

# **CENICIENTA, EL REY LEÓN Y PETER PAN ANÁLISIS DE LOS MODELOS ESTRUCTURALES DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y DE SU DISTINTA DINÁMICA EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA**

*Francesc Pedró\**

Alternativa más o menos querida a la educación secundaria académica e inefable Cenicienta del sistema educativo, la formación profesional es objeto de un creciente interés que obedece a las nuevas exigencias del mercado laboral, a la difícil situación económica y a los elevados índices de desempleo general y juvenil en particular. En todos los países de Europa Occidental se procura impartir a todos los jóvenes, al término de su escolaridad obligatoria, al menos un año de enseñanza y formación profesional que puede consolidarse a continuación mediante formación en empleo. El interés por este sector educativo crece a medida que se disparan los índices de escolarización en la enseñanza secundaria de segundo ciclo. No es difícil comprender, en este contexto, por qué en los Países Bajos, de 1975 a 1995 se elevó en un 80% el número de jóvenes que obtuvieron un diploma técnico. En Francia se ha introducido un bachillerato profesional que ofrece a los alumnos un ciclo profesional completo, de nivel igual al de una educación general.

Las formas que asumen la educación y la formación profesional reflejan en general las tradiciones del sistema educativo del país, pero no sólo eso. En Francia, país donde la educación pública tiene una larga tradición, una educación de larga

---

*\* Universidad Abierta de Catalunya (Barcelona). El autor desea manifestar su agradecimiento a la Universidad Abierta de Catalunya por las facilidades obtenidas para la realización de este trabajo y, muy en particular, la asistencia obtenida de Irene Fustagueras y de Mayte Ramírez.*

duración e impartida esencialmente en la escuela tiende a ser la respuesta prevalente. Curiosamente, la tendencia de Europa Occidental a dar carácter profesional a los niveles superiores de la educación secundaria es opuesta a la que se observa en los Estados Unidos y en el Japón, dónde los *community colleges* y las mismas empresas están paulatinamente ganando terreno como centros de formación profesional.

A mediados de los años sesenta, algunos países europeos pusieron en marcha grandes reformas que ampliaban la formación general obligatoria y aplazaban la formación profesional durante unos cuantos años. El objetivo era establecer un tronco común de conocimientos en la enseñanza primaria y en el primer ciclo de la secundaria, que debería formar las bases de las subsiguientes ramas progresivas de formación, profesional o académica. En muchos casos, como ocurría con Cencienta, se asignaban a la formación profesional funciones que no le eran consubstanciales. Junto a esta alternativa, otros países siguen apostando por un sistema de aprendizaje cuya fuerza y potencia se basa en su interpenetración con el medio económico y singularmente industrial, tal y como El Rey León en su selva. Pero aún hay un tercer grupo de países que apuesta por fórmulas innovadoras e imaginativas, cual Peter Pan, saliendo del estricto marco escolar. Sin embargo, la realidad es más compleja que lo que sugieren los estereotipos de los cuentos infantiles y hoy en día es posible encontrar en muchos países europeos estructuras de formación profesional que beben de distintas fuentes. Es como si Cencienta, El Rey León y Peter Pan salieran en el mismo cuento.

## I. LOS GRANDES MODELOS ESTRUCTURALES DE FORMACIÓN PROFESIONAL

A grandes rasgos, los tres modelos estructurales básicos serían<sup>1</sup>:

### 1.1 Formación profesional/técnica escolar

El aprendizaje tiene lugar en centros escolares de formación profesional o técnica en régimen de tiempo completo. Los distintos tramos progresivos de la

<sup>1</sup> La discusión sobre los distintos modelos está retomada de F. PEDRÓ (1992), pero, de hecho, aparece con frecuencia en estudios comparativos sobre formación profesional. Bastará citar dos ejemplos: CANTOR, L. (1989), y LAUGLO, J./LILLIS, K. (Eds.) (1988).

enseñanza se estructuran en cursos/años que corren en paralelo a la escuela secundaria académica. Al final de los estudios se otorga un título técnico o profesional que normalmente es distinto del título general académico.

### **I.2 Sistemas mixtos de trabajo y aprendizaje**

Este modelo combina la enseñanza que se imparte en centros de formación dependientes de empresas y la que se imparte en instituciones educativas. El aprendizaje, estrechamente unido a la teoría y a la práctica de una ocupación específica, es la forma más antigua de combinar el trabajo y la formación y disfruta desde hace años de un cierto resurgimiento.

### **I.3 Sistemas de formación ocupacional postescolar**

A lo largo de la última década han surgido diversos tipos de formación postescolar ocupacional, generalmente apadrinados por la administración laboral, para facilitar la transición entre la escuela a tiempo completo y el trabajo en momentos de desempleo juvenil elevado. Todavía no se sabe si estos sistemas que favorecen la formación en el puesto de trabajo llegarán a formar parte de la oferta reglada de formación profesional ni cuáles serán su papel y su posición dentro del sistema.

## **II. LA EVOLUCIÓN DE LA FORMACIÓN ESCOLAR**

Hay que considerar la formación profesional escolar en el contexto de un proceso más general de ampliación gradual de las opciones en la oferta de educación general en la mayoría de países, aunque se lleve a cabo por caminos diferentes<sup>2</sup>. Esta diversidad puede darse tarde o temprano, dentro de una estructura más flexible o más rígida, mediante los planes de estudio, las instituciones o los títulos. De hecho, hay muchas diferencias en el tronco común y en el momento en el que se introduce la posibilidad de escoger. En muchos países europeos, el tronco común

<sup>2</sup> LECLERQ, J. M. (1994), pp. 49-54, hace un notable estudio de las relaciones entre la educación secundaria general y la formación profesional.

se alarga en su inicio a causa de la existencia, bastante generalizada, de la enseñanza preescolar para niños de tres a cinco años, que está mucho menos desarrollada en otros países, no obstante industrializados, como por ejemplo Japón<sup>3</sup>. Estas diferencias han de tenerse en cuenta cuando se comparan las edades en que se ofrecen las diferentes opciones. Los tramos de formación profesional en el segundo ciclo de enseñanza secundaria tienen una duración que oscila entre dos y cinco años; en Europa, un total de trece años de estudios para acabar la enseñanza secundaria es más la norma que la excepción, aunque no hay un equilibrio típico entre los elementos componentes de la enseñanza general y la profesional.

En la mayoría de los países comunitarios, la formación profesional escolar se cursa en instituciones separadas de los centros de enseñanza secundaria general, lo que significa que las opciones han de ofrecerse necesariamente a través de tramos progresivos bastante rígidos, condicionados a planes de estudio, títulos y profesores específicos; esto hace difícil, incluso imposible en algunos casos, pasar de uno a otro. La duración de los estudios y su sistema de funcionamiento pueden aumentar o disminuir el grado de segregación. Los países donde el sistema educativo segrega muy pronto a los alumnos en instituciones separadas (Alemania, Austria, Países Bajos) están obligados a ofrecer tramos progresivos de formación profesional muy completos hasta pasados de dos a cuatro años después de la enseñanza secundaria. En otras palabras, los títulos de formación profesional se pueden obtener por un canal paralelo pero claramente separado de los estudios generales. La naturaleza de este canal, no obstante, evita los caminos sin salida y el nivel es, por lo tanto, alto, lo que podría compensar —si es que se puede utilizar esta expresión— la segregación inherente. En Alemania y Austria, evidentemente, los alumnos están bien preparados para llegar a ingenieros cualificados al cabo de tres o cuatro años de haber terminado la enseñanza secundaria en una escuela técnica, mientras que el sistema holandés es menos satisfactorio en este aspecto ya que los estudios secundarios de formación profesional no suelen desembocar en una fase posterior de enseñanza.

