

LA RESPUESTA
DE LOS SISTEMAS
EDUCATIVOS
AL RETO DEL
DESEMPLEO JUVENIL

FRANCESC PEDRÓ

C·I·D·E·

LA RESPUESTA
DE LOS SISTEMAS
EDUCATIVOS
AL RETO DEL
DESEMPLEO JUVENIL

FRANCESC PEDRÓ

C·I·D·E·

**LA RESPUESTA DE LOS
SISTEMAS EDUCATIVOS
AL RETO DEL
DESEMPLEO JUVENIL**

**ESTRATEGIAS INTRODUCIDAS EN EUROPA PARA PALIAR
LOS EFECTOS DEL DESEMPLEO JUVENIL
DESDE EL SENO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS**

Francesc Pedró

**ESTUDIO FINANCIADO CON CARGO A LA CONVOCATORIA DE
AYUDAS A LA INVESTIGACION DEL C.I.D.E. 1987**

Número 77
Colección: INVESTIGACION

La respuesta de los sistemas educativos al reto del desempleo juvenil / Francesc Pedró. - Madrid : Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia : C.I.D.E., 1992.

1. Desempleo juvenil 2. Relación empleo-formación 3. Reforma educativa 4. Europa
I. Pedró, Francesc

© MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
Secretaría de Estado de Educación
Dirección General de Renovación Pedagógica
Centro de Investigación, Documentación y Evaluación
EDITA: Secretaría General Técnica
Centro de Publicaciones
Tirada: 1.200 ej.
Depósito Legal: M-40036-1992
NIPO: 176-92-158-8
I.S.B.N.: 84-369-2309-X
Imprime: GRAFICAS JUMA
Plaza de Ribadeo, 7-I. 28029 MADRID

INDICE

INTRODUCCION	5
I. LAS EXPECTATIVAS PROYECTADAS SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO EN RELACION AL TRABAJO	7
I.1 Las expectativas sociales	7
I.2 Las expectativas individuales	10
II. LAS FUNCIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO EN RELACION AL TRABAJO	17
II.1 La educación, preparación para el trabajo	17
II.2 La educación, socialización para el mundo del trabajo	23
II.3 La educación, orientación para el trabajo	26
II.4 La educación, selección para los lugares de trabajo ..	28
III. ¿CRISIS DEL SISTEMA ECONOMICO, CRISIS DEL SISTEMA EDUCATIVO? IMPLICACIONES DEL DESEMPLEO JUVENIL	33
III.1 Una primera aproximación al problema	33
III.2 Las causas del desempleo juvenil	35
III.3 Una segunda aproximación: el caso español	38
III.4 Problemas añadidos por el sistema educativo: La cuestión del grupo residual	40

IV. REFORMAS E INNOVACIONES INTRODUCIDAS EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EUROPEOS	45
IV.1 Innovaciones en la educación obligatoria	49
IV.1.1 La ampliación del período de escolaridad obligatoria	50
IV.1.2 Nuevos contenidos de la enseñanza	55
IV.1.3 La creación de servicios de orientación e información	60
IV.2 Innovaciones en la educación postobligatoria	63
IV.2.1 Sectores de actuación y modelos de organización de la enseñanza postobligatoria en Europa	64
IV.2.2 La evolución de la educación general o académica	67
IV.2.3 La evolución de la formación profesional y del aprendizaje	73
IV.2.3.1 Organización y estructura de la formación profesional y del aprendizaje	79
IV.2.3.2 El currículum	111
IV.2.3.3 Reformas y experiencias	114
IV.2.4 La evolución del sector no formal: implicaciones de futuro	126
IV.2.4.1 La contribución cuantitativa del sector no formal	127
IV.2.4.2 Funciones de los programas del sector no formal	128
IV.2.4.3 La interacción entre el sector formal y el no formal en relación a la formación profesional y la lucha contra el desempleo juvenil	134
IV.2.4.4 Implicaciones de futuro	142
V. CONCLUSIONES	147
BIBLIOGRAFIA	151

INTRODUCCION

El objeto de este estudio es la presentación de las tendencias europeas en materia de estrategias para prevenir, paliar o reducir los efectos del desempleo juvenil que puedan deberse a determinados rasgos o procesos de los sistemas educativos.

Cabe preguntarse, en principio, qué relación existe —si hay alguna— entre el sistema educativo, en general, y el mundo del trabajo. Como se verá más adelante hay versiones contradictorias sobre este particular. Incluso así, puede concluirse que, quien más quien menos, todo el mundo da por supuesto que existe entre ambos una relación de causa efecto. Esta suposición, probablemente errónea, se encuentra en la raíz de un buen número de las acusaciones que se lanzan contra los sistemas educativos. Y que son, ciertamente, difíciles de encajar.

En segundo lugar, se examina el fenómeno del desempleo juvenil y, al presentar un abanico de causas, se intenta precisar hasta qué punto existe una responsabilidad cierta por parte del sistema educativo en lo que respecta al aumento de las tasas del desempleo juvenil. Sin este análisis y necesaria intelectualización del problema, no se podría avanzar si se pretende extraer alguna lección de las tendencias patentes en la evolución de los sistemas educativos europeos durante los últimos años.

En último término, la parte más relevante del estudio es, propiamente, un estudio comparativo que describe tendencias. Al hacerlo, se procura distinguir entre lo que acontece en el período de la enseñanza obligatoria y cuanto sucede en la postobligatoria. Con todo, debe advertirse que en este estudio se tiende a poner énfasis en el período postobligatorio, de manera consciente. Se trata, sin duda alguna, del primer momento de la vida del joven en que, habilitado legalmente para acceder al mercado del trabajo, puede verse enfrentado a la perspectiva del desempleo.

Por consiguiente, este estudio se ve marcado por esta especial atención al primer ciclo educativo que sigue al fin del período de la escolaridad obligatoria en la mayoría de los países europeos y que acostumbra a tomar la forma de un segundo ciclo de enseñanza secundaria en alguna de sus múltiples fórmulas: académica o general, técnica o profesional. Desde este punto de vista, se destacan en el presente estudio aquellos cambios e innovaciones cuya justificación se encuentra, en buena medida, en la embestida del desempleo entre los jóvenes de los países desarrollados y, más concretamente, de la Europa comunitaria.

Lógicamente, no se pasan por alto las estrategias que, afectando a los cursos superiores del período obligatorio, es decir, los que acostumbran a coincidir con el primer ciclo de la enseñanza secundaria, tienen por común objetivo la prevención del desempleo juvenil.

Finalmente, se presta una atención preferente al creciente papel que en Europa se otorga a la educación no formal (las, así denominadas, enseñanzas no regladas). En efecto, se instrumentaliza tanto como paliativo o remedio del desempleo juvenil a corto plazo que, en el contexto de una crisis laboral, amenaza especialmente a los jóvenes sin ningún tipo de cualificación —el denominado grupo residual—, como en tanto que vía, factible y cuando menos sugerente, de transición desde unos sistemas educativos caracterizados por su carácter endémicamente escolar y académico hacia otras fórmulas que se pretenden más próximas a los sistemas duales.

En suma, el estudio concluye recomendando la necesidad de una evaluación constante del papel de la formación en el contexto político y socio-económico de cada país.

CAPITULO 1

LAS EXPECTATIVAS PROYECTADAS SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO EN RELACION AL TRABAJO

I.1 LAS EXPECTATIVAS SOCIALES

Que la sociedad tiene unas determinadas expectativas proyectadas sobre la educación en relación al trabajo es un hecho incontestable. Incluso cabe pensar en la educación única y exclusivamente como un proceso que ha de transmitir a los jóvenes conocimientos, aptitudes y habilidades para el mantenimiento y el progreso de la economía, por encima de todo, y como requisito previo para la conservación de la misma estabilidad social. Esta posibilidad se vería reforzada hoy día a causa de los estertores de la crisis económica, de forma que se daría por hecho que la mejora de las relaciones entre escuela y mundo del trabajo sería una eventual salida a la misma crisis económica. De parecida forma, en un contexto de competitividad creciente y de internacionalización de la economía, esta mejora puede ser concebida también como un excelente medio para incrementar la competitividad de un país.

Ahora bien, un examen más profundo de la relación entre educación, por una parte, y progreso y desarrollo económico de una sociedad, de otra, revela un panorama mucho más complejo que el que se acaba de describir hasta el punto de que, en algunos casos, parece incluso contradictorio. Después de casi más de una década de verdadera fe ciega en la aportación de la educación al crecimiento económico, se ha pasado finalmente a no admitir que

exista una relación directa y lineal entre una y otra o, ni tan sólo, que esta relación opere de igual manera en todo tipo de sociedades. Es evidente que la posición de los países en vías de desarrollo ha de ser diferente de la de los países desarrollados. Pero, más a fondo, hay como mínimo dos hechos que indican claramente que aquella relación no es tan clara, directa o lineal como parece, sino más bien todo lo contrario.

En primer lugar, debe observarse que la permanencia de un individuo en el sistema educativo significa la aparición de una serie de costos económicos no siempre tenidos en cuenta a la hora de evaluar los gastos que genera un sistema educativo. Hay, para empezar, un costo individual compuesto sencillamente por los eventuales ingresos que uno podría percibir en el supuesto de que trabajara —en lugar de estudiar a tiempo completo. Pero hay también un costo social en la medida que la sociedad no tan sólo se hace cargo de los gastos obvios derivados de mantener el sistema educativo y de aumentar sus prestaciones para aquel individuo concreto —y para otros como él— sino que se ve privada de esta contribución individual al desarrollo económico —que esta aportación sea más o menos decisiva, poco importa ahora.

En segundo lugar, explotando este argumento hasta llegar al paroxismo, aún se podría afirmar que para ofrecer esta prestación en forma de servicio educativo, la sociedad se ve obligada a destinar unos recursos económicos que tal vez habrían sido invertidos, y quién sabe si no mejor aprovechados, en otros sectores del quehacer social y económico como, por ejemplo, la sanidad, la protección a la industria nacional, el fomento de la investigación sobre alta tecnología o, incluso, la defensa, como recientemente se ha recordado en cierto país al reducir los presupuestos de enseñanza y de protección social en beneficio de este otro sector.

Sin embargo, negar la existencia de una relación entre educación y desarrollo social y económico sería cerrar los ojos a la realidad, porque una cosa es que esta relación sea débil, pero que al fin y al cabo exista, y otra bien distinta es que siempre tenga ser necesariamente directa y lineal. Nadie puede negar que la aportación de la educación al crecimiento económico existe y es siempre positiva; pero la cuestión está en saber si el precio que se paga no es demasiado alto. Veamos un ejemplo.

En el año 1980 el Banco Mundial recogió los datos experimentales de veinte estudios diferentes sobre formación profesional agraria. La conclusión final nos interesa sobremanera porque demuestra la existencia de una clara relación entre educación y desarrollo y, a la vez, su carácter positivo, pero plantea igualmente un grave interrogante. Brevemente, se demostró que con cuatro años de formación profesional agraria los campesinos conseguían aumentar la productividad de los campos en un 7,4 por ciento anual (World Bank, 1980:50). La pregunta que cabe hacerse es muy sencilla: ¿se habría ganado mayor productividad invirtiendo los mismos esfuerzos en nuevas tecnologías para la agricultura en lugar de dedicarlos a la formación profesional? La respuesta, en cambio, es muy compleja. Por una parte, ¿de qué servirían las nuevas tecnologías si la mano de obra de la que se dispone carece de la formación necesaria para utilizarlas? Y, por otra: ¿cuál es el objetivo final: aumentar la productividad, favorecer el progreso social, o ambas cosas a la vez? Pues no debe olvidarse que la productividad de los campos sólo es una variable del progreso social, quién sabe si acaso no tan decisiva como la propia satisfacción personal de los campesinos al comprobar cómo aumenta su dominio sobre la naturaleza.

A pesar de todo, la explosión del desempleo juvenil que, paradójicamente, corrió en paralelo al movimiento de expansión educativa que todavía se vive en Europa Occidental, ha venido a recordar que en momentos de cambio económico, tecnológico y social rápido, la educación, tal y como hasta ahora se ha concebido, desarrollado y llevado a la práctica, o por lo menos determinado tipo de provisión educativa, es absolutamente inapropiada e inadecuada por la sencilla razón de que ni responde a las expectativas de la sociedad ni, al fin y al cabo, prepara para aquellos trabajos o para aquella forma de trabajar que hoy se demandan. Esto explica porqué ya a mediados de la década de los años setenta se puso en duda la tesis según la cual la educación era el verdadero motor del crecimiento económico y comenzaron a aparecer términos como el de *accountability*, significando la necesidad de controlar mejor el gasto educativo y, al mismo tiempo, expresando la conciencia de la ineficacia de determinadas inversiones en materia educativa.

En el fondo, sin embargo, detrás de esta concepción que hace de la educación el principal motor del desarrollo económico de un

país, acostumbra a aparecer también una no menos errónea concepción de la democratización y de la igualdad de oportunidades que afecta a la enseñanza superior y, muy particularmente, a la enseñanza secundaria. Esta última es a menudo concebida como un mecanismo de movilidad social que se identifica necesariamente y, según muchos analistas, de manera equivocada con el pase para la obtención de unos lugares de trabajo concretos: aquellos para cuyo ejercicio se precisa de una camisa blanca y de una corbata (*white collar jobs*). Desde esta perspectiva, la igualdad de oportunidades, la democratización de la enseñanza y, en consecuencia, la educación deben fomentar que todo el mundo llegue a la universidad. Un estudio de la Organización Internacional del Trabajo lo expresaba con las siguientes palabras: "En lugar de transformarse en instrumentos de educación general, las escuelas secundarias tienden a mantener una preocupación exclusiva por la cualificación para la obtención de lugares de trabajo de cuello blanco, pretendiendo aumentar lo más posible el número de estudiantes que asciende hasta lo más alto posible de la pirámide educativa" (ILO, 1971:134).

De alguna manera es como si el sistema educativo, independientemente del sistema social al cual se supone que ha de servir, tuviera su propia lógica interna, sus propios objetivos y, obviamente, sus propios propósitos. Sea como sea, la expresión de expectativas que recoge el anterior fragmento la reencontraremos también al referirnos a las expectativas individuales.

