

Cambiar un sistema galardonado, para mejor o para peor?

Anja Lindkvist V. Jørgensen

Universidad de Aalborg

Ph.D. fellow, Departamento de Economía, Política y Administración Pública

Palabras clave

Apprentice,
qualification, labour
market, VET system,
policy, lifelong
learning

Aprendiz,
cualificación,
mercado laboral,
sistema de educación
y formación
profesional (EFP),
política, aprendizaje
permanente.

RESUMEN

En este documento se examinan los cambios estructurales más recientes del sistema danés de educación y formación profesional (EFP), sistema que hasta ahora se caracterizaba por un principio de alternancia entre la formación práctica y la formación teórica. Los cambios estructurales pueden describirse como un cambio de paradigma, que podría considerarse una regresión con respecto al sistema de EFP de Dinamarca, que recibió el premio Bertelsmann en el año 1999. Este cambio puede entenderse también como un paso atrás en el camino hacia la consecución de programas y objetivos políticos como la estrategia de Lisboa.

El principio de la alternancia entre formación y educación

La política de educación y formación profesional inicial y continua de las últimas décadas ha llegado a convertirse en un instrumento político aún más importante, tanto dentro como fuera del contexto de la política del mercado laboral, para gestionar los problemas derivados de la evolución de la economía mundial y los esfuerzos destinados a lograr una sociedad más cognitiva. A la hora de analizar la manera de crear mecanismos especiales que permitan una transición al mercado laboral beneficiosa para las personas, las empresas y la sociedad en general, la atención se centra con frecuencia en el principio de alternancia entre la educación y la formación.

El principio de alternancia puede considerarse un ejemplo único de construcción de puentes entre el sector público y el sector privado, y entre los centros educativos y el mundo laboral (Heinz, 2002; Ryan, 2004). En los últimos años, la educación y formación profesional (EFP) ha suscitado un crecien-

te interés en el ámbito político y en el de la investigación (Lave y Wenger, 1991; Heikkinen y Sultana, 1997; Nielsen y Kvale, 2003). El motivo de este interés creciente es que la investigación de conceptos tales como “cualificaciones”, “competencias” y “aprendizaje” se ha dedicado normalmente a examinar y debatir estos conceptos en relación con el trabajo y el potencial de aprendizaje inherente a la vida laboral, es decir, algo que trasciende a una comprensión meramente institucional.

En general, en el sistema educativo de Dinamarca, la interpretación de la EFP, es decir, la organización de la educación y formación con vistas a formar una mano de obra cualificada, se ha distinguido con frecuencia por la posesión de una serie de características especiales. Por una parte, dichas características garantizan que el alcance de la educación en distintos sectores económicos cubra las necesidades del mercado laboral y, por otra, los programas, que se basan en el principio de alternancia y contemplan la participación en las actividades de producción de las empresas, son realistas y reflejan las necesidades presentes y futuras en relación con las cualificaciones.

Sabido es que el sistema de EFP de Dinamarca responde al modelo de orientación corporativista del estado del bienestar, caracterizado por la participación de los interlocutores sociales en todos los niveles educativos.

La interacción entre los agentes del sistema de EFP danés y la aprobación internacional del principio de alternancia de los programas de EFP contribuyeron, entre otras cosas, a la concesión, en el año 1999, del prestigioso Premio Carl Bertelsmann, otorgado en Alemania, al sistema de educación y formación profesional de Dinamarca.

El Premio Carl Bertelsmann se otorga a enfoques innovadores de solución de problemas y, al elegir a Dinamarca, el jurado mencionó especialmente la capacidad de mejora continua del sistema de EFP danés. Con este premio, Dinamarca podía congratularse de tener el “mejor sistema de educación y formación profesional del mundo”.

No obstante, a pesar de este éxito, a principios del año 2000 comenzaron a apreciarse indicios de que se estaban produciendo cambios en el enfoque tradicional del sistema de EFP de Dinamarca y en su principio de alternancia entre la formación y la educación.

En 2003 esta desviación se hizo patente como consecuencia de un compromiso político y llevó al Consejo de Asesores Económicos de Dinamarca, entre otros, a manifestar su preocupación en un informe publicado en el otoño de 2003. Antes de analizar con más detalle estas preocupaciones sobre la evolución futura del sistema de EFP, es importante retroceder un poco y presentar un resumen de los distintos intereses en conflicto, con el fin de comprender mejor cómo y por qué Dinamarca consiguió ganar el Premio Bertelsmann.

De miembros del mismo gremio a grupos independientes separados por clases

El aprendizaje profesional o, lo que es lo mismo, la tradición de trabajar como aprendiz a las órdenes de un maestro, tiene raíces históricas muy profundas que se remontan a la Edad Media, época en la que la formación y la educación estaban reguladas por los gremios (Jespersen, 2003).

Entre los años 1860 y 1880 se produjo en Dinamarca una profunda crisis en el aprendizaje profesional, provocada por la Ley de 1857 relativa a la libertad de comercio y la liberalización de los contratos de aprendizaje, que se convirtieron en contratos de derecho privado. Este cambio tuvo graves consecuencias para la calidad del aprendizaje profesional y constituyó una amenaza para aspectos cuantitativos y cualitativos tanto del aprendizaje profesional como de la demanda de artesanos especializados. La liberalización provocó problemas de reproducción dentro de los distintos gremios (Sørensen, 1988; Sigurjonsson, 2003).

El autogobierno de los gremios y la regulación cuantitativa y cualitativa de los programas de educación y formación profesional

A principios del siglo XX, la voz del movimiento sindical comenzó a dejarse oír en las juntas directivas de los centros de formación profesional y empezó a centrarse en las condiciones de la formación en las empresas y en la inclusión con carácter obligatorio de la formación teórica y técnica en el aprendizaje profesional. Se abrió la puerta a la conversión del aprendizaje profesional tradicional en un proyecto de cooperación destinado a los interlocutores sociales, dado que tanto los sindicatos como los empresarios veían el aprendizaje como una tarea común desde el punto de vista del control cuantitativo y cualitativo. Esta colaboración se fue institucionalizando paulatinamente y dio lugar a la Ley del aprendizaje de 1937, que extendió esta forma de cooperación a todos los sectores económicos (Sørensen, 1988; Lassen, 2002).

A comienzos de los años 50, se produjeron cambios en la educación y la formación profesional con el lanzamiento de varias iniciativas estatales destinadas a preparar el mercado laboral para el rápido desarrollo técnico e industrial que se preveía. Con el pretexto de que las empresas ofrecían un número de plazas de formación de aprendices demasiado escaso, en la elaboración de la Ley del aprendizaje de 1956 se intentó incentivar la creación de esos puestos. Los cambios de mayor alcance introducidos por dicha Ley afectaban a la parte del aprendizaje profesional impartida en los centros educativos. La nueva Ley establecía que, durante un plazo de ocho años, todos los sectores económicos debían ofrecer cursos impartidos en un centro durante el día en lugar de impartirse en escuelas nocturnas. A resultas de ello,

la parte escolar pasó a desempeñar una función independiente paralela a la formación en las empresas, si bien todavía seguía sujeta al “autogobierno de los sectores económicos” (Mathiesen, 1976; Sørensen, 1977, 1988).