---

<sup>3</sup> Uno de los más recientes estudios monográficos sobre Japón publicado en nuestro país es el de VELLOSO, A. (1994). En él se describe extensamente los distintos niveles educativos de dicho país, poniendo con frecuencia de relieve las diferencias con respecto a los sistemas continentales europeos. Las diferencias con respecto a la educación preescolar se encuentran tratadas más extensamente en VAN DER EYKEN, W. (1982).

El enfoque es distinto en los países donde las opciones alternativas se ofrecen más tarde. En Italia<sup>4</sup>, por ejemplo, el título de *maturità* de formación profesional representa un 10% del total de los títulos de enseñanza secundaria otorgados, aunque las personas con títulos exclusivamente técnicos no pueden acceder a la enseñanza postsecundaria. En Inglaterra, los centros de *further education* pueden dar acceso a una amplia gama de cursos postsecundarios, pero siempre son impartidos en régimen de media jornada y nunca equivalen a una licenciatura.

### III. LA EVOLUCIÓN DE LOS SISTEMAS MIXTOS DE TRABAJO Y FORMACIÓN

Ampliar la organización del sistema educativo con el fin de dejar espacio para la formación profesional es una cuestión; hacerlo involucrando a terceras partes implicadas, como pueden ser los empresarios y sindicatos, es otra completamente distinta. La formación bajo un sistema mixto incluye combinaciones de formación profesional en un centro y en la empresa, tanto si esta última forma se lleva a cabo en un puesto de trabajo propiamente dicho —en calidad de aprendiz— como si se hace en centros de formación de las mismas empresas. Dentro del amplio abanico de posibles combinaciones, cabe poner atención en dos tipos concretos, según de quien dependan la iniciativa principal y la responsabilidad.

Como es bien sabido, el sistema mixto de trabajo y formación más desarrollado es el de Alemania<sup>5</sup>. El elemento clave del llamado *duals system* es la empresa, que acoge a los alumnos y los forma en centros especiales o en el mismo puesto de trabajo durante dos o tres días a la semana a lo largo de tres años. Simultáneamente, los alumnos reciben información teórica y adquieren técnicas profesionales específicas asistiendo durante media jornada a las *Berufs-*

<sup>4</sup> Para bien o para mal, las similitudes entre Italia, Portugal y España son muy notables, tal y como ha puesto de manifiesto MELIER, K. (1991: 13-28).

<sup>5</sup> Considerado prototípico, o casi de utópica realización en otras partes, tal y como ha puesto de manifiesto PRITCHARD (1992: 131-144). Todo ello no significa, ni mucho menos, que esté exento de problemas. Así, por ejemplo, en 1944 casi una cuarta parte de los *Abiturienten*, es decir, de los jóvenes con el título de bachillerato que faculta para el acceso a la enseñanza superior, aspiraba a obtener una plaza como aprendiz en el sistema dual. A mi juicio, una de las mejores descripciones del sistema dual sigue siendo la de MITTER (1983: 75-84). Los efectos de la reunificación sobre el sistema de formación profesional han sido objeto de análisis en UTHMANN, K. J. (1991: 5-12).

*chulen* uno o dos días a la semana. La posición dominante de la empresa se ve aún más reforzada porque este agente social tiene un papel muy importante a la hora de definir el contenido de la formación y de hecho se convierte en el único examinador de las pruebas finales. Junto al sistema dual, al que se acogen dos terceras partes de los jóvenes de 16-18 años, hay cursos de formación profesional escolar a tiempo completo, los cuales adquieren cada vez mayor importancia, por diferentes razones.

El aumento de la exigencia de un mayor dominio de los fundamentos teóricos es una primera razón que explica la tendencia creciente hacia la formalización —o escolarización— de los sistemas de formación profesional dual<sup>6</sup>. Así, por ejemplo, hay que observar la generalización de un año suplementario de estudios a tiempo completo después del período obligatorio en Austria, la R.F.A. y Suiza, o la reciente expansión de la formación profesional a tiempo completo (*Berufsfachschulen*) y el rápido aumento de la matrícula de la enseñanza general en la R.F.A., lo que refleja la tendencia no a eludir el sistema dual, sino a posponer el ingreso al aprendizaje después de obtener el certificado de final de estudios secundarios (*Abitur*). Paralelamente, también se pone de manifiesto en Alemania que cada vez son más numerosos los programas de formación que en lugar de exigir la asistencia un sólo día a la semana a una *Berufsschule* ya piden actualmente dos e, igualmente, la introducción progresiva de un primer año obligatorio de formación profesional básica a tiempo completo y reconocido como primer curso del aprendizaje (*Berufsgrundbildungsjahr*).

Esta tendencia a la formación se refleja también, incluso, en la formación que se imparte en las empresas. Muchas de ellas, especialmente aquellas que trabajan con equipos muy elaborados y de alto valor que, por razones de seguridad y de rentabilidad, no pueden dejarse en manos de los aprendices, han creado sus propios talleres y centros de formación. De esta manera, la formación en el puesto de trabajo está siendo progresivamente sustituida por la formación a través de simulaciones aunque ahora son conducidas por las propias empresas. La necesidad de dar una base tecnológica y científica más sólida mueve a las empresas a adoptar un estilo de formación más teórico y formal —o escolar, si se prefiere—. Por este motivo las pequeñas empresas, que no pueden organizar ellas solas los programas de formación teórica y práctica que les interesan, tienden a agruparse con otras

<sup>6</sup> Véase en este sentido, la contribución de FRANZ, H. W. (1990: 127-138).

empresas que trabajan en el mismo sector y a crear centros locales o regionales de formación para sus aprendices, compartiendo los costes (*überbetrieblich Ausbildungsstätten*). Es significativo que esta tendencia general hacia la formalización de la formación profesional dual se traduzca en que los aprendices pasen menos tiempo en los talleres, lo que se justifica si se piensa en la evolución de los tipos de trabajos propios de los obreros cualificados, a los que se les exige una formación técnica y tecnológica básica cada vez mayor.

El Reino Unido también tiene una larga tradición de formación profesional bajo el sistema mixto de trabajo y formación. Además de los cursos a tiempo completo, las escuelas técnicas siempre han ofrecido cursos *sandwich* que consisten en seis meses dedicados completamente al estudio alternados con períodos bastante largos dedicados a trabajar en empresas. La colaboración entre escuelas e industrias está mucho mejor desarrollada que en otros países europeos: los empresarios no solamente son miembros representativos de los equipos directivos de las escuelas sino que, además, a menudo participan en la revisión de los contenidos de los cursos y tienen una gran influencia sobre los agentes e instituciones examinadoras, las cuales han sido tradicionalmente, por otra parte, las que otorgaban los títulos profesionales —y no la administración central hasta la llegada del *National Centre for Vocational Qualifications* (NCVQ)—. En cambio, a diferencia de la situación alemana, las escuelas tienen el control global de la situación. A un nivel más bajo, en el Reino Unido, el aprendizaje práctico que daban los *Industrial Training Boards* en el pasado, financiado por empresas al estilo del sistema dual alemán, constituía una de las mejores formaciones en la empresa. Durante los años ochenta las cifras han sufrido un fuerte descenso y el sistema de aprendizaje tradicional está siendo sustituido por un sistema centralizado de cualificaciones (NCVQ) y de centros de formación profesional, financiados por el gobierno central

En los Países Bajos, Francia, Italia y Bélgica, al igual que en nuestro país<sup>7</sup>, la formación profesional escolar es la norma y la formación mixta, en la escuela y en el trabajo, es la excepción, aunque a veces bastante notable. En los Países

<sup>7</sup> Acaba de ver la luz un interesante estudio comparativo entre nuestro sistema de formación profesional, de acuerdo con las líneas maestras trazadas por la LOGSE, y el sistema renovado belga, GONZÁLEZ, A./DE LA PEÑA, A. (1996: 321-345). Se trata de un número monográfico, en el marco del Año Europeo de la Educación y la Formación Permanentes, dedicado a la evolución de los sistemas educativos europeos y de sus principales problemas y retos.

