el campo de la acción positiva es altamente recomendable. Una sensibilidad específica hacia la problemática de las mujeres es condición básica para el ejercicio de esta profesión.

A fin de elaborar una ficha profesional de los perfiles de Agentes y Promotoras de Igualdad de Oportunidades, un equipo de la Escuela de Relaciones Laborales elaboró el cuestionario PAIO² que serviría de base para una entrevista estructurada de recogida de información sobre el contenido de las ocupaciones. En lo sustancial, se adoptó una metodología similar a la que recomienda la Organización Internacional del Trabajo (1988) en los estudios de descripción ocupacional de los puestos de trabajo (i.e., descripción de funciones generales, tareas específicas y actividades y cometidos concretos). El cuestionario se aplicó a cerca de 200 profesionales y a sus supervisoras directas en toda España. Los resultados de la encuesta llevada a cabo entre 1992 y 1994 fueron los siguientes:

Se confirma la hipótesis de los investigadores/as de que dentro del campo profesional existen dos perfiles diferenciados. Uno de ellos tiene que ver con funciones de planificación, asesoramiento a responsables técnicos y políticos y evaluación de los programas. Este conjunto funcional se corresponde con personas de formación universitaria y varios años de experiencia en trabajo con mujeres. Por analogía con otros países (véase CEDEFOP, 1986) hemos llamado a este perfil Agentes de Igualdad de Oportunidades. El segundo perfil profesional apunta a funciones de atención directa a usuarias de servicios dirigidos a mujeres, así como animación de campañas de difusión, escuelas de adultas, etc. Este perfil corresponde *grosso modo* a profesionales con formación no universitaria, y recibió la denominación de Promotoras de Igualdad de Oportunidades.

Aunque los dos los perfiles están bastante diferenciados, existe un cierto solapamiento, sobre todo en las tareas que suponen asesoramiento a mujeres de grupos específicos (por ejemplo, a las demandantes de empleo, mujeres maltratadas, etc.); es decir, existe una cierta similitud en los cometidos de las Agentes y Promotoras de Igualdad.

De acuerdo con los datos anteriores, procedimos a elaborar dos Fichas profesionales que resumen los resultados de la investigación (Cuadros 2 y 3).

(2) "PAIO/Perfil Profesional de Agentes de Igualdad de Oportunidades"; Escuela de Relaciones Laborales de la Universidad Complutense de Madrid, 1992.



Reconocimiento en la Clasificación Nacional de Ocupaciones

En 1994, presentamos los resultados de este trabajo al Consejo Superior de Estadística de España con vistas a incorporar las dos ocupaciones a la Clasificación Nacional de Ocupaciones, un documento oficial que incluye las principales profesiones que se ejercen en cada país. La propuesta fue aprobada en el curso de la actualización efectuada entre 1992 y 1994³. Por su parte, el servicio público de empleo español (INEM) asumió los dos perfiles en 1997 en su propia Clasificación de Ocupaciones. Eso significa que las Agentes y Promotoras de España ya están incluidas en todos los estudios estadísticos, y que las personas que desean trabajar en este campo pueden inscribirse como tales en una Oficina de Empleo.

El paso siguiente, acometido entre 1998 y 1999, fue el diseño de dos Programas de Curso Normalizados para homologar las acciones de Formación Ocupacional que se imparten desde hace años en todo el país. Promovidos inicialmente por el Instituto de la Mujer de España, y extendidos luego a varias Comunidades Autónomas, estos programas de capacitación profesional han posibilitado la formación de unas 600 mujeres entre 1987 y 1999. Una parte de los programas es subvencionada por el servicio público de empleo español, lo que aconsejaba la normalización de los *curricula*. En general, se detectan dos fases en la evolución de esos programas: un primer momento donde proliferan los programas de iniciación o "amplia base" (1987-1992) y una etapa posterior donde aparece la especialización (1993-1999). Sin embargo, en estas experiencias formativas no se distingue de forma clara entre los dos perfiles que describe la Clasificación Nacional de Ocupaciones de 1994.

Para conseguir el objetivo de los Programas de Curso Normalizados se partió del diseño de dos modelos ocupacionales que reflejan las competencias de ambos perfiles. Para ello, volvimos a entrevistar a las Agentes y Promotoras de 1992-94, y aplicamos otro cuestionario sobre necesidades de formación inicial y continua. Este cuestionario agrupaba las áreas

Ficha-resumen del programa de agentes de igualdad, 1999

Cuadro 4

Familia formativa: Servicios a la comunidad y personales

Especialidad: (Título del curso) Agentes de igualdad de oportunidades para las mujeres

Duración recomendada: 270 horas

Nº de alumnos: 15

Nivel: de ocupación (MAN)*

Referencia Clasificación Nacional de Ocupaciones: 2939 (página 160)

Objetivos generales:

Una vez realizado el curso, el o la participante serán capaces de alcanzar el grado de conocimientos y destrezas que les permitan:

- Asesorar a la Administración, a los agentes sociales, a las empresas y similares en materia de iniciativas y legislación sobre igualdad de oportunidades
- Diseñar, implementar y evaluar acciones positivas y planes de igualdad coordinando a los distintos organismos y agentes implicados
- Actuar como intermediario/a entre la Administración, los colectivos de mujeres y los agentes sociales en asuntos referentes a la igualdad de oportunidades

Perfil de acceso:

Licenciado/a o Diplomado/a universitario/a (con preferencia en carreras de Ciencias Sociales)

No se requieren conocimientos técnicos previos.

Contenidos: (Bloques temáticos):

- estrategias para la detección y prevención de las discriminaciones
- técnicas de planificación, desarrollo y evaluación de acciones positivas
- técnicas de asesoramiento y consultoría
- técnicas de negociación y comunicación
- intervención en contextos específicos.

*El nivel de Ocupación prepara a los alumnos/as para el "ejercicio completo de una profesión". La denominación MAN (cursos de Muy Alto Nivel) se reserva habitualmente para los cursos de formación dirigidos a universitarios/as

formativas de acuerdo con las categorías funcionales que aparecieron en el estudio anterior y suponía dos niveles formativos: un curso de especialización de nivel 4/5⁴ para las Agentes de Igual-

(³) Promotoras de Igualdad de Oportunidades, código 2939 de la Clasificación Nacional de Ocupaciones de España (1994), pág. 160; y Agentes de Igualdad de Oportunidades, código 3539; *ibid.* pág.201.



Cuadro 5

Ficha-resumen del programa de agentes de igualdad, 1999

Familia formativa: Servicios a la comunidad y personales

Especialidad: (Título del curso) Agentes de igualdad de oportunidades para las mujeres

Duración recomendada: 270 horas

Nº de alumnos: 15

Nivel: de ocupación

Referencia Clasificación Nacional de Ocupaciones: 3539 (página 201)

Objetivos generales:

Una vez realizado el curso, el o la participante serán capaces de alcanzar el grado de conocimientos y destrezas que les permitan:

- acoger, informar y orientar a las mujeres, dentro de los centros asesores, casas de acogida y demás servicios de atención a la mujer
- actuar en actividades dirigidas a mujeres en las áreas de preformación, educación, formación ocupacional, orientación laboral, salud, cultura y otras
- asesorar y apoyar a grupos y asociaciones sobre servicios, recursos y actividades relacionadas con mujeres

Perfil de acceso:

Estar en posesión de un diploma de enseñanza secundaria o, en su defecto, haber trabajado en actividades de asesoramiento a mujeres o animación sociocultural.

No se requieren conocimientos técnicos previos.

Contenidos: (Bloques temáticos)

- estrategias para la detección y prevención de las discriminaciones
- técnicas de acogida y derivación
- formación de formadoras en acciones positivas
- presentaciones eficaces
- intervención en contextos específicos

Hacia el certificado de profesionalidad

Finalmente, la normalización de la Formación Ocupacional nos conduce al tercer objetivo de este proyecto, el reconocimiento por parte de la administración laboral española (Ministerio de Trabajo y Seguridad Social) del certificado de profesionalidad para las Promotoras de Igualdad de Oportunidades⁵ y la creación de un módulo de enseñanzas en la Formación Profesional, que en España depende del Ministerio de Educación y Cultura y de las regiones que gozan de una amplia descentralización. En España, el catálogo de certificados profesionales es la base sobre la que se está construyendo el dispositivo de convalidaciones entre los subsistemas de la Formación Profesional (que depende de las autoridades educativas) y la Formación Ocupacional (dependiente de las autoridades laborales), dos ramas tradicionalmente separadas entre sí. En la actualidad, el equipo de especialistas de la Escuela de Relaciones Laborales continúa a buen ritmo los trabajos que pueden conducir a la aprobación de este certificado. Ese mismo equipo ha señalado, no obstante, que el perfil de las Agentes y Promotoras de Igualdad incluye otras competencias que no se adquieren mediante la cualificación formal y que deben tenerse en cuenta en los procesos de selección: por ejemplo, la madurez personal, experiencia previa de trabajo con mujeres, afinidad con éstas, etc. Estas especificaciones son la base de un "modelo ocupacional" elaborado recientemente en el marco de la Iniciativa NOW conforme a especificaciones del servicio de empleo público de España.