I.2 LAS EXPECTATIVAS INDIVIDUALES

¿Qué piensan los jóvenes acerca de las relaciones entre educación y trabajo? Aun manteniendo las reservas propias de estos casos existe hoy en día un acervo de encuestas, llevadas a cabo con seriedad, que han permitido acumular un cierto número de datos suficientemente significativo sobre lo que piensan los jóvenes de los países desarrollados en relación a este tema. Los párrafos que siguen se basan en las conclusiones de algunos de estos estudios (principalmente CERI, 1983; Coleman & Husén, 1985; Furth, 1985; Husén, 1979). A la diversidad metodológica de las encuestas y a las variaciones de resultados que se dan entre países debe

añadirse además el hecho de que, hoy como nunca, el contexto social en cuyo seno se modelan las actitudes de los jóvenes evoluciona muy rápidamente y dificulta más fijar la opinión de una entidad tan difusa como es la juventud. Ahora bien, si es posible hablar de tendencias y, en este sentido, sorprende sobretodo hasta qué punto las opiniones expresadas por los jóvenes escapan a las interpretaciones estereotipadas que de ellos se acostumbra a tener.

En lo que respecta a la enseñanza, los jóvenes le conceden un gran valor: quieren aprender y consideran que la enseñanza juega un papel muy importante en su futuro, sobretodo en la preparación de su futura carrera profesional. Sólo por poner un ejemplo, una investigación realizada en Inglaterra, extremadamente sencilla en su planteamiento, expresa de forma clara cuál es la expectativa que los jóvenes proyectan sobre la educación en relación al trabajo. De los resultados debe remarcar que el 87 por ciento de los jóvenes de quince años de edad, así como el 89 por ciento de sus familias, creía que la función primordial de la escuela no era otra que "enseñar aquello que ayude a obtener el mejor empleo posible". Sin embargo, es curioso comprobar que estos porcentajes doblan y llegan a triplicar, en algunos casos, los correspondientes a los profesores y directores de los centros escolares (47 y 28 por ciento, respectivamente). Estos últimos, más que los profesores, anteponen otras finalidades a la pura formación para el trabajo. En cualquier caso, quien más quien menos habrá oído decir a su maestro: "si te esfuerzas estudiando conseguirás un buen trabajo" (Morton-Williams & Finch, 1978:33-42).

Todo ello no tendría mayor interés si no fuera porque, irónicamente, cuanto mayor es el desempleo, cuanto más saturado y restringido está el mercado laboral, más aumentan las aspiraciones laborales, el inconformismo con respecto a aquellos empleos que no son de cuello blanco y, en esta medida, más aumentan todavía las aspiraciones educativas de la mayoría. Al suceder esto, resultan dos tipos diferentes de fenómenos. Por un lado, desde la perspectiva del individuo con frecuencia se acaba en frustraciones e insatisfacciones: se termina pensando que el sistema educativo está concebido para preparar a todos para unos lugares de trabajo que finalmente sólo serán ocupados por algunos, no precisamente por la mayoría; el resto tendrá que encontrar otro tipo de empleos que difícilmente colmarán las aspiraciones abonadas en buena par-

te por el propio sistema educativo. Por tanto, se percibe la escuela como un agente fundamentalmente selectivo.

Por otro lado, la explosión del número de titulados se traduce en un credencialismo, es decir, en un exceso de titulados respecto de la demanda social de los mismos, los cuales, a su vez, se verán obligados a buscar empleos inadecuados e inapropiados para ellos en razón de su titulación. Paralelamente, surge una insatisfacción social que recoge la de los individuos, tomados una a uno, y le añade la que resulta de darse cuenta de los recursos mal aprovechados, no tanto en la formación de futuros profesionales como en la expedición de un número exagerado de títulos que la sociedad no necesita y que, para ponerlo más difícil aún, contrasta con la escasez de técnicos especialistas de nivel medio o, más en general, de obreros (bien) cualificados. Nuevamente, los costos parecen ser superiores a los beneficios.

Las opiniones hasta aquí recogidas son indudablemente genéricas, pero cuando se les pregunta a los jóvenes acerca de su propia experiencia personal, una proporción considerablemente elevada expresa su insatisfacción y las frustraciones que han conocido. Según un estudio de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA, cit. en Husén, 1979), las actitudes negativas en relación a la escuela son más fuertes entre los jóvenes de los países industrializados y, de forma extremadamente significativa, se refuerzan con la edad y con el nivel de educación alcanzado. Las críticas más importantes apuntan a la función selectiva de la enseñanza: muchos jóvenes consideran que las escuelas tan sólo se preocupan de seleccionar los alumnos que después habrán de continuar estudios en el nivel educativo siguiente y están convencidos de que el profesorado deja de lado a aquellos que adolecen de aptitudes de tipo académico. Junto a ello, critican el aislamiento de la escuela con respecto a la vida real y le acusan de olvidar aquellos aspectos de la enseñanza más relacionados con la preparación para el trabajo.

Hasta aquí lo que piensan los jóvenes, pero acaso sea distinto de lo que en realidad hacen. Al fin y al cabo, están en su derecho de protegerse de una situación que les es, de partida, desfavorable. En otras palabras: los jóvenes de hoy hacen todo lo posible para adaptarse, aunque no de buen grado, a esta situación e intentan sacar el máximo partido. Incluso una proporción relativamente

importante de los jóvenes que presentan actitudes claramente negativas hacia la enseñanza optan, una vez cumplidos los dieciséis años, por continuar estudios postobligatorios —en principio voluntariamente, de hecho en algunos casos contra su propia voluntad. Sus opciones “están cada vez más guiadas por estrategias de optimización y no por sus propias preferencias; escogen las vías que les garantizan con mayor probabilidad el acceso a estudios ulteriores o a ocupaciones que presentan un interés inmediato o bien, por el contrario, a más largo plazo en el mercado laboral. En consecuencia, la aversión o la frustración que la escuela les inspira se ve reforzada” (Furth, 1985:39-40). Todo esto que sugieren las encuestas tiene un reflejo claro en el comportamiento de un número creciente de jóvenes: absentismo, apatía, violencia, e incluso el suicidio comienzan a ser rasgos incipientes en los centros escolares de secundaria de los países industrializados, particularmente en el Japón, en Suecia, en los Estados Unidos, en el Reino Unido y en la República Federal Alemana. Hechos que, por lo menos en parte, tienen mucho que ver con las insatisfacciones y las frustraciones de los jóvenes en relación con la sociedad y entre las cuales a veces la enseñanza que reciben se transforma en el colmo intolerable. Y todavía debe añadirse que estas actitudes negativas se ven reforzadas por una época en la cual los jóvenes se encuentran sutilmente encauzados para que permanezcan escolarizados durante más y más tiempo, mientras que cada vez hay más incertidumbre acerca de sus posibilidades reales de ocupación. Es como si apareciera un abismo entre las aspiraciones y las expectativas de los jóvenes y aquello con lo que se han de encontrar al final del camino, en términos de empleos disponibles, de remuneraciones o de estatus social y profesional.

No es menos sorprendente lo que los jóvenes piensan del trabajo. De los estudios antes citados se desprende que los jóvenes están lejos de rechazar la ética del trabajo. Antes al contrario, la mayoría cree que el trabajo es un aspecto normal y necesario de la vida adulta, y son muchos los que preferirían trabajar en lugar de seguir estudiando o de recibir el subsidio de desempleo. A pesar de que, en términos generales, rechazan la naturaleza individualista y competitiva de la organización laboral, la hacen suya y la aplican a menudo a su propia carrera escolar. El “si te esfuerzas estudiando...” podría ser aplicado probablemente a la mayoría de jóvenes

y, en este contexto, no es nada extraño que la competitividad sea un rasgo característico de los jóvenes estudiantes de hoy, tanto de los universitarios como, cada vez más, de los alumnos de los centros de enseñanza secundaria especialmente en aquellos países donde impera una organización selectiva de este nivel educativo.

Curiosamente, las actitudes más generalizadas, en contra de lo que con frecuencia manifiestan los empresarios, no son demasiado diferentes de las que tenían sus padres y no parecen de ningún modo menos dispuestos que ellos a aceptar o a estar razonablemente satisfechos de los empleos que pueden conseguir. Para resumirlo brevemente, como se indica en las conclusiones de un estudio: "sus reacciones demuestran más realismo que ilusión" (CERI, 1983:30).

Pero lo más preocupante es la existencia de una minoría relativamente importante y en aumento cuyas actitudes con respecto al trabajo son extremadamente negativas. El número de jóvenes que, tanto en un clima de recesión económica como en un clima de desarrollo, se ven excluidos del mercado laboral y, a la vez, no encuentran respuesta a sus necesidades e intereses en el seno de los sistemas educativos, o bien que, en este contexto de competitividad, no pueden obtener plaza ni en la enseñanza secundaria general ni, cada vez menos, en la formación profesional en razón de sus bajas calificaciones académicas, aumenta rápidamente. Entre estos jóvenes no es extraño que aparezca una cierta conciencia de marginación y de haber sido dejados de lado por una sociedad que ni parece necesitarlos ni, en función de sus calificaciones académicas, los encuentra aptos para seguir estudiando (CERI, 1983).

Esta minoría se compone de jóvenes de diversa extracción social y presenta frecuentemente un comportamiento diverso: los hay que quieren verse excluidos conscientemente de la sociedad y rechazan sus normas y valores; los hay a quienes, sencillamente, les basta con mostrarse apáticos o indiferentes hasta el cinismo; otros han alimentado desde 1975 todo tipo de movimientos marginales, algunas sectas religiosas y, en ciertos casos, se han cegado con ideologías políticas extremistas que, de vez en cuando, se traducen en acciones violentas contra los centros escolares o que, en el peor de los casos, se transforman en puro terrorismo ciego. Finalmente, queda el sendero de la droga. Para estos jóvenes en particular, pero en general para todos, las sombras que se dibujan en el futuro no son nada halagüeñas.

A título de conclusión se podría decir que desde la década de los años setenta han aparecido por lo menos tres factores que contribuyen a oscurecer la posición de los jóvenes en las sociedades avanzadas, a hacer difícil, en suma, el ser joven hoy día:

- a) En primer lugar, el proceso de transición a la edad adulta se ha hecho más duradero para un número cada vez mayor de jóvenes, lo cual no sólo ha alargado la edad adolescente —por definición, aquella edad en que todavía se adolece— sino que la ha institucionalizado. Hoy en día, en lugar de hablar de “jóvenes que devienen adultos” tal vez habría que referirse más bien al colectivo de “jóvenes adultos” (Carnegie Commission, 1979:14).
- b) Estos jóvenes adultos han de hacer frente a problemas y dilemas bastante más severos que tiempo atrás. Son, si se quiere, más libres en cuanto a la elección de carrera gracias a la movilidad social y geográfica y, por lo menos en teoría, tienen muchas y más diversas oportunidades de futuro que sus padres y que sus abuelos. Pero, por contra, han de tomar en este mismo momento decisiones que comportan riesgos e incertidumbre y que, hoy por hoy, pueden ser irreversibles.
- c) Finalmente, la influencia de la familia —y de la escuela— disminuye y, paralelamente, se hace más difícil establecer contactos con el mundo laboral, de manera que los jóvenes necesitarían de una estructura organizada que les ofreciera cierta protección, respecto de la cual se sintieran responsables y que, a la vez, fuera su portavoz. Como se ha dicho, “ninguna institución se siente hoy plenamente responsable de velar por la situación de los jóvenes adultos” (Carnegie Commission, 1979:15).

Por tanto, las actitudes negativas que se muestran en las encuestas no son tan sólo el fruto de una mala experiencia escolar. Sería necesario reflexionar hasta qué punto no expresan, más allá de un rechazo a los contenidos y a los métodos de enseñanza y al trato que reciben de los docentes, un descontento con respecto a lo que hoy supone ser joven, de las relaciones familiares, de las relaciones sociales, o, porqué no, el resultado de una comprensible

ansiedad respecto del propio futuro laboral y profesional. En consecuencia, es preciso cuestionarse si las políticas de juventud, más que resolver exclusivamente problemas de enseñanza y de relación entre educación y trabajo o vida adulta, no debieran ser políticas globales e integradoras de la problemática juvenil. Difícilmente las reformas y las nuevas políticas educativas llegarán a resolver problemas que las sobrepasan. Pero, en cualquier caso, sí cabe esperar de ellas que contribuyan a solucionar lo que les corresponde. Y ello en un marco global de acción y atención a la juventud.

CAPITULO 2

LAS FUNCIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO EN RELACION AL TRABAJO

II.1 LA EDUCACION, PREPARACION PARA EL TRABAJO

Independientemente de qué sea lo que se demande al sistema educativo, de qué digan los teóricos de la educación o de qué esperen de ella los jóvenes, los padres y los educadores, lo cierto es que, para bien o para mal, el sistema educativo desarrolla efectiva y eficazmente determinadas funciones en relación con el trabajo. Así, por ejemplo, se acostumbra a decir que la escuela prepara para el trabajo y que, por tanto, debe enseñar un oficio o preparar para una ocupación concreta, que debe socializar a los jóvenes para el trabajo, orientarles o, finalmente, seleccionarlos y separarlos de acuerdo con las necesidades y demandas de la sociedad (Cfr. Watts, 1983). Veamos cómo se llevan a cabo estas funciones.

En principio, referirse a la necesidad de que la educación prepare para el trabajo significa que se espera de la escuela que transmita a los alumnos conocimientos, destrezas y habilidades específicas que se supone deberán aplicar directamente en un lugar de trabajo concreto, una vez abandonen la escuela.