Bajos, (LIEBRAND, 1991: 55-62) la formación profesional es una actividad que por tradición se ha llevado a cabo en las escuelas, aunque últimamente los esfuerzos que se han realizado para duplicar el número de estudiantes y para desarrollar programas de transición entre la escuela y el trabajo han hecho revivir el interés por el sistema de formación mixta. En Italia, el aprendizaje profesional no tiene apoyo legal y la formación profesional de dos años de duración que organizan las distintas regiones está demasiado diversificada para poder hacer una valoración general<sup>8</sup>. En Suecia, no hay aprendizaje profesional y toda la formación profesional se cursa en escuelas, aunque también hay cierto movimiento para introducir módulos experimentales de estancias prácticas en puestos de trabajo como parte integrante de la formación profesional escolar, lo que aumentaría las horas de dedicación desde un 10-20% durante los dos primeros años hasta un máximo de un 60% durante el tercer año<sup>9</sup>.

#### IV. FORMACIÓN OCUPACIONAL POSTESCOLAR O EN LA EMPRESA

La mayor parte de los programas de transición escuela-trabajo introducidos en varios países europeos durante los últimos diez años pertenecen a esta categoría. ¿Qué papel hacen y qué función tienen estos programas en el proceso de adquisición de títulos profesionales? ¿Qué relación tienen con la formación profesional escolar y con la formación profesional mixta escuela/trabajo? ¿Quieren constituir una compensación de las deficiencias de la educación escolar o ser un sustituto de ella? ¿Se postulan esencialmente como programas de garantía social? ¿Significan, como se ha dicho a veces, que los contenidos educativos de la formación profesional inicial se están reduciendo y, según esto, las empresas se encuentran en una buena posición para poder ofrecer la formación profesional inicial a los jóvenes? La última pregunta se complica a causa de la dificultad de diferenciar adecuadamente entre la formación profesional inicial y

<sup>8</sup> Véase, en este sentido CEDRONE, 1990: 109-126.

<sup>9</sup> Lo que se pretende en Suecia es que la formación profesional postescolar constituya una formación de segunda oportunidad. Para que sea un equivalente real de la formación profesional escolar y no un simple refugio, esta modalidad alternativa permite acceder a las mismas titulaciones y, por ende, también a la enseñanza superior. Los ayuntamientos organizan gran cantidad de cursos de educación de adultos que, en principio, son equivalentes a la formación que se imparte a los jóvenes durante la educación básica y secundaria de segundo ciclo (MARKLUND, 1988: 173-190).

la continuada: es evidente que las empresas tienen cada vez un papel más importante en el reciclaje y en la educación continuada para su propia mano de obra, pero no está claro que puedan llegar a resolver la formación profesional inicial.

Un análisis de este sistema de formación profesional nos demuestra que puede tener tres papeles, según la importancia que la formación escolar o la formación mixta tengan dentro del sistema. A veces estos programas se presentan como una combinación entre formación y trabajo, aunque en realidad la formación en el aula es mínima. Pretenden ofrecer una orientación vocacional (a través de la experiencia ocupacional y la identificación de los intereses y de las habilidades individuales), una formación (tanto en lo que se refiere a títulos que no se consiguieron durante el período de escolaridad obligatoria como lo que se refiere a las habilidades técnicas prácticas), y una ocupación (rompen la rígida división entre formación y trabajo y facilitan que la gente joven encuentre una ocupación al mismo tiempo que permiten que los empresarios conozcan a los aprendices, cosa que puede facilitar la contratación).

Este es el enfoque que se va adoptando cada vez más en Inglaterra, donde esta modalidad de formación profesional llega actualmente a una quinta parte de los jóvenes de 16-17 años<sup>10</sup>. Aún siendo verdad que la naturaleza de esta formación depende sobre todo de qué estamento la dirige (escuelas técnicas, asociaciones de empresarios, etc.), la empresa es aún un elemento central, ya que el período de formación en el aula no supera los tres meses al año. El objetivo, al fin y al cabo, es dar formación a los jóvenes de 16-17 años que no tengan títulos. En Alemania, en cambio, en realidad no hay formación ocupacional postescolar, si prescindimos de unos cuantos programas para las minorías étnicas y los minusválidos, porque se supone que el sistema dual se encarga de cumplir esta función. La administración alemana, ha preferido hacer presión sobre las empresas para que aumente el número de plazas bastante por encima de sus necesidades reales, antes de intentar desarrollar nuevas iniciativas de formación que requerirían un planteamiento alternativo y acaso demasiado innovador.

---

<sup>10</sup> Véase PARKES, 1991: 41-54. Curiosamente, intenta poner de manifiesto como la reforma Baker, a pesar de postular un mayor acercamiento a las necesidades del mercado, dificulta la acción individual de los centros al hacer disminuir su proverbial grado de autonomía. Otra contribución no menos interesante sobre el sistema británico de formación profesional es la de EVANS, K. 1991: 54-66.

En el resto de Europa ha sido necesario encontrar soluciones nuevas. En los Países Bajos, la administración laboral ha establecido nuevos programas de paso entre la escuela y el trabajo y los esfuerzos se han dirigido a estimular la formación en la empresa. En Italia, el éxito de los contratos de trabajo/formación se debe sobre todo a las ventajas ofrecidas a la pequeña y mediana empresa si contrata personal y a las mínimas obligaciones que implica la formación, pero existen problemas de articulación entre la formación reglada y la no reglada<sup>11</sup>. En ambos países, la formación profesional postsecundaria se ha iniciado a partir del fracaso del sistema educativo y el aprendizaje profesional a la hora de dar respuesta a las necesidades de los jóvenes.

## V. LOS DÉFICITS CUANTITATIVOS

Tanto en Japón como en los Estados Unidos, los porcentajes de escolarización de los jóvenes de 16-19 años son muy altos: 92% y 95%, respectivamente. La mayor parte de los jóvenes inscritos en la enseñanza secundaria reciben una educación de carácter general, dado que la formación profesional escolar va desapareciendo poco a poco de las escuelas secundarias. Tanto en Japón como en Estados Unidos, la formación profesional se pospone hasta el nivel postsecundario<sup>12</sup>. En cambio, en la Europa comunitaria las tasas de escolarización de los jóvenes de 16-18 años son más bajas. Las mayores (alrededor de 80%) se dan en Alemania y las menores (62%) en el Reino Unido. Francia, Italia y los Países Bajos están alrededor del mismo nivel intermedio (72%)<sup>13</sup>.

La importancia relativa dentro del conjunto de la oferta formativa de un país de la formación profesional escolar, de los sistemas mixtos y de la formación profesional postsecundaria y de toda la oferta de formación profesional varía mucho

<sup>11</sup> Así se expresan GATTI, M./TAGLIAFERRO, C. (1990: 139-164).

<sup>12</sup> La referencia a estos dos países no es fortuita tal y como se recuerda en un manifiesto de la *European Roundtable of Industrialists*, una especie de *lobby* compuesto por las grandes multinacionales europeas (entre ellas Telefónica en España), con un gran énfasis en las necesidades de formación. Véase *L'educació y la competència professional a Europa*.