Resumen y perspectivas

Los trabajos de homologación profesional de las Agentes y Promotoras de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres son una muestra de cómo pueden contribuir los expertos/as en Formación Profesional al desarrollo de las acciones positivas en la Unión Europea. En 1994 una investigación cuidadosa del trabajo de las especialistas en Igualdad dio pie al reconocimiento oficial de dos ocupaciones en la Clasificación Nacional de Ocupaciones

(⁴) Códigos de referencia del sistema de niveles de cualificación profesional establecido por la Unión Europea.

(⁵) El caso de las Agentes de Igualdad de Oportunidades es distinto, ya que se trata de una profesión que exige una formación universitaria previa, bien a nivel de Diplomatura universitaria (es decir, en el nivel de cualificación 4 de la Unión Europea) o de Licenciatura universitaria y afines (nivel 5).

dad de Oportunidades y otro de nivel 3 para las Promotoras de Igualdad de Oportunidades. Las respuestas al cuestionario se completaron con un grupo Delphi formado por especialistas de organismos de igualdad, ayuntamientos y sindicatos, y son la base de dos modelos de curso normalizado cuya ficha técnica se presenta en los cuadros 4 y 5.



de España. Posteriormente, el estudio sobre los “modelos ocupacionales” y las necesidades formativas ha sido la base de dos programas normalizados de Formación Ocupacional y de los futuros certificados de profesionalidad. En términos prácticos, eso quiere decir que quienes trabajan en temas de Igualdad han logrado en estos años un sólido reconocimiento desde las Administraciones públicas. Las razones de este éxito han sido dos:

por un lado el trabajo técnico y por otro la movilización de organizaciones y grupos de mujeres en todo el país. La movilización fue importante porque permitió contar con el apoyo de organismos de igualdad, instituciones locales y autonómicas y los principales sindicatos. Puesto que se trata de una iniciativa pionera en la Unión Europea, estamos trabajando en la actualidad para extenderla a otros países.⁶

Referencias bibliográficas

Arbejdsmarkedsstyrelsen Danmark (1992), *Towards Equal Opportunities for Women and Men*, The National Labour Market Authority of Denmark, Copenhagen, Dinamarca.

Bianca, I. (1987), *Un programa de acción positiva*. Ministerio de Cultura, Madrid.

Centro Europeo para el Fomento de la Formación profesional (Cedefop) (1986), *Asesoras para la Igualdad de Oportunidades: formación profesional y perfil de la profesión*, documento de difusión interna 92-825-6375-8, Berlín

Centro de Estudios de la Mujer (1991), *Mujeres y Ayuntamiento*, Centro de Estudios de la Mujer, Madrid

Deroure, F. (1990), *Accompagner les femmes dans leur formation*, Dirección General Empleo, Relaciones Industriales y Asuntos Sociales Générale Emploi, Comisión de las Comunidades Europeas.

Instituto Nacional de Empleo (1988), *Diseño de pruebas de certificación*, documento de difusión interna, Subdirección General de Gestión de la Formación Ocupacional. Inem, Madrid.

Instituto Nacional de Empleo (1996), *Clasificación Nacional de Ocupaciones (CNO-INEM/1994)*, Madrid.

Instituto Nacional de Estadística (1994), *Clasificación Nacional de Ocupaciones, Revisión 1994*, Madrid

Ministerio de Trabajo y Seguridad Social - Instituto Nacional de Empleo (1988), *Clasificación de Ocupaciones (nomenclator)*, documento de difusión interna, Subdirección General de Promoción de Empleo Inem, Madrid

Oficina Internacional del Trabajo (BLO/OIT) (1991), *Clasificación Internacional Uniforme de las Ocupaciones (C.I.U.O.: 1988)*, Ginebra

Oficina Internacional del Trabajo (BLO/OIT) (1998), *Tareas propias de los puestos de trabajo*, EADA, Barcelona.

United States Bureau of Labor (1977), *Dictionary of Occupational Titles*, US Bureau of Labor.

(⁶) Para intercambio de información sobre este tema rogamos se pongan en contacto con: Sr. Julio Fernández/Luis Aramburu. Escuela de Relaciones Laborales Universidad Complutense de Madrid. C/San Bernardo, nº 49; 28015 Madrid. España. Direcciones de correo electrónico: psdif07@sis.ucm.es y aramburu@correo.cop.es Son bienvenidas las iniciativas para realizar acciones conjuntas sobre las Especialistas en Igualdad en los Países Miembros de la Unión Europea.

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

Competence development and learning organisations: a critical analysis of practical guidelines and methods / Ulrica Löfstedt.

En: Systems research and behavioural science, 18 (2001), p. 115-125

Nueva York: John Wiley, 2001

ISSN 1099-1743

Un análisis crítico de ocho textos de investigación sobre el desarrollo de competencias en organizaciones llega a la conclusión de que los modelos, métodos y conceptos sistémicos pueden aportar grandes contribuciones al campo del desarrollo de competencias en las PYMEs. Sin embargo, los métodos y conceptos propuestos siguen siendo aún tentativas de carácter bastante teórico. Es preciso por tanto continuar comprobándolos empíricamente y adaptándolos a su aplicación práctica. También sería deseable desarrollar y elaborar con mayor detenimiento todas las ideas que plantean estos textos, para llevarlas a su plena madurez. Por último, para cumplir todos los requisitos indicados en el programa ADAPT de la Comisión Europea serán necesarias más actividades de investigación y desarrollo a fin de encontrar formas de combinar y difundir los métodos originales debatidos en este análisis.

Lifelong Learning and the new educational order / Field, John.

Londres: Trentham Books, 2000, XII + 181 p.

ISBN 1-85856-199-X

Este volumen se compone de cinco capítulos. El capítulo 1 - "Lifelong learning: a design for the future?" - se centra en el concepto de la formación permanente, las políticas destinadas a realizarlo y el contexto en el que éstas y aquél operan. El capítulo, "The silent explosion" se basa en la creencia del autor sobre "el cambio subliminal y radical de comportamiento en el ciudadano ordinario". El capítulo 3,

"The learning economy" analiza el campo donde se aplica con la mayor frecuencia y comodidad el concepto de la formación permanente: el puesto de trabajo. El cuarto capítulo, "Who is being left behind?" retoma un punto ya expuesto y pone de relieve la contribución de la educación, y quizás de la formación permanente, a la "exclusión" de grandes grupos dentro de la sociedad. Con los primeros cuatro capítulos, Field establece la base para las estrategias que resume en el capítulo 5, "The new educational order". Dentro del complejo mundo contemporáneo no existen las respuestas únicas o sencillas. En su lugar, el autor ofrece cuatro estrategias más una para tender hacia el nuevo orden educativo por él propuesto: repensar la función de la escolaridad; ampliar la participación en la formación de adultos; crear una ciudadanía activa invirtiendo en el capital social; aspirar a una búsqueda de sentido; y equilibrar objetivos individuales y responsabilidad ambiental.

Creative and inclusive strategies for lifelong learning: report of International Roundtable 27-29 November, 2000 /

editores Gillian Youngs, Toshio Ohsako y Carolyn Medel-Añonuevo.

Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas - UNESCO, Instituto de Educación - UIE Mesa Redonda Internacional, Hamburgo, 2000

Impresión Hamburgo: UIE, 2001, 124 p. ISBN 92-820-1110-0

Esta Mesa Redonda se propuso en el contexto del Grupo 1 del programa del UIE "La formación permanente en diferentes contextos culturales: de los cimientos al refuerzo de la participación". Constituye por otro lado un seguimiento de la conferencia "Diálogo Global 7: la construcción de sociedades autoformativas: conocimiento, información y desarrollo humano", celebrada en la EXPO 2000 (6-8 septiembre del 2000, Hanover, Alemania). Supone también una fase exploratoria para la formulación de una serie de actividades de seguimiento, dirigidas y coor-



dinadas por el UIE, al Foro Mundial de la Educación (WEF, Dakar, abril 2000).

Unión Europea: políticas, programas, participantes

Memorándum de la CES, la FGTB, et la CSC à la présidence de l'Union européenne.

Bruselas: C.E.S., 2001, 18 p.
 ETUC/C.E.S.,
 5 Boulevard Roi Albert III,
 B-1210 Bruselas,
 Tel.: (32-2) 2240411,
 Fax: (32-2) 2240454,
 Correo electrónico: etuc@etuc.org,
 URL: <http://www.etuc.org/>

La C.E.S. (Confederación Europea de Sindicatos), la CSC (*Confédération des Syndicats Chrétiens*) y la FGTB (*Fédération Générale du Travail de Belgique*) esperan que la presidencia belga de la Comunidad consiga impulsar el desarrollo del modelo social europeo a través del Diálogo Social y del diálogo macroeconómico a escala europea. Nuestras organizaciones también desean que los diferentes agentes sociales reciban a escala nacional un papel mayor. Las organizaciones sindicales piensan por ello que la presidencia belga y la Comisión deberían crear conjuntamente una Cumbre Europea del Diálogo Social.