No será necesario insistir aquí en que esta función es más bien reciente, pues no aparece prácticamente hasta la Revolución Industrial, un momento histórico que se ve acompañado, precisamente en razón de una necesidad obvia, de la creación de los primeros sistemas educativos nacionales y públicos dependientes

de la Administración, generalmente a finales del siglo XVIII y principios del XIX. La incapacidad de otras instituciones tradicionalmente educativas hasta entonces, como por ejemplo las catedrales, los monasterios, los gremios no industriales o las mismas familias para hacerse cargo de la preparación adecuada para los empleos de nuevo cuño, junto a la imposibilidad de que esta formación se llevara a cabo en las propias fábricas —puesto que ello haría aumentar indudablemente los costos de producción, reduciría la productividad y restaría competitividad— hizo que la escuela asumiera progresivamente este compromiso para garantizar por lo menos la mínima formación básica de los futuros aprendices. A lo largo de casi dos siglos, pese a todo y para bien o para mal, todavía no se ha logrado que los sistemas educativos preparen de pies a cabeza para ocupar un buen día, sin solución de continuidad, un lugar de trabajo específico.

La formación profesional dentro del período de la escolaridad obligatoria ha sido un verdadero éxito sólo en aquellos lugares donde se ha establecido un entendimiento suficientemente satisfactorio entre el mundo del trabajo y la escuela, o bien en aquellos casos en que ha quedado en manos directamente del propio mundo del trabajo, sin depender de la administración educativa. De todo ello, sin embargo, hablaremos más adelante y con mayor detenimiento. Por ahora bastará con destacar que este fracaso no significa de ningún modo que quien egresa del sistema educativo no acabe desempeñando una ocupación, ni mucho menos, sobre todo cuando la demanda de mano de obra excede la oferta proveniente del sistema educativo. Al fin y al cabo, las empresas, las fábricas, las industrias y todos los sectores económicos tienen que acabar nutriéndose de personal de algún modo —cierto es, con todo, que cuando se atraviesa un período de crisis y recesión económica las cosas cambian. El problema no es éste sino, más bien, si la preparación que en teoría se imparte y recibe pensando en un lugar de trabajo concreto es verdaderamente la adecuada en cada caso. Tal vez por ello, economistas como Schultz y Becker, prefieren hablar de educación no tanto como preparación específica para un lugar de trabajo sino, en términos más generales, como forma de inversión económica en capital humano.

Para ellos, la educación se concibe como la formación de una especial modalidad de capital: los recursos humanos. Por lo tan-

to, se trata de un bien de inversión: lo que en ellos se invierta se traducirá en un aumento y en una mejora de la capacidad productiva individual y colectiva. Finalmente, las inversiones educativas representan también un ahorro en la medida en que permiten discriminar, en cada caso y en función de las titulaciones obtenidas, aquellos candidatos más indicados, aquellas personas de más valía y que recibirán los salarios más elevados. Como ha expresado Quintás (1983:15): "Las diferencias salariales entre personas diversamente educadas se deben a su diferente capacidad de aportación a la producción de bienes y servicios, habiendo representado la educación un importante papel en la creación y desarrollo de estas diferencias".

¿Qué determina lo que debe aprenderse en la escuela para prepararse para la vida laboral? ¿Cómo se lleva a cabo esta preparación? En principio hay dos posiciones teóricas que responden de forma contrapuesta a ambas preguntas. Estas posiciones son las hoy en día predominantes y, de hecho, coexisten en el seno de un mismo país, encarnadas en diferentes alternativas ideológicas, políticas y pedagógicas.

Hay quien no cree que la escuela deba preparar en principio para el trabajo, sino que debería hacerlo en general para la vida adulta, de forma que su función habría consistir en impartir las normas y los valores impuestos por la sociedad con el fin de conseguir el adulto ideal o, por lo menos, el estereotipo de adulto. El contenido de la educación, así concebida, prima por encima de todo materias como la historia, las lenguas clásicas, la filosofía, el arte, la religión, y con frecuencia se imparte en instituciones cuyas denominaciones reflejan este carácter clásico: liceos, gimnasios, academias, escuelas clásicas, escuelas de gramática,... Evidentemente, los más capacitados para este tipo de enseñanzas son los llamados a ocupar los lugares de trabajo privilegiados y rectores; el resto habrá de abandonar esta vía e ingresar en centros específicos de formación profesional o técnica —una vía alternativa que suele aparecer cuando termina el período de escolaridad obligatoria.

Otros, en cambio, creen desde una posición ciertamente más utilitarista que en la escuela deben aprenderse aquellas materias verdaderamente útiles para la vida práctica cotidiana, es decir, matemáticas, física y química, artes y oficios, etc. Históricamente,

la puesta en práctica de esta voluntad pragmática ha encontrado eco en otras instituciones escolares cuyas denominaciones son o quieren ser decididamente contrapuestas a las anteriormente citadas: escuelas modernas, escuelas reales,... Aquí se trata, pues, de promover tanto el desarrollo económico de la comunidad como el bienestar práctico del individuo.

Pero una cosa es el terreno teórico y otra, a veces bien distinta, lo que acontece en la realidad. En la práctica, más que las teorías han sido las necesidades de la comunidad las que han determinado de qué forma se concibe en un país concreto la preparación para el trabajo en la escuela. En cierta medida la historia de la enseñanza contemporánea nos demuestra la existencia de una ley, de una norma concreta que permite comprender qué es lo que se enseña en la escuela en relación al trabajo, es decir, cómo se diseña y estructura el currículum. Según esta ley, una sociedad con una economía sofisticada, en rápido crecimiento y que precisa de un alto nivel de educación en la mayoría de sus miembros, construirá un currículum de carácter general y polivalente durante la enseñanza obligatoria con el fin de garantizar la continuidad de este progreso, y dejará para el nivel postobligatorio —generalmente postsecundario— la formación profesional y todo aquello relacionado con la preparación para un lugar de trabajo específico. No se trata tan sólo de un problema de necesidades sino también de disponibilidad de recursos, puesto que tan sólo los países ricos pueden llevar a la práctica esta particular filosofía de lo que debe ser la enseñanza obligatoria.

En cambio, una sociedad con una economía sencilla, de difícil desarrollo y en la cual la mayoría de los lugares de trabajo no requieren un alto nivel de educación general sino puramente una base a la que añadir los conocimientos y las habilidades profesionales requeridas, diseñará un currículum diversificado en el mismo seno del período obligatorio y que deberá dar salida a las necesidades ocupacionales específicas del país en cuestión a corto plazo. La idea consiste, pues, en compaginar un mínimo de enseñanza general básica para todos los ciudadanos con la mayor diversificación y profesionalización posibles del currículum, mientras que la vía académica ha de quedar reservada a una pequeña élite, en cuyas manos residirá el gobierno del país.

Evidentemente, esta dialéctica funciona de una manera mucho más compleja cuando existe una larga y reconocida tradición de relación entre el mundo del trabajo y la escuela, y la transición al mundo laboral se articula a través de un sistema de aprendizaje en forma paralela al sistema escolar. Es precisamente el influjo de esta tradición lo que explica en buena parte porqué un buen número de países que hoy consideramos ejemplos de desarrollo sigue manteniendo sistemas de tipo diferenciado. Y, a la vez, también explica porqué estos sistemas son contestados, de forma recurrente y periódica, por los defensores de los sistemas polivalentes y comprensivos. De hecho, durante los últimos veinticinco años los sistemas duales de formación profesional han ido posponiendo la edad de ingreso en el aprendizaje.

Véase, pues, cómo la dualidad entre educación académica y formación profesional en el seno del período de obligatoriedad escolar da lugar a una diferente práctica —simplificando mucho las cosas— según como sea el país de que se trate. Si se trata de uno desarrollado, por decirlo de algún modo, será conveniente que su sistema educativo garantice una educación general y polivalente para todos los ciudadanos. La dualidad dentro de la enseñanza obligatoria no tendría sentido dentro de un sistema como éste porque todos los ciudadanos, para una correcta inserción social y económica, deberían alcanzar unos mismos objetivos antes de iniciar su preparación para el trabajo. En cambio semejante dualidad sí puede ser aceptable, aunque no necesariamente aconsejable, en el caso de un país en vías de desarrollo en la medida en que responda a sus necesidades. Pero si el país evoluciona económica y socialmente, aumentarán las expectativas sociales proyectadas sobre el sistema educativo y las élites habrán de dejar paso a un nuevo sistema de gobierno social y económico. Si esta transición no es acompañada de un proceso equivalente en la evolución del sistema educativo, en el mismo momento en que la dualidad preexistente entre enseñanza académica elitista y formación profesional se transforme en una masificación de la enseñanza conducente a la universidad y en la inoperancia de la enseñanza profesional, el sistema se transformará en un mecanismo que institucionalizará y, lo que aún es peor, incrementará las desigualdades sociales, culturales y económicas, tal y como han demostrado, entre otros muchos, Fägerlind y Saha (1983:80 y ss.).

La expansión indiscriminada de la educación académica preparatoria para el acceso a la universidad, y su generalización para todos los ciudadanos, confunden la democratización del acceso a la educación superior con la necesidad de que todos los estudiantes reciban una enseñanza general básica y polivalente —y que está tan lejos de la educación académica como de la formación profesional— durante el período de escolaridad obligatoria. Así se refleja en el siguiente fragmento de Hallak y Caillods, donde nuevamente, aunque ahora de forma indirecta, se reencuentra la identificación entre lugar de trabajo, en general, y empleo de cuello blanco: “el punto crucial del debate (sobre el citado dualismo) se refiere a los criterios para desarrollar una fuerza laboral moderna y se traduce en la pregunta de si basta simplemente con incrementar la correspondencia entre educación y trabajo o si, por el contrario, debe concederse la máxima importancia a las elecciones y a la movilidad ocupacional del individuo, acentuando una formación general muy amplia que permita pasar de una ocupación a otra”. Y añaden, más adelante, que “la expansión deliberada o incontrolada de la educación no es de ningún modo una respuesta incontrovertible al problema de la formación de una fuerza laboral moderna, sino que esta respuesta ha de depender absolutamente del contexto social, político y económico implicado” (Hallak & Caillods, 1980:25).

Ahora bien, en un momento u otro de la vida del joven debe posibilitársele una preparación profesional inicial. Desde el fin de la II Guerra Mundial los países europeos han evolucionado rápidamente hacia modelos económicos desarrollados y bastante sofisticados, pero no todos han conseguido saldar la cuestión de si esta preparación profesional debe de ser impartida dentro o fuera de la escuela y, sobre todo, de si ha de llevarse a cabo dentro o fuera del período de obligatoriedad escolar. En lo que respecta a la educación concebida como preparación para un lugar de trabajo concreto, la crisis sigue estando, pues, presente. No obstante, todavía existen otras funciones de la educación en relación al trabajo que permanen asignadas al sistema educativo.

II.2 LA EDUCACION, SOCIALIZACION PARA EL MUNDO DEL TRABAJO

Acéptese o no que la educación prepara para un lugar de trabajo concreto, o que lo haga más o menos mal. En cualquier caso seguirá siendo cierto que el proceso educativo es sustancialmente un proceso de socialización para la vida adulta, una de cuyas facetas es la actuación laboral. Por lo tanto, si se afirma que la educación ha de socializar para garantizar la integración de los individuos en el cuerpo social, también se está diciendo que la educación ha de socializar para el mundo del trabajo. Es decir, con el uso del término *socialización* se quiere indicar aquí que se trata de un proceso de preparación indirecta para la vida laboral y que se lleva a cabo mediante la influencia tanto sobre las actitudes hacia el trabajo como sobre la forma en que se debe ejercer un empleo, sea cual sea, y las normas éticas y de comportamiento que deben seguirse.

¿Y esto cómo se consigue? Con frecuencia este proceso de socialización escapa al control directo y consciente de los docentes y viene a formar parte del denominado "currículum oculto" (*hidden curriculum*), es decir, de aquellos contenidos que se transmiten no a través de las diferentes disciplinas o asignaturas sino, muy especialmente, a través de la misma organización formal e informal de las instituciones educativas e, igualmente, mediante las relaciones de orden social que se establecen en su seno.

Los abogados de la teoría de la socialización, mayoritariamente pertenecientes a la escuela norteamericana del radicalismo, centran sus tesis en dos puntos fundamentales. Con el primero de ellos se quiere sugerir que lo que se aprende informalmente e indirectamente en la escuela es, finalmente, tanto o más importante que lo que se aprende de manera directa, formal y planificada. En relación al trabajo, o por lo menos en relación a determinados empleos, puede ser más importante haber sido educado en la puntualidad, la competitividad o la capacidad de auto-organización que conocer la demostración del teorema de Pitágoras o cuáles son las capitales de los Estados de Africa Central. En segundo lugar, se afirma que esta socialización puede ser peligrosa cuando la escuela se limita a reproducir el tipo de relaciones sociales que se establecen dentro del sistema productivo, aunque debe tenerse en

cuenta que la función principal del sistema educativo es la socialización en un estado de cosas —social y económico—preexistente, es decir, el logro de una verdadera reproducción (Cfr. Bourdieu & Passeron, 1966).

Esta reproducción deviene, pues, una socialización diferenciada: aquellos alumnos que cumplan determinadas condiciones de partida —como, por ejemplo, la pertenencia a una clase social dirigente— serán educados en unos valores y en unas actitudes diferentes de aquellas otras que se transmitirán a los alumnos que no pertenecen a dicha clase social. La pirámide ocupacional, consubstancial a un sistema de producción capitalista y que para su perpetuación precisa de un sistema de formación diferenciada en función del lugar que cada cual deba ocupar, se reencontrará también en el sistema educativo: a unos se les educará en la independencia, la inventiva, la creatividad, la seguridad personal o la capacidad de mando; a los otros, en cambio, se les formará en la obediencia, la puntualidad, el respeto a la autoridad, el orden o la disciplina y, posiblemente, incluso en unos valores contrapuestos a los anteriores.

Autores como Bowles han señalado además que esta socialización diferenciada utiliza a veces ideologías justificatorias verdaderamente sutiles como, por ejemplo, la denominada ideología del Cociente Intelectual (C.I.): a mayor C.I. mayor será la calidad de la enseñanza recibida. La cuestión reside en saber qué es lo que se mide en verdad con el C.I., si, por sí sola, esta expresión matemática justifica una enseñanza diferenciada o bien si, antes que cualquier otra cosa, se trata de un mecanismo de justificación de la diferenciación (Bowles, 1971; Bowles & Gintis, 1972).

