

# LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR EUROPEA. ASPIRACIONES UTÓPICAS, TENDENCIAS REALES Y CUESTIONES A DEBATE

*María Jesús Martínez Usarralde\**

## I. INTRODUCCIÓN

Una vez iniciado el cambio de siglo, desde diversos foros de debate educativo vuelven a retomarse asuntos cuyo estado de la cuestión se mantiene candente pero, a su vez, inevitablemente inconcluso, dada la complejidad de los elementos que concurren en la búsqueda de respuestas para optimizar tales cuestiones. Uno de éstos es el que precisamente va a ser revisado en las siguientes páginas: las (complicadas) relaciones entre la formación y el trabajo <sup>1</sup>.

En este sentido, la elección del tema objeto de análisis no resulta una cuestión baladí, puesto que en el momento presente la cuestión planteada se perfila como una de las prioridades políticas y educativas, resulta objeto de continuos debates y controversias y se halla presente en todas las agendas europeas. Pero también en América Latina el binomio formación y empleo sigue siendo objeto de interés, análisis y reflexión, a fin de encontrar soluciones que caminen hacia el ajuste entre

---

\* Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Facultad de Filosofía y CC.EE. Universitat de València.

<sup>1</sup> A lo largo del artículo se reconoce, además, que existen diferentes interpretaciones de «formación», ya que por ésta se está entendiendo la que tiene lugar dentro del entorno escolar, denominada «formal o reglada», pero también, en conexión con las aspiraciones de la Unión Europea, en la actualidad se incide con especial interés sobre la formación que tiene lugar fuera del primero, más conocida como «educación a lo largo de toda la vida». Ambos términos son abordados en el presente artículo.

el mundo empresarial y el propiamente formativo<sup>2</sup>. Retomando el marco de la Unión Europea, en efecto, este tópico educativo comparte protagonismo con otros igualmente polémicos, como son el tratamiento educativo de la interculturalidad, el buen uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, el papel de la familia en la educación o la educación en valores, por enumerar algunos de los más significativos.

Uno de los retos que se presentan en el panorama actual consiste precisamente en cómo lograr una visión estructurada y a la vez coherente que trate de abarcar en toda su complejidad las relaciones entre educación y trabajo. A fin de superar este primer obstáculo, y siempre con la intención de poder al menos bosquejar las diferentes perspectivas de estudio de las interacciones que tienen lugar entre el cada vez más diverso mundo de la formación y el trabajo, dividiré el artículo en cuatro partes, conectadas entre sí pero a la vez con identidad propia, por cuanto cada una de ellas trata de buscar soluciones o, al menos, exponer la dificultad intrínseca, no exenta de ambigüedad, con que se encuentran educadores, empresarios, y jóvenes, los verdaderos protagonistas. Así, de acuerdo con lo expuesto, en un primer apartado, muy breve, se tratará de averiguar cuál es el papel de la escuela en relación al trabajo: para ello se intentará romper algunos esquemas predeterminados, pero también redefinir cuáles podrían constituirse en orientaciones constructivas que entiendan el papel de la escuela como aliada del otro referente laboral. En este sentido se relaciona con el segundo apartado, que entiende que en este contexto no podía obviarse el discurso que surge desde la Unión Europea y que anima a institucionalizar una formación que se adecue de forma cada vez más sensible y realista a las ya de por sí mutables y versátiles demandas provenientes del entorno productivo<sup>3</sup>, y que cristaliza en la premisa de la formación continua que solicitan para los trabajadores europeos.

---

<sup>2</sup> Resulta, en este sentido, interesante consultar la línea de investigación de Gallart. Entre los trabajos más recientes, destacan: GALLART, M. A. (1996): Los cambios en la educación media y técnica en la Argentina y Chile: la formación para el Trabajo y las Reformas Educativas, *Seminario Subregional sobre educación para el mundo del Trabajo, la Competitividad y la Integración Social*. Caracas; GALLART, M. A. (1998): Tendencias y desafíos de la Formación Profesional y el Empleo en América Latina, *XI Conferencia Interamericana de Ministros de Trabajo*. Chile; y GALLART, M. A. (1998): Tendencias y desafíos de la Formación Profesional y el Empleo en América Latina, *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 119-131, pp. 269-327.

<sup>3</sup> Puede consultarse, en este sentido, un interesante estudio sobre las relaciones entre el entorno productivo y el formativo, y las consiguientes demandas de formación, en BÉDUWÉ, C. y GIRET, J. F. (1999): Desarrollo de la formación y mercados de trabajo en Europa, *Revista de Educación*, 318, pp. 35-56.

En tercer lugar, se estudiarán a través de diferentes cuadros comparativos, las agrupaciones realizadas sobre el nivel educativo en el que se producen itinerarios educativos de transición, y por tanto tiene mayor conexión con las primeras salidas laborales: la educación secundaria superior europea. Finalmente, en último pero no menos importante lugar, se reflexionará, a modo de síntesis integradora, sobre la problemática de diversa naturaleza que surge cuando se establecen puntos de conexión entre las políticas educativas y las políticas de empleo en este periodo de transición educativa.

## **II. LAS RELACIONES ENTRE EDUCACIÓN Y TRABAJO:** **LA DISCUSIÓN SOBRE EL PAPEL DE LA ESCUELA**

La educación, tal y como se ha podido atisbar en la introducción, aunque de forma sumaria, se enfrenta de manera continua a retos educativos desde los que ha de saber reaccionar, y uno de éstos es el que a continuación va a ser estudiado. Sin embargo, y tal vez como revulsivo, no falta quien opina que, frente a una actitud luchadora por parte de la comunidad educativa, en la actualidad más inminente se respiran ciertos aires de desencanto y decepción, unidos a sentimientos de impotencia, ante el hecho de que los desafíos planteados, considerados desde una perspectiva global, carecen de una solución cortoplacista y eficaz (DELORS, 1997:40). Quizá también por esta razón hay quien prefiere, como Tedesco, abordar los análisis educativos, más que como retos, equiparables a aspiraciones que se pretenden lograr como finalidades ideales, como crisis, esto es, como problemáticas que se encuentran en la educación, muchas de ellas enquistadas *de facto*, y cuya solución ha de ser proyectada a fin de combatirlas hasta su replanteamiento. En este sentido, la crisis educativa ante la que estamos abocados se materializa a través de la transformación educativa profunda y vertiginosa que se está produciendo a nuestro alrededor y que está afectando, de manera generalizada, a aspectos tales como los modos de producción, las tecnologías de la comunicación y la democracia política (TEDESCO, 1995:18-22), así como la transformación en la organización del trabajo (TEDESCO, 2000:83-84), con consecuencias evidentes sobre la desigualdad social, ahora justificada «laboralmente». Ante esta realidad, «hay que pasar de la cultura de la queja a la cultura de la transformación» (FLECHA Y TORTAJADA, 1999:20).

En este sentido, ya sea considerada como «desafío», ya como «solución a la crisis», la perspectiva desde la cual ha de observarse y actuar sobre la educación se

modifica necesariamente. Así, frente a un contexto que cada vez se configura con más insistencia desde referentes en constante mutación y cambio, aparece la idea-fuerza de «educar para la incertidumbre y la incerteza» (KING, 1972; DE PABLO, 1994; SANTANA Y DE ARMAS, 1998), esto es, educar para el desconcierto, para saber reaccionar ante cambios inminentes, pero a la vez adaptándose a las nuevas exigencias y requerimientos con las armas conceptuales y metodológicas adecuadas y pertinentes. Y es que aquí radica una de las carencias más significativas, a mi parecer, ante las que sin duda habrá que saber reaccionar, puesto que nos hemos educado en un sistema de certezas pero, paradójicamente, nuestra educación para la incertidumbre resulta deficiente. Como señala Morin «existen algunos núcleos de certeza, pero son muy reducidos. Navegamos en un océano de incertidumbres en el que hay algunos archipiélagos de certezas, no viceversa» (MORIN, 2000:3). Aunque, frente a este referente, pleno de desafíos, no faltan quienes atestiguan que la carencia de un norte, de directrices seguras para bregar contra temporales imprevisibles, resulta un obstáculo a todas luces insalvable. Es el caso de Caivano, que sentencia, no exento de ciertos tintes catastrofistas, «malos tiempos para educar cuando reina la prestigiada doctrina posmoderna de la incertidumbre como única certeza admisible. Sin duda, no hay horizontes claros» (CAIVANO, 2000). Pero es precisamente dentro de este referente, retomando la incerteza como un desafío, donde quiero situar la discusión referida a la interacción que se establece entre dos mundos, el educativo y formativo y el laboral. En este sentido, ¿cómo puede abordarse la relación entre educación y trabajo?

Como punto de partida, ha de anticiparse que este objetivo exige cierta capacidad de reacción, de readaptación y de superación por parte del sujeto que se forma, cualidades que resultan del todo imprescindibles para abordar tópicos como el empleo, el desempleo, la formación continua, etc. Pero también está demandando otro requerimiento, quizá más difícil de superar: la ruptura (o reconceptualización, en su caso) de estereotipos de los que, por hallarse ya muy institucionalizados, resulta muy complicado zafarse.

Uno de ellos es, precisamente, el que vincula directamente a la educación y al empleo. Se dice, acorde con lo dicho, que «la educación prepara para el empleo», y de hecho así es como aparece en los objetivos de buena parte de las leyes educativas en el entorno europeo. Ahora bien, y si bien lo anterior es cierto, deberíamos también asumir el hecho de que la educación ha de preparar para el desempleo, es decir, lo que en realidad debería transmitirse es que la educación tiene que estar

preparada para educar a los alumnos, futuros trabajadores, en competencias para el trabajo, pero también desde una perspectiva realista que reconoce que los puestos de trabajo son bienes preciosos, cada vez más escasos, y ante cuya carencia habrá que saber reaccionar.

Sin embargo, la escuela parece mostrarse reticente ante la necesidad de reformular sus objetivos para encarar las nuevas realidades. La actualidad viene precedida por una confirmación, y es que la escuela dispensa tal y como añade García Garrido, «educación para el empleo en vez del empleo» (GARCÍA GARRIDO, 1999:245). Con este juego de palabras se traduce la realidad según la cual la escuela acaba configurando currículos cada vez más ajenos al mundo laboral, pero además remarca una tendencia: el hecho de que los jóvenes alarguen cada vez más su periodo escolar para retrasar el inevitable enfrentamiento final con la búsqueda de empleo. De este modo, la educación formal se está prolongando en toda Europa, al tiempo que la educación post-obligatoria es cada vez más demandada, como se recalcará más adelante. Como consecuencia, «hoy no cabe la menor duda de que para lo que en realidad prepara bien la escuela es para continuar en ella, para ser un buen escolar, para permanecer vinculado al mundo académico» (MARHUENDA, 2000:29).

Otra de las visiones contra las que hay que bregar y que esta educación para la incertidumbre puede ofrecer los aparejos adecuados es la que nos tiene acostumbrados a entender que los puestos de trabajo son exclusivos e intransferibles, esto es, que se corresponden con un perfil profesional muy específico y dirigido a un único sujeto, y que de este modo la persona elegida perpetuará ese trabajo hasta el final de sus días laborables. Frente a esta cada vez más evidente utopía, hay que romper una lanza a favor de la opción formativa que persigue educar para compartir el trabajo. En este sentido, Tedesco configura la existencia de dos escenarios que permiten apreciar algunas características básicas de las opciones sociales ante las que habrá que reaccionar de alguna manera: el primero presenta la dualización de la sociedad (o nueva Edad Media, tal y como él la denomina), en la que los contextos laborales se articulan en torno a redes que integran de forma transnacional a individuos y grupos, pero excluyen a otros. El grupo dominante quedaría constituido por los trabajadores que detentan los conocimientos socialmente más significativos y que se dedican por completo a su trabajo. El segundo, por el que tendrá que luchar la educación para la incertidumbre, persigue el fortalecimiento y aún consolidación de una sociedad solidaria, que comparta bienes escasos como el tra-

bajo y los beneficios de una economía altamente productiva. En definitiva, y decantándonos por esta segunda opción, secundamos al autor cuando señala que «compartir el trabajo constituye el aspecto clave desde estas alternativas, donde resulta crucial definir si el acceso a las competencias que son necesarias para el desempeño en el sector clave de la economía puede (o no) ser universal» (TEDESCO, 1995:70-71).