Euromosaic: la promoción y la protección de las lenguas y culturas regionales y minoritarias.

Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura
 Luxemburgo: EUR-OP, 2001, diversas paginaciones
 ISBN 92-821-5512-6
Resumen disponible en todos los idiomas de la UE en el espacio Internet europeo:
<http://europa.eu.int/comm/education/langmin/euromosaic.html>

Este estudio se basa en una perspectiva teórica que considera los diversos aspectos sociales e institucionales que llevan a la producción y reproducción de una lengua. Ello implica el análisis de siete conceptos centrales, para los que se han diseñado mediciones empíricas. Los elementos primarios de estos procesos se han definido como familia, educación y co-

munidad. La fuerza motivadora se compone de la noción del prestigio de un idioma, o el valor del idioma para la movilidad social y la reproducción cultural. El vínculo entre la capacidad y el uso se relaciona con los conceptos de institucionalización y legitimación. El informe Euromosaic, compilado a partir del estudio elaborado por el Institut de Sociolingüística Catalana (Barcelona), el *Centre de Recherche sur le plurilinguisme* (Bruselas), y el *Research Centre Wales* (Bangor), expone el cambio en las ideas sobre el valor de la diversidad para el desarrollo económico y la integración europea. Plantea el idioma como componente central de la diversidad, y la propia diversidad como piedra de toque para el desarrollo innovador, razón por la que debe prestarse atención y apoyo a la diversidad actualmente existente dentro de la UE.

Kalif: to share is to multiply.

CIBIT
 European Consortium for the Learning Organisation - ECLO
 Utrecht: CIBIT, 2001, 75 p.
 ISBN 90-75709-10-2

La Comisión Europea apoya el desarrollo de una infraestructura de conocimientos coordinada para 16 proyectos SPRIT, denominada KALIF (*Knowledge and Learning Infrastructure*). Este proyecto se inició a finales de 1998 con la intención de constituir una plataforma para la gestión de conocimientos y el aprendizaje organizativo destinada a los 16 proyectos que reciben apoyo del nuevo programa temático SPRIT de la UE, TI y la Formación de la Industria. El objetivo del proyecto es aplicar los principios y conceptos del aprendizaje organizativo a un programa entero de la UE. Este innovador proyecto intentará crear un entorno formativo eficaz tanto para la UE como para los proyectos de investigación y desarrollo participantes en el programa, sus dos asociados principales y los miembros de sus respectivas redes de coordinación. El proyecto también intenta generar tres grupos usuarios de industriales interesados por la temática del programa, a fin de examinar una potencial difusión de los proyectos en desarrollo.



Occupational safety and health and employability programme and experience.

Agencia Europea de Salud y Seguridad en el Trabajo

Luxemburgo: EUR-OP, 2001, 214 p.

ISBN 92-95007-18-2

Nr. de cat. TE-33-00-502-EN-C

Este informe enumera los diferentes tipos de iniciativas puestas en marcha por los Estados Miembros para intentar incrementar la empleabilidad de los trabajadores, a través de intervenciones en el ámbito de la Salud y Seguridad en el trabajo. Veintiséis estudios de caso extraídos de 13 Estados Miembros ponen de relieve el papel potencial que la esfera de la salud y seguridad en el trabajo puede desempeñar para mejorar la empleabilidad de los trabajadores, incluyendo programas preventivos y programas destinados a la integración o reintegración de grupos específicos en el trabajo.

URL: <http://agency.osha.eu.int/publications/reports/employability/>

Second chance schools: dissemination conference: passing the torch to the Grundtvig programme.

Bruselas: Comisión Europea - Dirección General de Educación y Cultura, 2001, 108 p.

Comisión Europea - Dirección General de Educación y Cultura,

Rue de la Loi 200/Wetstraat 200,

B-1049 Bruselas,

Tel.: (32-2) 2991111,

URL: http://www.europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

Disponible en idiomas Inglés y Francés

Los días 10 y 11 de mayo del 2001, el municipio y las escuelas de segunda oportunidad de Norrköping organizaron, con apoyo de la Oficina Sueca del programa de la UE y la Comisión Europea, una conferencia para difundir los resultados de los proyectos pilotos Escuelas de la Segunda Oportunidad. Esta conferencia recibió el apoyo del programa SOCRATES-GRUNDTVIG, que va a convertirse en un importante medio para impulsar la noción de Escuelas de Segunda Oportunidad. Participaron en la conferencia cerca de 120 asistentes procedentes de 19 países europeos, incluyendo a las Agencias Nacionales del programa Grundtvig, autori-

dades locales y agencias interesadas, el Parlamento Europeo, el Ministerio de Educación Sueco y el Sindicato Sueco de Maestros. La conferencia puso de relieve el éxito obtenido por la fase piloto del programa y el evidente interés de continuar con estos proyectos, mediante otros contactos que hagan participar a más escuelas, municipios y países. Por primera vez en la breve historia del programa Escuelas de la Segunda Oportunidad, esta idea se presentó a países no comunitarios como Islandia, Noruega, Bulgaria, la República Checa, Letonia, Rumania, Eslovaquia y Polonia.

URL: <http://europa.eu.int/comm/education/2chance/report.pdf>

Estudio sobre la situación de los jóvenes y de la política de juventud en Europa.

Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura

IARD

Luxemburgo: EUR-OP, 2001, varias paginaciones

Disponible en los idiomas de la UE

En el contexto del programa "La juventud por Europa", la DG EyC encargó un "estudio sobre la situación de los jóvenes y de la política de juventud en Europa" al Instituto IARD de Milán. El estudio obtenido es resultado de una activa colaboración entre institutos de investigación europeos de 15 Estados Miembros, Liechtenstein, Noruega e Islandia. El texto está dividido en tres secciones principales: la primera estudia las condiciones de los jóvenes en los 18 países europeos; la segunda analiza la política juvenil en dichos países, y la última se ocupa de "la formación de jóvenes trabajadores en Europa". El voluminoso estudio detecta los principales problemas y desafíos que afrontan las generaciones jóvenes, para analizar a continuación temas concretos como educación y formación, mercado de trabajo, bienestar, la salud y valores, participación organizativa y política y la "dimensión europea". Incluye informes generales y nacionales para cada una de las tres secciones antes mencionadas, y extrae algunas reflexiones y recomendaciones políticas adicionales para fomentar iniciativas centradas en los jóvenes.

URL: http://europa.eu.int/comm/education/youth/studies/iard/iard_es.pdf

**Training needs of investment analysts.**

Comisión Europea, Dirección General de Empresas

Luxemburgo: EUR-OP, 2001, 48 p.

ISBN 92-894-0632-1

Nr. de catálogo. NB-NA-17031-EN-C

Un informe encargado por la Dirección General de Empresas revela que en la Europa de hoy existe una auténtica necesidad de formación relevante para analistas de inversiones en tres campos principales: creación de empresas, tendencias y evolución tecnológica, y teoría tecnológica básica (comprensión de la base técnica de las tecnologías). El informe recomienda aumentar el número de instituciones universitarias que siguen los ejemplos de escuelas como la *Insead*, la *London Business School* o la *IMD* en Su-

za, y crean programas sobre estas materias. Sugiere poner la enseñanza de esta nueva temática en manos de profesionales de la industria de las tecnologías de la información. También propone crear cursos a través de asociaciones temporales de empresas, para desarrollar los intereses de este sector. Continúa recomendando que las asociaciones industriales diseñen programas relacionados específicamente con las nuevas tendencias en la tecnología y el mercado, las tecnologías básicas en un lenguaje comprensible para analistas no técnicos, la valoración de la reserva de crecimiento y los problemas de evaluación. Por último, debido al rápido ritmo de evolución de las nuevas tecnologías, los cursos que se creen deberán además actualizarse con la mayor frecuencia posible.



De los Estados Miembros

A Building on the achievement ("Valorisation") of Leonardo da Vinci in Austria: a report on a series of seminars of the Leonardo da Vinci National Agency Austria.

Agencia Nacional del Leonardo da Vinci en Austria

Viena: Österreichischer Akademischer Austauschdienst, 2001, 315 p.