Al estudiar la teoría de la socialización debe tenerse presente qué elementos tienen valor intrínseco, puesto que esta teoría conlleva a la vez una perspectiva crítica y valorativa que precisa de una evaluación. Así, Bowles y Gintis, por ejemplo, no tan sólo mantienen que la enseñanza socializa diferenciadamente, sino que el sistema educativo reproduce la propia estructura y las relaciones sociales del sistema productivo por lo menos en tres ámbitos diferentes: en primer lugar, la jerarquía de los empleos se reencuentra en la escuela en la forma jerárquica patente en las relaciones entre profesores y alumnos, profesores y personal no docente, alumnos mayores y alumnos más jóvenes, etc. En segundo lugar, también se

encuentra la alienación que, desde una óptica marxista, es propia de todo trabajador en un sistema capitalista. Finalmente, también se da la fragmentación del trabajo, equivalente en la empresa y en la escuela (Bowles & Gintis, 1976).

De estas posiciones valorativas y críticas pueden desprenderse un determinismo y un mecanicismo difícilmente aceptables por todos. Para empezar hemos visto que se critica la escuela porque transmite unos valores y unas actitudes, esto es, socializa, dando por bueno aquello que es y no presentando, por el contrario, lo que podrían o deberían ser el mundo del trabajo y el sistema productivo. Pese a ello debemos preguntarnos si esta transmisión, suponiendo que fuera tan mecánica como mantienen estos autores, permite culpar directamente al sistema educativo, como si el problema, antes que esencialmente educativo, no fuera eminentemente social, político y económico. Al fin y al cabo es la sociedad la que es como es, y sería ilógico pretender que el sistema educativo, que es parte integrante del sistema social, transmitiera unos contenidos, unas actitudes y unas habilidades que no fueran consecuentes con el sistema social imperante. De obrar así, terminaría produciendo inadaptados —individuos con una inadecuada socialización. Es la sociedad la que ha de decidir si deben cambiarse estos valores y no el sistema educativo quien debe hacerlo de forma unilateral. Otra cosa bien distinta es que la educación contribuya, en la medida de sus posibilidades, al cambio social, presentando las cosas cómo son y sugiriendo cómo podrían o deberían ser.

Ahora bien, no está tan claro que la escuela reproduzca tan fielmente las estructuras y las relaciones sociales del sistema productivo puesto que, en un sistema democrático, los docentes por lo menos a título individual tienen garantizado el derecho a posicionarse como deseen con respecto a la misma sociedad. De hecho, en numerosas escuelas se encuentran indicios que demuestran que es posible una posición crítica no necesariamente conducente a la inadaptación social. Baste fijarse, por ejemplo, en el fomento del trabajo en equipo o el estímulo a la creatividad y al sentido crítico, que son, sin duda, aspectos impropios de la imagen del sistema productivo reflejada por algunos de los autores antes citados en sus ensayos.

Sea como sea, detrás de la teoría de la socialización sí que aparece una interesante sospecha, aunque difícil de confirmar. Esta

sospecha o hipótesis viene a decir que la enseñanza actual fomenta la dependencia del alumno, aunque muchas veces ni los propios educadores se den cuenta y, lo que aún es peor, una conciencia de inmadurez permanente o, más bien, de inseguridad personal y de temor hacia el mundo exterior a la escuela que dificultan una adecuada transición hacia el empleo. Y que esta transición tenga o no éxito depende en buena medida de la función orientadora que, sobre este aspecto, también se suele asignar a la escuela.

II.3 LA EDUCACION, ORIENTACION PARA EL TRABAJO

La función orientadora de la educación respecto al trabajo es realmente reciente. Hasta la década de los años setenta, los sistemas educativos se preocupaban más de seleccionar, o de justificar un proceso de selección, que no de orientar a los alumnos. Dicho con otras palabras, de determinar la opción que había de seguir el alumno en lugar de ayudarle a tomar su propia opción personal. Ni el mundo del trabajo ni las mismas oportunidades escolares estaban tan diversificadas cincuenta o veinticinco años atrás como hoy día, de la misma manera que el acceso a determinadas profesiones, ocupaciones y estatus laborales, por la falta de políticas democratizadoras de la enseñanza secundaria y superior, venía mucho más condicionado por variables extrañas al sistema educativo. Es decir, la función orientadora ha ido aumentando en fuerza a medida que ha disminuido el énfasis en la selección. De todo ello, no obstante, hablaremos con mayor profundidad al tratar de la función selectiva de la educación respecto al trabajo, como también nos referiremos más adelante a las innovaciones introducidas en el ámbito de la orientación, lo cual justifica un tratamiento tan sólo introductorio por ahora a esta cuestión.

¿Qué es la función orientadora de la escuela en relación al mundo del trabajo? En la práctica se puede definir brevemente esta función como un conjunto de intervenciones curriculares o pericurriculares deliberadas dirigidas, por una parte, a facilitar la comprensión por parte de los alumnos del mundo del trabajo y, por otra, a prepararlos para realizar las elecciones y transiciones educativas y profesionales que les planteará el futuro. En un

sentido, por tanto, la orientación puede ser concebida como un complemento necesario a la función socializadora, de cariz fundamentalmente informal e indirecto, como hemos visto, en la medida en que la hace explícita y, por consiguiente, permite tanto que se someta a debate el contenido de esta socialización como que se transforme en un verdadero aprendizaje consciente y no en un puro condicionamiento.

Dos son los aspectos implicados en la función orientadora. El primero es propiamente la orientación profesional o la acción encaminada a ayudar a los alumnos en la toma de decisiones personales relativas a su futuro profesional, facilitándoles tanto la información imprescindible como verdaderas orientaciones, ayudas y consejos. Se trata, pues, de incidir especialmente en una dicotomía particularmente difícil: la formada por las propias capacidades y aptitudes personales respecto de las oportunidades existentes en el mercado laboral, con la pretensión de encontrar una coincidencia satisfactoria. Hallarla significa formar a los alumnos en la toma de decisiones, haciéndoles conscientes de las responsabilidades y consecuencias que se pueden derivar de decisiones dejadas al azar o tomadas sin apenas reflexionar. Finalmente, debe prepararse igualmente a los alumnos para el momento definitivo de la transición de la escuela al trabajo, lo cual no es nada sencillo cuando no ha existido una experiencia previa, por breve que haya sido, de trabajo real.

El segundo aspecto incluido en la función orientadora es lo que con frecuencia se denomina "aprendizajes sobre el trabajo" (*Arbeitslehre*), es decir, una parte de la educación social o política o bien incluso una materia curricular específica construida con contenidos como, por ejemplo, los siguientes:

- Los elementos constitutivos del trabajo.
- Las relaciones sociales en el trabajo.
- La relación entre trabajo y desarrollo económico y social del país.
- Los elementos de los que depende el aumento o disminución de los lugares de trabajo.

- Las actitudes deseables en un trabajador.
- El papel de los sindicatos.
- Etc.

No hará falta añadir que frecuentemente estas enseñanzas se demuestran más fructíferas si se acompañan de métodos experienciales y que, por tanto, implican una vivencia personal en forma de corta experiencia laboral, visitas a fábricas y empresas, creación de cooperativas escolares y, más en general, situaciones de simulación de trabajo real, o si se consigue por lo menos que miembros de la comunidad local –no docentes– se acerquen al aula para aportar su propia experiencia. Todo ello lo ha resumido Watts (1985:18) de la siguiente manera: “La idea central es que a todos los alumnos –independientemente de cuando y dónde deban trabajar, y como parte de su preparación no como trabajadores, sino como ciudadanos– se les ha de instruir acerca de cuál es el papel del trabajo en la sociedad”. Dejaremos para más adelante, a causa de su novedad, un examen más en profundidad de las innovaciones actuales en materia de orientación profesional. Sin embargo, hay que recalcar que la función orientadora respecto al trabajo es reciente en el tiempo y adquiere mayor importancia precisamente allí donde la función selectiva va remitiendo.

II.4 LA EDUCACION, SELECCION PARA LOS LUGARES DE TRABAJO

Ha costado casi un siglo pasar de una situación en la que el estatus social se adquiría por nacimiento a otra en la que la educación recibida puede jugar un papel relativamente importante en el logro de un estatus superior al que en teoría correspondería por nacimiento. Esto significa, entre otras cosas, que la educación opera hoy como un mecanismo de selección que puede permitir la ascensión por la escala social porque, en cierta manera, es como un pase para algunas de las ocupaciones más prestigiosas y más bien remuneradas y, por consiguiente, en la medida en que el criterio sea el talento personal y el aprovechamiento de la enseñanza, rotos los impedimentos de tipo económico, la educación favorece la movilidad social. Pero lo que ahora nos interesa es saber de

qué forma opera la educación para permitir o impedir el acceso a determinadas ocupaciones y empleos.

Hay quien, como Arrow, Spence y Stiglitz, cree que la educación no es otra cosa que un filtro o, mejor dicho, que un proceso de clasificación de los individuos a través de sucesivos filtros que abren el paso a diferentes etiquetas o titulaciones consideradas requisitos básicos para el ejercicio de determinadas profesiones—curiosamente, las más prestigiosas y/o las más rentables— o bien para hacerse más atractivos a los ojos de los empresarios. En teoría, este sistema de filtros sucesivos debería garantizar tanto la eficiencia como la igualdad de oportunidades. La eficiencia, porque desarrollaría y desplegaría los talentos latentes en toda sociedad, independientemente de la clase social, la religión, la etnia, el sexo o cualquier otra variable no significativa en relación al talento y, a la vez, porque garantizaría que se colocara a la persona adecuada en el lugar de trabajo adecuado. Y la igualdad, porque el estatus se ganaría por el propio talento y el esfuerzo realizado, y no por nacimiento, mientras que paralelamente se favorecería una redistribución más igualitaria de la renta nacional.

Pese a todo, en la vida real las cosas no son tan sencillas. Por una parte, como veremos más adelante, este proceso de filtraje no garantiza necesariamente la eficiencia del sistema, pues es bien sabido que a menudo, cuando se trata de seleccionar candidatos para un puesto de trabajo, los empresarios no se fijan tanto en las titulaciones como en un buen número de cualidades que no aparecen reflejadas ni en los títulos ni en las cualificaciones, aunque unos y otras puedan servir como elementos indicativos de su presencia en el candidato. Por otra parte, las desigualdades, si hemos de creer a algunos autores, no tan sólo no desaparecen sino que son sancionadas por el sistema educativo, puesto que lo que cuenta es, al fin y al cabo, el punto de partida tanto en lo que respecta al medio económico, social y cultural en cuyo seno se nace y se es educado, como en lo que se refiere a las propias capacidades innatas. Es como si se afirmara que los títulos no aportan nada nuevo, sino que se limitan a distinguir a unas personas de otras al informar acerca de las capacidades innatas que unas sí tienen por comparación a las restantes, que carecen de ellas (Arrow, 1973; Spence, 1974; Stiglitz, 1975).

Siguiendo en esta línea, Bhagwati y Srinivansan (1975) consideran que se puede hablar de la educación, en el caso de los países en desarrollo, como un criterio arbitrario para la asignación de los puestos de trabajo, ya que en estos países, dado su bajo nivel de desarrollo económico, existe un buen número de empleos para cuyo ejercicio no se requiere de hecho ningún tipo específico de formación. Y no deja de ser cierto que para ejercer de barrendero tanto sirve un Premio Nobel como un analfabeto, de forma que si se opta por el criterio de la formación recibida es solamente porque la oferta de mano de obra excede las necesidades reales del mercado laboral. Sería igualmente posible escoger el criterio del color de los ojos, de la pigmentación de la piel, del número de hijos o, finalmente, la formación recibida. Aunque estos autores destacan que esto tan sólo es de aplicación en el caso de los países en desarrollo, debe reconocerse que en países desarrollados, por ejemplo, para ocupar los empleos más bajos en la administración pública también se utiliza el criterio de la formación recibida de una manera no menos arbitraria —recuérdese, a este respecto, algunas de las preguntas de las pruebas objetivas culturales para la obtención de un empleo de conserje.