Es en este discurso cuando acabamos preguntándonos: entonces, en este aparente desencuentro entre escuela y empresa, ¿cómo reaccionar?, o, planteado de otro modo, ¿cómo abordar hoy con sensatez las relaciones entre la educación y la empresa? Existe un encendido debate establecido en torno a si escuela ha de abrirse y adaptarse a empresa o viceversa <sup>4</sup>, siendo las respuestas de muy diversa índole, pero lo que ahora interesa destacar es que, más allá de esta rendición de cuentas establecida sobre ambos entornos, habría que destacar que las relaciones entre educación y trabajo han de abordarse escolarmente desde una perspectiva mucho más amplia e integradora que cobije a ámbitos relacionados con la educación a lo largo de toda la vida, a la educación siempre abierta al entorno sociocultural que la rodea.

Y sólo desde ésta óptica, mucho más enriquecedora, se hará preciso analizar el que se constituye en otro gran referente en este binomio educación-empleo, y es el lugar que en el mismo ocupa la consideración de las nuevas tecnologías. En efecto, otra realidad que obliga a reformular el papel e incluso buena parte de las tareas de la escuela viene dada por la dinámica inexorable que se ejerce desde los cambios tecnológicos, cada vez más determinantes para el mundo laboral <sup>5</sup>. En este sentido, asistimos de manera cada vez más frecuente a cambios vertiginosos que afectan a las cualificaciones laborales, al modo de organizarse la empresa y,

---

<sup>4</sup> Este aspecto puede ser consultado de manera más pormenorizada en LÁZARO LORENTE, L. M. (1996): Educación, formación y empleo en los países desarrollados, *Revista Española de Educación Comparada*, 2, pp. 13-17; y MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2000): Entorn de la formació professional: impacte de la globalització i rellevància del binomi formació-ocupació, *Temps d'Educació*, 23, pp. 451-456.

<sup>5</sup> Un análisis muy completo que aborda el rol educativo frente a los retos tecnológicos puede encontrarse en BRUNNER, J. J. (2000): *Educación: Escenarios de Futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información* (Santiago, PREAL). También resulta de notable interés el texto de BOTKIN, J. (1998): Oportunidades de trabajo y aprendizaje adicional relacionado con los retos de futuro, en VARIOS: *Aprender para el futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo. Documentos de un debate* (Madrid, Santillana), pp. 187-192.

por ende, a las nuevas competencias que cada vez más parecen mostrarse como los mínimos formativos que han de garantizarse para acceder o perfeccionarse en los puestos de trabajo (como ocurre con las competencias sociales, por ejemplo). Ante esta realidad que se impone en los círculos productivos, hay que saber reaccionar, ya que «todas las etapas del proceso productivo han de ser necesariamente dinámicas y todos hemos de actuar con inteligencia» (RAVENTÓS, 1998:42). Esta inteligencia a la que nos remite Raventós, de este modo, no es innata, sino que apela directamente al papel de la escuela como captadora y a la vez como dispensadora de filtros que posibiliten el que los jóvenes vayan cada vez más «inteligentemente» armados para enfrentarse a la vorágine laboral. En este sentido, y conectando ya con el siguiente apartado, esta visión dinámica está implicando además la realidad más inmediata que apunta a que el aprendizaje de esta inteligencia que se adquiere a través de la formación específica no se agota ahí, sino que ha de ser continuamente realimentado a través de la formación continua.

### **III. ASPIRACIONES UTÓPICAS: LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN Y EMPLEO DE LA UNIÓN EUROPEA O LA APUESTA POR LA «FORMACIÓN A LO LARGO DE TODA LA VIDA»**

#### LA UTOPIÍA

«Ella está en el horizonte (...),  
 Por mucho que yo camine nunca la alcanzaré.  
 ¿Para qué sirve la utopía?  
 Para eso sirve: para caminar».

—EDUARDO GALEANO— *Las palabras Andantes*.

Ante un contexto marcado por la incertidumbre y la perplejidad, ante la carencia de armas para reaccionar sobre los cambios de forma eficiente; pero también por la necesidad perentoria de una educación que necesita aliarse con el empleo, y un devenir marcado por la transformación y el ininterrumpido cambio tecnológico, ¿qué directrices políticas y educativas se están adoptando en Europa? En este apartado van a estudiarse, aunque sea brevemente, cuáles son las propuestas que la Unión Europea materializa en torno a la formación ligada al empleo, entendida ésta en *sensu lato*.

Una de las apuestas más significativas e igualmente reconocidas a escala mundial consiste en la estrategia formativa que cristaliza en los objetivos y prácticas estructurados en torno a la ya conocida premisa de la «formación a lo largo de toda la vida» (*Lifelong Learning*), a la que Delors identifica con «encontrar el tesoro que cada cual lleva en su interior» (DELORS, 1997:40). Ésta se perfila, sin duda, como una de las señas de identidad más constitutivas de las políticas educativas de la Unión Europea <sup>6</sup>, en conexión con los objetivos planteados en torno a la Formación Profesional y la formulación de Programas Europeos que atienden a diferentes tramos educativos <sup>7</sup>, pero también con la formación continua <sup>8</sup>. Volviendo sobre este postulado, una de las señas de identidad que lo precede es la aceptación del principio de «redistribución del ciclo de vida», según el cual se presupone a su vez la ruptura de la división tradicional de la vida educación escolar-trabajo-retiro, de modo que «los individuos han de renovar su capital de conocimientos y destrezas, dados los cambios continuos en la sociedad y las aproximaciones entre la vida y el trabajo» (CRESSON, 1996 y 1997; OCDE, 1997) <sup>9</sup>. Desde esta óptica se pretende que la educación y la formación se constituyan en estrategias generales de política educativa que busquen revertir esta comprensión y extender las actividades de forma uniforme a lo largo del ciclo de la vida.

---

<sup>6</sup> Buena prueba de ello lo constituye la reciente publicación de EURYDICE en la que se recopilan, desde diferentes instituciones, las referencias bibliográficas más significativas cifradas en torno a esta «educación a lo largo de toda la vida», y que demuestra, a juzgar por el grueso bibliográfico, el interés concentrado en la misma. EURYDICE (2000): *Lifelong Learning - L'apprentissage tout au long de la vie* (EURYDICE, European Unit). También resulta ilustrativo el reciente artículo de HAKE, B. J. (1999): *Lifelong Learning Policies in the European Union: developments and issues*, *Compare*, 1, pp. 53-70.

<sup>7</sup> La atención de que son objeto la Formación Profesional y los diferentes programas formativos por parte de la Unión Europea puede ser consultada en LÁZARO LORENTE, L. M. y MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (1999): *Educación, Formación Profesional y empleo* (Valencia, Universitat de València). En especial el Capítulo Segundo, Las políticas educativas de la Unión Europea, pp. 49-110.

<sup>8</sup> Sobre la que descansan intereses y aspiraciones diferentes. Como señala, efectivamente, BRICALL, al sostener que se requiere una formación continuada «bajo el reconocimiento de que la demanda de la educación rompe las fronteras de las edades tradicionales y el deseo y necesidad de formación continua no se limitan a las necesidades de formación que pide el sector productivo». BRICALL, J. M. (2000): *¿Qué le falta a la educación?, Tercer ciclo de Conferencias de la Fundación Santillana*. Octubre y noviembre de 2000. <http://www.elpais.es/p/d/suplemen/educa/portada.htm>.

<sup>9</sup> Esta idea resulta magistralmente condensada en palabras de Florentino Sanz, en una reciente ponencia, al señalar que «no se aprende de por vida, sino para la vida». SANZ FERNÁNDEZ, F. (2000): *Implicaciones pedagógicas de la presencia de adultos en la Universidad (Murcia, VII Congreso nacional de Educación Comparada)*. En prensa.

Volviendo sobre el principio, precisamente se considera a Delors como uno de los artífices más representativos de este impulso a la formación que recibe Europa en la década de los años noventa (GÓMIS, 1995), y que cristaliza en documentos tan significativos como los denominados Libros Blancos. Con la publicación de éstos, conjuntamente con otras referencias legislativas y bibliográficas que les han ido precediendo y que igualmente les suceden <sup>10</sup>, se demuestra que la educación vuelve a ocupar un justificado primer plano, precedida por la conflictividad y por la hegemonización estratégica de que estaban siendo objeto las políticas de empleo. En efecto, en este sentido, como señalan Lázaro y Martínez, «la orientación de las políticas educativas guarda una estrecha relación con la evolución vacilante de los objetivos de la Unión Europea. De una Europa de los mercaderes, una Europa económica, en la que sólo la Formación Profesional concentra inicialmente su interés, a una Europa social, una Europa de los ciudadanos y sus necesidades y aspiraciones que tiene que atender lo que, con toda probabilidad, constituye para ellos su primera preocupación: el paro» (LÁZARO Y MARTÍNEZ, 1998:49-50).

De todos modos, hay que añadir que la orientación de las políticas comunitarias en materia de educación y formación no resulta en esos momentos en absoluto ajena a los principios que han guiado la de los países de la OCDE, en la medida en que los problemas a los que hacer frente no son diferentes sino en intensidad y en cuanto a materializaciones nacionales concretas. Como reconocían en diciembre de 1989 los Ministros de Educación, «la amplitud de los cambios tecnológicos, la evolución de las cualificaciones profesionales y la intensidad de los problemas de empleo sitúan la enseñanza y la formación en el ámbito técnico y profesional en el centro de las políticas educativas que llevan a cabo los Estados» (CONSEJO DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, 1990:121). De esta manera la Unión Europea se embarca en proyectos que referencian políticas activas de empleo y tienen en la educación y la formación una de sus más importantes refe-

---

<sup>10</sup> En efecto, por razones de espacio, y aunque sólo se nombren, merecen ser recordados otros documentos tales como la *Carta Comunitaria de los derechos sociales fundamentales de los trabajadores* (1989), *Educación y Formación en la Comunidad Europea: directrices a medio plazo: 1989-1992* (1992), el *Memorándum de la Comisión sobre la Formación Profesional en la Comunidad Europea para los años 90*, el *Informe a la Comisión sobre el acceso a la formación continua en la Unión* (1993), así como los textos correspondientes a Programas Comunitarios referentes a la educación y la Formación: el Programa *PETRA*, el *LEONARDO DA VINCI*, el *ERASMUS*, el *TEMPUS* y el *JUVENTUD CON EUROPA* (todos ellos vigentes desde la década de los años ochenta).

rencias. Podría, pues, y a pesar de su componente primordialmente económico, considerarse también como un cierto adelanto la configuración de una idea de Europa menos unidimensional, en la que se va forjando, entre otras, la imagen de una Europa del conocimiento que conserva las diferentes identidades culturales y educativas, sin perder nunca la idiosincrasia que la caracteriza.

De los documentos referidos anteriormente, quiero al menos detenerme en dos de ellos. Comenzaremos por el Libro Blanco *Enseñar y Aprender en la Sociedad del Conocimiento*, publicado en 1995. Si bien su antecesor, el Libro Blanco de 1993 sobre *Crecimiento, Competitividad y Empleo*, se caracterizaba sobre todo por tratar de solucionar una serie de problemas estructurales que acaecían sobre Europa, y se concentraba sobre todo en los aspectos económicos y los relacionados más estrechamente con las políticas de empleo <sup>11</sup>, éste es un libro que concentra su atención e interés en la problemática específicamente educativa que afecta a esta cada vez más consolidada Europa del Conocimiento. Así, ante los desafíos planteados por el contexto europeo, enfatiza tres factores que afectan claramente a la sociedad europea: el impacto de la sociedad de la información, que modifica aspectos tales como la naturaleza del trabajo y la organización de la producción; el impacto de la internacionalización de la economía que afecta de forma directa a la formación y su nivel de cualificación; y el impacto de las tecnologías, que plantea la necesidad de contar con una población activa y preparada.

Aparece así uno de los términos que se constituye hoy en referente indiscutible en los foros de discusión sobre formación y empleo: Construir la empleabilidad es la clave para lograr la respuesta adecuada <sup>12</sup>. Pero ya desde un principio se consideró que ese proceso no debería discurrir sólo por el cauce tradicional de

---

<sup>11</sup> Si bien lo anterior no es óbice para que este documento plantee el papel de la educación y la formación como elementos que pueden contribuir a fortalecer a esta imagen de Europa competitiva y de calidad, así como incrementar los índices de empleo. Se señala, en este sentido, que «el fomento de la inversión inmaterial (léase “educación”) se hace de este modo acuciante, y ha de convertirse dentro de la actual propuesta en una prioridad dentro del marco de política general de apoyo a la inversión». COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: COM (93) 700 final. (05.12.93) *Crecimiento, competitividad, empleo: retos y pistas para entrar en el siglo XXI* (Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas), p. 72.