Leonardo da Vinci

Nationalagentur Österreich,

Schottengasse 7/5,

A-1010 Wien,

Tel.: (43-1) 5324726,

Fax: (43-1) 532472680,

Correo electrónico:

info@leonardodavinci.at,

URL: <http://www.leonardodavinci.at>

Durante el año 2000 se llevó a cabo un intercambio de opiniones sobre resultados de la primera fase del programa Leonardo da Vinci en Austria a fin de extraer conclusiones sobre la sostenibilidad del programa a escala nacional y elaborar perspectivas de aplicación para la segunda fase del programa en este país. Este proyecto, iniciado y apoyado por la Comisión Europea en toda la UE con el objetivo de evaluar la primera fase del programa Leonardo da Vinci, se inició en Viena en febrero del 2000 como parte de un ciclo de seminarios. Estos culminaron con una conferencia internacional de evaluación celebrada en Salzburgo el 16 de junio del 2000. Los seminarios específicos se ocuparon de tres campos temáticos principales: el sistema de formación dual, la formación profesional continua y las capacidades idiomáticas.

D Innovative Ansätze beim Lernen durch Arbeit und bei beruflichen Prüfungen: Sechs Fallstudien als Basis zur Entwicklung eines Instrumentariums zur Beobachtung von Innovationen in Europa.

Grünwald, Uwe [et al.]

Bundesinstitut für Berufsbildung (Instituto Federal de Formación Profesional) - BIBB

Berichte zur beruflichen Bildung, vol. 238
Bielefeld: Bertelsmann 2000, 128 p.
ISBN: 3-7639-0910-9

Los seis estudios de casos presentados son un resultado entre varios de un proyecto financiado por la Comisión Europea con el objetivo de analizar como modelo métodos educativos innovadores y presentar éstos como "buenas prácticas". El texto se dedica por una parte al campo temático de la formación en el trabajo y el empleo de los potenciales formativos del trabajo, y por otro a las innovaciones en el sistema alemán de exámenes y certificación. Ambos campos remiten al futuro, ya que se ocupan de procesos formativos que trascienden los tipos clásicos de formación por instrucción y seminarios. El sistema de exámenes y certificación comienza por su parte a ceñirse cada vez más a los requisitos profesionales concretos del proceso de trabajo. Los casos expuestos como ejemplo evidencian las oportunidades y problemas que rodean a estos métodos innovadores.

Förderung von Benachteiligten in der Berufsausbildung.

Büchel, Dieter-August [et al.]

Bundesinstitut für Berufsbildung (Instituto Federal de Formación Profesional) - BIBB

Bielefeld: Bertelsmann 2000, 120 p.

ISBN: 3-7639-0920-6

Esta publicación se centra en algunos de los proyectos candidatos en el 2000 al *Premio Hermann-Schmidt*, convocado anualmente por la Asociación para la Formación Profesional Innovadora. Este concurso competición de FP se centraba en el año 2000 en el tema "Apoyo a desfavorecidos en la FP", bajo lo cual se entendían aquellas actividades que, con el objetivo final de una integración sostenible de desfavorecidos en la sociedad y la vida profesional, sirven para preparar, acompañar y efectuar formaciones que confieran un certificado reconocido conforme al apartado 25 de la Ley de la FP/ Reglamento de artesanos alemán. La selección y clasificación de las contribu-



ciones se ciñen a los puntos centrales del apoyo a desfavorecidos. Se presentan ideas útiles para la orientación profesional y que conducen a una formación. A continuación, temas de carácter sectorial y regional, contribuciones al plan de apoyo, a la concepción de medidas de cualificación e itinerarios formativos, y al término de la formación y la etapa subsiguiente.

DK Erfaringer fra forsøg med eud-reformen: grundforløb og hovedforløb i 2000. [Experiencias de experimentos con la reforma de la FP: cursos básicos y principales en el 2000].

Shapiro, Hanne

Undervisningsministeriet, UVM; Uddannelsesstyrelsen

(Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 11 -2001)

Copenhague: UVM, 2001, 136 p.

ISBN: 87-603-1988-7

En marzo de 1999 quedaron adoptadas las enmiendas a la Ley de la Formación Profesional danesa. Una de sus consecuencias fue la necesidad de efectuar cambios esenciales en la organización básica de los programas técnicos de FP con el fin de crear una estructura más abierta, flexible y transparente. Dichos cambios se hicieron realidad en enero del 2001. Antes de su realización práctica, se puso en marcha una serie de proyectos de desarrollo en los institutos técnicos de toda Dinamarca. Esta publicación describe los proyectos de desarrollo gestionados por el Instituto Tecnológico Danés. El informe trata los siguientes temas: contexto organizativo de la reforma, intenciones educativas de la reforma, nuevas funciones y medios docentes, difusión de la reforma entre las empresas, y el problema de los abandonos escolares.

Om erhvervsakademiuddannelserne: 6 tv-programmer: vejen videre. [La enseñanza postsecundaria de ciclo breve en las escuelas profesionales: 6 programas de televisión].

Copenhague: DR, 2001. vídeo, 160 min.

DEL,

Rosenørns Allé 31,

DK-1970 Frederiksberg C

En el año 2000 se ha llevado a la práctica la reforma de la enseñanza postsecundaria de ciclo breve. El objetivo de dicha reforma es implantar programas educativos de carácter amplio y mayor relevancia, que puedan competir en cuanto a su atractivo con otros programas de la enseñanza postsecundaria. Con este fin, se ha reducido drásticamente el número de programas, de 75 a 15, y de éstos 13 son completamente nuevos. Esta cinta de vídeo presenta todos los así llamados "nuevos programas de academia profesional", con sus contenidos y su estructura. Se trata de programas que imparten capacidades profesionales y a la vez preparan al alumnado para la enseñanza superior.

E Guía de formación profesional en España.

Instituto Nacional de las Cualificaciones, INCUAL

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, MTAS

INCUAL, 2001, 176 p.

INCUAL,

Rafael Calvo 18,

E-28010 Madrid

Informe del sistema de formación profesional en España que se estructura en cuatro capítulos que contienen una completa descripción de los subsistemas que componen el mismo: el primero se ha dedicado a la formación profesional reglada, o formación inicial y presenta la legislación, formas de acceso, etc., los programas de garantía social y las enseñanzas de régimen especial (enseñanzas artísticas, enseñanzas de artes plásticas, de idiomas y deportivas). El segundo capítulo presenta la formación profesional ocupacional, su normativa, la planificación de las acciones formativas y la certificación; así como el programa de Escuelas Taller y Casas de Oficios y la formación profesional continua (financiación, gestión, acuerdos de los interlocutores sociales y la Fundación para la Formación Continua -FORCEM-). El tercer capítulo se dedica a la formación dependiente de organismos distintos a las autoridades laborales o educativas, como las profesiones marítimas, la formación agrícola y la formación en las fuerzas armadas. El último capítulo presenta, en forma de cuadros, la situación de las estructuras administrativas de la formación profesio-



nal, organismos implicados en la planificación y la gestión; así como se propone la transparencia de cualificaciones teniendo como referente la Unión Europea. Termina con la Clasificación Nacional de Educación (CNED-2000).

F Les enjeux d'une refonte de la formation professionnelle continue: bilan pour un futur.

Lichtenberger, Yves, Méhaut, Philippe
MEDEF,

31 avenue Pierre 1er de Serbie,
F-75784 París Cedex 16,
<http://www.medef.fr>

Este *dossier*, elaborado como elemento de consulta para los agentes sociales en el contexto de sus negociaciones sobre el sistema de la formación profesional continua, traza un balance y propone elementos de análisis para los futuros debates. Una serie de textos, algunos publicados anteriormente y otros no, componen 12 anexos integrados por los temas siguientes: mercado de trabajo, evolución y perspectivas; transformación del trabajo, competencias y desafíos para la formación; perspectivas demográficas; eficacia de la formación para ciudadanos y empresas; evolución de la formación, relación con el tiempo de trabajo; financiación, estructura de los gastos, diferencias sectoriales, empresas no formadoras; la mutualización y el papel de los Organismos Paritarios Colectivos Autorizados; el ciudadano y la formación permanente; el acceso individual: permiso individual de formación, capital de tiempo de formación; certificación y validación de capacidades previas; formación inicial, acceso de los jóvenes al empleo y a la formación alterna, dinámica de la negociación colectiva.

Evaluation du programme Leonardo Da Vinci I en France de 1995 à 1998.

Gartiser-Schneider, Nathalie
Institut de Recherche et d'Analyse des Dynamiques Economiques et Spatiales – IRADES

Bureau d'économie théorique et appliquée - BETA

Marsella: CEREQ, 2001, 124 p.