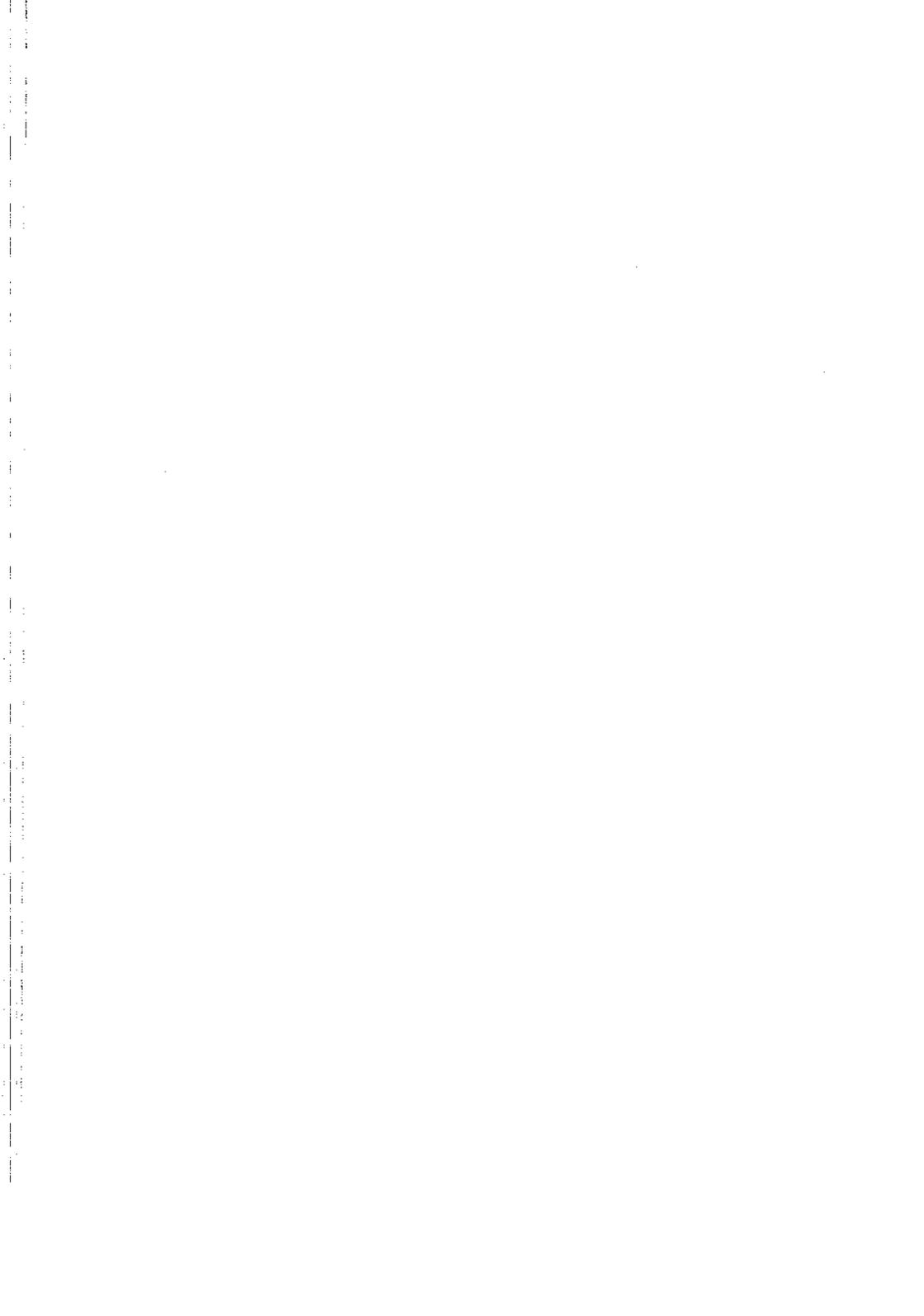
Volviendo a la cuestión de la validez real de las titulaciones, Dore, en un trabajo ya clásico (1976), ha señalado que éstas han ejercido un poderoso efecto sobre la evolución de la educación. De una parte, han hecho aumentar la demanda de educación, al identificar la posesión de un título con la garantía de un empleo —como mejor sea el título, mejor será la remuneración y el prestigio del empleo al que conducirá. De otra parte, las titulaciones también han forzado cambios en la naturaleza de la educación; brevemente, ha sucedido con la educación en general lo que ha acontecido con los exámenes para la obtención del permiso de conducción: la academia de conducción prepara fundamentalmente para aprobar el examen y obtener el título, relegando la educación vial a un segundo término. De modo parecido, valores intrínsecamente educativos han sido sacrificados por la necesidad extrínseca de obtener un título, un pase para un empleo de cuello blanco.

En segundo lugar, la fe ciega en los títulos ha llevado a la extensión de la educación académica y preparatoria para el acceso a la universidad para todos los alumnos, confundiendo educación secundaria general y polivalente con educación secundaria académica.

mica. El resultado es que este tipo de educación acaba por ser ajena a las necesidades e intereses de un número creciente y preocupante de alumnos.

En tercer lugar, confundir el paso por el sistema educativo con la entrada en un sistema cuya lógica salida es un título supone un grave *impasse* para la educación permanente: ¿para qué volver al sistema si ya se ha obtenido un título?

Finalmente, ¿cuál es hoy la validez real de los títulos en el mundo del trabajo? Maguire y Ashton (1981), al estudiar cuáles son los procedimientos seguidos por las empresas encargadas de la selección de personal, concluyen lo siguiente: "los empresarios no se fijan tanto en las titulaciones como se cree en las escuelas. En los niveles más altos de la jerarquía ocupacional las cualificaciones son necesarias, pero no suficientes: los empresarios las utilizan como un medio conveniente de preselección para decidir en qué candidatos deben fijarse; hecho esto, dejan de prestar atención a las titulaciones. En los niveles ocupacionales más bajos, las cualificaciones se utilizan frecuentemente como unos instrumentos muy rudos de medida, no de capacidades cognitivas, sino de cualidades comportamentales como, por ejemplo, la perseverancia y la capacidad de trabajo o de esfuerzo personal o, finalmente, en otros casos, son totalmente ignoradas".



CAPITULO 3

¿CRISIS DEL SISTEMA ECONOMICO, CRISIS DEL SISTEMA EDUCATIVO? LAS IMPLICACIONES DEL DESEMPLEO JUVENIL

III.1 UNA PRIMERA APROXIMACION AL PROBLEMA

La pregunta con la que se abre este capítulo quiere indicar, sencillamente, que el exagerado aumento del desempleo juvenil, con lo que significa de crisis del sistema económico, ha representado una excelente ocasión para reconsiderar las relaciones entre el sistema educativo y el mundo laboral. Se ha tratado, pues, de poner de relieve, allí donde se encuentren, las responsabilidades específicas de los sistemas educativos y de actuar en consecuencia. Y para hacerlo correctamente ha sido preciso estudiar con detenimiento qué se amagaba detrás del problema del desempleo juvenil.

Hay dos maneras distintas, aunque convergentes en el resultado, de aproximarse al problema del desempleo juvenil. La primera, acaso la más dura, consiste puramente en una pequeña comprobación: seguro que la persona que lea estas líneas conocerá a uno o más jóvenes en situación de desempleo, lo cual viene a ser lo mismo que afirmar que todas las familias de hoy están más o menos preocupadas por sus hijos en este sentido y seguro, finalmente, que si el lector sale a la calle y le pregunta al primer joven con quien se tope cuál es el problema que más le preocupa

se referirá al trabajo, al desempleo o a cualquier otra expresión relacionada con un futuro laboral dudoso.

Esta es la fórmula más rápida para llegar a una primera constatación: el desempleo juvenil forma ya parte de nuestra manera de ver las expectativas de la generación joven, por no hablar ya de como ella misma ve hoy en día sus propias perspectivas de futuro. El desempleo ya no es considerado como una desgracia que afecte, por mala suerte, a unos cuantos jóvenes, sino al contrario. Pero se debería de recordar más a menudo que de hecho la ausencia de trabajo para los jóvenes ha estado desde siempre más o menos presente en las sociedades industriales desarrolladas. Un conocido escritor y ensayista inglés, H.A.L. Fischer, escribía: "el desempleo juvenil es una desgracia física y moral, una mancha en nuestra civilización". Son palabras que datan de 1925 (citadas en Sawdon, 1977:25). Hoy lo consideramos, verdaderamente, como la consecuencia lógica de un conjunto de causas y circunstancias que, como simples ciudadanos de a pie, se escapan a nuestra comprensión, lo cual se traduce en un sentimiento de impotencia.

La segunda manera de aproximarse al problema consiste, sencillamente, en echar una ojeada a algunos datos estadísticos. Desde esta perspectiva, el desempleo en general, y particularmente el juvenil, es hoy, por su generalizada incidencia, uno de los retos más graves y notorios que tienen planteados las sociedades industrializadas desde mediados de la década de los años setenta. En aquel momento, el crecimiento económico anual de los países de la O.C.D.E., por ejemplo, se redujo notablemente o llegó incluso a tomar índices negativos. Una de las principales consecuencias de este hecho fue que, en 1980, la tasa media de inflación de los siete grandes de la O.C.D.E. se situara por encima del 12 por ciento anual. La segunda consecuencia fue que, en 1982, el número de personas sin trabajo en el área geográfica global de la O.C.D.E. alcanzara la mítica cifra de 30 millones de personas, precisamente el triple que en 1970 (Coombs, 1985:243-244).

Por ahora nos interesa destacar que la incidencia de este fenómeno ha sido todavía mayor, en términos comparativos, en el colectivo joven. Hoy se considera aceptable que el desempleo juvenil sea, en porcentaje relativo, el doble que el de la población adulta. En otras palabras, en aquellos países donde uno de cada diez adultos no tiene empleo, dos de cada diez jóvenes tampoco en-

cuentran trabajo, tal y como acontece en Canadá, Estados Unidos y Japón. Desgraciadamente, no es éste nuestro caso. No tenemos tan sólo la suerte de figurar entre aquellos países que como por ejemplo Australia, Francia y el Reino Unido, tienen una tasa de desempleo juvenil que viene a ser, en porcentaje, cerca del triple de la que afecta a la población activa adulta.

III.2 LAS CAUSAS DEL DESEMPLEO JUVENIL

He aquí, pues, el problema; la cuestión que debe resolverse es muy sencilla: ¿esta situación tiene algo que ver con la política educativa? ¿Se puede culpar a los sistemas educativos de este grave estado de cosas? En un principio parece que hemos de aceptar, con toda humildad, una parte de la responsabilidad de esta situación, pero no toda.

Los analistas políticos y económicos coinciden en señalar tres grandes responsables o, mejor dicho, la coincidencia de tres tipos de factores: demográficos, económicos y estructurales (véase, por ejemplo, Coombs, 1985:247 y ss.). Cada uno de ellos tiene su propia parte de culpa.

Así, por ejemplo, un examen de las recientes tendencias demográficas de los países desarrollados nos llevaría rápidamente a la conclusión de que el *boom* de nacimientos de la posguerra produjo un crecimiento anormalmente exagerado de la oferta de mano de obra durante las décadas de los años sesenta y setenta. No se trataba tan sólo de jóvenes, sino también de mujeres que hicieron crecer igualmente el porcentaje de la población activa; buscaban, en muchos casos, aumentar el nivel de las rentas familiares, completando los ingresos. Todo ello —en la época del 600, para entendernos— fue absorbido sin demasiados problemas por unos sistemas económicos en crecimiento continuo. La situación fue muy distinta cuando hizo su aparición la crisis económica internacional derivada de la crisis del petróleo: los países industrializados se vieron obligados a frenar necesariamente su crecimiento, no sólo a causa de la subida del precio del petróleo —fuente de energía mayoritariamente en manos de terceros países— sino también a causa de los desequeili-

brios tecnológicos y estructurales y de los cambios surgidos en los mercados internacionales.

Junto a esta coincidencia entre factores demográficos y económicos, aún deben tenerse en cuenta algunas peculiaridades de tipo estructural de nuestros mercados laborales y, por tanto, relativas a sus configuraciones internas. Son cosas que todo el mundo sabe, pero que no por ello dejan de ser capitales. Imaginemos por un instante la competencia para un único puesto de trabajo entre un joven, acabado de salir del sistema de formación, y un adulto con experiencia. No es preciso ser empresario para predecir el resultado. En otras palabras, la propia conformación de los mercados laborales supone una desventaja de salida para los jóvenes.

Aun así, debe contarse todavía con un cuarto factor. Una reciente investigación conducida por el C.E.R.I. —organismo vinculado a la O.C.D.E.— demostró que existe una cuarta causa tanto o más importante por lo que respecta al desempleo específicamente juvenil: las actitudes de los propios jóvenes. En las conclusiones de este estudio se afirma: “el problema del desempleo entre los jóvenes menos privilegiados deriva de una falta de confianza en ellos mismos, de espíritu emprendedor y de destrezas básicas. Lejos de ser inquietos y rebeldes (como generalmente se cree) estos jóvenes pueden ser descritos como progresivamente apáticos y desarraigados de su entorno social. Demuestran poco interés en mejorar las perspectivas de sus vidas o en liberarse de los empleos sin horizontes, a los que les conduce su falta de preparación. . . se acercan al mercado de trabajo con un condicionamiento adquirido a aprovecharse lo menos posible de las oportunidades existentes. Dicho de otra forma, estos jóvenes son frecuentemente ‘realistas’ en lo que respecta a sus perspectivas laborales, hasta el punto de crearse un estado de autosugestión relativo a sus oportunidades de encontrar empleo” (CERI, 1980:18).

Más de uno pensará que si es cierto este “realismo” pesimista, no será porque les falten razones a los jóvenes para hacerlo suyo. Lo peor de todo es que, con estas actitudes que les identifican, se hacen todavía menos atractivos a los ojos de los empresarios.

Autores como Ashton y Field sostienen, en este sentido, que estas actitudes se ven favorecidas también por un sistema educativo que exige el logro académico por encima de otros valores.

Para ellos la identificación entre éxito escolar y/o académico y éxito profesional, proverbial en nuestros sistemas educativos, es muy criticable porque favorece que aquellos que fracasan en la escuela se abandonen y piensen que, en razón de este fracaso escolar, fracasarán también en el momento de hacerse con un empleo, creándose un verdadero estado de autosugestión que dificulta aún más sus posibilidades de acceder al mundo del trabajo porque, con esta actitud de base, llegan a hacerse menos atractivos a los ojos de los empresarios (Ashton & Field, 1976).

El citado informe del C.E.R.I. apunta, además, que existen indicios que sugieren que a medida que esta situación se prolonga —y hay que recordar que inicialmente el desempleo juvenil era considerado un mal transitorio—, que a medida que aumenta la conciencia entre los jóvenes de que no se hace o no se puede hacer nada para mejorarla, crecen las probabilidades de aparición de reacciones antisociales como el crimen o la droga. Y, ¿a quién se culpa de estas reacciones? A la escuela y a los educadores. Cierto es que investigaciones experimentales han puesto de relieve que no existen evidencias concluyentes que demuestren que hechos como la disminución de las probabilidades de encontrar empleo en el caso de los jóvenes, el aumento de las tasas de criminalidad y de violencia social sean efectos —y no causas coadyuvantes— del desempleo juvenil. Pero, a nuestros efectos, interesa menos la respuesta a este interrogante que constatar que esta relación cuando menos existe (Jackson, 1985:14 y ss.; Carr-Hill & Stern, 1983).

En resumen, sería erróneo sugerir que el desempleo juvenil se explica tan sólo por su relación con un único factor, aunque parece universalmente aceptado que el factor más influyente ha sido la baja tasa de actividad económica, sin perder de vista factores más indirectos de orden demográfico y estructural. Esta conclusión, si así puede llamarse, es muy importante porque de ella se desprende que en la búsqueda de soluciones al problema del desempleo juvenil hay que pensar en la necesidad de incidir, por encima de todo, en la esfera económica.