<sup>12</sup> Estos esfuerzos tendrían su lógica continuación en la recientemente celebrada Cumbre de Luxemburgo, donde este principio aparece como premisa inexcusable que debe formar parte de las agendas europeas. EUROPEAN COMMISSION (1998): *From guidelines to action: the national actions plans for employment* (Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities).

adquisición y sanción de las cualificaciones orientado a la consecución de un diploma, ya que lleva a efectos secundarios no deseados: a alargar sistemáticamente el periodo de estudios; a generar presiones de entrada a la enseñanza superior; a devaluar el estatus de la Formación Profesional; a sobrecualificar a los jóvenes en relación a los puestos de trabajo a los que pueden acceder; y a convertir al diploma en la única referencia válida de sanción de competencias al tiempo que posterga las que no se ajustan a ese patrón. Debería potenciarse la movilidad de estudiantes y trabajadores, pero adoptando un sistema de validación europeo de las competencias adquiridas con independencia de si se ha accedido a ellas en el sector de educación/formación formal o no. Habría, además, que entender ese proceso de cualificación como algo que tiene lugar a lo largo de toda la vida. Y, por último, convendría aprovechar mucho más de lo que ahora se hace las nuevas tecnologías como instrumento de aprendizaje. Las respuestas a esas actuales necesidades que se plantean pasan por la Comisión por la definición de cinco objetivos generales: estimular la adquisición de nuevos conocimientos; aproximar la escuela a la empresa; luchar contra la exclusión; dominar tres lenguas europeas; y situar en plano de igualdad la inversión material y la inversión intangible en formación (COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, 1995).

Por último, para la Comisión, ante las transformaciones científicas y técnicas, hay que saber reaccionar ya que «la principal materia prima de Europa es probablemente la materia gris». De este modo, los sistemas de educación y de formación han de mostrarse fuertes y trazar de forma decidida la trayectoria profesional de las personas, superando las rigideces, obstáculos y divisiones entre los sistemas de educación y formación que todavía existen. El objetivo final se centra en contribuir con las políticas de educación y formación de los Estados miembros a poner a Europa en camino hacia la sociedad cognitiva.

El otro gran referente que quería destacar constituye una iniciativa de notable relieve, que recogerá una parte esencial de la preocupación del Libro Blanco: la Decisión de establecer en 1996 «el Año Europeo de la Educación y la Formación a lo largo de toda la vida». Los temas propuestos para la reflexión en ese Año Europeo constituyen un excelente resumen para identificar las preocupaciones que, en materia de educación y formación, ha ido afrontando la Unión Europea en estos últimos veinte años: la importancia de una educación general de alta calidad; el fomento de una Formación Profesional que culmine en cualificaciones para todos los jóvenes; la prolongación de la educación y formación continuas; la motivación

de las personas para acceder a la educación y formación permanentes; la voluntad de establecer una mayor cooperación entre los centros de educación y formación y los medios económicos, en particular las pequeñas y medianas empresas; la sensibilización de los interlocutores sociales respecto a la importancia de la creación de nuevas posibilidades de educación y formación permanentes; y el desarrollo de la dimensión europea de la educación y la formación inicial y continua.

Sin duda, el Año Europeo singulariza la formación permanente como ámbito formativo con identidad propia, y viene a culminar así preocupaciones e iniciativas comunitarias anteriores. Se enfatiza así que «la educación permanente es la piedra angular para responder a muchos retos y requiere la cooperación y participación de todos los interesados para así fortalecer la competitividad, actuar contra el desempleo, lograr la total y activa participación de todos los componentes de la sociedad y mejorar la innovación en todos los sectores de la vida social y económica».

En definitivas cuentas, y ya para concluir con este repaso a las acciones más significativas de la Unión Europea en materia de formación y educación, el principio de «educación a lo largo de toda la vida» parece eruirse como una llave que muestra la apertura a prometedoras vías de respuesta a diferentes tipos de problemas relacionados con el empleo, sobre la base del seguimiento en todos los países miembros de la organización de unas estrategias compartidas (ODCE, 1996:87-246 y OCDE, 1997:307-330).

¿En qué consisten, sumariamente, estas estrategias? En primer lugar, hay que mejorar el acceso a la educación preescolar, en especial para los sectores menos favorecidos, reforzando esta política con medidas de atención social y una mayor participación de los padres en los programas de este nivel. En los niveles de primaria y secundaria, incluyendo los niveles superiores (que abordaremos en el apartado siguiente), el objetivo debe centrarse en aumentar la calidad de la enseñanza y en lograr que cada vez sean menos los jóvenes que abandonen el sistema sin cualificaciones adecuadas y en riesgo de verse más postergados en el acceso al empleo. Asimismo, deberían revisarse los contenidos y los métodos de enseñanza y equilibrar los conocimientos teóricos y sus aplicaciones concretas. Debe también favorecerse el desarrollo de otras estructuras educativas complementarias, sean o no formales, aprovechando el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información para facilitar un más amplio acceso a la formación al tiempo que se utilizan esas nuevas tecnologías para propiciar procesos de enseñanza y aprendizaje innovadores. Para asegurar esa enseñanza de calidad que se busca, los ense-

ñantes deben ser los primeros en asumir que también su aprendizaje ha de desarrollarse a lo largo de toda su vida, han de ser además estimulados para participar más activamente en la elaboración de los programas escolares y en la gestión de los centros educativos. De este modo, y a juzgar por las acciones llevadas a cabo en los Estados miembros, la generalización del principio de aprendizaje a lo largo de toda la vida en las políticas educativas de los países desarrollados como un objetivo prioritario comienza a ser un hecho evidente, más allá de la retórica que ofrecen los discursos políticos y educativos que animan a la transformación y a la búsqueda constante de una calidad y excelencia educativas<sup>13</sup>.

En este sentido, y ya para finalizar, me gustaría incidir muy brevemente, a partir del actual contexto generado, sobre dos recomendaciones: en primer lugar, y de acuerdo con Delors, quizá ahora sea un buen momento para revisar e, incluso continuar redefiniendo y revalorizando las políticas educativas que apuestan por la formación continua, aprovechando el potencial formativo que se está demostrando que posee el principio según el cual se rompen las barreras formales de aprendizaje (DELORS, 1997:44). En este sentido, en el ámbito de la Unión Europea, es necesario seguir avanzando y concentrar la mirada hacia nuevas aspiraciones, de tal modo que «el cambio ahora consiste en unir todos estos elementos diferentes en un sistema coherente que se focalice en cuestiones convergentes de interés común y anime a consideraciones constructivas a nivel de la Unión Europea» (BAINBRIDGE y MURRAY, 2000:11). En segundo y último lugar, debe apelarse al decisivo impacto real que ha de tener este gran referente teórico, para pasar del terreno más utópico a la realidad más inmediata, ya que lo que realmente resulta prioritario es que la población europea haya de asumir este principio, y lo adapte a sus propios esquemas profesionales, pero también personales<sup>14</sup>. Sólo de este modo los vastos aunque loables axiomas políticos se pasan a la práctica profesio-

<sup>13</sup> Véase para ello un reciente documento de EURYDICE en el que se muestran las diferentes acciones que se han articulado según el principio de «formación a lo largo de toda la vida»: EURYDICE (2000): *Lifelong Learning: the contribution of education systems in the Member States of the European Union* (Brussels, EURYDICE European Unit).

<sup>14</sup> En este sentido, los jóvenes se muestran favorables con respecto a los principios que rigen las políticas europeas promotoras del «aprendizaje a lo largo de toda la vida», según una encuesta llevada a cabo por EURYDICE. Sin embargo, hay que matizar que esta disposición se relaciona directamente con el nivel educativo del alumno ya que, en este sentido, «muy pocos alumnos que dejaron la escuela antes de los 15 años expresan este deseo, en comparación a los que completaron su educación después de los 20 años». EURYDICE y EUROSTAT (1997): *Key data on education in the European Union 1997* (Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities), p. 12.

nal más inmediata. En este sentido, «es preciso que los ciudadanos asuman un papel más activo –y menos receptivo– frente a este aprendizaje a lo largo de toda la vida» (FERRER, 1998:24). En definitivas cuentas, y en última instancia, ha de ser el individuo el dueño y responsable de su propio itinerario formativo, nunca acabado, a fin de poder adaptarse a los requerimientos constantemente redefinidos, fruto de un entorno cada vez más mutable.

#### **IV. TENDENCIAS REALES: ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS TRES MODELOS DE FORMACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR EN EUROPA**

Ante un entorno europeo cada vez más cambiante, en buena medida por la presión producida desde la esfera económica, con el incremento consiguiente de la competitividad y el desarrollo de nuevas tecnologías, conjuntamente con la esfera social, al crecer las aspiraciones sociales de cada vez más altos y mejores niveles de educación y formación, la realidad viene determinada por una tendencia que fuerza en algunos países a revisar y reformar sus sistemas de educación y formación. En este sentido, y con respecto a las reformas educativas, hay que destacar, sin embargo, el hecho de que en los últimos diez años sólo dos países europeos, Portugal y España, se han embarcado en la aventura de una reforma integral de sus respectivos sistemas educativos (EGIDO, 1997; EURYDICE, 1997; GARCÍA GARRIDO, 1998 y DÍEZ HOCHLEITNER, 1998). Lo anterior no es óbice, sin embargo, para adelantar que el nivel de educación secundaria sigue erigiéndose en punto de mira inevitable sobre el cual suscitar debates continuos y focos de reflexión, dirigidos a la acción inmediata y práctica sobre este nivel <sup>15</sup>.

Precisamente, uno de estos debates, en íntima conexión y por tanto cada vez más cercano con respecto a nuestro actual objeto de estudio, la educación secun-

---

<sup>15</sup> Uno de los debates más sobresalientes, en este sentido, y aunque afecte de forma especial al nivel de educación secundaria inferior, es el referido a la educación comprensiva, sobre todo en lo que respecta a la evolución del término en Europa y al actual viraje que está tomando, en países tradicionalmente «comprensivistas», como Inglaterra. El estado de la cuestión puede ser estudiado en GARCÍA GARRIDO, J. L. (1998): Un nuevo horizonte para la educación secundaria, en VARIOS: *Aprender para el futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo. Documentos de un debate* (Madrid, Santillana), pp. 47-54; y más recientemente en GARCÍA GARRIDO, J. L. (2000): Perspectivas de la educación en Europa en el Siglo XXI, en *Jornadas Internacionales. Problemas y Desafíos para la educación en el siglo XXI en Europa y América Latina* (Valencia, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Universitat de València). En prensa.

itaria superior, parte de una premisa inexcusable, y es que las políticas de educación y formación no pueden mostrarse insensibles al devenir de la economía y el empleo de un determinado país.

Sin entrar en hasta qué punto la primera está determinando en mayor o menor grado a los segundos elementos, lo que en la actualidad constituye una evidencia, tal y como lo demuestran diferentes estudios comparados, es que, en efecto, un sistema educativo flexible y capaz de lograr altos niveles de formación en la población tanto para los jóvenes, a través de los niveles educativos post-obligatorios e incluso terciarios, como para los adultos, mediante la formación continua, es una condición necesaria, mas no suficiente, para el desarrollo económico.

Sin embargo, no es menos cierto que los sistemas educativos europeos concentran buena parte de sus esfuerzos formativos en conexión con el mundo del empleo en buena parte de sus niveles educativos (como lo demuestra la atención volcada sobre la educación secundaria), pero de forma especial en el nivel concreto de educación secundaria superior, en sus ramas académica y profesional, por mostrar éstas últimas una mayor adaptabilidad con respecto al mundo laboral, a fin de que éstos puedan realizar transiciones viables de la escuela a la vida activa.

En esta línea, señala Carneiro que la aptitud para el empleo por parte de las instituciones ha de concentrarse precisamente en facilitar las transiciones: «a) reduciendo los traumatismos dentro de los sistemas escolares y entre los diferentes ciclos de la enseñanza; b) de la escuela a la vida activa; [y] c) entre los contextos laborales y las posibilidades de instruirse en el cuadro de una estrategia de educación permanente» (CARNEIRO, 1994:237). Por estas razones aludidas, que se sintetizan en, por un lado, la pertinencia de este nivel para adecuarse a los requisitos demandados desde el referente laboral, y por otro, la idoneidad para realizar diferentes tipos de transiciones hacia otros niveles educativos o la vida activa, a continuación se realizará un breve estudio comparativo del nivel de educación secundaria superior en Europa.

#### **IV.1. Análisis comparativo de los sistemas de Educación Secundaria Superior: «El Bueno», «El Feo» y «El Malo»**

Comenzando por el principio, ¿qué se considera como Educación Secundaria Superior? Aprovecharemos en este sentido la definición que viene dada de la

mano de Pedró y Puig, al señalar que este nivel, más allá de las divergencias propias de la idiosincrasia educativa de cada país, reúne tres características que singularizan a dicho nivel: el hecho de que comprenda desde los 15-16 hasta los 18-19 años de edad; que, en función de la organización educativa de los países, constituye el segundo de dos ciclos en que se divide la Enseñanza Secundaria, el primero de los cuales es obligatorio, aunque aquí también se admiten variaciones; y que este nivel resulta dispensado normalmente por licenciados universitarios (PEDRÓ y PUIG, 1999:205-206).