El talón de Aquiles del sistema de educación y formación profesional: los problemas de reproducción

A finales de los años 60, la oferta de plazas de formación de aprendices comenzó a estancarse. Al mismo tiempo, los aprendices criticaban el sistema, con el apoyo de los sindicatos, y disfrutaban de cierta comprensión por parte de los empresarios (Mathiesen, 1976, 1979; Sørensen, 1977, 1988).

A resultas de estas críticas, se creó un comité de reforma, que elaboró un nuevo modelo, denominado sistema EFG ⁽¹⁾, en el que todos los programas de aprendizaje comenzarían con un año de escolarización a tiempo completo, seguido de dos o tres años de formación práctica en una empresa. La mayoría de los partidos políticos se mostraron muy entusiasmados con el nuevo modelo de EFP, que coexistió con el “antiguo” modelo de aprendizaje profesional a lo largo de los años 70. Hasta entonces no se disponía de datos claros o estadísticos sobre el número de aprendices potenciales que buscaban un puesto de trabajo en prácticas sin conseguirlo, ni sobre el número de empresas que ofrecían plazas de formación para aprendices sin lograr cubrirlas (Mathiesen, 1976, 1979; Sørensen, 1977, 1988). Estos problemas se hicieron patentes con la introducción del EFG. Paulatinamente se fueron registrando cifras y presentando estadísticas, lo que allanó el camino para que la EFP se convirtiera en un importante punto de la agenda política.

Desde finales de los 70 hasta finales de los 80, los políticos trataron de hacer más atractiva la EFP concediendo más subvenciones a las empresas dispuestas a ofrecer más puestos de trabajo en prácticas. En términos generales, las organizaciones del sistema político y del mercado laboral probaron varias medidas para mitigar los problemas, pero, a pesar de estos esfuerzos, el número de puestos de trabajo en prácticas continuó siendo insuficiente (Sørensen, 1987).

Programa de formación práctica en centros educativos

Debido a la escasez de puestos de trabajo en prácticas, muchos jóvenes se quedaban a medio camino de su aprendizaje tras un año de escolarización. A comienzos de la década de los 90, una nueva ley creó un programa de formación práctica en centros educativos, que permitía a esos jóvenes concluir su aprendizaje: la llamada “garantía de educación para la juventud” (*Undervisningsministeriet*, 2002a). Por lo tanto, en Dinamar-

(1) *Erhvervsfaglig grunduddannelse* – en español: programa de formación profesional; en danés abreviado como EFG.

ca, además del sistema dual normal de formación de aprendices, la posibilidad de participar en un programa de formación en un centro educativo era un “cinturón de seguridad” para los jóvenes que no conseguían encontrar un puesto de trabajo en prácticas. El sistema de formación en centros educativos se financió mediante un mecanismo de reembolso para empresarios que contrataban a aprendices, denominado en danés AER (*Arbejdsgivernes Elevrefusion*) ⁽²⁾.

Durante la formación práctica en un centro educativo, los aprendices (legalmente tienen esa categoría) tienen la obligación de seguir buscando un contrato “normal” de trabajo en prácticas. Muchos lo consiguen y algunos pasan la mitad del tiempo de su período de aprendizaje en prácticas en un centro educativo y la otra mitad recibiendo formación práctica como empleados de una empresa mediante un contrato de aprendizaje. La duración y los planes de estudio de la formación práctica en centros educativos son idénticos a los correspondientes al periodo de aprendizaje con un contrato normal.

A pesar de la creación del programa de formación práctica en un centro educativo, durante los años 90 surgió la necesidad de aplicar distintos instrumentos políticos con el fin de aliviar la escasez de puestos de trabajo en prácticas. Entre los instrumentos utilizados cabe mencionar los programas de persuasión o motivación, que, sin embargo, no tuvieron mucho éxito. Entre 1993 y 1996, se incrementó el número de contratos en prácticas normales, pasando de aproximadamente 34 000 a cerca de 38 000, pero a partir de entonces descendieron a 31 000 en el año 2000. A consecuencia de ello, los programas de formación práctica en un centro educativo experimentaron una marcada tendencia al alza durante el mismo periodo, pasando de unos 3 700 en 1993 a 7 000 en 2003, año en el que el número de contratos normales se redujo a 26 000. Esta evolución se produjo pese a un acuerdo tripartito alcanzado en 2000 por la coalición de gobierno encabezada por los socialdemócratas, la Confederación de Sindicatos Daneses y la Confederación de Empresarios Daneses, en virtud del cual se garantizaba un mínimo de 36 000 contratos normales en período de prácticas para 2004 (*Undervisningsministeriet*, 2000). En el cuadro 1 se ilustra el problema con datos estadísticos.

(2) El Sistema de Reembolso a los Empresarios (AER) genera más acuerdos de formación práctica dentro del sistema de educación y formación profesional. Empresarios públicos y privados contribuyen al AER y los empresarios, los estudiantes, los centros educativos y los comités locales de formación pueden obtener financiación para ofrecer formación a los estudiantes. El AER, creado en 1977 por el Parlamento danés como institución independiente, está gestionado por un consejo formado por los interlocutores sociales y cuenta con la participación de unos 90 000 empresarios. El sistema se basa en el reembolso de una parte de los gastos incurridos en la contratación de aprendices en puestos de trabajo tanto públicos como privados. El AER presta asistencia a la administración pública mediante la administración de acuerdos, al objeto de generar más acuerdos de formación con empresarios.

Cuadro 1

	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Contratos firmados	34 094	36 734	39 600	38 274	31 228	34 512	31 285	31 007	28 954	27 667	26 476
Personas que buscan prácticas**	10 516	9 298	7 600	7 346	7 227	7 900	*	7 387	9 733	10 076	10 771
Personas en formación práctica en un centro educativo	3 700	3 880	3 304	2 957	3 265	3 444	*	5 791	6 125	6 235	7 562

Fuente: *Undervisningsministeriet* [Ministerio de Educación], 2000; *Undervisningsministeriet* [Ministerio de Educación], 2004a.

* Como consecuencia de las diferencias de registro entre sistemas informáticos, no se dispone de información válida sobre las personas que buscaban puestos en prácticas y las personas que recibían formación práctica en un centro educativo.

** La cifra de personas que buscan prácticas incluye a las personas en formación práctica en un centro educativo.

También entre los años 1995 y 2005 se produjo un notable desplazamiento de la distribución del flujo en el sistema de educación y formación profesional:

Cuadro 2

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Normal	94 %	92 %	86 %	82 %	78 %	76 %	74 %	73 %	72 %
Estudiantes adultos	1 %	1 %	4 %	10 %	10 %	9 %	10 %	10 %	7 %
Formación práctica en un centro educativo	5 %	6 %	9 %	9 %	12 %	14 %	16 %	17 %	21 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Fuente: AER, "Frafald på erhvervsuddannelsernes hovedforløb", 2004.