<sup>13</sup> La preocupación por los déficits cuantitativos de la formación profesional, de hecho, es compartida en la práctica totalidad del mundo desarrollado —aunque con honrosas excepciones— desde hace un buen número de años. De ello dan buena muestra, por ejemplo, estudios como los publicados por la OCDE, 1985 y 1989.

según los casos. En Alemania los jóvenes de 16-18 años se dividen más o menos equitativamente, entre las escuelas profesionales de jornada plena y el sistema dual de aprendizaje. En cambio el modelo que se sigue en Reino Unido se basa más en los programas de formación ocupacional postescolares. En todos los países donde las escuelas secundarias técnicas o profesionales coexisten con las escuelas secundarias generales o académicas, las primeras se han desarrollado más deprisa que las últimas tanto en términos de matrículas como de títulos emitidos. Esta tendencia hacia la profesionalización de la enseñanza secundaria superior —que contrasta claramente con la tendencia opuesta que se da en Japón y Estados Unidos— es muy fuerte en Francia, Alemania, Italia, y en los Países Bajos, pero lo es menos en el Reino Unido. Paradójicamente, hay sólo 39 nuevos estudiantes por año en tecnología en Europa por cada 100.000 habitantes, mientras que las cifras para los Estados Unidos y Japón son 77 y 76, respectivamente. El déficit cuantitativo es, pues, grave<sup>14</sup>.

Las estancias prácticas en las empresas vuelven a situarse a la vanguardia como un componente importante de la oferta de formación profesional en muchos países. En Alemania, donde siempre han tenido un papel central, el gobierno federal ha garantizado incentivos a las empresas para que aumenten el número de plazas de aprendices de acuerdo con la demanda de puestos de trabajo. En Francia e Italia las prácticas han sido revisadas y reforzadas últimamente; se tiende a atender las necesidades de formación profesional del 15% de los jóvenes de 16-18 años. En los Países Bajos, se espera que el número de aprendices se duplique la próxima década, a fin de que se llegue a un 20% de los jóvenes de este sector de edad. En el Reino Unido, sin embargo, las prácticas han descendido mucho desde el año 1975.

Precisamente, los programas de formación ocupacional postescolar se han establecido en muchos países europeos, normalmente bajo el patrocinio de la administración laboral. En Francia, Italia y los Países Bajos alrededor de un 5% de los jóvenes de 16-18 años obtiene una formación profesional gracias a los con-

---

<sup>14</sup> En el ámbito anglosajón, el análisis de la falta de competitividad europea y estadounidense con respecto a terceros países y singularmente respecto al Japón se remonta por lo menos hasta 1985. Algunos estudios pioneros en este sentido fueron los de DUKE, B. 1986 y LYNN, R. 1988. Más recientemente, el análisis de las políticas de formación y su valor estratégico para una creciente competitividad han sido objeto de estudios comparativos como los de BROWN, J.H.U./COMOLA J., 1991, o el más curioso, por genuinamente comparativo, HOWARTH, M. 1992.

tratos de trabajo y formación o de alguna otra modalidad de formación en la empresa. El Reino Unido ha ido más lejos en esta dirección introduciendo el que es sin duda el sistema de enseñanza postescolar más importante de la Europa comunitaria. En el curso 1993-94, aproximadamente un 20% de los jóvenes de 16-17 años, recibieron formación a través de este programa. A diferencia de las escuelas profesionales a tiempo completo o de formación mixta, los sistemas de formación ocupacional postescolar raramente dan acceso a títulos reconocidos en el mercado laboral. Esta falta de certificaciones de las cualificaciones profesionales adquiridas bajo estos programas de formación ocupacional proyecta algunas dudas sobre su valor económico. Se están haciendo esfuerzos para establecer nuevos tipos de títulos adecuados a estos sistemas, sobretodo en el Reino Unido.

A pesar de todo, aún no se puede decir que los sistemas de formación postescolar constituyen sólo un recurso provisional de emergencia dirigido a combatir el desempleo juvenil o si llegarán a ser una característica permanente de la oferta de formación profesional en Europa. Por una parte, se tiene la tentación de cortar la continuidad de estos sistemas al comprobar que el paro juvenil disminuye —a pesar de que esto sea debido fundamentalmente, a otras causas—<sup>15</sup>. Por otra parte, como las técnicas adquiridas en los centros de formación profesional son cada vez más transferibles, básicas y genéricas, la necesidad de una formación de transición para adquirir técnicas específicas para un puesto de trabajo determinado se hace más patente.

## VI. LAS POLÍTICAS CURRICULARES

Es lugar común afirmar que la formación profesional y el aprendizaje han de ser flexibles y adaptables para satisfacer las exigencias cambiantes del mercado de trabajo en materia de especialización y profesionalización. Con frecuencia, se apuntan los siguientes factores<sup>16</sup> como motores de los cambios en las políticas curriculares de este sector educativo:

<sup>15</sup> SANCHIS, E. (1991), hace un análisis implacable de este fenómeno.

<sup>16</sup> He dejado deliberadamente de lado, en parte por su complejidad y en parte porque ya realicé un estudio anterior al respecto (PEDRÓ, 1993: 32-33), la cuestión del análisis de la evolución reciente de los contenidos de la formación profesional y me limito aquí a la exposición del estado actual de la cuestión. La perspectiva contenida en el estudio antes citado, puede contemplarse con una aportación más reciente sobre la evolución y el futuro del currículum, incluida la de la formación profesional y del aprendizaje en OCDE (1994).

- La «transferibilidad» de las aptitudes, lo cual significa que las aptitudes impartidas no estén ligadas exclusivamente a una profesión específica, sino que puedan utilizarse en diversas ramas de actividad.
- Las aptitudes de comunicación serán indispensables, tanto por el desarrollo del trabajo en equipo realizado en el lugar de trabajo como por la necesidad de comunicar información a todos los niveles de la empresa.
- La experiencia profesional cobra cada vez mayor importancia, pues las aptitudes, actitudes y conductas necesarias sólo se pueden adquirir en el lugar de trabajo; muchas grandes empresas han identificado un tipo de mentalidad y de conducta especiales que pueden contar tanto como las calificaciones profesionales propiamente dichas.

Es difícil llegar a conclusiones de validez general sobre la evolución curricular de este sector, puesto que se requeriría un análisis pormenorizado de cada una de las especialidades, ramas y ocupaciones. Pero, si acaso hubiera que destacar una, sería la tendencia a fomentar los contenidos de educación general en aquellos niveles o ciclos de la formación profesional que se solapan de algún modo con la enseñanza obligatoria. Y es fácil comprender que así sea puesto que a medida que se va ampliando el período de obligatoriedad escolar se va posponiendo también, más tarde o más temprano, la edad a la que es posible iniciar algún tipo de formación profesional. Y es precisamente esta presión en favor de más educación durante más tiempo la que obliga a mantener en el curriculum de los ciclos inferiores de la formación profesional —especialmente en aquellos inmediatamente posteriores al fin del período obligatorio— una presencia más o menos importante de contenidos relacionados con la educación general y, más específicamente, con el ámbito de las materias instrumentales (lenguaje, matemáticas, idioma moderno), lo cual, por otra parte, ha de facilitar ulteriormente el trasvase de alumnos procedentes del sistema de formación profesional al sistema de educación general.