Si a la definición aludida se añaden cifras significativas que acompañen a la misma, logrará vislumbrar el espectro de la realidad europea a la que nos referimos: en el curso académico 1992/93 un cuarto de los estudiantes europeos cursaba el segundo ciclo de enseñanza secundaria, representando el 26% del conjunto total de estudiantes (EURYDICE, 1995:46). En 1997, han sido aproximadamente cuatro millones de estudiantes los que han obtenido cualificaciones en el nivel de educación secundaria superior (EURYDICE, 2000:92). Volviendo sobre la cifra anterior, las variaciones entre países (desde 21 a 33%) son reflejo, como a continuación se verá, de los modos de organización diferentes dentro del mismo nivel. En este sentido, Alemania, Países Bajos y Austria son los países en los que solamente un muy bajo porcentaje de alumnos no finaliza el nivel de educación secundaria superior sin una cualificación, mientras que las cifras más elevadas corresponden a Reino Unido, Francia, Italia y Países Bajos (OECD, 1994; EURYDICE, 1997:3 y 76; EURYDICE, 2000:3).

Lo anterior también está confirmando la tendencia según la cual se advierte un incremento espectacular de las inscripciones de este tramo superior de educación secundaria, hasta el punto que, si bien en las décadas de los años setenta (CORNELLA, 1982:116) y los años ochenta era ya una realidad (PEDRÓ, 1989:474), en el curso académico 1994/1995, el 71% de los jóvenes europeos habían completado la educación secundaria superior, teniendo en cuenta las diferentes ramas de estudio que la comprende (DÍEZ HOCHLEITNER, 1998:42 y EURYDICE, 1997:64).

Sin embargo, y si bien la definición anterior y las cifras correspondientes pueden concedernos una idea bastante uniforme de la realidad organizativo-educativa a la que nos estamos refiriendo, a la hora de estudiar y analizar las diferentes modalidades existentes en el panorama europeo, el estudioso de la educación se encuentra con una vasta miscelánea, cuyo intento de catalogación constituye una

tarea de corte más bien creativo, en función del parámetro o variable que se desee destacar. En este sentido, una vez repasadas algunas agrupaciones analizadas en torno a este nivel educativo (PEDRÓ, 1992; PEDRÓ, 1996; EURYDICE, 1997; RAUNER, 1997 y PEDRÓ Y PUIG, 1999), y sobre la base de las mismas, a continuación expondré la clasificación que he utilizado. La justificación que persigue a dicha organización ha de ser buscada en criterios relacionados con hasta qué punto los niveles educativos de secundaria inferior y secundaria superior son uniformes e iguales para todos los alumnos, o se plantean diferentes vías o alternativas ya sea en los niveles inferiores, ya en los superiores, o en ambos. Como se puede comprobar, esta clasificación va más allá del discurso relacionado con la existencia en educación secundaria de estructuras comprensivas *versus* educación especializada en Europa, o criterios centrados sobre el elemento institucional (que obedece más a las agrupaciones realizadas por los otros dos autores). Más bien, en este caso, tiene que ver con la facilidad o no con que el sistema educativo permite acceder a las diferentes modalidades, así como la variedad existente dentro de las mismas. En este sentido, habrá sistemas educativos muy uniformizados, sin apenas opciones en el tránsito educacional (éste es el grupo más minoritario, sin duda) mientras que otros sistemas educativos, comprensivos o no, favorecerán la transición de forma más o menos explícita.

Otra breve advertencia, antes de comenzar con el estudio propiamente dicho, es que sólo he considerado los niveles de educación secundaria superior, y no he incluido en los cuadros comparativos el nivel de la educación secundaria obligatoria <sup>16</sup>. De este modo se está tratando de acotar el objeto de estudio, dada la complejidad interna de la comparación que viene ya dada por el gran número de países objeto de revisión. ¿Cuáles son, así, las agrupaciones que pueden establecerse en torno a la organización interna de la educación secundaria superior? Se reconocen, en este sentido, hasta tres grupos, a los que se etiquetarán con términos tomados del título de una clásica película, «*El Bueno, el Feo y el Malo*»:

- El primer grupo, al que me refiero como «El Bueno», se halla representado por países que cuentan con una enseñanza secundaria inferior común para

---

<sup>16</sup> Este nivel resulta estudiado en profundidad, tanto organizativa como políticamente, en EURYDICE (1997): *Una década de reformas en la educación obligatoria de la Unión Europea 1984-1994* (Bruselas, Unidad Española de Eurydice), y más recientemente en EURYDICE-EURY-BASE (1999): *The education system in Europe* (Luxembourg, Commission European and Eurydice). Documento electrónico.

- todos los alumnos y una enseñanza secundaria superior diferente. Países que ejemplifican esta opción son Portugal, Finlandia, Grecia, Italia y España.
- El segundo grupo, conformado por los países que poseen una enseñanza secundaria inferior y una enseñanza superior iguales, es el que podría denominarse como «El Feo». Es el caso de Suecia, Islandia y Noruega <sup>17</sup>.
  - Finalmente, el tercer grupo, «El Malo», está presidido por los países europeos en que tanto los tramos correspondientes a la enseñanza secundaria inferior como la enseñanza secundaria superior son diferentes, es decir, obedecen a itinerarios ya restringidos y diferenciados desde los niveles inferiores. Es lo que ocurre en la mayoría de países: Bélgica, Irlanda del Norte, Escocia, Inglaterra y Gales, Alemania, Austria, Países Bajos, Luxemburgo y Francia.

Es mi intención, antes de continuar, justificar de forma inmediata la denominación impuesta a estas tres agrupaciones, ya que, más allá de un significado evidentemente cinematográfico, esta metáfora contiene, a mi parecer, una fuerte carga simbólica si nos remitimos al criterio utilizado para la clasificación. En este sentido, la primera agrupación, «El Bueno», está representada por aquellos países que ofrecen una estructura obligatoria común a sus alumnos, legitimando con ello el hecho de que todos reciban una educación en igualdad de oportunidades para pasar a estructuras donde ellos han de tomar sus propias decisiones. La denominación de «El Feo» obedece a que estos países, minoritarios, ofrecen una única estructura, sin ningún tipo de diferenciación entre niveles ni modalidades, de modo que, si bien aseguran niveles igualitarios educativos por parte de los estudiantes, coartan la facultad y responsabilidad de la elección, de la posibilidad de realizar transiciones, etc. Finalmente, «El Malo» es el título que resta para los países que, ya desde posturas obligatorias optan por la segregación institucional, aspecto éste siempre objeto de encendidos debates, aunque se reconoce que son sistemas que funcionan, y funcionan bien. De ahí que la atribución de los tres adjetivos, especialmente los dos segundos, sea más una cuestión formal y proveniente de la retórica que obliga a tomar siempre una actitud de prudencia ante los mecanismos altamente segregadores en el panorama educativo, independientemente de los resultados obtenidos.

---

<sup>17</sup> Aunque Islandia y Noruega no pertenezcan a la Unión Europea, ambos países se incluyen porque participan en el marco del Acuerdo sobre el Espacio Económico Europeo.

Cuadro de países grupo 1 («El Bueno»)

	DINAMARCA	PORTUGAL	FINLANDIA	GRECIA	ESPAÑA	ITALIA
Número estudiantes en último curso 1997-8 <sup>11</sup>	226.7	449.1	264.6	410.5	2725.5	2751
1. INSTITUCIONES EDUCACION SECUNDARIA SUPERIOR	<i>Gymnasium</i>	Cursos de carácter general	<i>Lukio/Gymnasium</i>	<i>Genio Likio</i>	'Bachillerato'	<i>Liceo Classico</i>
2. INSTITUCIONES DE EDUCACION SECUNDARIA SUPERIOR (TECNICA/TECNOLOGICA)	<i>HF HHX HTX</i>	Cursos Tecnológicos	--	<i>EPL TEL</i>	--	<i>Liceo Scientifico</i>
3. INSTITUCIONES DE EDUCACION SECUNDARIA SUPERIOR (PROFESIONAL)	Cursos Formación Profesional	Cursos <i>das Escolas Profissionais</i>	<i>Ammallinnen Toisen Asteen Koulutus</i>	<i>TES</i>	'Formación Profesional Especifica de Grado Medio'	<i>Istituto Professionale</i>
4. OBJETIVOS GRUPO 1	Preparar alumnos para acceso a educación superior	Ampliar educación obligatoria y preparar a los alumnos para educación superior	Promover desarrollo personal. Enseñar comportamientos morales, educación para la paz e igualdad de oportunidades. Organizar actividades docentes para desarrollar la capacidad. Elegir carrera profesional.	Moldar activamente a los alumnos para que participen en el desarrollo socioeconómico del país. Comprender la sociedad y elegir carrera profesional.	Promover el desarrollo intelectual y emocional, conocimientos y habilidades. Acceder a estudios superiores, académicos o profesionales.	Educación Superior y Universidad
5. OBJETIVOS GRUPO 2	Preparar para acceso a educación superior. Más específicamente, <i>HHX</i> y <i>HTX</i> para el desempeño de actividades profesionales en sector privado.	Ampliar enseñanza obligatoria y preparar alumnos para la inserción laboral y educación superior	--	--	--	Educación Superior y Universidad
6. OBJETIVOS GRUPO 3	-Cualificaciones profesionales para acceso empleo -Educación superior para realizar estudios técnicos y comerciales	Ofrecer una educación general y una formación tecnológica y práctica en áreas específicas para la cualificación profesional	Habilidades a través del puesto de trabajo y aplicación de la educación secundaria. Desarrollo de habilidades profesionales adquiridas en educación superior o trabajo. Incluye educación especial	Transmitir el conocimiento técnico y profesional y desarrollar actitudes que posibiliten a los alumnos desempeñar adecuadamente una actividad técnica o profesional (contribución a la producción)	Preparar para el empleo. Formación variada que se adapte a demandas y requisitos profesionales cambiantes. Integrarse al mundo laboral, y contribuir a la formación continua de ciudadanos	Formar trabajadores especializados cuyos perfiles respondan a demandas socioeconómicas del mercado laboral
7. EDAD ENTRADA/ EDAD EGRESO	• 16-17/19-20 • 17-19/16-19/16-19 • 16/19-20 años y medio • 3 años/alternativa 2 • 2/3 años para adulto	• 15-18 • 15-18 • 15-18	• 16-19 • 16-18/19	• 15-18 • 15-19/15-18 • 15-17 (18)	• 16/18 • 16-17/18	• 14-19 • 14-19 • 14-17/19
8. DURACIÓN CURSO	• 3 • 3 años/alternativa 2 • 3/4 y medio	• 3 • --	• 3 o 4 (depende ritmo profesional) • 2 o 3 (depende curso profesional)	• 3 • 3 ó 4/3 • 2 años (3 si es a tiempo parcial)	• 2 • 1 a 2	• 5 • 5 • 3+2 opcionales
9 Y 10. TRANSICIÓN EDUCATIVA: OPCIONES EDUCATIVAS POSTERIORES	-Educación superior y acceso a actividades profesionales -Empleo y estudios comerciales y técnicos	-Certificado educación secundaria -Certificado educación secundaria y certificado cualificación profesional nivel II -Certificado cualificación profesional nivel III	-Universidades, formación profesional superior no universitaria. Rarramante, salida laboral -Educación superior no universitaria, formación profesional, inserción profesional, formación profesional, superior o empleo	-Educación universitaria y educación superior no universitaria. Puesto de trabajo -Educación universitaria y educación superior no universitaria. Puesto de trabajo -Puesto de trabajo, finalice o una opción educativa	-Educación superior o Formación Profesional grado Superior - Empleo o Bachillerato	-Educación universitaria y superior -Educación universitaria y superior -Empleo o educación superior breve

18 Fuente: EUROPEAN COMMISSION, EURYDICE y EUROSTAT (2000): *Key data on education in the Europe 1999-2000* (Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities), p. 198.