Documents CEREQ, série évaluation, 154
ISBN 2-11-091-413-0

CEREQ,
10 place de la Joliette,

BP 21321,
F-13567 Marsella cedex 02,
Tel.: (33-4) 91132828,
Fax: (33-4) 9113288,
Correo electrónico: cereq@cereq.fr,
URL: <http://www.cereq.fr>

Este documento es consecuencia de un primer informe sobre el inicio del programa de acción comunitario Leonardo da Vinci I (Documentos CEREQ Nr. 127, octubre 1997). Tras un primer balance de los resultados conseguidos. Si bien los responsables de proyectos se declaran en general satisfechos de los que han logrado realizar, la difusión y evaluación de sus productos continúan siendo problemáticas. Igualmente, la repercusión del programa Leonardo en Francia parece aún limitada, ya sean sus efectos sobre la calidad de los sistemas de la FP inicial o continua, las innovaciones generadas en el mercado de la formación, o la difusión de las estancias para alumnos en prácticas o jóvenes trabajadores en Países Miembros de la Unión Europea. El informe observa asimismo que la relación asociativa suele limitarse con mucha frecuencia al período de realización del proyecto, mientras que los objetivos del programa Leonardo impulsan a prolongar dicha relación bajo otras formas. Señala los problemas que surgen entre la lógica de funcionamiento del programa y su normativa, que debe respetarse para la ejecución de los proyectos. Consisten particularmente en una discutible evaluación de la materialidad de los resultados obtenidos, lo que lleva a menospreciar el interés que suponen los procesos experimentados. Estos problemas frenan con frecuencia la dinámica de proyecto y de innovación, que a fin de cuentas continúa siendo el objetivo fundamental de este programa.

Une nouvelle ambition pour la voie technologique.

Decomps, Bernard

París: MENRT, 2001, 116 p.

Ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie,

110, rue de Grenelle,

F-75357 París cedex 07,

URL: <http://www.education.gouv.fr>

Para garantizar la credibilidad, la fluidez y la visibilidad del conjunto de las forma-



ciones tendentes a la profesionalización, es necesario erigir en Francia una arquitectura global de los itinerarios profesionales. Esta estructura reclama una articulación fuerte entre vías tecnológicas y vías profesionales, que deberá concretarse en el desarrollo en los institutos de profesiones que favorezcan itinerarios personalizados y fluidos entre estos dos ámbitos de la enseñanza. La tarea encomendada a Decomps era doble: llevar a cabo una detenida reflexión sobre el aspecto tecnológico de estos itinerarios profesionales, centrada particularmente en el análisis del origen de los flujos de alumnos, las modalidades de acceso a las diferentes variantes del bachillerato tecnológico, BTS y DUT, e investigar las salidas profesionales de estas cualificaciones. Su misión culmina con la presentación de este informe el 1 de febrero del 2001, en el que desarrolla sobre todo propuestas relativas a la evolución deseable del bachillerato tecnológico, la articulación entre las secciones tecnológicas y profesionales y las modalidades de acceso de los titulados del bachillerato general a esta vía educativa.

URL: <http://www.enseignement-professionnel.gouv.fr/ministere/missions/rapport-decomps.htm>

GR Thesmoi kai politikes epangelmatikis katartisis: i evropaiki proklisi kai i exeliksi tou ethnikou systimatos epangelmatikiis katartisis.

Amitsis, Gavriil

Atenas: Ekdoseis Papazisi AEBE, 2000, 949 p.

ISBN 960-021442-5

Ekdoseis Papazisi AEBE,

Nikitara 2,

GR-106 78 Atenas,

Tel.: (30-1) 3822496,

Fax: (30-1) 3809150,

Correo electrónico: papazisi@otenet.gr

Esta obra analiza y expone el contexto institucional de la formación profesional certificada en Grecia, y estudia las intervenciones de la UE a favor de la modernización y mejora de las actividades nacionales correspondientes. La obra se centra en los siguientes temas: a) análisis del contexto institucional que gobierna la realización de las actividades de FP en Grecia; b) enumeración de los servicios importantes de planificación y los centros de FP

(inicial o continua); c) normalización de un modelo básico nacional europeo en el campo de la FP; d) investigación de la función y la intervención de la UE en cuanto a la promoción de actividades de FP subvencionadas por el FSE. El texto mantiene que es necesario evaluar las políticas de FP no únicamente con el criterio de las empresas y la competitividad, sino también con el de la protección a las personas excluidas del mercado de trabajo. La obra concluye afirmando que es necesaria una reorganización radical de las políticas de FP para adaptarlas a las nuevas condiciones emergentes. Ello podría llevarse a cabo consolidando el derecho constitucional de cada persona a la formación profesional y creando puentes entre los subsistemas de la FP inicial y la continua.

IRL 2000 review and 2001 outlook statement.

FORFAS

Dublín: FORFAS, 2001, 39 p.

pedidos:

FORFAS,

Wilton Park House,

Wilton Place,

IRL-Dublín 2,

Tel.: (353-1) 6073000,

Fax: (353-1) 6073030,

Correo electrónico: forfas@forfas.ie,

URL: <http://www.forfas.ie>

Esta Declaración examina el rendimiento económico de las agencias estatales de desarrollo en el ejercicio 2000. Entre otros datos, incluye informaciones sobre el empleo y las necesidades de cualificación. Debate la labor del Grupo de Expertos sobre Futuras necesidades de cualificación, que recibe el apoyo del FORFAS. Este Grupo de Expertos ha examinado los requisitos de competencias profesionales en las empresas de la "nueva economía" y pone de relieve la formación en empresas y la encuesta nacional de vacantes del FAS/ESRI (Departamento de Formación y Empleo / Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales). En el 2001, el Grupo de Expertos se centrará en métodos posibles para estimular una mayor participación activa de las personas "con más de 55" en la mano de obra irlandesa, demanda de manejo de TICs para la economía nacional irlandesa, necesidades de capacitación en el sector de la construcción, según el Plan de Desarrollo Nacional, necesidad de investiga-



dores en los sectores privado y académico, y cuestiones relacionadas con la oferta y la demanda generales en el mercado de trabajo nacional.

Employment and human resources development operational programme, 2000-2006.

Ministerio de Empresas, Comercio y Trabajo

Dublín: Stationery Office, 2000, 127 p. + apéndices

ISBN 0-7076-9008-0

Pedidos: Government Publications,

Postal Trade Section,

4-5 Harcourt Road,

IRL-Dublín 2.,

Tel.: (353-1) 6613111,

Fax: (353-1) 4752760

Se ha propuesto para este Programa Operativo en recursos humanos una inversión de 14.199 millones de euros, de los cuales 901,09 millones de euros procederán de los Fondos Estructurales de la UE en los próximos 4 años. Considerando el actual auge económico irlandés y los consiguientes déficit en el mercado de trabajo, este Programa Operativo propone políticas que reviertan en una oferta adecuada de trabajadores correctamente cualificados para sustentar dicho crecimiento. Se da prioridad con este fin a las iniciativas destinadas a incrementar la oferta de mano de obra, ya sean mujeres que retornan al trabajo, personas de edad, discapacitados o inmigrantes. Las propuestas de formación en la empresa se concentran en mejorar la cantidad y calidad de la formación y el desarrollo de recursos humanos en la empresa, y apoyan los métodos de consenso entre los agentes sociales sobre la formación. También se apoya la formación permanente de los ciudadanos, mediante una oferta flexible de enseñanza y formación. Se debaten asimismo la calidad de la enseñanza en todos los niveles del sistema educativo y formativo y el actual desarrollo de un mecanismo de certificación y cualificaciones.

Learning for life: white paper on adult education.

Ministerio de Educación y Ciencia - DES

Dublín: Stationery Office, 2000, 224 p.

ISBN 0-7076-6450-0

Pedidos:

Government Publications,

Postal Trade Section,

4-5 Harcourt Road,

IRL-Dublín 2,

Tel.: (353-1) 6613111,

Fax: (353-1) 4752760

La educación de adultos es el último ámbito de la educación global que aún está por desarrollarse en Irlanda. Este Libro Blanco supone un proyecto para su futuro desarrollo y expansión, centrado en el acceso, la calidad, la flexibilidad, la adaptabilidad y la creación de estructuras nacionales y locales para erigir un sistema coordinado e integrado. La oferta de una educación complementaria y centrada en el alumno y de una estructura formativa que garantice su progresión es de la máxima prioridad. El Libro Blanco analiza el proceso de consulta realizado desde la publicación del Libro Verde, y plantea propuestas agrupadas bajo los siguientes epígrafes: educación de segunda oportunidad y de perfeccionamiento, educación comunitaria, educación en el trabajo, educación superior, servicios de apoyo -formación de educadores de adultos, acreditación, cuidado de niños, etc.- y estructuras necesarias para hacer realidad dichas propuestas.

Partnership in training and lifelong learning: case study pack.