En segundo lugar, se observa también una progresiva tendencia a agrupar las innumerables especialidades con las que cuenta el sistema de formación profesional de cada país en torno a unos campos profesionales, ejes comunes o familias de profesiones. Esto es importante porque, de un lado, permite concebir el sistema de formación profesional como un continuo en el que es posible adquirir distintas y sucesivas cualificaciones mediante estructuras modulares, independientemente del nivel inicial de formación. Pero todavía lo es más en la medida en que

facilita la flexibilidad y la transferencia de lo aprendido, dentro del propio campo profesional, y por consiguiente el reciclaje profesional según las necesidades del mercado laboral, sin que por ello el trabajador deba olvidar todo lo que aprendió en su día y empezar prácticamente desde cero. De este modo, la formación profesional se concibe desde un sector de ocupación, que exige unas destrezas y unos conocimientos de carácter general y comunes a toda profesión dentro de ese sector, que paulatinamente van dando entrada a otros mucho más específicos y directamente vinculados con el perfil de la profesión que el alumno o el aprendiz desean llegar a ejercer.

Un catálogo somero nos llevaría a considerar como comunes a todo el territorio comunitario una serie de campos o núcleos de interés de los que parte la formación profesional inicial y en los que es posible obtener, gradualmente, distintos niveles de especialización. Empezaremos por los más comunes a todos ellos. Así, en primer lugar, hay dos que se encuentran en la práctica totalidad de los países y que son, primero, el de la gestión, administración, contabilidad y economía de empresas o comercial y, segundo, la agricultura, que en algunos casos se completa con ganadería, horticultura, e, incluso, mecánica agrícola, industrias forestales o agronomía. Junto a estos dos campos, que marcan la importancia relativa del sector servicios junto al sector agrícola y ganadero, aparecen también, aunque no con tanta frecuencia, otros tres ya en el sector secundario: en primer lugar, el ámbito de la mecánica, la electricidad y la electrónica, la química y la metalurgia (en algunos casos englobados todos ellos o parte de ellos bajo el epígrafe de industria); en segundo lugar, el dominio de la construcción; y, en tercer lugar, los campos que hacen referencia las artes aplicadas y artes gráficas. Ya de nuevo en el sector servicios aparecen los servicios sociales y los paramédicos.

Todo ello bastaría para dar una idea de las actividades económicas predominantes en el territorio de la Unión Europea y su relativo peso específico en el conjunto de su economía. Pero, junto a esto ámbitos o campos más comunes, existen otros que no lo son tanto. Alguno como, por ejemplo, la informática, induce a reflexión pues, curiosamente, no parece un ámbito en el que las autoridades responsables de la formación profesional se hayan preocupado excesivamente por la formación de operarios a nivel básicos o técnicos medios. Otro tanto ocurre también en el caso del sector textil y del vestido, de la marina mercante y de la pesca, de la hostelería y de la restauración, o, final-

mente, de los auxiliares de laboratorio, pero esto resulta más comprensible teniendo en cuenta que no se trata de sectores con un volumen económico pujante y relevante en todo el territorio comunitario por igual, sino sólo en determinados países o áreas geográficas por encima del resto. Esta íntima relación entre el sistema productivo de cada país y su respectivo sistema de formación profesional se hace aún más patente en ámbitos de especialización genuinos de un sólo país como, por ejemplo, la orfebrería en Portugal, el transporte terrestre en Dinamarca, o las humanidades musicales y los idiomas en Bélgica. Por último sólo queda reseñar la paulatina desaparición de los curricula examinados de todo lo relacionado con la economía doméstica, que tan sólo persiste actualmente como campo de formación profesional en dos países comunitarios.

Sin embargo, a pesar de esta fehaciente muestra del talante globalizador y flexible de los sistemas de formación profesional que han emergido recientemente en la Unión Europea, debe notarse que hay todavía un cierto número de países donde, en algún momento, ciclo o nivel del sistema de formación profesional, se prescinde de la flexibilidad y se opta, en aras de la eficacia a corto plazo y de garantizar la obtención de un empleo cuanto antes, por un grado muy elevado de especialización. Este es el caso, por ejemplo, de las escuelas técnicas y profesionales en Grecia o, de modo parecido, de los primeros niveles de cualificación profesional en Francia, donde existen 260 especialidades del CAP y unas 69 del BEP (fundamentalmente en el sector servicios) sin agrupar por familias o campos profesionales y con un *iter* formativo muy específico. Tanto en el caso griego como en el francés, y aún en otros países donde estas actuaciones se llevan a cabo desde el sector no formal —particularmente en el Reino Unido—, debe tomarse esta tendencia a la especialización en formación de corta duración como una exigencia derivada de las elevadas tasas de desempleo juvenil que se traduce en un crecimiento de la formación puramente ocupacional.

Antes de promover la formación profesional, muchos países de Europa han aumentado las oportunidades de formación en régimen de aprendizaje o combinando estudio y trabajo. Es probable que la alternancia de períodos de escolaridad y períodos de trabajo en una empresa se convierta en la vía normal de ingreso en el mercado del trabajo. Las instituciones educativas y las empresas cooperarán en forma cada vez más estrecha para satisfacer al mismo tiempo las necesidades de estas últimas y de los estudiantes.

## VII. LA RENOVACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Por supuesto, una de las cuestiones más importantes es cómo conseguir un sistema que incluya mecanismos de autorregulación para hacer posible la adecuación continua del desarrollo curricular de la formación profesional y del aprendizaje a las necesidades cambiantes del entorno económico y productivo. Los mecanismos institucionales para llegar a un acuerdo y tomar decisiones sobre los cambios, la renovación o la reforma de la formación profesional están presentes, con más o menos éxito, también en todas partes.

El *Bundes Institut für Berufsbildung* (BIBB) en Alemania, el *National Council of Vocational Qualifications* (NCVQ) en el Reino Unido, y las *Commissions Professionnelles Consultatives* (CPC) en Francia tienen como objetivo asegurar que los contenidos de los programas de formación técnicos y profesionales son adaptados periódicamente a las necesidades económicas<sup>17</sup>. El BIBB se enfrenta al problema directamente a través de las *Ausbildungsordnungen* (reglamentaciones y disposiciones normativas sobre la formación), mientras que los británicos y los franceses actúan mediante los mecanismos para la aprobación de los títulos, lo que confluye, en definitiva, en el mismo punto, aunque la diferencia en el método es significativa. En el Reino Unido, aunque los responsables de examinar a los estudiantes y otorgar los títulos de formación profesional son cuerpos independientes de la administración pública, el NCVQ pretende introducir una cierta uniformidad de criterio tanto en lo que se refiere a la gradación de las cualificaciones en niveles como respecto a los contenidos, a fin de establecer unos niveles estándar y asegurar una cierta consistencia en el nivel de enseñanza que se da en todo el país en un sistema que hasta ahora se caracterizaba por la descentralización. Los CPC franceses dependen del Ministerio de Educación, pero no tienen poder ejecutivo sobre la manera como se realiza la formación. El BIBB, por el contrario, no ha estado nunca demasiado interesado en los títulos que se otorgan localmente mediante organizaciones profesionales con una fuerte representación de los estamentos sociales entre los examinadores. Reflejando el punto de vista de

<sup>17</sup> Véase NOAH, J. J./ECKSTEIN, M. A. (1988: 45-68). Existe un excelente estudio comparativo entre Alemania y el Reino Unido del cual el lector interesado podrá extraer mayor información sobre los mecanismos de renovación de la formación profesional en ambos países; se trata del de EVANS/HEINZ (1994). El libro de CANTOR, L. (1989), incluye sendos capítulos sobre Alemania y el Reino Unido. Semejante, otro estudio comparativo, éste entre Francia, Gran Bretaña y también Italia es el de BORJA ÁLVAREZ, A. (1990).

los empresarios, que están más interesados en los contenidos y en los procesos de formación que en los títulos<sup>18</sup>, se dedica a actualizar los programas e incluso lleva a cabo proyectos piloto y ejercicios de evaluación.