III.3 UNA SEGUNDA APROXIMACION: EL CASO ESPAÑOL

Vista en términos generales la etiología del problema, queda pendiente el análisis de sus consecuencias más inmediatas e, igualmente, la responsabilidad que en conjunto se puede atribuir al sistema educativo. Con el fin de centrar más el contexto de nuestras preocupaciones recurriremos al caso español.

En el momento más agudo de la crisis económica, el porcentaje de la población activa desempleada llegó a situarse por encima del 21 por ciento, lo cual equivalía aproximadamente a unos tres millones de personas de los cuales poco más de un tercio eran jóvenes entre 16 y 24 años de edad. Dicho de otra forma, el 46 por ciento de los jóvenes se encontraba en ese momento sin trabajo y es fácil caer en la cuenta que, como ocurre en otros países, el desempleo juvenil afectaba y afecta con mayor fuerza a unos determinados subgrupos de la población. Por ejemplo, la tasa de paro es mayor en el caso de las chicas que en el de los chicos, sobre todo si contamos también con el desempleo no registrado oficialmente.

Pero independientemente de estos efectos diferenciales, la ley que parece regir la incidencia del desempleo juvenil puede resumirse como sigue: mayor es la posibilidad de desempleo cuanto más bajo es el nivel educativo alcanzado. En realidad, no son necesarios demasiados comentarios. Tan sólo, en todo caso, comprobar hasta qué punto esto es aplicable al caso español.

En 1985, la O.C.D.E. envió a España un grupo de expertos, encabezados por el Dr. Da Silva, con el objeto de examinar el conjunto del sistema educativo y, especialmente, la formación profesional. El informe final presentaba como "una cruda realidad... que los empresarios valoran poco las titulaciones obtenidas en la FP1, las cuales gozan de poco crédito en el mercado del trabajo" (OCDE, 1986).

Investigaciones realizadas por el Ministerio de Trabajo y por la Universidad de Murcia inciden en el mismo punto. Las razones de este descrédito son variadas, pero una de ellas tiene relación directa con la casi nula utilidad de estas titulaciones a los efectos de encontrar empleo. Encuestas realizadas por la C.E.O.E. muestran, en efecto, que, por una parte, la mayoría de jóvenes titulados de FP1 que trabajan para poderlo hacer han debido desarrollar des-

trezas diferentes de aquellas que les fueron enseñadas y, por otra, que los mejores empleos y salarios son conseguidos en un 80 por ciento de los casos por jóvenes que se formaron en el propio lugar de trabajo (CEOE, 1986:2 y ss.). Por ello no es extraño que el informe de la O.C.D.E. concluya que "los conocimientos adquiridos son, en consecuencia, casi inútiles y el objetivo de preparar para la vida del trabajo queda frustrado. (...) Nos encontramos ante una operación antieconómica que representa malgastar considerablemente los recursos humanos" (OCDE, 1986).

Cierto es que antes de la llegada de los expertos de la O.C.D.E. ya era de sobra sabido que la FPI, principalmente la reglada, respondía a un diseño teórico al margen de la realidad laboral y económica actual del país. Prueba evidente de ello es que la estructura laboral propiamente dicha y su clasificación en grupos y categorías profesionales no encaja, hoy en día, ni con las titulaciones ni con los programas diseñados en su momento por los responsables de la política educativa. La pérdida de utilidad de la acción formativa oficial desde la perspectiva de la movilidad de la mano de obra, de la inserción profesional de los jóvenes y, en general, de la política de empleo han sido los resultados más notorios del progresivo alejamiento de la formación profesional de las auténticas necesidades de formación del país. Pero tampoco debe olvidarse la falta de credibilidad social, la descoordinación administrativa y la baja rentabilidad económica y social de los recursos destinados a este fin. Faltaba, en pocas palabras, una mejor conexión entre el sistema de formación y las necesidades del país, y que debería pasar por una mayor sensibilidad en relación a los cambios y retos económicos y tecnológicos que ya forman parte del presente. Por todas estas razones parece evidente que la función primordial de la FPI actual es, hoy por hoy, la de acoger a los alumnos que han fracasado en la línea académica del sistema educativo.

Nos encontramos, por tanto, ante una oferta de mano de obra juvenil que no parece atractiva a los ojos de los empresarios, no sólo por las carencias de formación en destrezas profesionales, sino incluso por sus actitudes. Se acostumbra a decir que los jóvenes "no tienen una actitud apropiada ante el trabajo" significando que, por ejemplo, les cuesta aceptar la disciplina y regirse por horarios estrictos, que no demuestran entusiasmo por el tra-

bajo que han de realizar y, finalmente, que su apariencia personal es también inaceptable o inadecuada, siempre —claro está— comparándoles implícitamente con los trabajadores adultos o de otras generaciones. Sea como sea, siempre se acaba culpando al sistema educativo, bien porque no enseña lo que debería enseñar o bien porque no educa en las actitudes adecuadas.

Desgraciadamente, desde una perspectiva comparativa hay evidencias estadísticas que demuestran que incluso aquellos jóvenes que completaron adecuadamente su formación en centros de enseñanza y en empresas, simultáneamente, no gozan de inmunidad contra el desempleo: el 30.5 por ciento de los jóvenes alemanes en paro completó perfectamente su período de formación profesional, en un sistema dual, de la misma manera que lo hizo el 81.5 por ciento de los jóvenes noruegos en igual situación (Watson, 1983:6-7). Luego, ¿qué decir?

Hay que insistir de nuevo en que el sistema educativo no es el responsable principal del desempleo juvenil: lo son básicamente las estructuras y los procesos económicos, parte de los cuales empieza a actuar desde dentro del sistema educativo. El sistema educativo nunca jamás ha sido el responsable de crear los lugares de trabajo, hasta el punto de que se podría llegar a afirmar, desde una perspectiva histórica, que más bien ha sido el responsable de que se fuera posponiendo, hasta más y más tarde, el acceso de la mayoría de jóvenes a los mercados laborales. Otra cosa bien distinta es la cuestión de la adecuación entre oferta de formación y demandas del mercado laboral. La crisis económica, efectivamente, ha contribuido a que la situación de inadecuación entre sistema educativo y sistema productivo, que de hecho ya existía antes de la crisis económica, se agravara. Ojalá, con todo, la fuerza con que golpeó el desempleo juvenil sirva por lo menos para reconsiderar esta necesaria adecuación.

III.4 PROBLEMAS AÑADIDOS POR EL SISTEMA EDUCATIVO: LA CUESTION DEL GRUPO RESIDUAL

Acabamos de ver que, en un contexto de desempleo juvenil, la responsabilidad del sistema educativo puede ser importante

cuando no logra preparar adecuadamente a los jóvenes en lo que se refiere a dotarlos de una cualificación profesional demandada por el mercado laboral. Si, en general, lo que consigue el desempleo juvenil es poner aún más de relieve las deficiencias del sistema educativo en lo que respecta a sus relaciones con el mundo laboral, no puede olvidarse que, en este contexto, la situación se complica para quienes, por determinadas razones, ni tan sólo pueden hacerse con una sola cualificación —sea académica o profesional— y abandonan el sistema educativo en un estadio relativamente precoz, lo cual se traduce en una mayor indefensión ante la reducida demanda ocupacional. Estos abandonos, en la medida en que sean debidos fundamentalmente a determinadas características de la configuración del sistema educativo y a mecanismos concretos de su funcionamiento, sí deben ser considerados un problema añadido por el sistema educativo.

Tiempo atrás se hablaba, sin más, de abandonos o de fracasos escolares, refiriéndose a aquellos alumnos que no conseguían terminar la escolaridad obligatoria de manera satisfactoria. Hoy los países europeos desarrollados, que han sido propensos a fomentar que los jóvenes prosiguieran estudios más allá de este periodo, tienden a incluir en esta categoría a quienes no siguen ningún tipo de formación postobligatoria (es decir, lo que frecuentemente viene a equivaler a alguna fórmula de segundo ciclo de enseñanza secundaria).

Hay que contar, en primer lugar, (véase el **Gráfico 1**) con un grupo importante de jóvenes que no llegan ni a alcanzar los niveles mínimos prescritos para la escolaridad obligatoria y que, en términos generales, cabe cifrar en un 10 por ciento, aproximadamente. Curiosamente, que el primer ciclo de la enseñanza secundaria sea integrado para todos los alumnos o bien diferenciado no parece tener, aparentemente, ningún tipo de influencia: como muestra el **Gráfico 1** en la R.F.A. (sistema diferenciado) este porcentaje es de un 10 por ciento, frente a un 8 por ciento en Suecia (sistema integrado).

Si acaso, lo que queda claro es que la existencia de un sistema dual favorece la persistencia y la continuidad en el sistema educativo, mientras que el desprestigio de la formación profesional favorece el fracaso o el abandono; nuevamente, se puede contraponer otro 6 por ciento de jóvenes alemanes que no sigue ningún tipo

GRAFICO 1. TASAS DE ABANDONO DURANTE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA EN FRANCIA, ITALIA, R.F.A. Y SUECIA. Fuente: OCDE, 1985

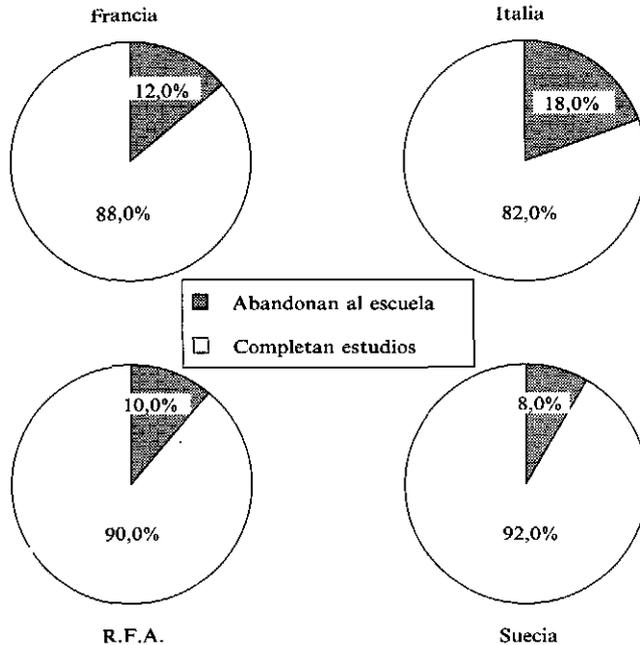


TABLA 1. JOVENES QUE INTERRUMPEN SUS ESTUDIOS. Fuente: OCDE, 1985

Proporción de una cohorte de jóvenes que:	Francia (1977)	Italia (1981)	R.F.A. (1984)	Suecia (1980)
1. No acaba normalmente la escuela obligatoria.	12%	18%	10%	8%
2. No sigue ningún tipo de formación postobligatoria.	17%	16%	6%	26%
3. Abandona durante los estudios postobligatorios.	8%	18%	4%	10%
4. No obtiene ninguna cualificación en el nivel postobligatorio (2+3).	25%	34%	10%	31%

de formación postobligatoria con el 40 por ciento que tampoco lo hace en el Reino Unido (Department of Education and Science, 1984).

En segundo lugar, hay que contar también con quienes, habiendo logrado alcanzar los mínimos prescritos para los niveles obligatorios, o bien deciden no proseguir estudios o bien los inician y no los terminan. En términos numéricos, los jóvenes que se enfrentan al mercado laboral sin haber obtenido ningún tipo de cualificación en el nivel postobligatorio es bastante más elevado y se sitúa alrededor de un 30 por ciento en los países europeos (con la excepción de la R.F.A., con un 10 por ciento). Este 30 por ciento llega a las puertas del mercado laboral sin otra cualificación que el título o el certificado que acredita el fin de los estudios correspondientes al período obligatorio. Y a ellos todavía debe añadirse una parte importante del 10 por ciento anterior que abandona antes de concluir el período obligatorio (pero no toda, puesto que hay quien, a pesar de las dificultades, sigue más tarde estudios postobligatorios). En resumen, casi un 40 por ciento de la población juvenil europea (véase **Tabla I**) quiere encontrar un empleo sin disponer de una cualificación relevante en términos ocupacionales. Y es fundamentalmente para ellos que se precisan soluciones.

Como veremos seguidamente, este grupo residual o de riesgo es objeto de diversas políticas prioritarias en los países europeos. Aunque se consiga la disminución progresiva del número de estos jóvenes gracias al refuerzo y a la expansión de la formación postobligatoria,¹ existen unos límites probablemente irreductibles que afectan a los más desfavorecidos y menos dotados académicamente. Estos jóvenes optan mayoritariamente por entrar en el mercado laboral después de nueve o diez años de escolaridad obligatoria y los esfuerzos que habrán de realizar las administraciones educativas de sus respectivos países para convencerlos de que la formación postobligatoria no es un aparcamiento temporal sino una verdadera salida a corto y medio plazo a su falta de empleo serán necesariamente importantes.

¹En la R.F.A. de 1980 a 1984 el número de jóvenes sin cualificación correspondiente a este nivel se redujo en un 4 por ciento.

Junto a ello parece igualmente difícil armonizar la necesidad de conseguir una población activa con un grado más elevado de adaptabilidad, de polivalencia y de movilidad con el tipo de programas de formación que acostumbran a preferir estos jóvenes —de corta duración y que preparen para una ocupación concreta. Y, finalmente, ahí está el sector adulto que en su día no consiguió los niveles mínimos que hoy forman parte de la formación obligatoria para todos los ciudadanos. Todos ellos precisan, sin duda, de una oferta más atractiva de educación permanente, y, por encima de todo, de la posibilidad de sacar partido de las oportunidades ofrecidas por el sector no formal.