Cuadro de países grupo 2 («El Feo»)

	SUECIA	ISLANDIA	NORUEGA
Número de estudiantes en miles. curso 1997-1998	518.5	17.8	212.5
1. Instituciones de educación secundaria superior (académica)	<i>GYMNASIESKOLA</i>	<i>MENNTASKÓLI</i>	<i>VIDEREGAENDE OPPLAERING</i>
2. Instituciones de educación secundaria superior (técnica/tecnológica)	---	<i>FJÖLBRAUTASKÓLI</i>	---
3. Instituciones de educación secundaria superior (profesional)	---	<i>IDNSKÓLI</i>	---
4. Objetivos grupo 1	Ampliación funciones <i>Grundskola</i> . Aprender campos de conocimiento, método de trabajo, análisis y razonamiento científico, cooperación internacional y soportar acontecimientos desde perspectiva nacional, nórdica, europea y global	Ofrecer una educación general. Preparar alumnos para la educación superior	Preparar a los alumnos para el empleo y participación en asuntos civiles. Establecer las bases de su educación continua (...) ampliar sus conocimientos respecto a valores cristianos, tradiciones y herencia cultural noruega, conceptos de democracia y método científico
5. Objetivos grupo 2			
6. Objetivos grupo 3			
7. Edad entrada/ edad egreso	* 16-19	* 16-20	* 16-19
8. Duración curso	3 años	2-4 años	3 ó 4 años
9 y 10. Transición educativa: opciones educativas posteriores	Acceso a educación superior (universidad o institutos nivel superior) o empleo	Acceso a educación superior o empleo	Acceso a educación superior o empleo

## Cuadro de países grupo 3 («El Malo»)

	FRANCIA	IRLANDA	BÉLGICA	IRLANDA N.	ESCOCIA
Número estudiantes en miles-Curso 1997-8	2617.4	189.8	703.3	---	---
1. INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR (ACADÉMICA)	<i>Lycée Enseignement générale</i>	Secondary School	<i>Enseignement Général</i>	<i>Grammar Schools</i>	<i>Secondary School</i>
2. INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR (TÉCNICA/TECNOLÓGICA)	<i>Lycée Enseignement Technologique (LEGT)</i>	<i>Community School Comprehensive School</i>	<i>Enseignement Technique et Artistique de Qualification</i>	<i>Secondary school</i>	<i>Secondary School</i>
3. INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR (PROFESIONAL)	<i>Lycée Professionnel</i>	<i>Vocational School</i>	<i>Enseignement Professionnel</i>	<i>Further Education Colleges</i>	<i>Further Education Colleges</i>
4. OBJETIVOS GRUPO 1	Educación que desemboca en <i>Baccalauréat</i> general tecnológico o también en el <i>Brevet de Technicien</i> (certificado técnico)	Ofrecer amplio currículo con materias académicas y técnicas	Preparar para acceso a educación superior e incorporar posibilidades al mundo laboral	Derecho a un currículum amplio y equilibrado, que promueva el desarrollo y prepara para la experiencia de la vida adulta	Preparar alumnos para ocupar un puesto en la sociedad. Objetivos sociales, personales y profesionales. Satisfacer demandas de acceso a FP y ed. sup.
5. OBJETIVOS GRUPO 2	<i>Idem punto 4</i>	<i>Idem punto 4</i>	<i>Idem punto 4</i>	<i>Idem punto 4</i>	<i>Idem punto 4</i>
6. OBJETIVOS GRUPO 3	Para los alumnos que abandonan el <i>College</i> , obtener una formación general, técnica y profesional que lleve a cualificaciones para empleo o formación profesional específica	<i>Idem punto 4</i>	Preparar acceso a mundo laboral y facilitar acceso a enseñanza superior	Preparar para la vida laboral y adquirir cualificaciones avanzadas	Ofrecer alternativas a cursos académicos conducentes a educación superior. Ofrecer cualificac. generales o profs. alternativas a las <i>Secondary Schools</i>
7. EDAD ENTRADA/ EDAD EGRESO	• 15-18 • 15-18 • 15-17 (18)	• 15-17/18 • 15-17/18 • 15-17/18	• 14-18 • 14-18/19 • 14-18/19	• 14-16 ó 18 • 14-16 • 16-17/18*	• 16-18 • 16-17/18/19
8. DURACIÓN CURSO	• 3 • 3 • 4	1 año de transición (opcional) 2 años ( <i>Senior Cycle</i> )	* 4 (+ 1 preparación para ed. superior) * 4 (+1 especializac.)	• 2 ó 4. • 2 ó 4 • 1 a 2	• 2 • 1, 2 ó 3
9 Y 10. TRANSICIÓN EDUCATIVA: OPCIONES EDUCATIVAS POSTERIORES	-Se garantiza el acceso a educación superior a quien obtenga el <i>Baccalauréat</i> . -Acceso a empleo quien tenga un <i>CAP/BEP</i> . Posibil. de realizar estudios sups.	Universidades e instituciones de educación superior y empleo a partir de los quince años	-Educación superior -Educación superior -Empleo o educación superior breve	-Ed. superior y FP en <i>FE Institutions</i> , o mundo laboral -Continuación estudios para <i>GCE-A Level, GNVQ o FE College</i> , mundo laboral -Ed. superior o empleo	- <i>Further Education</i> , educación superior, empleo, formación profesional -Empleo, educación superior

\* En función de los cursos que el alumno haya elegido.

Cuadro de países grupo 3 («El Malo»). Continuación

	INGLATERRA Y GALES	ALEMANIA	AUSTRIA	PAÍSES BAJOS	LUXEMBURGO
Número estudiantes en miles-Curso 1997-8	4.378.2 <sup>19</sup>			665.1	14
1. INSTITUCIONES EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR (ACADEMICA)	<i>Secondary School</i>	<i>Gymnasiale Oberstufe</i>	<i>Oberstufen-realmnasium</i>	<i>VWO-Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs</i>	<i>Lycée général</i>
2. INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR (TÉCNICA/TECNOLÓGICA)	<i>Further Education Institutions (incluyen Sixth form Colleges, Further Education Colleges y Tertiary Colleges)</i>	<i>Fachoberschule</i>	<i>Polytechnischer Lehrgang</i>	<i>HAVO- Hoger Algemeen Vortgezet Onderwijs</i>	<i>Lycée technique</i>
3. INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR (PROFESIONAL)		<i>Berufsfachschule + formación en el lugar de trabajo</i>	<i>Berufsschule, Berufsbildende Höhere Schule...</i>	<i>MBO- Middelbaar Beroepsonderwijs</i>	<i>Régime Professionnel</i>
4. OBJETIVOS GRUPO 1	Curriculum amplio y equilibrado que promueva el desarrollo integral y prepare para la vida adulta	Preparar alumnos para educación superior como continuación de educación secundaria superior avanzada	Ofrecer una formación general y completa para obtener el <i>Hochschulreife</i>	Preparar a los alumnos para realizar estudios universitarios	Enseñar un oficio u ocupación
5. OBJETIVOS GRUPO 2	Contribuir al desarrollo moral, espiritual y físico de la comunidad	Secundaria técnica especializada en matemáticas. Preparar para <i>Fachhochschulen</i>	Ofrecer enseñanza práctica, técnica y profesional para comprensión teórica básica. Conocimiento general. Inserción laboral temprana	Preparar a los alumnos para acceder a educación superior	Formar trabajadores especializados con FP intensiva. Posibilidad de acceso a estudios superiores en áreas técnicas. Rama técnica
6. OBJETIVOS GRUPO 3	<i>Idem punto 5</i>	Centro FP que prepara para desempeño de diversas profesiones técnicas además de formación general. FP tiempo parcial. Exigencias prácticas sistema dual	Formación Profesional especializada general para la obtención del <i>Hochschulreife</i>	Educación y formación general en sectores profs. específicos, para la formación profesional superior y para ocupar puestos a nivel intermedio en sectores administrativo, industrial, etc	Etapa intermedia: enseñar un oficio u ocupación
7. EDAD ENTRADA/ EDAD EGRESO	• 14-16/18 • 16 (aunque se admite de cualquier edad)	• 16-19 • 16-18 • 15/16-19/15-17/19	• 10-18/14-18 • 14-15/15-17/19 • 14-19 (las tres)	• 15-18 • 15-17 • 15/16-17/18 y 16/18/21	• 15-19 • 15-18/19/20 • 15-18
8. DURACIÓN CURSO	• 2 ó 4 • 1 a 2 *	• (1 y 2) 3 y 2 • (3 y 4) 1 a 3 y 3	• 4 • 1/ 2 a 4 • 5/5/5	• 3 • 2 • 2-3 ó 4 y 2 a 6	• 3 • 4-5 * • 3
9. Y 10. TRANSICIÓN EDUCATIVA: OPCIONES EDUCATIVAS POSTERIORES	Admite posibilidades: (16) continuación de estudios GCE-A Level, GNVQ o FE institution (18) mundo laboral, formación profesional en FE instits., ed. superior, empleo	-Acceso a cualquier institución de ed. sup. en diferentes áreas -Acceso <i>Fachhochschule</i> -Acceso a puesto de trabajo tras dos años de formación -Acceso a trabajo	-Acceso a universidades o educación superior -La 1ª: aprendizaje o ed. media y superior -2ª: Incorporac. laboral -3ª. Universidad u otras instituciones	-Ed. universitaria o form. profs. superior -5ª de <i>VWO</i> o Formación Profesional superior -FP superior/empleo -Empleo	-Estudios sups. de todas las disciplinas. -Rama de formación de técnicos: empleo y estudios técnicos sups. -Rama técnica: ed. general, empleo y estudios universitarios

<sup>19</sup> Este dígito ha de entenderse como el total de alumnos de Gran Bretaña (Inglaterra y Gales, Irlanda del Norte y Escocia).

\*\* Por razones de espacio, el término «formación profesional» se ha reducido como «FP».

## **IV.2. Algunas conclusiones sobre el análisis de educación secundaria superior**

Teniendo en cuenta que se ha realizado una selección previa con carácter intencional, a partir de toda la información disponible, pueden arrojar algunas luces con respecto a los resultados encontrados a partir de la comparación establecida y visible a través de la información aportada por los cuadros comparativos. De este modo, he de reiterar que si bien la clasificación anterior se confeccionó no en virtud del funcionamiento y correspondiente efectividad mostrada por los sistemas educativos, sino a partir del criterio «integración-segregación» del alumnado, ahora quiero concentrar la atención sobre algunos aspectos correspondientes al ámbito de la política educativa. Más concretamente me gustaría llamar la atención sobre cuatro aspectos que se consideran como más relevantes y significativos y que singularizan por tanto a este nivel como tal:

En primer lugar, con respecto a la *edad de los alumnos*, e independientemente de las agrupaciones realizadas, puede comprobarse cómo bien podría hablarse de una tendencia que se uniformiza, consistente ésta en que la edad de entrada de estos alumnos gira en torno a dos referencias: los quince y los dieciséis años (aunque se adelanta a catorce para Italia, Bélgica, Irlanda del Norte, y algunas modalidades profesionales de Austria). Lo anterior además puede tener una lectura, y es que puede certificarse además la tendencia según la cual el final del primer ciclo de educación secundaria corresponde, en términos generales, con la edad del final de la escolaridad obligatoria a tiempo completo (EURYDICE y EUROSTAT, 1995:43). Excepciones a la regla son, en este caso, Grecia, Irlanda, Inglaterra y Gales, Portugal, Italia y Luxemburgo. Pero también puede añadirse otra interpretación, quizá más interesante, y es que una de las medidas de gran alcance que se ha tomado, independientemente de que se hayan producido reformas o no en los países de la Unión Europea, consiste en aumentar los niveles de cualificación de los jóvenes en el periodo post-obligatorio, de los 16 a los 18-19 años. Dicha medida tiene que ver con el creciente desempleo juvenil que asola a Europa, y las enormes dificultades que ello provoca para la transición hacia la vida activa.

En segundo lugar, con respecto a la *variedad de instituciones*, aquí ha de considerarse de otra tendencia que tampoco distingue los agrupamientos realizados en el apartado anterior, y que cristaliza en la opción según la cual pueden reconocerse tres trayectorias con objetivos diferenciados. La primera de éstas se carga de una signifi-

cación que casa con su naturaleza más clásicamente académica (por ejemplo, el *Gymnasium* en Dinamarca y Finlandia; el *Liceo Classico* en Italia, el *Lycée Général* en Francia, etc.). Se distingue además un segundo tramo que, sin olvidar el componente anterior, se carga de una mayor significación tecnológica (los «Cursos Tecnológicos» en Portugal, el *HAVO* de los Países Bajos o los *Further Education Institutions* en Inglaterra). Finalmente, una tercera opción, en muchas ocasiones excesivamente separada, y no sólo institucionalmente, corresponde a la Formación Profesional reglada que ofrecen los diferentes países (como las *Vocational School* Irlandesas, la Formación Profesional Específica de Grado Medio en España o el *Regime Professionnel* en Luxemburgo). La excepción a este reconocimiento se encuentra, ahora sí, en la segunda de las agrupaciones (Suecia, Islandia y Noruega) a la que también se une Finlandia, quienes no reconocen la opción intermedia de carácter tecnológico.