Todos estos organismos buscan el acuerdo entre la administración pública y los estamentos sociales en relación a los contenidos de la formación profesional, pero sus estatutos y autoridad varían considerablemente. Una vez el BIBB ha promulgado las reglamentaciones relativas a una formación para una profesión concreta (un proceso en el que se deben implicar las organizaciones empresariales y los sindicatos) y la administración federal competente ha promulgado un decreto, estos reglamentos ya tienen la fuerza de la legislación. La tarea del BIBB, por lo tanto, lleva implícita una sanción legal y es, como consecuencia, reconocida por todo el mundo, lo que contribuye a la coherencia del sistema. No pasa lo mismo en el Reino Unido, donde los organismos responsables de los exámenes no tienen apoyo legal a la hora de tomar decisiones. Su autoridad emana de la tradición en algunos casos (por ejemplo en el caso de *City and Guilds*), de la calidad de sus servicios en otros (en el del *Council of Technical and Commercial Education*), pero, por encima de todo, del reconocimiento de los empresarios y de las instituciones de formación. A causa de la descentralización hay una gran necesidad de ofrecer normas claras e incuestionables. Sin embargo, el gran número de organismos examinadores y su diversidad comportan problemas de demarcación y de comparación de cualificaciones. Se están haciendo gestiones para llegar a una mejor coordinación de las tareas bajo los auspicios del gobierno, pero el sistema tardará aún en llegar a ser unificado. Actualmente, el NCVQ tiene establecidos y tipificados unos seiscientos títulos de formación profesional de alcance nacional. Por su parte, los CPC franceses elaboran reglamentos que adquieren fuerza legal una vez aceptados por el Ministerio de Educación. En este punto se parecen al BIBB, excepto en que las decisiones las toman respecto de los exámenes finales y requieren un tiempo para llegar a los alumnos mediante instrucciones del Ministerio.

La relación más estrecha con el reglamento gubernamental se da en el caso de los CPC franceses, que dependen totalmente del Ministerio; los representantes de los empresarios y de los aprendices ejercen alternativamente la presidencia,

<sup>18</sup> Hay un estudio sobre estas percepciones que sigue siendo de obligada referencia: MAGUIRE, M. J./ASHTON, D. N. (1981). La pregunta que se hace siempre es la que intenta responder en su artículo OXENHAM, J. (1988: 69-80).

pero no pueden cuestionar los recursos que pone a su disposición el Ministerio con objeto de llevar a cabo estudios preparatorios, etc. La situación refleja la distribución de responsabilidades en el campo de la formación, ya que el Ministerio tiene el papel central en relación con la formación profesional inicial escolar e incluso es, en la práctica, el único organismo encargado de la certificación, mientras que el estamento social queda marginado. La situación es bastante distinta en Alemania, donde los empresarios constituyen un grupo poderoso en el seno del BIBB, porque son ellos mismos los que organizan y financian la mayor parte de la formación profesional. Lo que se pone en juego es, por tanto, muy importante, sobre todo porque el sistema dual da acceso tanto a un título como a una cualificación reconocida por el estamento social en los convenios colectivos. Así, las negociaciones del BIBB hacen referencia tanto a los contenidos de la formación como a los niveles retributivos para aprendices y trabajadores especializados; la relación entre certificación y cualificación es más estrecha que en ningún sitio. El Ministerio Federal y la administración del *Land* también están representados, pero esto no afecta a la independencia del BIBB, que dispone de recursos sustanciales y de una plantilla propia. Los organismos centrales de exámenes y validaciones en el Reino Unido son completamente independientes de las unidades encargadas de la educación de la administración local y central. Los comités de usuarios/proveedores inician la revisión de los títulos y la acreditación de cursos y aseguran la relación directa entre los usuarios y las instituciones de formación, las cuales son extremadamente autónomas.

Por su parte, los sindicatos tienen relativamente poca influencia sobre los planes de estudio, excepto tal vez en Alemania, donde critican activamente los detalles del sistema sin cuestionar, no obstante, su existencia. Su representación en el BIBB comporta que, de hecho, tengan cierto poder sobre la formación profesional y es poco probable que renuncien rompiendo las negociaciones, sobre todo porque los acuerdos determinan los niveles retributivos de los aprendices y, en definitiva, de los trabajadores especializados. En Francia, en principio, los sindicatos participan en las negociaciones en igualdad de condiciones que las organizaciones empresariales, pero su papel tiende a ser bastante más pasivo en la práctica porque no disponen de los medios necesarios para llevar a cabo investigaciones y se sienten impotentes para alterar la manera como se aplican las decisiones. Como en la mayoría de los países, los sindicatos de trabajadores manuales son partidarios de cursar más horas de formación profesional en el aula a fin de evitar que los empresarios transformen determinado tipo de formación en mano de obra

barata. Por esto, se alían con los sindicatos de profesores (cuyos intereses van obviamente en la misma dirección) al precio de darles más voz y voto en las negociaciones sobre los contenidos de la formación, donde sus puntos de vista no son siempre coincidentes.

Los organismos implicados en el proceso de renovación y de innovación de los planes de estudio son, por regla general, responsables únicamente de las materias y de los contenidos profesionales, lo que implica la existencia de problemas de coordinación con las materias y los contenidos de carácter más general. En Alemania, el gobierno federal es responsable de la formación profesional en el puesto de trabajo, mientras que el *Land* es el encargado de la formación en la escuela. Las comisiones consultivas ligadas a los ministerios de educación de los *Länder* se establecieron en 1974 para coordinar las dos partes de la formación, pero el procedimiento es molesto y parece que no es demasiado eficaz, dadas las numerosas críticas que ha recibido la falta de coordinación entre la formación en la escuela y la que se hace en la industria. La coordinación no constituye un problema tan relevante en Francia, porque aunque los CPC sólo se ocupan de las materias profesionales, la unidad del Ministerio encargada de las materias generales (la *Inspection Générale*) está bien representada en los CPC. En Inglaterra nunca ha habido tanta dicotomía entre enseñanza general y profesional como en el continente. La coordinación se establece con naturalidad, sin disposiciones institucionales complicadas, a través de lazos informales entre los organismos examinadores y las escuelas, de la considerable libertad de estas últimas al establecer cursos y de la larga tradición de hacer cursos *sandwich* en la industria.

## VIII. CONCLUSIÓN: LA EFICACIA DE LOS SISTEMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

¿Cómo puede resolverse el déficit cuantitativo de titulados de formación profesional? ¿De qué modo puede mejorarse la permeabilidad entre economía y sistema de formación? ¿De qué manera la formación profesional educa a los jóvenes como individuos preparados para el trabajo y hasta qué punto es adecuada la relación entre el rendimiento del sistema de formación y el mercado laboral? La relación entre formación y puesto de trabajo es, casi por naturaleza, problemática. La previsión de necesidades de formación profesional ya no se basa en la demanda, medida en términos de déficit de personal cualificado y de expansión de la

estructura de la fuerza de trabajo activa, como se basaba, lógicamente, a mediados de los años 60 cuando hubo un crecimiento rápido y una falta de cualificaciones. Ahora que el crecimiento es menos estable y que hay problemas de desempleo estructural, las necesidades de formación profesional ya no se pueden definir de la misma manera. En la mayoría de países, la crisis ha provocado un cambio radical en la manera de enfocar la formación y la ocupación. Puesto que el acento principal del mercado de trabajo ya no se pone en la cantidad, las necesidades de formación se han de definir en términos de calidad, porque se alega que los jóvenes no encuentran trabajo ya que sus conocimientos no se corresponden con las nuevas necesidades de la economía: hay puesto de trabajo vacantes, por un lado, y jóvenes sin trabajo, por otro, básicamente por un problema de falta de correspondencia entre necesidades empresariales y oferta de cualificaciones. Es por este motivo que se invierten tantos esfuerzos en modernizar la formación profesional. Un cierto número de investigaciones y estudios comparativos nos permiten, en este sentido, llegar a algunas evidencias de interés.