En el cuadro 2 vemos que, en el año 1995, el 5 % de los estudiantes comenzaron su formación en el sistema de formación práctica en un centro educativo y que, durante el periodo analizado, se produjo un incremento de esa cifra hasta el 21 % en 2003. Los estudiantes que comenzaron su formación con contratos para adultos también aumentaron durante dicho periodo. Los análisis anteriores demuestran que el número de estudiantes adultos depende de las condiciones de participación, y no de las medidas aplicadas al mercado laboral, en particular de las subvenciones pagadas por el servicio público de empleo (AER, 2004).

Individualización de la política de educación y formación profesional

Durante la década de los 90 se llevaron a cabo numerosas reformas de la EFP, centradas cada vez más en la individualización, entre las que cabe destacar la Reforma 2000. El objetivo de esta reforma era lograr que el sistema de EFP fuera más flexible y que tanto el sistema en general como los programas en particular fueran menos restrictivos, sobre la base de dos principios básicos: una estructura simplificada y una mayor flexibilidad de los programas (*Undervisningsministeriet*, 1999).

Precisamente, fue en el transcurso del proceso de la Reforma 2000 cuando Dinamarca recibió el Premio Bertelsmann y su EFP fue aclamada como la “mejor del mundo”. No obstante, ya en aquel entonces existían motivos de inquietud en el ámbito educativo, debido, entre otras causas, al descenso del número de contratos de trabajo en período de prácticas, al aumento de las tasas de abandono escolar, el incremento del número de estudiantes en formación práctica en un centro educativo, el descenso del número de solicitantes de los programas y el decepcionante número de aprendices que proseguían su formación tras finalizar el programa de EFP.

En el año 2000, debido a la escasez de puestos de trabajo en período de prácticas y a las tasas de abandono escolar, se habían realizado intentos, mediante un acuerdo tripartito de 2000, para establecer objetivos comunes positivos, aunque con escaso éxito. En 2002 el sistema político puso en marcha otras medidas destinadas a solucionar estos problemas, que incluían un proyecto de ley para fomentar la “simplificación y flexibilización” de todos los programas de EFP. Este proyecto de ley fue el resultado de un acuerdo sobre formación profesional, alcanzado en 2002, entre el Gobierno de centro-derecha, la Confederación de Sindicatos Daneses y la Confederación de Empresarios Daneses, y un compromiso presupuestario negociado por el Gobierno en minoría con dos partidos más pequeños. El proyecto de ley suscitó una gran preocupación y protestas de organizaciones de trabajadores, asociaciones de profesores, consejos regionales de empleo, instituciones de EFP, comités sectoriales y órganos estudiantiles.

Modernización del principio de alternancia de los programas de educación y formación profesional

El Gobierno en minoría y otros dos partidos liberales acordaron el presupuesto del año 2003 destinado a mejorar el sistema educativo en general. En el mes de junio de 2002, este acuerdo dio lugar a un informe del Gobierno, que contenía un plan de acción para mejorar la educación. Concretamente en el ámbito de la EFP, el plan de acción establecía la conveniencia de volver a eva-

luar y formular el principio de alternancia y que los requisitos relativos a la duración de los programas y los períodos de prácticas debían ser menos restrictivos (*Undervisningsministeriet*, 2002a).

Antes de la presentación oficial de este plan de acción, habían comenzado los trabajos de un comité constituido por representantes de empresarios, trabajadores, asociaciones de profesores y órganos de centros educativos, así como del Ministerio de Educación. El comité elaboró dos informes, en los que se describían propuestas de cambio de la estructura y el contenido de los programas de EFP. En el marco del sistema político, estos informes acabaron considerándose recomendaciones generales para el nuevo proyecto de ley (*Undervisningsministeriet*, 2002b, 2003c, 2003e). La cita siguiente, extraída del primer informe, nos da una idea del giro del nuevo enfoque en relación con el principio tradicional danés de la alternancia:

“En la actualidad, los estudiantes que siguen los programas de EFP adquieren un nivel al final de los mismos: el de trabajadores especializados. No obstante, la experiencia en otros países (Países Bajos) demuestra que los programas de EFP pueden estructurarse en varios niveles, todos los cuales otorgan por derecho propio competencias en el mercado laboral y todos ellos llevan al empleo” [Traducción propia] (*Undervisningsministeriet*, 2002b).

Antes de que el comité diera comienzo a sus trabajos, tres grandes organizaciones empresariales, la de Comercio y Servicios de Dinamarca, la Confederación de Industrias Danesas y la Federación de Empresarios del Comercio, Transporte y Servicios elaboraron un documento conjunto que presentaron el mismo mes en el que comenzó el trabajo del comité sobre la modernización del sistema de EFP.

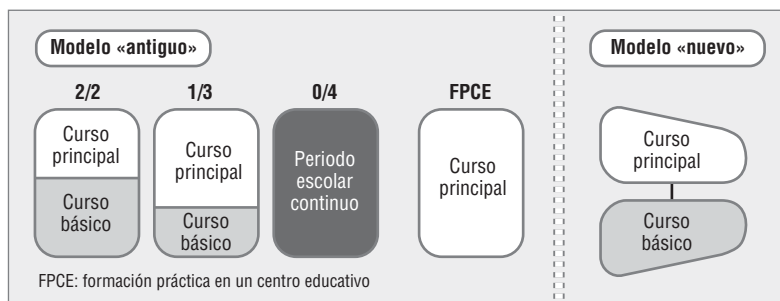
En este documento, las tres organizaciones destacaban en repetidas ocasiones la necesidad de contar con un sistema de EFP centrado en las perspectivas que tenían los empresarios de la formación de aprendices y que prestara gran atención a los rápidos cambios que tienen lugar en las empresas. Según estas tres organizaciones, la mejor forma de lograr estos objetivos sería establecer un sistema de EFP modular, en el que el concepto de la alternancia entre formación y educación se aplicaría en un nuevo entorno.

Por lo que respecta al contenido futuro de los programas, las tres organizaciones consideraban razonable poner fin a las tareas asignadas a los comités sectoriales en relación con la provisión de puestos de trabajo en período de prácticas, dado que estas organizaciones pensaban que, en principio, la responsabilidad en el futuro del diseño de los programas debía recaer exclusivamente en el propio estudiante.

La mayor parte del contenido del documento de los empresarios puede encontrarse en los informes del comité, lo que indica que, en muchos aspectos, fueron los empresarios los que marcaron el nuevo rumbo de la revisión del sistema de EFP.

De la propuesta a la ley

En el verano de 2003 el proyecto de ley se convirtió en una ley que establecía el nuevo modelo de los programas de EFP. En términos generales, los cambios introducidos por la nueva ley permitían a los estudiantes finalizar los programas en menos tiempo del previsto y que los programas fueran más breves, se adaptaran a cada estudiante y estuvieran compuestos por partes de uno o varios programas de EFP (se podían combinar programas técnicos y comerciales) (Ministerio de Educación, 2003f, 2003g). A continuación se ilustran los cambios a grandes rasgos:



En el modelo “antiguo”, la duración media de los programas de EFP era de aproximadamente tres años y medio o cuatro años e incluían un curso básico, que duraba un promedio de 20 semanas (desde 10 hasta 60 semanas) en el caso de la formación técnica y de uno o dos años en el caso de la formación comercial y administrativa (modelos 2/2 y 1/3). La formación en la empresa constituía aproximadamente entre la mitad y dos tercios de la totalidad del programa.