Congreso Irlandés de Sindicatos - ICTU
Confederación de Empresas y Empresarios Irlandeses - IBEC

Dublín: IBEC, 2001

Varias paginaciones

IBEC,

Confederation House,

84/86 Lower Baggot Street,

IRL-Dublin 2,

Tel.: (353-1) 6601011,

Fax: (353-1) 6601717,

URL: <http://www.ibec.ie>

Esta publicación presenta diversos estudios de caso como parte de un examen de los efectos de los convenios asociativos sobre la formación permanente a escala de la empresa. El estudio, efectuado conjuntamente por la IBEC y el ICTU durante el 2000, analiza la influencia de los convenios asociativos sobre la naturaleza y la estructura de las actividades de formación y desarrollo en empresas irlandesas. El análisis refleja asimismo algunos



aspectos del mecanismo empresarial de formación, y el trabajo de la *Skillnets* -el Programa de Redes Formativas, un organismo que abarca tanto organizaciones empresariales como sindicales. Los estudios de caso describen la aplicación en 10 empresas -semiestatales, privadas o multinacionales- de convenios asociativos para facilitar la participación mutua de cuadros y trabajadores en el desarrollo organizativo. En todos los casos, estos convenios de colaboración repercutieron también sobre los procesos formativos y de desarrollo de la respectiva organización, y permiten observar el surgimiento de nuevos mecanismos de formación permanente en el trabajo.

NL Lifelong learning in the Netherlands: the state of the art in 2000 / Cees Doets, Barry Have,

Anneke Westerhuis (red.).

's-Hertogenbosch: CINOP, 2001. - 136 p.

(Expertisecentrumreeks). -

ISBN 90-5003-333-4

Pedidos:

CINOP,

P.O. Box 1585,

NL-5200 BP 's-Hertogenbosch,

tel. (31-73) 6800768,

verkoop@cinop.nl

Este informe analiza una cuestión esencial: efectos de la formación permanente sobre a) el desarrollo de una política estatal holandesa en favor de la FP; b) la innovación organizativa de la formación inicial y postinicial, en centros formativos y en el trabajo; y c) el cambio en los mecanismos de participación de adultos en la formación. Los autores analizan con perspicacia la cuestión desde una serie de perspectivas. En conclusión, puede señalarse que tanto el gobierno como los agentes sociales y los ofertores formativos de los Países Bajos han adoptado algunas medidas que favorecen un mayor reconocimiento y un lugar más significativo para la formación de adultos.

Koers BVE: advies over de voortgang in de vernieuwing van het middelbaar beroepsonderwijs en volwasseneneducatie / SER

's-Gravenhage: Sociaal-Economische Raad (SER), 2001. - 117 p. -

ISBN 90-6587-772-X

SER,

P.O. Box 90405,

NL-2509 LK Den Haag,

tel. (31-70) 3499541,

verkoop@gw.ser.nl

El Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura ha consultado a una comisión sobre el contenido del Memorandum titulado Koers BVE (Intervención en formación profesional y educación de adultos). En este Memorandum, inserto en un contexto político coherente, el ministro fija la orientación a medio plazo para este sector educativo. Las actividades del Koers BVE se orientan a reforzar la formación profesional. Se pidió la opinión del Consejo Socioeconómico (SER) sobre el contenido del Memorandum. Esta solicitud de asesoramiento también incluía prestar atención particular a los siguientes temas: refuerzo de las dinámicas regionales; definición de responsabilidad pública y múltiple; adaptación de la oferta a la demanda (regional); formas de consolidar la participación a través de acuerdos de financiación alternativos, para satisfacer demandas educativas. La recomendación recoge ante todo un esquema del sector "adultos" y su contexto social, y formula a partir de ello una serie de desafíos. También especifica cuestiones importantes para la definición de una política a medio plazo. A continuación expone con detenimiento las ideas de la comisión sobre dichas cuestiones, diferenciando una serie de temas claves. El texto debate los siguientes temas: control y responsabilidad, colaboración regional, accesibilidad del sector formativo "adultos", idoneidad y resultados.

P Clasificado nacional de áreas de formação.

[Clasificación nacional de ámbitos formativos].

Diário da República (Lisboa) 78, 1ª serie, 2001

CIDES,

Praça de Londres 2-2º,

P-1049-056 Lisboa,

Tel.: (351) 218441100,

Fax: (351) 218406171,

Correo electrónico:

depp.cides@deppmts.gov.pt,

URL: <http://www.deppmts.gov.pt/cict.html>



La enseñanza y formación profesionales desempeñan una función cada vez mayor para la calidad de un trabajo. La falta de datos comparables sobre la formación impartida en Portugal siempre ha obstaculizado las decisiones políticas. La Oficina Estadística de la Comunidad Europea (Eurostat) y el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), conscientes de esta dificultad para la comparación de estadísticas, han elaborado para los ámbitos formativos una subclasificación por áreas de estudio de la clasificación internacional normalizada de la educación (CINE). La Comisión interministerial para el empleo (CIMA) ha traducido y adaptado este manual a la realidad portuguesa, elaborando así la Clasificación nacional de ámbitos de formación dictaminada por el decreto ministerial Nr. 316/2001.

Mudança organizacional e Gestão dos Recursos Humanos.

[Cambio organizativo y gestión de los recursos humanos].

Caetano António, coord.

Observatório do Emprego e Formação Profissional, OEFP

Estudos e Análises (Lisboa) 20

Lisboa: OEFP, 2000, 345 p.

ISBN: 972-732-603-X

Observatório do Emprego e Formação Profissional,

Av. Defensores de Chaves, 95,

P-1000 Lisboa,

Tel.: (351) 217817080,

Fax: (351) 217817087

El objetivo de este estudio es exponer la relación entre el cambio organizativo y la gestión de recursos humanos, por lo que respecta a la calidad del trabajo, la motivación y la implicación de los trabajadores en una organización, y su adaptabilidad a los diferentes cambios que puedan requerir las estrategias de competitividad seguidas por dicha organización.

Os empresários e o mercado do 1º emprego: estratégias de recrutamento. [Los empresarios y el mercado del primer empleo: estrategias de contratación].

Moreno, Conceição, coord.; Colaço, Teresa [et al.]

CESO I & D

Lisboa: AIP, 2000, 201 p.

CIDES,

Praça de Londres 2-2º,

P-1049-056 Lisboa,

Tel.: (351) 218441100,

Fax: (351) 218406171,

Correo electrónico:

depp.cides@deppmts.gov.pt,

URL: <http://www.deppmts.gov.pt/cict.html>

Esta publicación recoge los elementos esenciales del estudio "Los empresarios, el mercado del primer empleo y las estrategias de contratación", encargado por la Asociación Industrial de Oporto, patrocinado por el Instituto del empleo y la formación profesional (IEFP) y cuya realización técnica ha correspondido durante el año 1997 al CESO- Investigación y desarrollo, organismo vencedor de un concurso público. El estudio analiza los siguientes problemas: el alto índice del paro juvenil, la dificultad de obtener un primer empleo, el paro de las titulaciones y la falta de cualificación entre los recursos humanos en general. Ante este contexto, la Asociación Industrial de Oporto decidió organizar dos seminarios en las ciudades de Oporto y Viana do Castelo, invitando a diversos especialistas para analizar los resultados de este estudio. Esta monografía presenta alguna de las conclusiones alcanzadas. La Asociación Industrial de Oporto insiste en la necesidad de realizar actividades en los siguientes ámbitos: coherencia y eficacia de los sistemas de cualificación inicial; legibilidad de los sistemas formativos y reconocimiento de las cualificaciones; contratación, inserción profesional y promoción del empleo; gestión de recursos humanos.

UK Schools: building on success

Ministerio de Educación y Trabajo

Sheffield: DfEE, 2001, 96 p.

ISBN: 0-10150-502-7

Pedidos:

The Stationery Office,

PO Box 29,

Norwich NR3 1GN,

Tel: (44-845) 7023474

Fax: (44-870) 6005533,

Correo electrónico:

book.orders@theso.co.uk,

URL: <http://www.ukstate.com>



Este Libro Verde examina los cambios en la oferta educativa desde la llegada al poder del Partido Laborista, y plantea propuestas de reforma para los años venideros. Pone de relieve la educación secundaria como prioridad esencial para la reforma y propone un sistema en el que las escuelas puedan progresar desde el actual formato reglamentado que caracteriza a la mayoría de las escuelas estatales y convertirse en escuelas especializadas centradas en áreas curriculares específicas, incluyendo cursos profesionales. Propone capacitar a los alumnos a partir de los 14 años para combinar cursos académicos y profesionales con vías de formación en el trabajo, a lo que se añadiría la posibilidad de seguir formaciones profesionales de alto nivel en toda la gama de capacitaciones, y una clara oferta de salto a los 16 años hacia cursos profesionales superiores o los "Aprendizajes Modernos". El Libro Verde plantea asimismo la propuesta del gobierno británico de una colaboración más estrecha entre escuelas, institutos y empresas locales, con el fin de crear oportunidades de formación por experiencia laboral.

Versión electrónica: <http://www.dfes.gov.uk/buildingonsuccess/pdf/schools.pdf>

Opportunity for all in a world of change: a white paper on enterprise, skills and innovation.