En primer lugar, no todos los sistemas de formación profesional favorecen en igual medida la transición al mercado laboral. Así, por ejemplo, el análisis comparativo (MAURICE, SELIER y SILVESTRE, 1987: 54-ss), de la relación entre sistema de formación y organización industrial a partir del estudio de un grupo de empresas francesas y otro de alemanas productoras de bienes idénticos utilizando tecnologías muy semejantes, puso de relieve resultados muy dispares. Los autores sugirieron que las explicaciones últimas de las diferencias había que buscarlas en las interacciones que se establecen en cada país entre la movilidad de los trabajadores, la formación profesional y las concepciones que las empresas tienen de las calificaciones. Tal y como se ha señalado reiteradamente<sup>19</sup>, en Alemania la cualificación se construye sobre la base del aprendizaje obrero generalizado, impartido a asalariados procedentes de medios sociales más diversificados y con un carácter polivalente para una familia de ocupaciones. En conjunto, se trata de un sistema que facilita la conexión del aprendizaje con las estructuras de formación profesional intermedias. Por todo ello, no debe extrañar que en Alemania el número de los obreros industriales con un diploma profesional sea mucho mayor que en Francia, un país donde —como en España— predominan los obreros con formación general de bajo nivel. En este último caso, la cualificación del trabajador es función, en parte, de la titulación alcanzada en el sistema de formación

<sup>19</sup> Ver por ejemplo, estudio ya citado (SANCHIS, 1991: 149-155).

general y, en parte, de la experiencia (y de la antigüedad) profesional<sup>20</sup>. En este conglomerado, movilidad profesional-sistema de formación-concepciones de las empresas, es el que permite resolver, con mayor o menor éxito, situaciones de desbordamiento de mercado laboral y facilitar, en mayor o menor medida, la transición de la formación al empleo. Ni que decir tiene, que los sistemas que, como el alemán, priman la polivalencia, salen ganando.

Pero, en segundo lugar, incluso dentro de un abanico semejante de sistemas, las políticas pueden variar en rendimiento o, lo que es lo mismo, distintas políticas dan distintos resultados. Y hoy más que nunca sucede que también hay dudas sobre si las nuevas políticas son adecuadas para combatir el problema del desempleo juvenil, ahora que en general en Europa el sector público ha cortado en seco la contratación y las grandes empresas prefieren reorganizar su fuerza de trabajo antes de contratar recién llegados. Una posible opción consiste en desarrollar un sistema que tenga como objetivo la creación de nuevas estructuras de formación, y sacar el mejor beneficio posible de la situación aprovechando el período durante el cual los jóvenes están en el paro por fuerza, es decir, mejorar la formación y la transición al mundo del trabajo de todos los jóvenes de 16 a 18 años, o por lo menos en los desocupados. Esta es la filosofía que hay detrás de las recientes reformas de los sistemas en la mayoría de los países europeos<sup>21</sup>.

Los escépticos dirán que todo esto se hace solamente para posponer el paro hasta después de los 18 años, cosa que quizá sea cierta. Pero no se puede pretender que el sistema educativo, por sí sólo, resuelva todos los problemas —sobre todo los estructurales— del desequilibrio económico. A menudo parece que enseñanza y formación sean las palabras mágicas que pronuncien los políticos cuando

<sup>20</sup> Estos resultados son absolutamente consistentes con los que se han obtenido con otras investigaciones de parecido enfoque. Este es el caso del estudio de WINDOLF (1984: 23-35). En el cual, se analizan las relaciones entre sistema educativo y mercado laboral en los mismos países además de la Gran Bretaña a partir de la clasificación de los sectores industriales en función del porcentaje de titulados superiores. Prácticamente en todos los casos el porcentaje más elevado corresponde a Francia y la conclusión es que si la producción de bienes complejos puede llevarse a cabo con las mismas tecnologías pero con porcentajes distintos de empleados altamente cualificados, entonces lo relevante no es la formación en sí, sino las actitudes de empresas y trabajadores con respecto a ella.

<sup>21</sup> Esta interesante aproximación es la que se encuentra en el artículo de GREEN (1995: 49-68). Un ejemplo muy citado de reforma de la formación desde la perspectiva del mejor ajuste de las necesidades del mercado, bajo una óptica neoliberal, es el caso del Reino Unido. Ver EVANS (1991).

falla todo lo demás. Cabe considerar también que las nuevas estructuras de formación se establecen para complementar las propuestas cualitativas y cuantitativas, no para suplirlas. Al fin y al cabo, no se pueden poner en marcha nuevas estructuras sin tener en cuenta qué es lo que se debe enseñar, y esto, a su vez, requiere análisis de necesidades, sobre todo en campos en expansión —como por ejemplo el de las nuevas tecnologías de la información— que los países de la Unión Europea no pueden permitirse el lujo de acometer por sí solos. La propia existencia de la Unión debería tener, sin lugar a dudas, un mayor reflejo en el diseño de las políticas nacionales de formación profesional<sup>22</sup>. Pero para postular cómo resolver esta cuestión, seguramente hará falta acudir no ya a los cuentos románticos, sino tal vez a otros que, en este caso, tendrían un valor metafórico superior. Si los estudios comparativos ayudan a que los gobiernos nacionales se den cuenta de cuán urgente es esta tarea común, tal vez nos ahorraríamos, a esto efectos, tener que releer a Edgar Allan Poe.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, A. B. (1990): *Relaciones entre Formación y Empleo. La Educación Técnico Profesional en Francia, Italia y Gran Bretaña* (Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco).
- BENNER, H. (1982): *Demarcation of Occupational Groups / Occupational fields with regard to vocational training at skilled level in the European Community* (Berlín, CEDEFOP).
- BROWN, J.H.U. y COMOLA, J. (1991): *Educating for excellence. Improving Quality and Productivity in the 90's* (New York, Auburn House).
- CANTOR, L. (1989): *Vocational Education and training in the Developed World. A comparative survey* (London, Routledge).
- CEDRONE, C. (1990): La formación en alternancia: la experiencia italiana, en DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN DEL GOBIER-

<sup>22</sup> Me parece muy acertada, bajo esta perspectiva, la opción que toma BURKART SELLIN, del CEDEFOP, al presentar un análisis político de las debilidades de la Unión en este ámbito (SELLIN, 1991: 74-85). La labor realizada por el CEDEFOP ha venido siendo esencial para posibilitar una política común de formación. Cabe recordar el impacto del estudio de BENNER, H. (1982). Un análisis con todo mucho más independiente es el de NEAVE (1988: 99-114).