En tercer lugar, y en íntima relación con el punto anterior, con respecto a los *objetivos* que se pretenden conseguir con el tramo concreto de educación secundaria post-obligatoria, y de acuerdo con la definición según la cual se considera a este nivel como «una educación general con objetivos múltiples» (KING, 1972:33), ha de advertirse que de nuevo la intencionalidad que rodea a las finalidades se bifurca en función de la naturaleza de los estudios realizados. A partir de ahí pueden hacerse interesantes observaciones:

- La primera de las ramas, la académica, se centra fundamentalmente en lograr niveles educativos que permitan el acceso para la educación superior, pero ha de advertirse que si bien en el primer grupo («*El Bueno*») esta intención se combina con la necesidad de desarrollar los aspectos personales, morales e intelectuales (Finlandia, Grecia o España), en el tercer grupo («*El Malo*») este primer objetivo comparte protagonismo con la necesidad de preparar al alumno para la vida adulta y acceso a las primeras exigencias laborales (Bélgica, Irlanda del Norte o Luxemburgo).
- La segunda de las ramas, la que hemos denominado «tecnológica», se concentra de manera más uniforme, más allá de las tendencias acotadas, sobre la preparación para la educación superior<sup>20</sup>. También podrían añadirse dos tendencias, tangenciales: la primera, con que coinciden los países del pri-

---

<sup>20</sup> Nótese como, en este sentido, e independientemente de la opción que se elija, más académica o más tecnológica, se habla de educación superior y no de educación universitaria, puesto que se considera como continuación de estudios una mucho más amplia panorámica institucional para los

mer grupo, que comparten objetivos de naturaleza más técnica, en conexión con las vías profesionales (Dinamarca, Grecia o Portugal), y la segunda, correspondiente al tercer grupo, que comparten exactamente los mismos objetivos que las vías académicas (Irlanda, Bélgica, Escocia).

- La tercera de las ramas vuelve a mostrarse en buena medida homogénea, al plasmar de forma intencional su intención de acceder al empleo con la formación de trabajadores especializados o continuar estudios de corte técnico y/o profesional <sup>21</sup>.

A lo anterior, y en conexión con el que ha sido el segundo apartado de este estudio, sólo un país, España, menciona explícitamente en los objetivos (aunque sean los referidos a la Formación Profesional) la atención que merece la educación continua, en conexión con el concepto acuñado por la Unión Europea de «educación a lo largo de toda la vida».

Finalmente, en cuarto lugar, con respecto a las *modalidades de transición* existentes al finalizar este nivel educativo, también se ha diferenciado, a través de guiones, la casuística procedente de las diferentes trayectorias referidas. En este sentido, pueden reconocerse dos extremos, y un tercer elemento que opta por la integración de ambos: mientras que la modalidad más académica persigue, en buena parte el acceso a la universidad, con lo que directamente anima a la ampliación y especialización de estudios; la modalidad profesional alienta al acceso inmediato al empleo. Ahora bien, entre ambas, la opción tecnológica basculará entre ambas finalidades, afinando con la tendencia que apela a la continuación de estudios, ya sea de corte más académico, más técnico (camino éste hacia una preparación más específica e inmediatamente aplicada).

Para finalizar este apartado, y con respecto a este breve estudio comparativo, ofrezco al lector los siguientes puntos a modo de conclusión que, sumados a los apartados anteriores, continúen avivando el estado de la cuestión:

- En vista de los aspectos revisados, se plantea un interrogante, puesto que ¿se refuerzan o, bien al contrario, se desdibujan las líneas directrices que

---

egresados de los sistemas post-obligatorios. No obstante en algunos países, como Italia o Grecia, se realiza explícitamente esta distinción entre ambas opciones.

<sup>21</sup> En algunos países se está considerando además, dentro de ésta, la opción formativa del aprendizaje, también denominado sistema dual o enseñanza en alternancia, como es el caso de Holanda y Alemania.

diferencian las tres agrupaciones referidas desde un principio? La respuesta, si nos atenemos a los criterios analizados, obedece a leves matizaciones, pero se advierte una tendencia mayoritaria según la cual, a pesar de la gran diversidad institucional y organizativa de sistemas de educación secundaria superior, se camina hacia una mayor identidad del mismo en cuanto a tramo educativo, al poder inferirse rasgos propios y coincidentes.

- Ante todo ha de considerarse como un aspecto prioritario la importancia estratégica que adquiere, en el tramo obligatorio previo, la posibilidad de elegir diferentes vías de estudio que están decidiendo de un modo u otro el futuro profesional y laboral por parte de los alumnos. Ahora bien, la elección se realizará antes o después de los dieciséis años, dependiendo de las agrupaciones: en la primera, o «El Bueno» ocurrirá tras una base de educación secundaria común, pero se adelantará en buena medida para la tercera agrupación, «El Malo», mientras que la capacidad de elección queda anulada para el grupo catalogado como «El Feo». Como trasfondo, los sistemas educativos ponen en juego la capacidad de decisión sobre alumno a diferentes edades. Y esta decisión no es un asunto baladí: se está decidiendo, *de facto*, el tipo de estudios y en la futura profesión que el alumno elija.

## **V. PROBLEMÁTICA CANDENTE: LAS TRANSICIONES ENTRE LA EDUCACIÓN Y TRABAJO. TENDENCIAS EN POLÍTICAS EDUCATIVAS Y POLÍTICAS DE EMPLEO**

Buena parte de la problemática existente en torno a la educación secundaria superior, de forma implícita o explícita, viene dada por esa dependencia en cuanto a nivel educativo con respecto al resto de niveles, aspecto éste que le acaba impregnando de un carácter indefinido y en cierto modo difuso, que lleva a evidenciar incluso una falta de identidad. Incluso, en este sentido, se encuentran incongruencias en sus planteamientos de base y sus finalidades. Baste demostrar esto último con un ejemplo, y es que si bien históricamente la educación secundaria nació como un tramo previo para preparar a los alumnos para los estudios superiores, con lo que acreditaba y a la vez legitimaba cierto carácter que bien pudiera tacharse de elitista, a su vez, y no reñido con lo anterior, ha sido la universalización de la enseñanza primaria la que obliga hoy a la redefinición y reconsideración de la educación secundaria, desde la óptica esta vez de la posibilidad e incluso per-

tinencia de un acceso mayoritario de personas. En la más inmediata actualidad esta última intención se ha convertido en una realidad hasta sus últimas consecuencias, pues en nuestros días, superados ya los objetivos previos, se considera que los mínimos educativos de acceso a la educación que han de ser alcanzados a nivel europeo, pero también mundial, consisten en haber completado el nivel de educación secundaria superior, y por tanto la edad asciende de los dieciséis a los dieciocho años (EURYDICE, 1997; UNESCO, 1997; HUSÉN, 1998; OCDE, 1998).

Precisamente a partir de esta realidad que demanda una educación secundaria superior de más calidad, supuesto ya su correlato cuantitativo, siguen demandándose muchos, quizá demasiados requerimientos y exigencias vertidas sobre este nivel. Porque su fin es ¿preparar a los alumnos para la inminente universidad? Pero, y en este supuesto, ¿«sólo» para la universidad?, ¿es que no hay otras alternativas, también muy atractivas, no universitarias, aunque superiores? <sup>22</sup>.

Desde otra óptica, y conectando ahora con las finalidades, ¿preparar alumnos para el trabajo? Pero, ¿para el acceso inmediato (cada vez más utópico) u ofreciendo los primeros rudimentos para posteriores especializaciones?... Existe en este sentido todo un debate al respecto sobre la priorización de un núcleo básico de conocimientos o la alternativa que opta por la especialización temprana, que facilite una sumersión más congruente con tramos educativos posteriores <sup>23</sup>. De este modo, sin agotar las expectativas vertidas, si se adoptara la primera opción, ¿el objetivo principal habría de ser el consistente en ofrecer una base amplia de conocimientos, tal y como apostilla Husén cuando prioriza «inculcar el conocimiento teórico de forma sistemática y concentrada; un conocimiento con un amplio

---

<sup>22</sup> En este sentido merece la pena resaltar el auge que están teniendo estas modalidades formativas no universitarias en el panorama europeo, entrando incluso en franca competición con las modalidades universitarias. Un ejemplo muy significativo de esta realidad lo constituyen las modalidades de Formación Profesional media y superior para formar a profesorado de educación secundaria y su correlato universitario en el contexto europeo. Es una de las conclusiones que se desprenden en el estudio de SENENT SÁNCHEZ, J. M. (2000): *Educación superior y formación del profesorado* (Murcia, VII Congreso nacional de Educación Comparada). En prensa.

<sup>23</sup> Aunque no faltan estudios que concluyan con el análisis de una realidad según la cual la especialización no ha de hallarse divorciada de políticas educativas más amplias diseñadas para incrementar la elección posterior, como lo demuestra el reciente artículo de HIGHAM, J., SHARP, P. y PRIESTLEY, M. (2000): *Developing Diversity Through Specialisation in Secondary Education: comparing approaches in New Zealand and England*, *Compare*, 2, pp. 145-162.

espectro de aplicaciones imprevisibles» (HUSÉN, 1998:46), o el insistir sobre las exigencias éticas, humanísticas... profesionales? En definitiva, las tensiones que aquí se perfilan como ya clásicas y con evidentes repercusiones sobre el contenido y aprendizaje de educación secundaria general hacen referencia a formar para educación superior o para el empleo, pero ahora habría de sumarse la diatriba entre formar para la escuela o formar para la vida.

En íntima conexión con lo anterior, habida cuenta de que son también muchas las expectativas que se proyectan sobre este nivel, se repasarán, de forma general y a continuación, cuáles son las líneas directrices que dirigen las presentes políticas educativas que se han ido poniendo en marcha en Europa. Lo anterior se legitima desde la realidad según la cual éstas gozan de cierta uniformidad en los planteamientos de base con respecto a la educación secundaria superior y su transición al mundo del empleo o a posteriores estudios superiores. A su vez estas políticas tratan, tal y como se verá, en algunos de los casos, de superar ciertas inercias enquistadas en estos niveles, y pueden ser reducidas a cinco grandes líneas de acción que se perfilan como tendencias emergentes, pero a la vez con cierta experiencia en el panorama europeo, aunque no agote la riqueza de la discusión generada en torno a ésta:

En primer lugar, el nivel de educación secundaria superior europeo resulta continuo objeto de replanteamientos organizativos (como la duración interna de los módulos y ciclos) <sup>24</sup>, y curriculares (muy reciente es el debate al respecto que se ha originado en España con relación a la priorización del espectro de las humanidades <sup>25</sup>). Añadamos muy brevemente una nota sobre cada uno de ellos.

Con respecto a la organización educativa no faltan autores que señalan que, en este sentido, la mayor parte de los países están intentando transitar hacia la compre-

---

<sup>24</sup> En este sentido puede resultar muy ilustrativo el interesante estudio comparativo que el CIDE realizó con respecto a los efectos del cambio organizativo de la Ley General de Educación y la LOGSE sobre Formación Profesional y educación secundaria superior, a partir del cual se extrajeron conclusiones muy positivas a favor de la segunda Ley educativa. En bibliografía se encuentran las referencias correspondientes a estos estudios, dirigidos por Alvaro Page.

<sup>25</sup> A pesar de que recientemente en un Seminario realizado por la UNED con motivo de los cursos de Otoño se llegara a la conclusión de que dicho debate ha sido poco fructífero, al haber quedado severamente limitada la reflexión sobre cuáles son los contenidos que la educación secundaria debe abarcar, y no sólo sobre las asignaturas que han de impartirse. Informaciones (2000): La Institución Libre de Enseñanza y la Formación General Básica: proyección actual de un debate Histórico, *Revista Interuniversitaria Historia de la Educación*, 19, pp. 482-4.

hensividad en sus estructuras de educación secundaria superior, de tal manera que progresivamente se avance hacia la consolidación de trayectorias comunes también en este tramo (PEDRÓ Y PUIG, 1998:207 y 234). En este sentido, y fruto de la comparación, podemos observar líneas de acción y objetivos muy similares en las modalidades más académicas y las tecnológicas, pero también en las profesionales.