Ministerio de Comercio e Industria, Ministerio de Educación y Trabajo
Sheffield: DfEE, 2001, varias paginaciones

ISBN: 1-10150-522-1

Pedidos:

The Stationery Office,

PO Box 29,

Norwich NR3 1GN,

Tel: (44-845) 7023474

Fax: (44-870) 6005533,

Correo electrónico:

book.orders@theso.co.uk,

URL: <http://www.ukstate.com>

Este Libro Blanco plantea los requisitos para el éxito económico en la próxima década. Expone los logros del actual gobierno laborista con respecto al crecimiento económico, la enseñanza y la formación. Pone de relieve las propuestas para adaptarse al cambio y garantizar que las inversiones sucedan en el contexto de una infraestructura moderna. El texto trata los siguientes temas principales: capacitaciones adecuadas para los ciudadanos, desarrollo de regiones fuertes, inversión para la innovación, fomento de un clima para las empresas y el crecimiento, y refuerzo de las relaciones con Europa y las globales. El documento evidencia que es esencial incrementar los niveles educativos y de capacitación profesional de la población británica para dotar a los ciudadanos de las destrezas, capacidades y conocimientos prácticos necesarios para el crecimiento económico. Afirma su claro compromiso de desarrollar "un sistema de FP que pueda codearse con los mejores del mundo". Ofrece detalles sobre la propuesta inversión de 163 millones para desarrollar especialidades profesionales en los institutos, comprometer más recursos a los Aprendizajes Modernos reformados, y racionalizar las cualificaciones profesionales. Propone capacitar a 10.000 alumnos más por año para el manejo de tecnologías de la información y la comunicación, a través de nuevos programas formativos avanzados. Anuncia la intención de destinar 45 millones de libras al desarrollo de una red más pequeña y más potente de Organismos Nacionales de Formación – instancias formativas sectoriales dirigidas por las empresas.

URL: <http://www.dti.gov.uk/opportunityforall>



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) 049 01 11 General
Tel. (30-31) 049 00 79 Secretariat
Fax (30-31) 049 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.eu.int>
Web address: <http://www.trainingvillage.gr>

FOREM/CIDOC

Office wallon de la Formation professionnelle et de l'Emploi
Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle
Boulevard Tirou 104
B-6000 CHARLEROI
Tel. (32-71) 20 61 67
Ms. N. Derwiduée
Tel. (32-71) 20 61 74
Ms. Nadine Derwiduée
E-mail: nadine.derwiduee@forem.be
Web address: <http://www.forem.be>
Joint Network Member for Belgium with VDAB

VDAB/ICODOC

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding
Intercommunautair documentatiecentrum voor beroepsopleiding
Keizerlaan 11
B-1000 BRUSSEL
Tel. (32-2) 506 13 21
Mr. R. Van Weydeveldt
Fax (32-2) 506 15 61
Mr. Reinald Van Weydeveldt
Documentation
E-mail: rvweydev@vdab.be
Mr. Tomas Quaethoven
Documentation
E-mail: tquaetho@vdab.be
Web address: <http://www.vdab.be>
Joint Network Member for Belgium with FOREM

DEL

Danmarks Erhvervspaedagogiske Laereruddannelse
The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers
Rosenørns Allé 31
DK-1970 FREDERIKSBERG C
Tel. (45-35) 24 79 50 Ext. 317
Ms. P. Cort
Ext. 301 Ms. M. Heins
Fax (45-35) 24 79 40
Ms. Pia Cort
Research Assistant
E-mail: pia.cort@delud.dk
Ms. Merete Heins
Librarian
E-mail: merete.heins@delud.dk
Web address: <http://www.delud.dk>

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung
Hermann-Ehlers-Str. 10
D-53113 BONN
Tel. (49-228) 107 21 26
Mr. D. Braecker
Tel. (49-228) 107 21 31
Ms. M. Krause
Fax (49-228) 107 29 74
Mr. D. Braecker
E-mail: braecker@bibb.de
Ms. Martina Krause
E-mail: krause@bibb.de
Web address: <http://www.bibb.de>

OEEK

Organisation for Vocational Education and Training
Ethnikis Antistatis 41 & Karamanoglou
GR-14234 ATHENS
Tel. (30-1) 27 09 144 Ms. E. Barkaba
Fax (30-1) 27 09 172
Ms. Ermioni Barkaba
Head of Documentation
E-mail: oEEK20@ath.forthnet.gr
Web address: <http://www.forthnet.gr/oEEK/>

INEM

Instituto Nacional de Empleo
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Condesa de Venadito 9
E-28027 MADRID
Tel. (34-91) 585 95 82 General
Tel. (34-91) 585 95 80
Ms. M. Luz de las Cuevas Torresano
Fax (34-91) 377 58 81
Fax (34-91) 377 58 87
Mr. Luis Díez García de la Borbolla
Deputy Director General of Technical Services
Ms. Maria Luz de las Cuevas Torresano
Information/Documentation
E-mail: mluz.cuevas@inem.es
Web address: <http://www.inem.es>

Centre INFFO

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente
4, avenue du Stade de France
F-93218 SAINT DENIS LA PLAINE
Cedex
Tel. (33-1) 55 93 91 91
Fax (33-1) 55 93 17 28
Mr. Patrick Kessel
Director
E-mail: kessel@easynet.fr
Ms. Danièle Joulieu
Head of Documentation
E-mail: d.joulieu@easynet.fr
Mr. Stéphane Héroult
Documentation Department
E-mail: s.heroult@easynet.fr
Web address: <http://www.centre-inffo.fr>

FAS

The Training and Employment Authority
P.O. Box 456
27-33 Upper Baggot Street
DUBLIN 4
Ireland
Tel. (353-1) 607 05 36
Fax (353-1) 607 06 34
Ms. Margaret Carey
Head of Library & Technical Information
E-mail: margaret.carey@fas.ie
Ms. Jean Wrigley
Librarian
E-mail: jean.wrigley@fas.ie
Web address: <http://www.fas.ie>

ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori
Via Morgagni 33
I-00161 ROMA
Tel. (39-06) 44 59 01
Fax (39-06) 44 29 18 71
Mr. Enrico Ceccotti
General Director
Mr. Colombo Conti
Head of Documentation
E-mail: isfol.doc2@iol.it
Mr. Luciano Libertini
E-mail: isfol.doc2@iol.it
Web address: <http://www.isfol.it>

FOPROGEST asbl

23, rue Aldringen
L-2011 LUXEMBOURG
Tel. (352) 22 02 66
Fax (352) 22 02 69
Mr. Jerry Lenert
Director
E-mail: AGN@foprogest.lu
Web address: <http://www.foprogest.lu>

CINOP

Centrum voor Innovatie van Opleidingen
Centre for Innovation of Education and Training
Pettelaarpark 1
Postbus 1585
5200 BP's-HERTOGENBOSCH
The Netherlands
Tel. (31-73) 680 08 00
Tel. (31-73) 680 06 19 Ms. M. Maes
Fax (31-73) 612 34 25
Ms. Martine Maes
E-mail: mmaes@cinop.nl
Ms. Annemiek Cox
E-mail: acox@cinop.nl
Web address: <http://www.cinop.nl>

abf-Austria/IBW

Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschung
Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft
Rainergasse 38
A-1050 WIEN
Tel. (43-1) 545 16 71 0
Ms. S. Klimmer
Fax (43-1) 545 16 71 22
Ms. Susanne Klimmer
E-mail: klimmer@ibw.at
Web address: <http://www.ibw.at>
Joint Network Member for Austria with IBE



Organizaciones asociadas

abf-Austria/IBE

Arbeitsgemeinschaft
Berufsbildungsforschung
Institut für Berufs- und
Erwachsenenbildungsforschung
Raimundstraße 17
A-4020 LINZ
Tel. (43-732) 60 93 130
Ms. M. Milanovich
Fax (43-732) 60 93 13 21
Ms. Marlis Milanovich
E-mail: milanovich@ibe.co.at
Web address: <http://www.ibe.co.at>
Joint Network Member for Austria
with IBW

CIDES

Centro de Informação e
Documentação Económica e Social
Ministério do Trabalho e da
Solidariedade
Praça de Londres 2-1º Andar
P-1091 LISBOA Codex
Tel. (351-21) 843 10 35
Ms. O. Lopes dos Santos
Tel. (351-21) 843 10 36
Ms. F. Hora
Fax (351-21) 840 61 71
Ms. Odete Lopes dos Santos
Director
E-mail:
odete.santos@deppmts.gov.pt
Ms. Fátima Hora
Documentation Department
E-mail: fatima.hora@deppmts.gov.pt
Web address: <http://www.deppmts.gov.pt>

NBE

National Board of Education
Hakaniemenkatu 2
P.O. Box 380
FIN-00531 HELSINKI
Tel. (358-9) 77 47 71 24 Mr. M. Kyrö
Tel. (358-9) 77 47 72 43
Ms. A. Mannila
Tel. (358-9) 77 47 78 19
Mr. K. Nyssölä
Fax (358-9) 77 47 78 65 or 69
Mr. Matti Kyrö
E-mail: matti.kyro@oph.fi
Ms. Arja Mannila
E-mail: arja.mannila@oph.fi
Mr. Kari Nyssölä
E-mail: kari.nyssola@oph.fi
Web address: <http://www.oph.fi>