La parte impartida en el centro educativo comprendía también un programa de estudios dividido en cuatro partes: asignaturas básicas, asignaturas especializadas, asignaturas especiales y asignaturas optativas. Una vez que los estudiantes encontraban una plaza de formación en prácticas, se celebraba un contrato de formación entre ellos y la empresa, el cual abarcaba la totalidad del curso: periodos de formación en el puesto de trabajo, periodos de formación en el centro educativo y exámenes finales. Estos modelos, que convivían con un modelo alternativo 0/4 (el más antiguo), permitían a los estudiantes encontrar una plaza de formación en prácticas desde el principio y comenzar su formación en la empresa en lugar de recibir cursos básicos en un centro educativo.

Para aquellos estudiantes que, transcurridos dos años como máximo, no conseguían encontrar una plaza de formación en prácticas, los centros de formación profesional ofrecían formación práctica en el centro.

Si bien el modelo descrito es una versión simplificada, ilustra los cambios

en términos generales. Los cambios del fundamento jurídico de los programas de EFP abrieron la posibilidad de diseñar programas flexibles, en cuanto a la duración y al contenido. La palabra clave, en este marco más flexible, es la “evaluación de competencias”, que significa que, cuando se inicia un programa de EFP, el centro evalúa las cualificaciones y competencias de cada estudiante, tanto las adquiridas en las etapas educativas anteriores como en sus empleos anteriores, con el fin de clasificarlas con vistas a posibles transferencias de créditos. Tampoco existen ya requisitos especiales en cuanto al peso de los cursos básicos, profesionales, especializados y optativos. De acuerdo con las órdenes ejecutivas para algunos de los nuevos programas, el objetivo no es que todos los estudiantes adquieran las mismas cualificaciones, sino que adquieran competencias según el plan educativo individual y el objetivo del programa. De conformidad con las órdenes ejecutivas, dentro del marco del programa, también es preciso crear un perfil profesional individual para cada uno de los estudiantes, con el fin de aumentar sus posibilidades de conseguir un empleo.

La intención que se perseguía con estos cambios, que políticamente se denominaron “Modernización del principio de alternancia y nuevas iniciativas para sustituir la formación práctica en centros educativos” tenían por objeto llegar a la raíz del problema de los puestos de trabajo en período de prácticas.

En la ilustración siguiente aparece representado el actual sistema danés de educación y formación profesional en el contexto del sistema educativo general.

Sistema educativo danés

Años de educación	Sistema de educación básica	Educación para adultos y formación profesional continua			
		Educación de orientación profesional para adultos		Educación general para adultos	Educación no reglada para adultos
13 ^o -17 ^o	Educación superior ciclo largo	(1)	Maestría		
13 ^o -15 ^o	Bachillerato	(1)	Diplomatura		
13 ^o -14 ^o			Educación continua para adultos (2)		
	Educación sup. de ciclo corto	(1)			
10 ^o -12 ^o	Segundo ciclo de educación secundaria general y profesional	(1)	Educación básica para adultos (GVU)	Examen preparatorio superior (HF)	Centros de educación secundaria populares diurnos (3)
	Educación y formación profesional	(1)	Educación y formación prof. para adultos (VEUD)	Danés como segundo idioma (5)	Centros de educación secundaria populares (3)
9 ^o -10 ^o	Educación primaria y primer ciclo de secundaria			Educación general a adultos	Escuelas nocturnas (3)
				Educación preparatoria a adultos	

(1) La ilustración muestra únicamente niveles, no el alcance de las actividades. Las casillas blancas indican los cambios debido a la reforma de la VEU. Educación abierta fuera del sistema de educación básica.

(2) Introducida en 2001 como parte de la reforma de la educación para adultos (la abreviatura para educación continua para adultos en danés es VVU).

(3) No es posible indicar el nivel con precisión.

(4) Sólo este programa educativo se refiere al Ministerio de Trabajo, el resto de niveles de programas educativos se refieren al Ministerio de Educación.

(5) Educación diseñada para extranjeros.

Fuente: Lassen et al., 2006.

La intención básica era, en resumen, conseguir que un número mayor de estudiantes cursaran un programa de EFP al amparo de un contrato de aprendizaje normal y garantizar que un número menor de ellos fueran remitidos a la formación práctica impartida en centros educativos. Para lograrlo se utilizarían, entre otras cosas, los nuevos programas modulares más breves, la concesión de recompensas a los centros por cada nuevo puesto de trabajo en período de prácticas ofrecido, una mayor restricción en las normas de movilidad profesional y geográfica de los estudiantes, la reducción de ayudas financieras a los estudiantes que cursaran formación práctica en un centro educativo, la flexibilización y mejora de la transparencia del mercado laboral en período de prácticas y la limitación del número de plazas de formación impartida en centros educativos en ámbitos determinados, a fin de reducir el número total de nuevos estudiantes, que pasaría de unos 7 000 anuales (2004) a un máximo de 1 200 anuales en 2005 (Ministerio de Educación, 2003a).

Además, para lograr los objetivos de la fase II, se otorgó al Ministerio de Educación más poder para crear comités *ad hoc*. Tales comités pueden crearse para asumir tareas y funciones que normalmente corresponden a los co-

mités sectoriales nacionales, a fin de establecer nuevos programas en el caso de que el Ministro considere que la organización en cuestión o los comités sectoriales pertinentes no muestran suficiente iniciativa en ese ámbito. Así, el Ministro está facultado para ordenar a un comité *ad hoc* que elabore programas en ámbitos concretos de empleo o líneas de negocio. (Este instrumento político se utilizó en 2004 para presentar 29 nuevos programas cortos, todos preparados para ponerse en práctica el 1 de enero de 2005. Estos programas duran entre un año y medio y dos años; algunos se imparten exclusivamente en centros escolares, otros incluyen un breve periodo de prácticas ⁽³⁾).

A partir del 1 de enero de 2004, el Estado asumió los costes de la financiación de la formación práctica impartida en centros educativos, que antes correspondían al sistema de reembolso a empresarios (AER). En la actualidad, los trabajadores contribuyen a la beca VEU, que se otorga a adultos que participan en programas de educación y formación profesional continua. En otras palabras, las empresas asumen ahora una mayor responsabilidad en relación con la educación continua.

La evolución del sistema danés de educación y formación profesional desde la concesión del Premio Bertelsmann puede resumirse como una evolución caracterizada claramente por los incentivos para la consecución de una mayor flexibilidad e individualización. Los aprendices o estudiantes deben diseñar su propio programa personal de EFP y se alienta a los centros, las empresas y los estudiantes a establecer nuevos programas de EFP más cortos (o más largos). Esta evolución suscitó preocupación y también protestas entre muchos de los agentes en este ámbito.