Y volviendo ahora sobre la didáctica, la demanda en este sentido camina hacia la reivindicación concreta de que la escuela secundaria sea capaz de rellenar los posibles contenidos que los jóvenes requieren. En este sentido, algunos autores sugieren e incluso exigen una introducción del trabajo en el curriculum de forma explícita, de modo que éste último muestre ser más sensible a los requerimientos laborales (MARHUENDA, 2000:60-61). Sin embargo lo anterior no se conseguirá, sin embargo, sin la formación de una plantilla de profesorado interesado; motivado y capaz de transmitir a los alumnos incentivos, de promocionar y canalizar los intereses, conocimientos y habilidades de éstos últimos. Pero todavía hay más *conditio sine equa non* se caminará hacia un proyecto con identidad de educación secundaria superior, y es que la escuela ha de asumir el papel de gestión y evaluación de aprendizajes, no sólo el rol de suministradora única y principal de éstos (GARCÍA GARRIDO, 1998:53). En esta línea se advierte, desde el punto de vista administrativo una tendencia que sí parece consolidarse: la descentralización educativa que es objeto este tramo educativo. Ahora bien, y aunque si bien lo anterior es cierto, hay que añadir que se perfilan matices, en el sentido en que ésta suele llevarse a cabo más en forma de responsabilidades compartidas que de una transferencia real en competencias y poder decisorio. Aun así, puede decirse que las diferencias entre los modos de hacer totalmente centralizados y totalmente descentralizados tiende a disminuir en la panorámica europea (EURYDICE, 1997: 137-138).

En segundo lugar, en referencia a los objetivos que ha de cumplir este nivel educativo y acorde con la introducción de este apartado, si bien predomina la especialización en los cursos de educación secundaria superior, orientada a garantizar una transición hacia los primeros cursos universitarios de manera explícita, desde hace algunos años puede hablarse de una transferencia real de esta función hacia los primeros cursos universitarios. Dicha transferencia afecta también al nivel de Formación Profesional superior, de modo que si bien durante un tiempo se pensó que una Formación Profesional específica era, cuanto menos, un requisito necesario para introducirse en ciertos emplazamientos laborales, hoy en día esta creencia ha pasado a ser sustituida por la conciencia de que la demanda laboral de aquellos alumnos que

cursen una educación secundaria profesional demasiado definida disminuirá seguramente en el futuro, a medida que las exigencias demandadas desde la tecnología vayan requiriendo trabajadores con una cada vez mayor base de formación general.

Todo lo anterior repercute de manera indudable sobre el curriculum, que, en congruencia con la primera tendencia aludida, cada vez se construye de forma más comprensiva. Pero esta realidad no se halla exenta de polémica, puesto que existe la postura y perspectiva contraria según las cuales se entiende, bien al contrario, que los insistentes cambios tecnológicos y el constante pero continuo crecimiento del sector servicios está demandando una educación secundaria más especializada y con mayores niveles educativos (EURYDICE, 1997:8).

En tercer lugar, y sobre datos reales, resulta obvio que la Formación Profesional superior es el nivel más elegido por los alumnos europeos<sup>26</sup>, tal y como lo demuestra el hecho de que un 70% de jóvenes siga prefiriendo este nivel educativo, para once de los quince países (a excepción de Grecia, España, Irlanda y Portugal) (EURYDICE y EUROSTAT, 1995:46; EURYDICE, 1997:64, OECD, 1998:165 y EURYDICE, 2000:84)<sup>27</sup>. Sin embargo, el peso de la educación secundaria superior sigue siendo evidente, con lo cual la paradoja que se da es que sigue resultando a todas luces necesario activar el ámbito europeo de la Formación Profesional<sup>28</sup>, si no se quiere evitar una cada vez mayor dualización entre una ense-

---

<sup>26</sup> El caso alemán sigue resultando uno de los referentes más paradigmáticos al respecto. Consulte a STANDAERT, R. (1993): *Technical Rationality in Education Management: a survey covering England, France and Germany*, *European Journal of Education*, 2, pp. 159-167; KLOSS, G. (1995): *Vocational education: a success story?*, en D. PHILLIPS: *Education in Germany. Tradition and reform in historical contexts* (London, Routledge), pp. 161-170; GELLERT, C. (1996): *Recent trends in German higher education*, *European Journal of Education*, 3, pp. 311-319; RAUNER, F. (1997): *School to work transition in Germany*, *International Journal of Vocational Education and Training*, 1, pp. 9-25 y OEHLER, E. (1998): *El sistema educacional en la República Federal de Alemania*, *Bildung und Wissenschaft*, 1, pp. 3-27, y, más recientemente, MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2001): *Formación Profesional Comparada* (Valencia, Tirant lo Blanch).

<sup>27</sup> Además se destaca como tendencia significativa el hecho de que, con cada vez mayor frecuencia, los alumnos que finalizan los niveles profesionales se enrolan en otros cursos de educación secundaria postobligatoria, ya sea de corte profesional, ya en modalidades de aprendizaje, antes que acudir a la universidad. OECD (1998): *Education at a glance. OECD Indicators 1998* (París, OECD), p. 165.

<sup>28</sup> Al igual que la modalidad formativa de Aprendizaje, cuyo desarrollo demuestra ser estratégicamente clave en muchos países europeos. Para el caso español, consulte MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2000): *Reflexiones acerca de la alternancia: una comparación entre el modelo de prácticas a través del Módulo FCT (Formación en Centros de Trabajo) y Aprendizaje en España*, *Contextos educativos*, 3, pp. 297-314.

ñanza académica elitista, pero a su vez masificada, y una Formación Profesional inoperante que acaba incrementando las desigualdades sociales, culturales y económicas (PEDRÓ, 1989: 481; y PLANAS, 1996:78).

En esta línea, y en muy estrecha correlación con el aspecto anterior, con respecto ahora a la relación entre educación secundaria superior y Formación Profesional, ante los planeamientos muchas veces inadecuados que se dan en los niveles de educación secundaria académica, por un lado, y profesional, por otro, hoy una tendencia que se fortalece cada vez más consiste en optar por caminos integrados y estructurados entre sí <sup>29</sup>. Este aspecto se muestra, sin duda, prometedor, superada la visión según la cual se percibía cierto componente de competitividad entre ambas opciones educativas (MERINO y PLANAS, 1996:195): no consiste solamente en contar con la opción cada vez más asentada en Europa de continuar con trayectorias que se recogen bajo el epígrafe de «enseñanza tecnológica», sino de conocer el grado de apertura, flexibilidad y permeabilidad que presentan los diferentes sistemas educativos europeos para poder transitar de un nivel a otro y combinar las alternativas existentes (OCDE, 1997:141).

En España, resulta muy significativo, por ejemplo, el paso de la Formación Profesional Media a la Superior, puesto que ha de pasarse por el Bachillerato <sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> Para el caso alemán, acerca de las experiencias de integración de la modalidad académica con la Formación Profesional de segundo ciclo, véase KUHRT, W. (1990): Posibilidades y límites de la integración de la formación general y la Formación Profesional, en *Revista de Educación*, 292, pp. 239-254.

<sup>30</sup> Aunque ya se han realizado modificaciones al respecto, como lo demuestra la medida que disminuye la edad de realización de la prueba de acceso, de veinte a dieciocho años, o incluso el actual debate que plantea la sustitución de la primera por la creación de cursos puente entre el grado medio y el superior de Formación Profesional. Para el primer aspecto, véase Ley 55/99 de 29 de Diciembre *sobre medidas fiscales, administrativas y de orden social*, publicada en el BOE de fecha 30 de Diciembre de 1999. Especialmente el Artículo 69. Modificación de la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo. Se añade un apartado 3 al art.º 32 de la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, redactado en los siguientes términos:

(3) Para quienes acrediten estar en posesión de título de Técnico y deseen acceder a un ciclo formativo de grado superior de la misma familia profesional o de una familia afín reglamentariamente establecida:

El requisito de edad para la realización de la prueba será de dieciocho años.

La prueba podrá sustituirse por la superación de las enseñanzas que, en línea de lo que figura en el apartado 2.b) del presente artículo, determinen las Administraciones educativas para complementar la madurez y las capacidades profesionales acreditadas por la posesión del título de técnico.

Por otro lado, y no reñido con lo anterior, existen muchos problemas al hablar de transición, y buena parte de ellos provienen ya no de la consideración que en algunos países tiene la Formación Profesional, y que con ello obstaculiza la ejecución eficaz de posibles trayectorias emergentes, sino de la configuración interna que muchas veces presentan los niveles de educación secundaria inferior y superior. Como señala Garrido, con respecto al caso español, somos el único país de Europa que ha adoptado una estructura de Enseñanza secundaria inferior de cuatro años igual para todo y una enseñanza secundaria superior de dos años» (GARCÍA GARRIDO, 1999:146). De este modo no sólo se obstaculiza una mayor movilidad en el tramo estratégicamente más significativo, sino que la propia diversificación curricular y organizativa resulta también mermada.

En cuarto lugar, ha de aludirse a la obtención de cualificaciones por parte de los jóvenes que finalizan el tramo de educación secundaria, ya que «no todos los jóvenes obtienen un título al finalizar la enseñanza secundaria» (EURYDICE, 1995:57). En ocasiones esta realidad se halla ligada a un prematuro abandono de estudios, a los catorce años. Y es que si bien se ha aplaudido la ampliación en el margen de edad obligatoria de estudios, aquí también hay perdedores: los jóvenes que antes abandonaban a los catorce años los estudios, ahora son objeto de un más sutil pero intenso proceso de marginación, al no coincidir ni siquiera legalmente con la edad formal de acceso al mundo laboral, de modo que se da «una eliminación diferida y extendida a lo largo del tiempo» (BATTAGLIOLA, 1995:467). En este caso, ¿qué alternativas han de darse a los alumnos que no finalizan este nivel educativo? Si no se producen, en efecto, cambios cualitativos en este sentido, estaremos caminando hacia una marginación cada vez más manifiesta, ya no sólo en el acceso educativo, sino en las mismas raíces, esto es, su propio derecho a la educación <sup>31</sup>.

Además, y volviendo sobre la cualificación, ha de problematizarse tanto su defecto como su exceso: en la actualidad una de las tendencias más sobresalientes que presentan los jóvenes tiene que ver precisamente con la sobrecualificación de que son objeto en cuanto acceden laboralmente a un puesto de trabajo <sup>32</sup> (EURY-

---

<sup>31</sup> La problemática de diversa naturaleza presentada por estos jóvenes que prematuramente abandonan los niveles educativos obligatorios resulta estudiada con más profundidad en PEDRÓ (1992), MARHUENDA (1994 y 2000), DE PABLO (1994), RUBERTI (1994); BATTAGLIOLA (1995), y MERINO Y PLANAS (1996).

<sup>32</sup> Señalada como una de las tendencias más llamativas en el documento más reciente de EURYDICE, al indicar que muchos jóvenes con niveles educativos correspondientes a educación

DICE, 1997:11). Ésta es concebida como fruto de una visión simplista según la cual la competitividad es la única arma para poder hacer frente a un mercado de trabajo pacato en nuevos accesos, que ataca a su vez con armas como «la precariedad, la inseguridad laboral y la exclusión, y en la trampa dorada de la servidumbre a las necesidades de la empresa, a aquellos que están cualificados y altamente cualificados» (PETRELLA, 1994:30). De ahí que, como conclusión de este punto, quizá haya que continuar repensando las políticas formativas europeas que basculan en torno a las cualificaciones europeas.

Finalmente, en quinto y último lugar, no ha de olvidarse una realidad que cada vez se impone de forma más clara, y es la consistente en la situación de paro que espera a los jóvenes al salir de sus clases. Este problema se acentuará en el futuro, y las políticas que se adopten jugarán sin duda un papel fundamental. En este sentido, se acentúa la brecha entre la escuela y trabajo, hasta el punto de que «hoy la separación entre la escuela y trabajo ha pasado de ser una trivialidad obvia a convertirse en un serio problema para las organizaciones productivas, las escuelas y los individuos mismos» (MARHUENDA, 2000:50). Una posible vía de escape que trate en buena medida de paliar el problema generado y que camine hacia el encuentro escolar y laboral puede dirigirse en la línea de idear trayectos diseñados de forma integrada pero a la vez sensible, de modo que se combinen esos conocimientos básicos a los que se ha hecho referencia con posteriores especializaciones, ya académicas, ya profesionales.

Concluimos, aún siendo conscientes de que podrían continuar señalándose más aspectos, a fin de radiografiar lo más fielmente posible el panorama europeo de educación secundaria superior, aunque ya se han mostrado muchos aspectos susceptibles de abrir posteriores debates y futuras reflexiones. Más allá de la división realizada a partir de las tres agrupaciones analizadas en el apartado anterior, de los cuatro aspectos extraídos de la comparación y de las cinco notas que previamente se han señalado a modo de llamadas de atención para futuras discusiones, puede deducirse la presencia de líneas directrices de políticas educativas de cuño europeo, que han insistido en la mejora de una serie de aspectos: en el aumento de enrolamiento de los jóvenes en los programas de educación secundaria superior, a fin de que sirva de mecanismo que esté facilitando una más efectiva transición a la vida

---

secundaria superior ocupan posiciones como administrativos y personal de servicios en industrias, agentes de ventas u oficiales trabajadores, aunque, a partir de los 35 años esta tendencia se atenúa, «haciendo justicia a sus cualificaciones».

activa; en el incremento de los niveles de logro sancionados con los correspondientes diplomas; en la elevación de los niveles de participación de los jóvenes en los itinerarios de formación profesional, mediante estrategias que buscan equiparar en prestigio esta rama, así como un acercamiento cada vez más estrecho con la rama académica; en la reforma de la estructura y contenidos de la educación secundaria superior académica y profesional, posibilitando transiciones flexibles entre los dos itinerarios, así como entre ellos y la enseñanza superior; y en la búsqueda de respuestas de forma continua desde el sistema educativo a las constantes demandas de adaptación de las cualificaciones a las demandas del mercado, intensificando, por ejemplo, las políticas que posibilitan la formación en alternancia.