CAPITULO 4

REFORMAS E INNOVACIONES INTRODUCIDAS EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EUROPEOS

Las perspectivas de futuro con respecto a la evolución económica y a las tasas de empleo apuntan a la tendencia de una estabilización y progresiva disminución del desempleo juvenil, más como resultado de la evolución demográfica que de las posibilidades de relanzamiento económico para el mundo occidental al estilo del de la década de los años sesenta —aunque en este contexto España haya sido una notable excepción. A corto y a medio plazo, el desempleo juvenil no dejará de ser un mal endémico. En un reciente informe de la O.C.D.E., al tratar de las relaciones entre enseñanza y desempleo juvenil, se afirma que “parece bastante claro que en el futuro los jóvenes continuarán teniendo serias dificultades para su inserción en la vida activa; seguirán siendo numerosos los que no encontrarán ningún empleo antes de cumplir los veinte años y el número de jóvenes desempleados seguirá manteniéndose en unos niveles inaceptables. Y es en esta perspectiva que los sistemas educativos deberán trabajar para atenuar las consecuencias de una situación social potencialmente explosiva” (Furth, 1985:38).

Así lo ha entendido la mayoría de países de Europa Occidental al introducir reformas en sus respectivos sistemas educativos como respuestas específicas al reto del desempleo juvenil. Representan, al fin y al cabo, medidas que, junto a otras de carácter económico y laboral, se postulan como soluciones a este problema pero que, de hecho, trascienden el problema y se convierten en útiles al servicio de la transformación de los sistemas educativos.

Mostraremos a continuación las que podrían considerarse más representativas en dos órdenes diferentes: en primer lugar, dentro del marco de la escolaridad obligatoria y, en segundo lugar, en el de la formación postobligatoria. En este último orden distinguiremos entre la educación formal y la no formal (o no reglada). Antes, sin embargo, es preciso definir cuál es el significado que se otorgará a cada uno de estos términos, no buscando tanto definiciones rígidas y precisas como, puramente, una significación unívoca a lo largo del presente texto.

De todos los términos, el más sencillo de definir es el de *escolaridad obligatoria*, pues no es otra cosa que el período de la vida durante el cual todo el mundo está obligado por la ley a asistir a una escuela a tiempo completo. El período de escolaridad obligatoria es incompatible, por lo tanto, con cualquier tipo de ocupación remunerada. Responde a la idea de que todos los ciudadanos de un país deben recibir una formación escolar mínima, obligatoria para todos y, con mucha frecuencia, común en gran medida, y cuyo propósito es garantizar una socialización y un desarrollo personal óptimos. En el marco de referencia internacional que nos es más cercano —el de los países miembros de la C.E.E.— este período se inicia alrededor de los seis años de edad y finaliza a los dieciséis, por regla general, incluyendo la educación primaria y el primer ciclo de la enseñanza secundaria, también denominado secundaria inferior. Algunos países, no obstante, han establecido un período de escolaridad obligatoria a tiempo parcial, que normalmente comprende desde los dieciséis hasta los dieciocho años de edad, durante el cual debe optarse por continuar escolarizado a tiempo completo o por compaginar la asistencia a un centro escolar o de formación con el ejercicio de una ocupación remunerada en calidad de aprendiz.

En consecuencia, será *formación postobligatoria* toda aquella que sea impartida más allá del período de obligatoriedad escolar, es decir, como norma general a partir de los dieciséis años. Dicho así, la formación postobligatoria incluye un abanico institucional y curricular extremadamente amplio: desde el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, en sus múltiples formas, o enseñanza secundaria superior, hasta la educación superior, pasando por las diferentes fórmulas de educación permanente y de adultos. Con todo, tomaremos aquí como formación postobligatoria aquella que

se imparte inmediatamente a continuación de la escolaridad obligatoria, excluyendo de este modo todo tipo de educación superior y de educación permanente y de adultos. Nos centraremos, en resumen, en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, tanto en sus vertientes general y académica como en la formación técnica y profesional. En términos de edades de los alumnos se incluirían los jóvenes desde dieciséis hasta dieciocho o diecinueve años de edad, según los casos.

Ahora bien, no todos los jóvenes, al término de su escolaridad obligatoria, quieren o pueden ir a parar a alguna de las diferentes fórmulas de enseñanza secundaria de segundo ciclo (general, profesional, técnica) o al mercado laboral. Cada vez son más los que se acogen a los programas de educación no formal o no reglada, especialmente diseñados para reducir los efectos del desempleo *entre la población juvenil o, por lo menos, para ofrecer una formación que permita obtener una cualificación —sea o no oficialmente reconocida y sancionada— que facilite la obtención de un empleo.* Por lo general, sin embargo, la distinción entre educación formal y no formal no es nada fácil, y mucho menos cuando se refiere al nivel educativo que nos ocupa (véanse, en este sentido, Coombs & Ahmed, 1979, y Labelle, 1982).

El término *educación formal* suele aplicarse a la formación impartida por instituciones o programas aprobados por la administración educativa y que forman parte de un continuum cronológicamente organizado y estructuralmente jerarquizado, que conduce a cualificaciones oficialmente reconocidas. Aunque se podría decir que existe, en principio, cierta equivalencia entre educación formal y enseñanza escolar, durante los últimos años el aumento de la provisión de educación permanente —la cual es, estrictamente hablando, educación formal no escolar— juntamente con el hecho de que una parte importante de la educación formal no se lleva a cabo en centros escolares sino, por ejemplo, en grandes empresas y en las universidades y otros centros de enseñanza superior, hacen que el término de educación formal sea preferible al de educación escolar.

En lo que respecta a la *educación no formal*, la definición aportada por Labelle (1982) parece suficientemente clara: “la educación no formal se adquiere a través de actividades de enseñanza organizadas y sistemáticas que se llevan a cabo fuera del sistema

formal con vistas a impartir determinados tipos de formación a grupos específicos, de adultos o de niños... y presenta un carácter deliberadamente pedagógico y planificado que no existe de ningún modo en el caso de la educación informal". Pero es bastante más difícil una definición precisa de la educación no formal en su aplicación al objeto del presente estudio. A decir verdad, se han incluido en este sector un conjunto de programas de formación, lanzados por los poderes públicos o por la iniciativa privada, que tienen una duración relativamente corta —aunque generalmente superior a los tres meses—, creados *ad hoc* para responder a demandas inmediatas en relación a las necesidades del mercado laboral o a lagunas del sistema formal, y que no dependen, ni necesaria ni únicamente, de la administración educativa. Ejemplos claros de ello son todos los programas llevados a cabo en el marco de las políticas en favor del empleo de los jóvenes.

Antes de introducirnos en el examen detallado de cada uno de estos sectores, parece conveniente recoger en una síntesis cuáles son las prioridades de los países más desarrollados en lo que respecta a las relaciones entre educación y empleo para los jóvenes que se encuentran en el umbral de transición entre enseñanza obligatoria y postobligatoria. A grandes rasgos se podría afirmar la existencia de las siguientes tendencias:

- a) Evitar la marginación de importantes fracciones de la juventud y, aún más, el desarrollo entre ellas de un sentimiento de marginación.
- b) Fomentar la participación de los jóvenes en todo tipo de enseñanza, solución preferible y mucho más realista que las subvenciones a los lugares de trabajo, la ocupación temporal, o las indemnizaciones por desempleo.
- c) Ampliar la oferta de formación con el fin de responder a la diversidad de necesidades, intereses y aptitudes, sin perder de vista la calidad de la enseñanza. Su nivel ha de ser definido y evaluado teniendo en cuenta debidamente la diversidad de los respectivos objetivos.
- d) Favorecer un mejor conocimiento del mundo del trabajo y la adquisición de una experiencia práctica, considerándolos como un elemento necesario de la educación y del desarrollo de todo joven.

- e) Controlar el desarrollo de las enseñanzas postobligatorias haciendo todo lo posible para reconciliar las limitaciones impuestas por la necesidad de una utilización más eficaz de los recursos y la búsqueda permanente de una mayor equidad y justicia social.
- f) Ayudar en particular a los grupos más vulnerables a encontrar aquellos tipos de enseñanza más convenientes y a sacar buen provecho de la formación que reciben.
- g) Prestar atención constantemente a la formación, a la selección y a las perspectivas de carrera de los docentes, condición *sine qua non* para el logro de todos estos objetivos.

Será, pues, en este contexto general de prioridades que examinaremos las diferentes estrategias seguidas principalmente por los países de nuestro marco de referencia más cercano, la C.E.E.

IV.1 INNOVACIONES EN LA EDUCACION OBLIGATORIA

Dentro de este capítulo trataremos de tres innovaciones fundamentales que afectan, en primer lugar, a la duración del período de escolaridad obligatoria; en segundo lugar, a los nuevos contenidos que se han introducido en él para favorecer un mejor conocimiento del mundo laboral; y, finalmente, al papel que debe concederse a una nueva formulación de la orientación escolar en relación al mundo del trabajo.

En este sentido, se podría decir que la primera estrategia de reforma global de los sistemas educativos con vistas a reducir el empuje del desempleo juvenil consiste en hacer posible que los jóvenes permanezcan escolarizados durante más y más años. Pero, como se verá seguidamente, en un contexto internacional esto no se ha traducido en un aumento notable de la duración de este período, sino más bien en una política bastante más sutil que consiste en mejorar el atractivo de la oferta de formación postobligatoria, haciendo crecer así, de forma indirecta, los efectivos que siguen escolarizados más allá del período de obligatoriedad decretado por la ley.

IV.1.1 La ampliación del período de escolaridad obligatoria

De hecho, el eje de las preocupaciones en este sentido no apunta tanto a qué edad debe darse por concluido el período de obligatoriedad y gratuidad escolar, sino a qué es lo que se puede hacer para garantizar un mejor nivel de formación de los jóvenes, para lo cual con frecuencia se cree que mantenerlos escolarizados durante mayor tiempo es una respuesta inevitable. Hacerlo posible sólo puede venir a consecuencia de dos caminos: aumentar por ley el período de obligatoriedad escolar —hasta el límite máximo que se corresponda en cada país con la mayoría de edad legal— o bien hacer tan atractiva la oferta educativa postobligatoria que, como alguien ha dicho, no pueda ser rechazada.

Sea cual sea el camino escogido, siempre se acaba arribando a la misma conclusión: si la oferta educativa y la provisión consiguiente no son reformuladas atendiendo a una mayor profesionalización de los contenidos que se traduzca, a su vez, en una mayor diversificación curricular, lo único que se conseguirá será posponer el problema de los 16 años, por ejemplo, hasta los 18. Más tarde o más temprano, los efectivos de jóvenes desempleados volverán a ser los mismos, con la diferencia importante que ahora tal vez tengan una impresión más clara de haber picado en el anzuelo.

Tomemos la primera tesis, la del aumento del período de escolaridad obligatoria. Pocos son los países de Europa Occidental que se han planteado recientemente este aumento y, de entre ellos, no todos han acabado por llevarlo a la práctica, al menos en lo que se refiere a prescribir oficialmente la ampliación de la obligatoriedad escolar a tiempo completo. No obstante, algunos países europeos han optado, o proyectan hacerlo en breve futuro, por instaurar un período de enseñanza obligatoria a tiempo parcial hasta los 17 o 18 años de edad, siguiendo la política iniciada en el territorio comunitario por la R.F.A. y Bélgica. La verdad sea dicha, se prefiere mejorar la oferta formativa, aunque sólo sea por la escasez de recursos económicos que impide una escolarización universal más allá de los límites actuales. Un caso paradigmático en este sentido es el del Reino Unido.

Desde la perspectiva histórica, una de las características dominantes del sistema educativo británico ha sido el olvido –si así puede llamarse– del sector juvenil no orientado hacia las ramas académicas de la enseñanza secundaria. Un documento oficial reconocía en 1981 que la principal consecuencia de este olvido ha sido “una de las fuerzas laborales menos cualificadas del mundo industrializado”. Si retrocedemos unos treinta años atrás, el Comité Crowther (1959) afirmaba que, ya entonces, tan sólo el 13 por ciento de los jóvenes de 17 años de edad recibía algún tipo de enseñanza a tiempo completo. El mismo Comité recomendó que se hiciera lo posible para ampliar este porcentaje hasta llegar, alrededor de 1980, a la mitad del grupo de edad correspondiente. Junto a ello propuso que todos los jóvenes trabajadores recibieran, por lo menos un día a la semana, algún tipo de formación profesional en los *county colleges* (Pedró, 1985). Desde entonces hasta hoy los conservadores se han venido enfrentando a los laboristas y socialdemócratas en razón de lo que para estos últimos era absolutamente necesario: la ampliación de la obligatoriedad escolar hasta los 18 años de edad.

El Reino Unido no es un país pobre, y quien piense que en los últimos veinte años no han faltado ocasiones, recursos y oportunidades para hacer real este sueño de algunos no errará. Pero incluso cuando los laboristas han formado gobierno se ha optado por plantear otros objetivos prioritarios –como por ejemplo la expansión de la educación superior durante los años sesenta y setenta–, sin que esto significara un aumento de la proporción de trabajadores–estudiantes y sin hacer casi nada en materia de provisión postescolar para la inmensa mayoría que se quedaba sin oportunidades de formación postobligatoria –*further education*, en la terminología nacional (Farley, 1983:51). Con la presión del desempleo juvenil, los gobiernos conservadores han preferido optar por otro tipo de estrategias, en un contexto en que las reducciones presupuestarias en el sector educativo han afectado últimamente un nivel tan tradicionalmente mimado como la enseñanza superior.

Bastará con citar que en 1982, siguiendo las recomendaciones del Informe Kehoane y del denominado ABC (*A Basis for Choice*), por vez primera en la larga tradición británica de exámenes y certificados públicos, se instauró el *Certificate of Pre-Vocational*

Education como una alternativa para aquellos jóvenes de 17 años que ni se habían acogido a los exámenes de corte académico al estilo del *General Certificate of Education*, ni tampoco al *Certificate of Secondary Education*, ni pensaban hacerlo en el futuro. Los contenidos de este nuevo certificado, vinculado a un examen, incluyen un programa amplio de educación general con énfasis en los diferentes tipos de ocupaciones existentes, el fomento de cualidades personales como, por ejemplo, la automotivación, la adaptabilidad, la confianza en sí mismo y la capacidad de cooperación y, finalmente, el contribuir a que cada estudiante descubra qué tipo de trabajo puede escoger con posibilidades de éxito, es decir, de encontrar empleo. Buena parte de este currículum es común para todos los alumnos: inglés, matemáticas, ciencia y tecnología y sus aplicaciones en el mundo moderno, estudios sociales, así como orientación profesional. Este programa, como indica su denominación al hacer referencia a su carácter preprofesional, no parece ser otra cosa que una traducción extensa y a la inglesa de la educación politécnica o del aprendizaje sobre el trabajo alemanes, con la particularidad de que al acabar los cursos, y después de pasar el correspondiente examen, se obtiene un certificado acreditativo (Farley, 1983:61).