Preocupación sobre la reciente evolución del sistema de educación y formación profesional

Aproximadamente el 40 % de los jóvenes comienzan cada año un programa de EFP. El proyecto de ley de 2002 fue un intento de mitigar los complejos problemas que afectan al sistema de EFP, pero también de expresar una intención política de alentar un mayor crecimiento y dinamismo en la sociedad. En este contexto, para estar a la altura de los niveles y la calidad internacionales, la educación y la formación en Dinamarca precisan ser competitivas en un mundo globalizado.

El Consejo Nacional de Asesores sobre Política Económica, hablando de estos cambios en el ámbito de la EFP, opinaba lo siguiente:

⁽³⁾ Ejemplos de nuevos programas cortos de EFP: operador de suministro eléctrico (programa breve supervisado por el comité sectorial de electricistas), montador de construcción (programa corto supervisado por el comité sectorial de carpinteros), administrativo sanitario (programa corto en el marco del programa de secretaría médica), oficinista (programa corto en el marco del programa de auxiliar administrativo).

“El problema de la falta de correspondencia entre los deseos concretos de los jóvenes en materia de formación profesional y el número de puestos de trabajo en período de prácticas disponibles disminuirá con el acuerdo sobre la formación práctica impartida en centros educativos. Sin embargo, la reducción del número de estas plazas de formación práctica puede tener efectos negativos no previstos, por ejemplo, que los jóvenes abandonen la EFP para pasarse a centros educativos generales terciarios o incluso decidan no seguir ningún tipo de formación tras la educación escolar” (Consejo Nacional de Asesores sobre Política Económica, 2003) (Traducción propia)

La Confederación de Sindicatos Daneses y el Sindicato de Trabajadores de la Industria Maderera y la Construcción expresaron inquietudes similares. En una nota publicada tras una reunión con el Consejo Nacional para la Educación y Formación Profesional y los comités sectoriales, celebrada en septiembre de 2003, el Ministerio de Educación afirmaba que, en términos generales, los comités sectoriales consideraban que el mercado laboral no demanda en realidad la creación de programas más cortos y que, por lo tanto, sólo algunos de los comités estaban estudiando esta opción.

Pese a estas preocupaciones y protestas, los cuatro partidos políticos que apoyaban el acuerdo siguieron adelante con sus planes y los programas de EFP modulares de corta duración vieron la luz el 1 de enero de 2005.

Desde el punto de vista del análisis de las políticas, la fase I y la fase II del compromiso plurianual suponen un cambio de paradigma en la gestión de la EFP y el tradicional principio danés de la alternancia de los programas. En relación con la gestión, la posición del Ministerio de Educación, que ya puede crear comités *ad hoc*, se ha visto reforzada ante los interlocutores sociales. En principio, será posible cambiar los programas de EFP para dejar fuera los puestos de trabajo en período de prácticas y convertirlos en programas impartidos básicamente en centros educativos. Sin embargo, esto no se presenta como un objetivo político, ya que las partes que apoyan el compromiso recalcan que desean mantener y reforzar el principio de alternancia y la participación de los interlocutores sociales en los programas.

Antes de examinar qué tipo de problemas puede generar esta evolución del sistema de EFP danés, en el apartado siguiente se describen los programas y objetivos políticos, tanto nacionales como internacionales, a fin de intentar vincular el contenido del presente documento al debate europeo sobre empleo y educación.

Mejor educación y mejores puestos de trabajo

En la cumbre de Lisboa de 2000, los Jefes de Estado y de Gobierno de la Unión Europea acordaron un objetivo común: conseguir que Europa llegue a ser la economía basada en el conocimiento más competitiva del mundo, con más y mejores puestos de trabajo y una mayor cohesión social. El Consejo Europeo también recalcó que este objetivo, además de exigir una transformación radical de la economía europea en su conjunto, precisará un ambicioso programa de modernización de los sistemas educativo y de bienestar social (Consejo Europeo, Lisboa, marzo de 2000).

En una posterior reunión de ministros celebrada en el otoño de 2002, bajo la Presidencia danesa del Consejo de la UE, 30 ministros europeos de educación firmaron la declaración de Copenhague sobre una cooperación europea intensificada en el ámbito de la educación y formación profesional. La declaración de Copenhague, así como otras declaraciones programáticas sobre la forma de cumplir los objetivos establecidos, destaca el objetivo de mejorar el acceso para todos al aprendizaje permanente y a la adquisición de las competencias necesarias.

Los conceptos “competencia” y “aprendizaje permanente” se han definido en varios informes tanto de la UE como de la OCDE. Una característica común en estas definiciones es que el término “competencia” tiene un significado más amplio que el de meros conocimientos y que las capacidades están relacionadas con el contexto y, por lo tanto, no pueden fijarse para todos los casos.

En general, los documentos políticos otorgan una gran importancia a las “competencias” y al “aprendizaje permanente”, pero también incluyen, además de sus aspectos relacionados con el empleo, aspectos como la ciudadanía activa, la satisfacción personal y la inclusión social.

La preocupación de la OCDE y de la UE por el “aprendizaje permanente” y las “competencias”, junto con las declaraciones de Lisboa y Copenhague, indica que la educación en general, y la EFP en particular, han desempeñado en el siglo XX –y desempeñan aún más en el siglo XXI– una función primordial en la sociedad.

Con frecuencia se dice en el debate político que es extremadamente importante que los trabajadores puedan ser capaces de asumir más responsabilidad, ser más creativos, desear y compartir sus conocimientos en equipos multifuncionales, además de estar dispuestos a actualizar sus conocimientos y competencias durante toda su vida.

Partiendo de las declaraciones y los objetivos políticos tanto a escala nacional como internacional, en el apartado siguiente se debate y cuestiona si la evolución en Dinamarca del sistema de EFP puede considerarse de alguna forma un paso atrás para la consecución de dichos objetivos y programas políticos.

Dos mercados distintos de demanda y oferta de aprendices

A mediados del siglo XIX, la Ley danesa relativa a la libertad comercial erosionó los cimientos de los mecanismos sociológicos y políticos de la regulación de los programas de formación de aprendices y tuvo repercusiones inmediatas sobre la cantidad y calidad de trabajadores especializados. En la posterior batalla política, entre otras cosas, para proteger los intereses de los aprendices como empleados, se diseñó un boceto del modelo de gestión danés de la educación y formación profesional. Los sindicatos de trabajadores especializados y las organizaciones de empresarios a escala nacional formularon juntos sus exigencias en lo relativo a las cualificaciones técnicas y profesionales con las que el Estado debía dotar a los aprendices. El Estado aceptó la mayor parte de esas exigencias.

En términos generales, el papel de los centros escolares y del Estado se amplió durante los primeros años del siglo XX debido a la presión ejercida por las partes que participan en el mercado laboral. No sorprende, por tanto, que el Estado optara por satisfacer las exigencias de las organizaciones, ya que, en realidad, el mercado de la educación y formación profesional no es un mercado único, en el que la oferta de plazas de formación de aprendices sea equiparable a la demanda de trabajadores especializados de las empresas. Más bien al contrario, se trata de una situación en la que coexisten dos mercados y la oferta de un determinado número de plazas de formación de aprendices no coincide con la demanda real de trabajadores especializados de las empresas.