Por todo lo anterior, puede ratificarse lo que a lo largo de estas páginas se ha ido demostrando, a través primero de reflexiones iniciales, posteriormente con la confección y comparación a partir de cuadros sinópticos y finalmente con la definición de políticas educativas, y es que la educación secundaria superior goza de cierta uniformidad en sus líneas de acción. Y lo anterior puede comprobarse en los planteamientos de base, en las edades de acceso, en sus finalidades, así como en su papel propedéutico tanto para la continuación de estudios, ya académica, ya profesional, como para el inmediato acceso al mundo del trabajo, de modo que estamos en disposición de apostillar una cada vez más consolidada dimensión europea de la educación secundaria superior. Lo anterior no es óbice, sin embargo, para seguir repensando entramados institucionales y opciones formativas que caminen en la línea de facilitar un cada vez mayor hermanamiento entre el mundo de la escuela y el del trabajo.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ÁLVARO PAGE, M. (1992): *Evaluación externa de la reforma experimental de las enseñanzas medias* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE).
- ÁLVARO PAGE, M. (1993): *Evaluación de módulos profesionales: estudio de Reforma experimental de la Reforma Técnico-Profesional* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE).
- BAINBRIGDE, S. y MURRAY, J. - CEDEFOP (2000): *An age of learning: vocational training policy at European level* (Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities).

- BATTAGLIOLA, F. (1995): La descalificación social de los no diplomados, *Perspectivas*, 3, pp. 457-467.
- BRICALL, J. M. (2000): ¿Qué le falta a la educación?, en *Tercer ciclo de Conferencias de la Fundación Santillana*. Octubre y noviembre de 2000. Documento electrónico.
- CAIVANO, F. (2000): Notas ingenuas para una utopía educativa (*El país* [25-9-2000]).
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. COM (1993) 183 final. (05.05.1993): *Orientaciones para la Acción Comunitaria en el ámbito de la educación y la formación* (Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas).
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. COM (1995) 590 final. (29.11.1995): *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva* (Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas).
- CONSEJO DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. SECRETARÍA GENERAL (1990): *Textos sobre la política educativa europea. Suplemento a la tercera edición (diciembre de 1989)* (Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas).
- CARNEIRO, R. (1994): Rapport núm. 17. Un programme scolaire pour le XXI<sup>e</sup> siècle, en Varios: *Redéfinir le curriculum: un enseignement pour la XXI<sup>e</sup> siècle* (París, OCDE).
- CORNELLA GIMFERRER, A. (1982): Líneas de evolución y políticas europeas de reforma de las enseñanzas medias, *Revista de Educación*, 271, pp. 113-129.
- CRESSON, E. (1996): Hacia una política de educación y formación permanentes, *Revista Formación Profesional*, 8/9, pp. 9-12.
- DÍEZ HOCHLEITNER, R. (1998): Presentación del documento básico de trabajo, en *Aprender para el futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo* (Madrid, Fundación Santillana), pp. 37-42.
- DELORS, J. (1997): Presentación del Informe a la UNESCO, en *Aprender para el futuro. Desafíos y oportunidades. Documentos de un debate* (Madrid, Fundación Santillana), pp. 39-45.

- DE PABLO, A. (1994): Inserción profesional de los jóvenes y reforma educativa, *Revista de Educación*, 303, pp. 13-39.
- EGIDO GÁLVEZ, I. (1997): Tres reformas educativas europeas: Reino Unido, Francia y España. Aspectos comparativos, *Revista Española de Educación Comparada*, 3, pp. 215-246.
- EURYDICE (1997): *La educación secundaria en la Unión Europea: estructuras, organización y Administración* (Bruselas, Unidad española de Eurydice).
- EURYDICE (1997): *Una década de reformas en la educación obligatoria de la Unión Europea 1984-1994* (Bruselas, Unidad Española de Eurydice).
- EURYDICE (2000): *Lifelong Learning - L'apprentissage tout au long de la vie* (EURYDICE, European Unit).
- EURYDICE y EUROSTAT (1995): *Cifras clave en la Unión Europea 1995* (Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas).
- EUROPEAN COMMISSION (1998): *From guidelines to action: the national actions plans for employment* (Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities).
- EUROPEAN COMMISSION, EURYDICE y EUROSTAT (2000): *Key data on education in the Europe 1999-2000* (Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities).
- FERRER, F. (1998): Educación y sociedad: una nueva visión para el siglo XXI, *Revista Española de Educación Comparada*, 4, pp. 11-37.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1998): La educación en el Siglo XXI: Desafíos para Europa y para España, en *Actas del Congreso de Educación en la Rioja: La educación ante el siglo XXI* (Gobierno de la Rioja, Consejería de Educación, Cultura, Juventud y Deportes), pp. 138-149.
- GÓMIS, P. L. (1995): *España y la dimensión europea de la Educación y de la Formación* (Centro de Documentación Europea CEYDE y Comisión Europea). Documento electrónico. Sin paginar.
- HAKE, B. J. (1999): Lifelong Learning Policies in the European Union: developments and issues, *Compare*, 1, pp. 53-70.

- HUSÉN, T. (1998): Educación secundaria: inventario y perspectivas futuras, en VARIOS: *Aprender para el futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo. Documentos de un debate* (Madrid, Santillana), pp. 41-46.
- KING, E. (1972): *Educación y cambio social* (Buenos Aires, Ateneo).
- LÁZARO LORENTE, L. M. (1996): Educación, formación y empleo en los países desarrollados, *Revista Española de Educación Comparada*, 2, pp. 13-74.
- LÁZARO LORENTE, L. M. y MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (1999): *Educación, Formación Profesional y Empleo* (Valencia, Universitat de València).
- LIST, J. (1997): Las perspectivas de empleo para titulados superiores en Europa, *Formación Profesional*, 10, pp. 7-16.
- MARHUENDA FLUIXÁ, F. (1994): La salida de la escuela y la incorporación de los jóvenes al mercado de trabajo, *Revista de Educación*, 303, pp. 41-67.
- MARHUENDA FLUIXÁ, F. (2000): *Trabajo y educación* (Madrid, ICCE).
- MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2000): Entorn de la formació professional: impacte de la globalització i rellevància del binomi formació-ocupació, *Temps d'Educació*, 23, pp. 451-456.
- MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2000): Reflexiones acerca de la alternancia: una comparación entre el modelo de prácticas a través del Módulo FCT (Formación en Centros de Trabajo) y Aprendizaje en España, *Contextos educativos*, 3, pp. 297-314.
- MERINO, R. y PLANAS, J. (1996): Reforma educativa, formació i mercat de treball, *Temps d'Educació*, 15, pp. 173-202.
- MORÍN, E. (2000): Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, en «La educación que queremos». *Tercer ciclo de Conferencias de la Fundación Santillana*. Octubre y noviembre de 2000. Documento electrónico.
- OCDE (1997): La implantación de la educación permanente para todos: visión general y directrices de política educativa, *Revista de Educación*, 312, pp. 307-330.
- OCDE (1994): *Vocal education and Training for Youth: towards Coherent Policy and Practice* (Paris, OECD).
- OCDE (1996): *Lifelong learning for all* (París, OCDE).

- OCDE (1998): *Education at a glance. OECD Indicators 1998* (París, OECD).
- PEDRÓ, F. (1989): Reforma educativa y profesionalización: reflexiones sobre la Formación Profesional de Base sobre el potencial profesionalizador de la educación post-secundaria académica y sobre el grupo residual<sup>2</sup>, *Revista Española de Pedagogía*, 184, pp. 462-486.
- PEDRÓ, F. (1992): *La respuesta de los sistemas educativos al reto del desempleo juvenil* (Madrid, CIDE/MEC).
- PEDRÓ, F. (1996): Modelos de enseñanza secundaria en Europa, *Revista Española de Pedagogía*, 204, pp. 277-291.
- PEDRÓ, F. y PUIG, I. (1999): *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada* (Barcelona, Paidós).
- PETRELLA, R. (1994): Las trampas de la economía del mercado para la formación del futuro: más que un anuncio, la necesidad de una denuncia, *Formación Profesional*, 3, 28-34.
- PLANAS, J. (1996): La formación continua de los «jóvenes adultos»: ¿segunda oportunidad o complemento?, *Revista Formación Profesional* 8/9, pp. 74-86.
- RAVENTÓS SANTAMARIA, F. (1998): Cambio social y educación en el umbral del siglo XXI, *Revista Española de Educación Comparada*, 4, pp. 37-51.
- RUBERTI, A. (1994): La política de Formación Profesional de la Unión Europea, *Formación Profesional*, 3, pp. 9-13.
- SANTANA VEGA, L. E. y DE ARMAS TORRES, E. (1998): La inserción sociolaboral de los jóvenes: ¿utopía o realidad?, *Bordón*, 50, pp. 231-240.
- TEDESCO, J. C. (1995): *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna* (Madrid, Anaya).
- TEDESCO, J. C. (2000): Educación y sociedad del conocimiento, *Cuadernos de Pedagogía*, 288, pp. 82-86.
- UNESCO (1998): *Conferencia Mundial sobre la Educación superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. 9 de octubre de 1998. [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa/principal/systems.html](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa/principal/systems.html).

---

## RESUMEN

---

El presente artículo pretende reflexionar, a partir del análisis realizado sobre la educación secundaria superior en Europa, sobre la discusión actual que se genera en torno a este nivel educativo, en un contexto marcado por las incesantes transformaciones y a la vez por la necesidad de recapitular ante el efecto inevitable del cambio de siglo.

Para cumplir su objetivo, el artículo se divide en tres apartados, cuya conexión entre sí resulta inexcusable. En el primer apartado, de carácter introductorio, se discute sobre el papel que ha de cumplir la escuela en el momento en que se vincula al binomio educación y trabajo, tratando de romper algunos esquemas predeterminados, y a la vez de redefinir cuáles podrían constituirse como orientaciones constructivas que entiendan el papel de la escuela como aliada del referente laboral. En este sentido se relaciona con el segundo apartado, rotulado bajo el epígrafe de «aspiraciones utópicas», que entiende que en este contexto no podía obviarse el discurso que surge desde la Unión Europea en torno a la vinculación educación y formación con el empleo a través de la consolidación de la «empleabilidad» y la «educación a lo largo de toda la vida».

En el tercer apartado, y desde una perspectiva comparada, se estudian los tres modelos que surgen en torno a la educación secundaria superior en Europa, categorizados en el presente estudio como «*El Bueno*», «*El Feo*» y «*El Malo*», y se extraen las pertinentes conclusiones a partir de las categorías planteadas. Finalmente, en el cuarto apartado, se realizan reflexiones integradoras a partir del estudio previo, sobre la problemática de diversa naturaleza que surge cuando se establecen puntos de encuentro entre las políticas educativas y las políticas de empleo en este periodo determinante de transición educativa.

---

## ABSTRACT

---

The present article seeks to meditate on the current discussion that is generated around upper secondary education in Europe, in a context marked by incessant transformations and the unavoidable effect of the century change.

To complete this objective, the article is divided in three sections whose connection among them is necessary, though they maintain its own identity. In the first section, the introduction, there is a discussion based on the rol that must complete the school like an element inserted in the binomial relationship «education and work». With this, It will be trying to break some predetermined outlines, and at the same time redefining which they could be constituted as constructive orientations to understand the potencial rol of the school like allied of the labour context. In this sense it is related with the second section that understands that in this context could not be obviated the speech that arises from the European Union about the linking of politics of education and formation with the employment through the consolidation of the «Employability» and the «Lifelong Learning» principles.

The third section study three models that arise around the upper secondary education in Europe, from a comparative perspective. They are categorized in the present study as «The Good», «The Ugly» and «The Bad», and the pertinent conclusions are extracted starting from the outlined categories, and from a compared perspective. Finally, in the fourth section, they are planned integrative reflections which emerge from the outlined study, connecting with the problem of diverse nature that arises when it is trying to establish common bridges between politics of education and the politics of employment in this period of educational transition.