SIP

Internationella Programkontoret för
utbildningsområdet, The Swedish In-
ternational Programme Office for
Education and Training
Box 22007
S-104 22 STOCKHOLM
Tel. (46-8) 453 72 75 Heléne Säll
Tel. (46-8) 453 72 18 Rolf Nordanskog
Fax (46-8) 453 72 53 General
Fax (46-8) 453 72 02 Ms. H. Säll
Ms. Heléne Säll; E-mail:
helene.sall@programkontoret.se
Mr. Rolf Nordanskog; E-mail:
rolf.nordanskog@programkontoret.se
Ms. Sandra Dias Dos Santos; E-mail:
sandra.dias.dos.santos@programkontoret.se
Web address: <http://www.programkontoret.se>

CIPD

The Chartered Institute of Personnel
and Development
CIPD House
35 Camp Road
LONDON
SW19 4UX
United Kingdom
Tel. (44-20) 82 63 32 78 J. Schramm
Tel. (44-20) 82 63 32 81 C. Doyle
Fax (44-20) 82 63 33 33 General
Ms. Jennifer Schramm
Policy Adviser
E-mail: j.schramm@cipd.co.uk
Ms. Cathy Doyle, Information Officer
E-mail: c.doyle@cipd.co.uk
Web address: <http://www.cipd.co.uk>

MENNT

samstarfsvettvangur atvinnulífs og
skóla
EDUCATE - Iceland
Laugavegi 51
IS-101 REYKJAVÍK
Tel. (354) 511 26 60
Fax (354) 511 26 61
Ms. Stefania Karlsdóttir
General Director
E-mail: stefania@mennt.is
Ms. Adalheidur Jónsdóttir
Project Manager
E-mail: alla@mennt.is
Ms. Bára Stefánsdóttir, Librarian
barastef@ismennt.is
Web address: <http://www.mennt.is>

NCU

Leonardo Norge
P.O. Box 2608
St. Hanshaugen
N-0131 OSLO
Tel. (47-22) 86 50 00
Fax (47-22) 20 18 01
Ms. Aagot van Elslande
E-mail:
Aagot.van.Elslande@teknologisk.no
Web address: <http://www.teknologisk.no/leonardo/>

DGEAC

European Commission
DG Education and Culture
Rue de la Loi 200
B-1049 BRUXELLES
Tel. (32-2) 295 75 62
Ms. E. Spachis
Tel. (32-2) 295 59 81
Ms. D. Marchalant
Fax (32-2) 295 57 23
Fax (32-2) 296 42 59
Ms. Eleni Spachis
E-mail: eleni.spachis@cec.eu.int
Ms. Dominique Marchalant
E-mail:
dominique.marchalant@cec.eu.int
Web address: http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

EURYDICE

the Education Information Network
in Europe
Le réseau d'information sur l'éduca-
tion en Europe
15 rue d'Arlon
B-1050 BRUXELLES
Tel. (32-2) 238 30 11
Fax (32-2) 230 65 62
Ms. Luce Pepin, Director
E-mail: info@eurydice.org
Ms. Patricia Wastiau-Schlüter
E-mail:
patricia.wastiau.schluter@eurydice.org
Web address:
<http://www.eurydice.org>

FVET

Foundation for Vocational Education
and Training Reform
Liivalaia 2
EE-10118 TALLINN
Tel. (372) 631 44 20
Fax (372) 631 44 21
Ms. Lea Orro
Managing Director
E-mail: lea@sekr.ee
Ms. Eeva Kirsipuu
E-mail: eeva.kirsipuu@sekr.ee
Web address: <http://www.sekr.ee/eng/index.html>

ETF

European Training Foundation
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I-10133 TORINO
Tel. (39-011) 630 22 22
Fax (39-011) 630 22 00
Ms. Gisela Schüring
Information and Publications
Department
E-mail: gis@etf.eu.int
Web address:
<http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf/>

OIT

Centre international de formation de
L'OIT
Viale Maestri del Lavoro, 10
I-10127 TORINO
Tel. (39-011) 69 36 510
Fax (39-011) 69 36 535
Ms. Catherine Krouch
Documentation
E-mail: c.krouch@itcilo.it
Web address: <http://www.itcilo.org>

ILO/BIT

International Labour Office
Bureau International du Travail
4 Route des Morillons
CH-1211 GENEVE 22
Tel. (41-22) 799 69 55
Fax (41-22) 799 76 50
Ms. Pierrette Dunand
Employment & Training Department
Documentalist
E-mail: dunandp@ilo.org
Web address: <http://www.ilo.org>

DFEE

Department for Education and
Employment
Room E3
Moorfoot
SHEFFIELD
S1 4PQ
United Kingdom
Tel. (44-114) 259 33 39
Fax (44-114) 259 35 64
Ms. Amanda Campbell
Librarian
E-mail:
enquiries.library@dfee.gov.uk
Web address: <http://www.open.gov.uk/index/..dfee/dfeehome.htm>

CINTERFOR/OIT

Centro Interamericano de Investiga-
ción y Documentación sobre Forma-
ción Profesional
Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
11000 MONTEVIDEO
URUGUAY
Tel. (598-2) 92 05 57
Tel. (598-2) 92 00 63
Fax (598-2) 92 13 05
Mr. Pedro Daniel Weinberg
Director
E-mail: weinberg@cinterfor.org.uy
Mr. Juan Andres Tellagorry
Documentalist
E-mail: tellagor@cinterfor.org.uy
Web address: <http://www.cinterfor.org.uy>



**Últimos
números
en español**



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)

Nº21/2000

Evoluciones de la formación profesional inicial

- La Enseñanza Profesional Cualificada más allá del año 2000: informe de un proyecto piloto realizado en Suecia (Jan Johansson, Torsten Björkman, Marita Olsson, Mats Lindel)
- Las competencias parciales certificadas. Una tercera vía de titulación en la enseñanza secundaria superior de Noruega (Karl J. Skårbrevik, Finn Ove Båtevik)
- La formación profesional en la escuela; una iniciativa australiana: hacia la integración de estudios profesionales y académicos en el currículo de la secundaria superior (John Polesel)
- Desarrollo de planes de estudios en el marco de la formación profesional dual en Alemania (Klaus Halfpap)

Temas políticos

- Las funciones activas de la formación y el diálogo social en el cambio organizativo (Michael Kelleher, Peter Cressey)
- Disposiciones políticas y legales de desarrollo de una política de formación en la Unión Europea. Parte II– Desde Maastricht hasta Amsterdam (Steve Bainbridge, Julie Murray)
- El Tribunal de Justicia y el fomento de la movilidad estudiantil (Walter Demmelhuber)

Estudio de caso

- *Heracles*, proyecto de una asociación para la integración social y ocupacional de trabajadores discapacitados (Marc Schaeffer)





Nº22/2001

Artículos de investigación

- Los perfiles de cualificaciones en Francia, Alemania, Países Bajos, Portugal, Suecia y el Reino Unido (Åsa Murray, Hilary Steedman)
- La formación de artesanos en el sector de instalaciones mecánicas para edificios en Gran Bretaña: comparación con Francia y Alemania (Derek King)
- La visualización del aprendizaje: detección, evaluación y reconocimiento de los aprendizajes no formales (Jens Bjørnåvold)

Formación profesional y jóvenes

- Luces y sombras de la 'cualificación inicial': hacia una dotación mínima de competencias para todo ciudadano (Ben Hövels)
- ¿Qué hacer con los fracasos escolares?: un comentario (Mark Blaug)

Formación profesional fuera de la Unión Europea

- Análisis comparativo de los sistemas de exámenes, evaluación y certificación en Francia, Alemania y Turquía (Tomris Çavdar)
- La formación profesional en América Latina (Manfred Wallenborn)



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 +30 310 490111, el fax +30 310 490175 o a través del correo electrónico sb@cedefop.gr

La **Revista Europea Formación Profesional** aparece tres veces al año, en 4 idiomas (DE, EN, ES, FR).

La suscripción anual cubre todos los números de Revista Europea 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 Europea Formación Profesional la remite la Oficina de Publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas en Luxemburgo.

La factura de la suscripción la recibirán Vds. proveniente de la Oficina de Ventas de publicaciones comunitarias.

El precio no incluye el IVA.

Por favor, envíese el importe una vez que se haya recibido la factura.

Revista Europea Formación Profesional

Nº 23 mayo – agosto 2001/II



Centro Europeo para el
Desarrollo de la Formación Profesional

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)
Dirección postal: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki
Tel. (30-31) 490 111 Fax (30-31) 490 020
E-mail: info@cedefop.eu.int
Espacio internet de información: www.cedefop.eu.int
Espacio internet interactivo: www.trainingvillage.gr