El fundamento de esta lógica de dos mercados es que muchas empresas, con frecuencia de gran tamaño, que en la práctica tienen una gran necesidad de trabajadores especializados y cualificados, no son capaces de educar y formar por sí mismas a trabajadores especializados, por ejemplo debido a su elevado grado de especialización, a la tecnología, a la rapidez de los cambios, a las fluctuaciones del empleo, etc. Las situaciones internas o externas impiden o dificultan la satisfacción de los requisitos de formación. Estas empresas podrían definirse como empresas que reclutan aprendices. Por el contrario, algunas empresas de tipo artesanal y menor tamaño pueden ser capaces de satisfacer los requisitos contemplados en las normas y reglamentos sobre educación y formación profesional y obtienen también algunos beneficios financieros de la formación de aprendices, pero no tienen la necesidad ni los recursos financieros necesarios para darles un trabajo cuando ya se han especializado. Estas empresas podrían definirse como empresas productoras de aprendices. En otras palabras, algunas compañías disponen de los medios y recursos necesarios para producir cualificaciones, mientras que otras no los tienen, pero sí tienen los me-

dios y los recursos, y la necesidad, de contratar a trabajadores especializados.

Por lo tanto, existen básicamente dos mercados: el primero se refiere a la demanda de plazas de formación de aprendices para jóvenes y a la oferta de plazas de formación de aprendices, o puestos de trabajo en período de prácticas, por parte de las empresas; el segundo a la oferta de trabajadores especializados recién formados por una parte, y a la demanda de trabajadores cualificados por otra. (Para obtener más información sobre esta lógica de dos mercados, sírvase consultar Sørensen et al., 1984; Lassen y Sørensen, 2004).

La pauta general es que la mayoría de los aprendices se forman en empresas pequeñas y medianas, pero estas empresas generan sólo una parte relativamente modesta del empleo, mientras que las grandes empresas, que son las que generan la mayor parte del empleo, sólo forman a un pequeño número de aprendices (Ministerio de Educación, 2000). La relación porcentual entre “productores” y “contratadores” puede variar en función de la industria y el sector, pero, en general, esta pauta se da hasta cierto punto en todas las categorías.

“Contratadores” y “productores” de mano de obra especializada

Esta división de las empresas en “productores” y “contratadores” es importante, dado que la educación y la formación profesional dependen cada vez más de la parte de la misma que se imparte en un centro educativo. Conviene tener en cuenta que, históricamente, siempre que se ha insistido en definir objetivos profesionales y pedagógicos amplios para la formación en la empresa, el resultado ha sido un descenso del número de empresas capaces y dispuestas a ofrecer puestos en período de prácticas. En la práctica, esto se ha traducido en la transferencia a los centros educativos de todos los requisitos educativos que se habían modificado o incrementado. Así, ha sido posible incrementar el nivel de cualificaciones sin aumentar en exceso las exigencias a las empresas y arriesgarse a que se produjera un descenso de la cifra de plazas de formación de aprendices. A lo largo de los años, cuando las empresas han tenido problemas para cumplir las normas relativas a la amplitud y exhaustividad de las cualificaciones de los programas, los centros educativos se han hecho cargo de un número creciente de responsabilidades en materia de cualificaciones.

En vista de las nuevas iniciativas, que incluyen programas abreviados, y de la significativa reducción de la formación práctica impartida en un centro educativo, así como de la introducción de una evaluación real de competencias, planes educativos individuales y perfiles profesionales personales, se puede afirmar que el discurso aparentemente dominante es la percepción de un solo mercado. Este podría definirse como un sistema que se basa más en la demanda. Comienzan a surgir algunas preocupantes pers-

pectivas en lo relativo a la evolución de las cualificaciones de los trabajadores especializados.

Si los nuevos programas modulares de corta duración resultan más atractivos para muchas empresas “productoras” de aprendices, esto puede dar lugar, por un lado, a una reducción del conjunto de cualificaciones, que no ampliará las posibilidades de movilidad de los jóvenes para encontrar un puesto de trabajo en cualquier otra actividad del sector. La duración de la educación es muy importante para acceder a determinados puestos de trabajo y también para la retribución posterior. La falta de puestos de trabajo afecta en la mayoría de los casos a las personas que poseen una educación relativamente mínima y la categoría de cada persona en el mercado laboral es decisiva para determinar su nivel de ingresos (Hansen, 2003; Andersen y Sommer, 2003).

Por otro lado, también causará problemas para las empresas “contratadoras”, que necesitan trabajadores especializados con cualificaciones amplias y actualizadas. La aplicación generalizada de una evaluación real de las competencias y de perfiles profesionales individuales no garantiza que los trabajadores adquieran competencias que incluyan tanto capacidades laborales como voluntad de trabajar, que son los elementos esenciales de las definiciones de competencia formuladas por la Unión Europea y la OCDE. Pese a que las empresas disponen de sistemas tecnológicos y de producción casi idénticos, con frecuencia hay distintos tipos de perfiles profesionales y de organización del trabajo y también necesidades de cualificaciones muy variadas. A menudo se define esta situación como la tesis de la elasticidad, que significa que la misma tecnología es compatible con distintas formas de organización del trabajo, por lo que exige distintas cualificaciones. Esta perspectiva nos lleva a comprender que la educación debe englobar tanto la exhaustividad como la amplitud de una actividad (Sørensen, 1988; Jørgensen et al., 2004).

Conclusión – para mejor o para peor?

La creciente atención prestada durante los últimos años a la educación y a la formación en relación con la política económica y de empleo no puede adscribirse exclusivamente a la retórica actualmente en boga sobre el tipo de economía que está surgiendo y las correspondientes demandas de transformación de la estructura de cualificaciones de los trabajadores. En el contexto danés también hay que tener en cuenta que más de un tercio de la mano de obra no posee cualificaciones profesionales ni de otro tipo y que más de una quinta parte de quienes acaban su formación escolar no adquieren ningún tipo de cualificación formal. Además, existe el problema

de que muchos jóvenes que comienzan un programa de formación profesional o de otro tipo abandonan el sistema sin terminarlo. (Consejo de Asesores Económicos, 2003).

Algunos documentos políticos de la Unión Europea y la OCDE otorgan una gran importancia a las “competencias” y al “aprendizaje permanente”, pero también incluyen, además de sus aspectos relacionados con el empleo, aspectos como la ciudadanía activa, la satisfacción personal y la inclusión social. Si analizamos específicamente documentos como la estrategia de Lisboa y la declaración de Copenhague, vemos que también se concede prioridad a objetivos como la creación de más y mejores empleos, la consecución de una mayor cohesión social y la mejora del acceso de todos al aprendizaje permanente.