- NO VASCO, *La formación profesional en los años 90*, pp. 109-126 (Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco).
- DUKE, B. (1986): *The Japanese School. Lessons for Industrial America* (New York, Praeger).
- EUROPEAN ROUNDTABLE OF INDUSTRIALISTS. (1990): L'educació i la competència professional a Europa, en *Estudi de la Taula Rodona Europea sobre l'educació i la formació a Europa* (Barcelona, Institut Català de Noves Professions).
- EVANS, K. (1991): Vocational Preparation in the United Kingdom: policy trends in education and training for Young Adults, en K. EVANS, and I.A. HAFENDEN (Eds.), *Education for Young Adults. International Perspectives*, pp. 54-66 (London, Routledge).
- EVANS, K. y HEINZ, W.R. (1994): *Becoming Adults in England and Germany* (London, Anglo-German Foundation for the Study of Industrial Society).
- GATTI, M. y TAGLIAFERRO, C. (1990): Los problemas de articulación de la formación reglada y no reglada: el caso italiano, en DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN DEL GOBIERNO VASCO, *La formación profesional en los años 90*, pp. 139-164 (Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco).
- GONZÁLEZ, A. y ANAYA DE LA PEÑA, A. (1996): La formación profesional en España en el marco de la implantación de la enseñanza secundaria obligatoria: el contraste con el modelo belga, *Revista Española de Pedagogía*, 204, pp. 321-345.
- GREEN, A. (1995): Core Skills, Participation and Progression in Post-compulsory Education and Training in England and France, *Comparative Education* 31: 1, pp. 49-68.
- HOWARTH, M. (1992): *Britain's Educational Reform. A comparison with Japan* (London, Routledge).
- LAUGLO, J. y KILLIS, K. (Eds.) (1988): *Vocationalizing Education. An International Perspective* (Oxford, Pergamon Press).
- LECLERQ, J. M. (1994): General Education and Vocational Training at the Post-compulsory Level in Europe: the end of mutual disregard?, *Comparative Education*, 30: 1, pp. 49-54.

- LIEBRAND, C. G. M. (1991): Recent Developments in the Dutch System of Vocational Qualifications, *European Journal of Education*, 26: 1, pp. 55-62.
- LYNN, R. (1988): *Educational Achievement in Japan. Lessons for the West* (Houndmills, Macmillan).
- MAGUIRE, M. J. y ASTHON, D. N. (1981): Employers, Perceptions and the Use of Educational Qualifications, *Educational Analysis* 3: 2.
- MARKLUND, S. (1988): Integration of School and the World of Work in Sweden, en J. LAUGLO, y K. KILLIS (Eds.), *Vocationalizing Education. An International Perspective*, pp. 173-190, (Oxford, Pergamon Press).
- MAURICE, M., SELLIER, F. y SILVESTRE, J. J. (1987): Política de educación y organización industrial (Madrid, Ministerio de Trabajo).
- MEIJER, K. (1991): Reforms in Vocational Education and Training in Italy, Spain and Portugal: similar objectives, different strategies, *European Journal of Education*, 26: 1, pp.13-28.
- MITTER, W. (1983): Education and Employment in Western Europe: the German case, en KEITH (de), *Youth, Education and Employment*, pp. 75-84 (London, Croom Helm).
- NEAVE, G. (1988): Policy and Response: Changing Perceptions and Priorities in the Vocational Training Policy of the EEC Commission, en J. LAUGLO y K. KILLIS (Eds.), *Vocationalizing Education. An International Perspective*, pp. 99-114 (Oxford, Pergamon Press).
- NOAH, H. J. y ECKSTEIN, M. A. (1988): Business and Industry Involvement with Education in Britain, France and Germany, en J. LAUGLO y K. KILLIS (Eds.), *Vocationalizing Education. An International Perspective*, pp. 45-68 (Oxford, Pergamon Press).
- OCDE, (1985): *New Policies for the Young* (París, OECD).
- OCDE, (1989): *Pathways for learning. Education and Training from 16 to 19* (París, OECD).
- OCDE, (1994): *Redéfinir le curriculum: un enseignement pour le XXIe siècle* (París, OCDE).
- OXENHAM, J. (1988): What do Employers Want from Education?, en J. LAUGLO y

- K. KILLIS (Eds.), *Vocationalizing Education. An International Perspective*, pp. 69-80 (Oxford, Pergamon Press).
- PARKES, D. (1991): Home Thoughts from Abroad: diagnosis, prescription and prognosis for British vocational education and training, *European Journal of Education*, 26: 1, pp. 41-54.
- PEDRÓ, F. (1992): *La respuesta de los sistemas educativos al reto del desempleo juvenil* (Madrid, CIDE/MEC).
- PEDRÓ, F. (1993): La formación profesional en Europa. Valor en alza, *Investigación y Ciencia*, 197, pp. 32-33.
- PRITCHARD, R. M. O. (1992): The German Dual System: educational utopia?, *Comparative Education* 28: 2, pp. 131-144.
- SANCHIS, E. (1991): *De la escuela al paro* (Madrid, Siglo XXI).
- SELLIN, B. (1991): European Economic Community: towards and employment, training and education policy for young and mature adults, en K. EVANS and I. A. HAFFENDEN (Eds.), *Education for Young Adults. International Perspectives*, pp. 74-85 (London, Routledge).
- UTHMANN, K. J. (1991): Vocational Education and Training in Germany after Unification, *European Journal of Education*, 26:1, pp. 5-12.
- VAN DER EYKEN, W. (1982): *The Education of Three-to-Eight Years Old in Europe in the Eighties* (London, NFER-Nelson).
- VELLOSO, A. (1994): *El sistema educativo en Japón* (Barcelona, Labor).
- WERNER FRANZ, H. (1990): La crisis de la alternancia en el sistema dual alemán, en DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN DEL GOBIERNO VASCO, *La formación profesional en los años 90*, pp. 127-138 (Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco).
- WINDOLF, P. (1984): L'expansion de l'enseignement et la surqualification sur le marché du travail, *Archives Européennes de Sociologie*, 1, pp. 23-35.

**RESUMEN**

---

El presente artículo ofrece un análisis minucioso de los tres grandes modelos estructurales de Formación Profesional: 1º) Formación Profesional / Técnica Escolar, caracterizada por tener lugar en el medio escolar y realizarse a tiempo completo, otorgándose a su término un título Técnico-Profesional distinto del título General-Académico. 2º) Sistemas Mixtos de Trabajo y Aprendizaje, que combina la enseñanza en centros de formación dependientes de empresas con la impartida en instituciones educativas. 3º) Sistemas de Formación Ocupacional, dependiente de la Administración Laboral y al margen por tanto del sistema escolar reglado. Además estudia como los diferentes países aplican cada uno de estos modelos según las variadas tradiciones de sus sistemas educativos, las demandas de los agentes sociales y las necesidades de sus mercados laborales.

Como conclusión, el autor propone un hipotético modelo ideal que combine los tres anteriormente mencionados, reservándose no obstante la opinión de que cada modelo es consustancial al modelo socio-educativo en el cual está inmerso y, por tanto, cualquier intento de intercambio entre unos modelos y otros sin tener en cuenta el contexto, puede conllevar riesgos estructurales de imprevisibles consecuencias.

**ABSTRACT**

---

The present article offers a detailed analysis of the three main Estructural models of Vocational Training: the first, Vocational Training/Scholar Technique, is a full-time training within the scholar system that awards a Vocational-Technical qualification different from the General-Academical type.

The second, Mixed Work and Training Systems, combines training in colleges of further education that belong to enterprises with training in Educational institutions. The third, Occupational Training Systems, depend on Work Administration and do not belong, therefore, to the Formal Educational system. The author shows how the different countries apply each model depending on the traditions of their Educational systems, the demands of their social agents, and the needs of their respective labour market.

The author proposes an hypothetical model that combines the three of them, while advising, nevertheless, that each model belongs to the social and educational context in which it has developped and while pointing out the need of this consideration to avoid risks of unknown consequences.