En vista de las nuevas iniciativas, que incluyen programas más cortos y modulares y la introducción de la evaluación de competencias, así como planes educativos y perfiles profesionales individuales, cabe afirmar que los cambios del sistema de EFP danés constituyen una mejora, ya que más estudiantes tendrán la posibilidad de realizar un programa de EFP. En la actualidad el sistema está organizado en torno al concepto de aprendizaje permanente. En ese sentido, pueden alcanzarse los objetivos de inclusión social y acceso para todos al aprendizaje permanente.

En Dinamarca, el programa de formación práctica impartida en un centro educativo fue una garantía para que los jóvenes pudieran completar su programa de EFP. Al mismo tiempo, podría haberse utilizado como instrumento para establecer la duración del elemento de formación práctica de los programas en función de las necesidades de los distintos sectores. En lugar de ampliar la formación práctica en un centro escolar, se tomó la decisión política de introducir nuevos programas de EFP de menor duración. Estos nuevos programas pueden incrementar el número de jóvenes que terminan un programa de formación profesional, pero si, a cambio, la calidad del programa es tan baja que no cabe esperar que pueda desarrollar la capacidad del estudiante para actuar de forma independiente, reflexionar, utilizar herramientas de forma interactiva o trabajar o funcionar en equipo o en un grupo social, el resultado podría ser una orientación más polarizada y elitista. En ese caso, parece dudoso que vayan a alcanzarse los objetivos políticos de mejora de la inclusión y de la cohesión social (Hansen, 2003; Lassen y Sørensen, 2004). Además, es posible que esta perspectiva consiga, en el marco de los objetivos de Lisboa, generar más puestos de trabajo a corto plazo, pero suscita también dudas sobre la calidad de esos puestos. En otras palabras, ¿dará lugar a mejores puestos de trabajo y responderá a las necesidades y los cambios futuros de la estructura del mercado laboral?

En relación con las oportunidades de las personas para encontrar un trabajo, cabe afirmar que es crucial que éstas hayan adquirido cualificaciones

técnicas y profesionales de un nivel adecuado con el fin de lograr introducirse en un submercado laboral concreto.

Las personas que poseen amplias competencias profesionales suelen desarrollar una identidad profesional: una percepción de sí mismos como profesionales que poseen todas las cualificaciones necesarias para su actividad. Es menos probable que esas personas deseen seguir recibiendo una educación continua que esté centrada exclusivamente en las necesidades actuales de una única empresa. Cabe afirmar que el principio de alternancia, con su combinación de instrucción en un centro y formación práctica en un puesto de trabajo, contribuye a desarrollar una identidad profesional en los jóvenes, a partir de la comprensión de la amplitud y exhaustividad de la actividad. (Rasmussen, 1990; Juul, 2004; Smistrup, 2004; Lassen y Sørensen, 2004).

Sin una identidad profesional y la comprensión de las cualificaciones asociadas con una actividad, puede establecerse una base para interpretar la necesidad de educación continua como una necesidad de atender a los intereses concretos de una persona o una empresa, ignorando totalmente la interpretación social de las necesidades de educación continua. La actual evolución de la EFP, los requisitos sobre la amplitud y exhaustividad del programa dependerán, en principio, de lo que el joven y su empleador y/o centro educativo acaben considerando módulos relevantes. El desarrollo de competencias puede convertirse en un asunto altamente diferenciado y no necesariamente en algo que genere una identidad profesional arraigada. (Jørgensen, 2001).

Una identidad profesional implica tener oportunidades reales de elegir puestos de trabajo en un mercado laboral abierto, así como tener la capacidad y autoconfianza necesarias para querer y poder recibir educación continua. Por lo tanto, no desarrollar una identidad profesional arraigada puede ir en contra de los objetivos políticos de mejorar el acceso al aprendizaje permanente.

Además, las nuevas fórmulas de estructuración de los programas de EFP permiten suponer que la EFP danesa quedará limitada en el futuro a la producción de una mano de obra flexible y supuestamente competente, a expensas de relegar a una categoría secundaria objetivos más democráticos como la obtención de competencias generales y cívicas. Esto puede dificultar la consecución de objetivos políticos como, por ejemplo, dar a todos la oportunidad de lograr varias competencias y habilidades personales y el deseo de mantener valores como la libertad de expresión, la igualdad, la tolerancia y la democracia (Sørensen y Lassen, 2004; Andersen y Sommer, 2003).

El sistema danés de formación de aprendices forma parte del sistema inicial de EFP. Se trata de una educación profesional básica que, además de lograr dotar a cada persona de cualificaciones para desenvolverse bien en

el mundo laboral, también debe preparar a los estudiantes para participar en la sociedad, en la vida cotidiana y en la educación continua.

En el presente artículo se ha tratado de explicar la dinámica del desarrollo de las reformas del sistema de educación y formación profesional mediante un análisis de los resultados de esas reformas. La cuestión central del análisis es si la evolución del sistema está o no a la altura de las necesidades del futuro mercado laboral en general y si proporciona a los aprendices las capacidades esenciales para tener una educación profesional que les sirva para luchar por tener una vida mejor y estar mejor valorados en el mercado laboral. En lo que respecta a si los cambios del sistema han sido para mejor o para peor, la autora del artículo considera que las perspectivas son muy preocupantes.

Bibliografía

Andersen, A.S.; Sommer, F. *Uddannelsesreformer og levende mennesker*. Roskilde Universitets Forlag, 2003.

Arbejdsgiverforeningen for Handel, Transport og Serviceerhvervene. *Oplæg til revision af Erhvervsuddannelsesloven: start på livslang læring*. Copenhagen, 2002.

AER - Arbejdsgivernes elevrefusion. *Frafald på erhvervsuddannelsernes hovedforløb*. Copenhagen: AER, 2004.

Bertelsmann Stiftung. *Hintergrundsinformation: Carl Bertelsmann-Preis 1999: Berufliche Bildung der Zukunft*. Berlín. Bertelsmann Stiftung, 1999.

Crouch, C.; Finegold, D.; Sako, M. *Are skills the answer? The political economy of skills creation in advanced industrial countries*. Oxford: University Press, 1999.

Comisión Europea. *Declaración de Copenhague: declaración de los Ministros europeos responsables de la educación y formación profesional y la Comisión Europea, reunidos en Copenhague los días 29 y 30 de noviembre de 2002, sobre el refuerzo de la cooperación europea en el ámbito de la formación profesional*. Disponible en Internet: 2002. http://ec.europa.eu/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en.pdf [citado 31/01/2007].

Comisión Europea. *Progresos hacia los objetivos de Lisboa en educación y formación*. (SEC (2005) 419), 2005. Disponible en Internet: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport05.pdf> [citado 31/01/2007].

Hansen, E.J. *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag, 2003.

- Heikkinen, A.; Sultana, R.G. *Vocational education and apprenticeships in Europe*. Tampere: Universidad de Tampere, 1997.
- Heinz, W. Transition discontinuities and the biographical shaping of early work careers. *Journal of Vocational Behavior*, Vol 60, No 2, 2002, p. 220-240.
- Jespersen, Ejgil. Lavvælde og statsmagt: træk af mesterlærers historie. En Nielsen, K.; Kvale, S. (eds). *Praktikkens Læringslandskab: at lære gennem arbejdet* Copenhagen: Akademisk Forlag, 2003.
- Juul, I. Læringsmuligheder i skole og praktik. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, Vol. 6, n° 1, 2004.
- Jørgensen, A.L.; Sørensen, J.H.; Lassen, M. *The elasticity thesis: how a CVT system can serve the diversified skills needs of industry as well as promote mobility and re-integration of the unemployed*. Documento presentado en el VII Congreso Europeo de la Asociación de Relaciones Laborales en Lisboa, septiembre de 2004.
- Lassen, M.; Sørensen, J.H. Falske læringsmodstillinger.-Mere frisk luft og et fugleperspektiv også, tak! *Dansk Pædagogisk tidsskrift*. n° 1, 2004, págs. 78-90.
- Lassen, M. Leverandørforholdet og styring af grunduddannelserne. In *Betænkning om grundlæggende erhvervsuddannelser*, n° 1112, 1986.
- Lassen, M. Educational policy. In Jørgensen, H. *Consensus, cooperation and conflict: the policy making process in Denmark*, 2002.
- Lassen, M. et al. *Skill needs and the institutional framework conditions for enterprise-sponsored CVT: the case of Denmark*. Berlín: Social Science Research Center. (Documento para debate; SP I 2006-121), 2006.
- Lauglo, J. Yrkesuddannings organisasjonsformer, med eksemplene Sverige, Tyskland og Japan. En Halvorsen, T.; Olsen, O.J. (eds). *Det kvalifiserende samfunn?* Oslo Ad Notam Gyldendal, 1992, págs. 173-203.
- Lave, J.; Wenger, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press, 1991.
- Mathiesen, A. *Uddannelse og produktion*. Copenhagen: Munksgaard, 1976.
- Mathiesen, A. *Uddannelsespolitikken, Uddannelsesfordelingen og Arbejdsmarkedet*. Copenhagen: Lavindkomstkommissionen. (Arbejdsnotat; 4), 1979.
- Mathiesen, A. *Uddannelsernes sociologi*. Århus: Christian Ejlers Forlag, 2000.
- Nielsen, K.; Kvale, S. *Praktikkens læringslandskab*. Copenhagen: Akademisk Forlag, 2003.
- Økonomiske Råd - formandskabet. *Dansk økonomi efteråret 2003: konjunkturvurdering: uddannelse*. Copenhagen: Økonomiske Råd, 2003.
- Rasmussen, P.H. Erhvervsuddannelsernes betydning for differentiering i kvalifikations- og interesseudvikling blandt faglærte. En Rasmussen, P. *Kvalificering: til hvad? – for hvem?* Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, 1990.
- Ryan, P. *Institutional requirements of apprenticeship training*. Discurso en el III Congreso de la ITAC sobre aprendizaje. Cork Institute of Technology, King's college. Londres, 2004.

- Sigurjonsson, G. Fra mesterlære til skolestisk læring. En Nielsen, K.; Kvale, S. (eds). *Praktikkens Læringslandskab: at lære gennem arbejdet*. Copenhagen: Akademisk Forlag, 2003.
- Smistrup, M. Fag og fagidentitet: en fantastisk og problematisk ramme for at blive dygtig. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, Vol. 6, No 4, 2004.
- Sørensen, J.H. *Dansk uddannelsespolitik: staten og klasserne*. Copenhagen: Munksgaard, 1977.
- Sørensen, J.H. Erhvervsuddannelserne i et historisk perspektiv. En Jacobsens, A. *Erhvervsuddannelse: Krise?: Fornyelse?*, 1984.
- Sørensen, J.H. *Arbejdsmarkedets partners rolle i ungdoms- og voksen-erhvervsuddannelserne*. Aalborg: Aalborg Universitet, 1988.
- Sørensen, J.H. et al. *Lærlinge: uddannelse og udbytning: om lærlingeuddannelsernes økonomiske, politiske og ideologiske funktioner*. 2^o ed. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, 1984.
- Telhaug, A.O.; Tønnessen, R.T. *Dansk uddannelsespolitik under Bertel Haarder 1982-1992*. Oslo: Universitetsforlaget Oslo, 1992.
- Uddannelsesrådet. *Uddannelse og erhvervsuddannelse 2010: Lissabon-strategiens succes afhænger af gennemførelsen af hastende reformer: fælles midtvejsrapport fra Rådet og Kommissionen om gennemførelsen af det detaljerede arbejdsprogram for opfølgning af uddannelsessystemernes mål i Europa*, Copenhagen: Uddannelsesrådet, 2004.
- Undervisningsministeriet. *Betænkning om grundlæggende erhvervsuddannelser*. Copenhagen: Undervisningsministeriet. (Betænkning; 1112), 1986.
- Undervisningsministeriet. *Fakta om erhvervsuddannelsesreform 2000*. Copenhagen: Undervisningsministeriet. (Uddannelsesstyrelsens temaserie-hæfte; 20) 1999.
- Undervisningsministeriet. *Rapport om praktikpladsproblematikken*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2000.
- Undervisningsministeriet. *Bedre uddannelse: handlingsplan*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2002a.
- Undervisningsministeriet. *Rapporten fra udvalget om de merkantile uddannelser*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2002b.
- Undervisningsministeriet. *Enigt Europa bag styrkelse af erhvervsuddannelser*. Nota de prensa del 30 de noviembre de 2002. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2002c.
- Undervisningsministeriet. *Aftale om fase II: fornyelse af vekseluddannelsesprincippet og nye løsninger i stedet for skolepraktik*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2003a.
- Undervisningsministeriet. *Brev til erhvervsskolerne om opfølgning på lov nr. 448 og på flerårsaftalen*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2003b.
- Undervisningsministeriet. *På vej mod bedre erhvervsuddannelser*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2003c.

- Undervisningsministeriet. *Tal der taler: uddannelsesnøgletal 2003*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2003d.
- Undervisningsministeriet. *Rapport fra Udvalg om fornyelse af vekselluddannelsesprincippet mv. for visse tekniske erhvervsuddannelser*. Copenhagen: Undervisningsministeriet. (Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie; 3) 2003e.
- Undervisningsministeriet. *Opfølgning af lov 448*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2003f.
- Undervisningsministeriet. *Brev til de faglige udvalg – opfølgning på lov 448*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2003g.
- Undervisningsministeriet. *Uddannelse på kryds og tværs*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2004a.
- Undervisningsministeriet. *Orientering om ny bekendtgørelse om erhvervsuddannelser (hovedbekendtgørelse)*. Copenhagen: Undervisningsministeriet. Undervisningsministeriet (2004c). *Anmodning om indstilling vedr. nye, korte erhvervsuddannelser*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2004b.
- Undervisningsministeriet. *The Danish vocational education and training system*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2005.
- Winther-Jensen, T. *Kompetence og livslang læring om begrebernes oprindelse og udvikling i internationale organisationer og dokumenter*, Copenhagen: Danmarks Pædagogiske Universitet, 2004.