La República Federal Alemana sí ha tenido éxito en lo que se refiere a la ampliación del periodo de escolaridad obligatoria, aunque se trata de un caso con un contexto muy particular. De las tres opciones principales que se le ofrecen al alumno que inicia la enseñanza secundaria inferior, dos —el *Gymnasium* y la *Realschule*— exigen permanecer en el centro escolar a tiempo completo hasta acabar el décimo año de escolaridad, mientras que la tercera —la *Hauptschule*— tan sólo comprende hasta el noveno. Al acabar este curso, el alumno puede optar entre ingresar en un centro de formación a tiempo completo o bien acceder al sistema de formación profesional dual, que presupone haber conseguido previamente una plaza como aprendiz en alguna empresa o industria. En ambos casos, el alumno o aprendiz está obligado a seguir estudios, al menos a tiempo parcial —combinando el trabajo como aprendiz con la asistencia al centro de formación— hasta los 18 años de edad.

Como es sabido, la opción de la *Hauptschule* es la de menor prestigio, pues por su peculiar historia viene a ser una especie de

escuela primaria superior, y es la única opción que tan sólo permite la obtención de un certificado acreditativo de fin de estudios, de forma que algunos han acabado por llamarla *Restschule*, o escuela "para el resto" —cuando su denominación original habría de traducirse por escuela "principal" y, por tanto, "para la mayoría". Los alumnos que cursan estudios en esta opción de educación secundaria inferior son los que mayores probabilidades tienen de tener que enfrentarse con el desempleo juvenil, porque sus particulares características, así como la baja consideración del currículum que han seguido, los dejan en condiciones de inferioridad tanto a la hora de obtener una plaza en un centro de formación profesional a tiempo completo como a la hora de encontrar un lugar de trabajo como aprendiz en el sistema dual.

La discusión se ha centrado en la necesidad de conseguir que estos alumnos tengan también garantizado un décimo año de escolaridad a tiempo completo, con el fin de mejorar sus perspectivas de ingreso por lo menos en el sistema dual. De esta forma, se propone la ampliación automática en un año de la escolaridad obligatoria a tiempo completo de aquellos jóvenes que no han encontrado una plaza de aprendiz o que no desean continuar la educación secundaria, es decir, de aquellos jóvenes que se verían enfrentados de otro modo al desempleo, cuando otros siguen todavía escolarizados. Las posibilidades y fórmulas que se ofrecen en el transcurso de este décimo año son muy diversas y de hecho la continuidad durante otro curso en la misma *Hauptschule* no se aplica siempre. En los *Länder* gobernados por los demócrata-cristianos este décimo año se cursa generalmente en la misma *Hauptschule*; en cambio, en los gobernados por los socialdemócratas, el curso se sigue en centros de formación profesional (Koditz, 1985:76). Del resto de fórmulas se hablará más adelante, ya que no son ofrecidas directamente por la administración educativa.

Pero el caso más sutil es el del sistema noruego. En teoría, en Noruega el desempleo de los jóvenes de 16 a 19 años de edad sigue siendo meramente "estructural". Los propios noruegos atribuyen este relativo estado de bienestar al establecimiento en 1976 de un sistema de educación postsecundaria integrado y universal, de tres años de duración, aunque no obligatorio estrictamente hablando, siguiendo las recomendaciones del Comité Steen. La sutilidad del sistema radica en que estos nuevos centros integrados están bajo

la responsabilidad y tutela de las autoridades locales, que están obligadas por la ley a garantizar una plaza a todo joven que la solicite, con el único requisito previo de haber cursado los nueve años de escolaridad obligatoria. Es decir, la obligatoriedad no afecta a los jóvenes directamente, pero sí a las autoridades locales.

Los centros se dividen en tres líneas: una de educación general, otra de formación profesional y una tercera mixta, que dura un año más que las otras dos y que las combina, de forma que permite que los indecisos tengan tiempo suficiente para reconsiderar su opción. Lo más interesante de todo es que las tres líneas conducen por igual a la universidad, para quien así lo quiera, y que, en todo caso, todos los ciudadanos tienen derecho a un determinado número de años de escolaridad postobligatoria totalmente gratuitos y que se pueden emplear cuando cada cual decida reemprender los estudios (Charles, 1985).

Así se arriba al concepto de garantía de los derechos de los jóvenes, entre los cuales se incluye el derecho a la enseñanza. Esta es una noción originaria de los países nórdicos que se ha difundido progresivamente en el Reino Unido y en Francia (CERI, 1984) y que exige un compromiso en firme por parte de los poderes públicos en el sentido de garantizar a todos los jóvenes que han cursado la escolaridad obligatoria o bien una plaza en el sistema educativo o bien un empleo durante un período mínimo de tiempo. Hoy por hoy esta garantía afecta, como veremos más adelante, a los jóvenes de 16 años de edad, pero tiende a amparar también a los de 17 años. Y, evidentemente, a los poderes públicos les es más fácil ofertar plazas de formación que lugares de trabajo.

Las posiciones de Suecia y Dinamarca van también en la línea de garantizar el derecho a la escolaridad postobligatoria gratuita y ejemplifican bastante bien esta afirmación. Ambos son países que reiteradamente se han manifestado en contra de una ampliación del período de obligatoriedad escolar y, en cambio, a favor de una mejora de la oferta educativa en todos los órdenes y que sea tan atractiva a los ojos de los jóvenes que difícilmente puedan rehusarla. En resumen, es preciso ofrecer otras fórmulas de educación y formación junto con verdaderas posibilidades de ocupación. Además, si se espera que los jóvenes efectúen elecciones realistas, especialmente en relación al mundo de la industria y del comercio y no sólo al académico, será preciso que cuenten como mínimo

con alguna experiencia guiada, pero de primera mano, sobre este mundo, aunque sea a partir de las experiencias realizadas en el aula, en el laboratorio o en el taller escolar (Boucher, 1983:95).

IV.1.2 Nuevos contenidos de la enseñanza

La segunda de estas innovaciones consiste en la introducción de nuevos contenidos curriculares en la enseñanza secundaria en aquel ciclo o etapa que sea común a todos los alumnos, y que suele ser exclusivamente el primero. Estos nuevos contenidos comparten siempre, de manera más o menos evidente, la voluntad de incidir específicamente en los conocimientos teóricos y prácticos que los alumnos tienen sobre el trabajo, la economía y el funcionamiento y características locales del mercado laboral, y revelan también una tendencia a buscar un entrenamiento en algunas destrezas y una formación en determinadas actitudes comunes a cualquier tipo de empleo, salvando la contraposición entre trabajo intelectual y trabajo manual.

Pero, para valorar correctamente el sentido de esta innovación curricular es necesario retroceder a sus orígenes. Desde esta perspectiva, todos los países occidentales reconocen la primacía y la influencia de la educación politécnica tal y como se aplicó en la antigua República Democrática Alemana. O, por lo menos, más que la influencia de los planteamientos teóricos que la fundamentan, el atractivo de algunas de sus características en la práctica. Brevemente, debe entenderse por educación politécnica un conjunto de materias orientadas a vincular los conocimientos adquiridos en el aula con la realidad del mundo laboral.

Introducida en la Ley del Sistema Educativo Socialista Integrado (1965), la educación politécnica se postulaba como una respuesta a una necesidad concreta del país en aquel momento: la reducida población no permitía contar por entonces con una gran reserva de trabajadores cualificados potenciales o de aprendices a los que seleccionar y con quienes contribuir al desarrollo de una incipiente industria. Faltaban, pues, dos cosas: fomentar el trabajo de las mujeres casadas, garantizando una buena provisión de guarderías y parvularios, y, en segundo lugar, ofrecer a todos los alumnos una educación general amplia dentro de la cual la formación y la información sobre el trabajo tuvieran un papel

privilegiado. El resultado más evidente de esta voluntad política fue el fomento de los *Kindergärten* y de las *Polytechnische Oberschulen* (cfr. Bacon, 1985).

Por consiguiente, el fin de la educación politécnica consistía en que todo joven de 16/17 años (edad a la que la mayoría abandonaba la escuela) adquiriera algunas destrezas generales de tipo industrial, fuera consciente de lo que significa trabajar en una industria, conociera las relaciones entre trabajo y economía nacional y tuviera, inicialmente, una idea clara y contrastada por la propia experiencia del papel que todo trabajador juega, desde su propio lugar de trabajo, en la construcción del país.

La traducción práctica de este planteamiento teórico se iniciaba en el mismo momento en que el niño entraba en la escuela a través del trabajo manual, impartido una hora a la semana en el nivel inferior y dos en el medio, no tanto en relación con las tradicionales manualidades como con las tareas manuales que, de una u otra forma, tienen relación con el mundo industrial, es decir, lo que tradicionalmente se ha denominado artes industriales. A partir del séptimo curso el trabajo manual era reemplazado por la educación politécnica propiamente dicha, que se componía de tres elementos curriculares esenciales: el dibujo técnico, la introducción a la producción socialista y el trabajo productivo. Durante los cursos séptimo y octavo se dedicaba una hora semanal a cada una de las dos primeras materias y dos al trabajo productivo, concebido como un refuerzo a los aprendizajes teóricos. En los dos últimos cursos se impartían ya dos horas de producción socialista y tres de trabajo productivo. (véase Beilage, 1982).

Se puede estar o no de acuerdo con la concreción práctica de este planteamiento teórico, e incluso dudar de su verdadera utilidad, pero no se puede negar que en ninguna otra parte existía por aquel entonces una preocupación semejante por esta verdadera preparación de cariz profesional —aunque no formación profesional— en el marco de la cual se incluía la adquisición de conocimientos tecnológicos y económicos fundamentales, así como destrezas laborales básicas y, a la vez, se intentaba hacer posible que los alumnos, todos los alumnos, vieran por sí mismos qué significa ser trabajador y se introdujeran en el mundo social, industrial y sindical.

Desprovista de la innegable componente ideológica, la educación politécnica, que —recuérdese— se introdujo en la República Democrática Alemana en 1965, no tardó en encontrar eco en la otra Alemania. Después de sucesivas recomendaciones de la *Deutscher Ausschuss* en la línea de lo que ya se había hecho patente en el *Rahmenplan*, la *Kultusministerkonferenz* de la República Federal Alemana manifestó en 1969 la necesidad de introducir en la enseñanza general un conjunto de nuevos contenidos que bajo la denominación de *Arbeitslehre* (aprendizaje del trabajo o sobre el trabajo) fuera un medio para: “impartir las actitudes, conocimientos y habilidades de las esferas técnico-económica y socio-política que son hoy elementos necesarios en la educación básica de todo ciudadano: promover el gusto por la actividad cooperativa, ofrecer asistencia en la elección de la carrera futura, pero deteniéndose especialmente en la formación para el trabajo” (*Kultusministerkonferenz*, 1980:3).

Hasta aquí parecería que se trata puramente de un mecanismo mimético entre las dos Alemanias, sobre todo teniendo en cuenta que la crisis económica y el consiguiente aumento del desempleo juvenil no se entreveían alrededor de 1969. Inicialmente, *Arbeitslehre* se postuló como una combinación entre instrucción teórica y trabajo práctico en talleres situados dentro de los propios centros escolares; esto explica en parte que en algunos *Länder* se prefiriera utilizar la denominación de *Polytechnik*. De esta forma se pretendía conferir un estatus altamente diferenciado a la *Hauptschule*, en contraposición a la *Realschule* y al *Gymnasium*, aunque igualmente necesario en el sistema educativo.

No obstante, otros *Länder* siguieron adelante con una concepción bien distinta según la cual se pretendía, de un lado, conseguir que la enseñanza se apoyara en la experiencia y tuviera un carácter fundamentalmente práctico y, de otro, promover la vinculación de los centros escolares con los centros de formación profesional y la ocupación inmediata.

En último término, un tercer grupo de *Länder* ha remarcado mucho más, en cambio, el carácter de centro de enseñanza secundaria que han de tener las *Hauptschulen*, buscando una aproximación entre las otras dos opciones. En estos casos, *Arbeitslehre* ha acabado introduciéndose también en las *Realschulen* y en los *Gymnasien*, en las primeras como materia optativa y en los segun-

dos como parte de los conocimientos relacionados con las ciencias sociales, en las ramas afectadas (Kultusministerkonferenz, 1980:3).

Incluso teniendo en cuenta las variaciones entre los diferentes *Länder* que componen la R.F.A., se puede afirmar que en todos ellos se trata de ofrecer como mínimo unos contenidos básicos que clarifiquen las elecciones futuras en materia profesional y que, en pocas palabras, transmitan, a través de una enseñanza teórica y práctica, aquellas nociones económicas y tecnológicas fundamentales que han de permitir que el alumno comprenda el funcionamiento de los mercados laborales y tener conciencia de las demandas locales a medio y largo plazo (Mitter, 1983).

La introducción en otros países europeos de parecidos contenidos curriculares que obedecen a los mismos principios básicos —el acercamiento del mundo del trabajo a la escuela— demuestra fehacientemente que en estos otros casos surgen como iniciativas propias de momentos de crisis económica. Las denominaciones adoptadas varían bastante, pero los principios y las realizaciones son equiparables.

Está, por ejemplo, el caso de la denominada “educación técnica” introducida en 1979 en la *scuola media italiana* —primer ciclo de la enseñanza secundaria, obligatorio y común para todos los alumnos. El objetivo de la “educación técnica” consiste en “valorar el trabajo como ejercicio de operatividad, junto con la adquisición de conocimientos técnicos y tecnológicos” (Cfr. Scuola Media, 1979:67). En este caso los contenidos, obligatorios para todos los alumnos a lo largo de todos los cursos de la *scuola media*, hacen referencia explícita a los grandes sectores de la producción y a las tecnologías utilizadas en cada uno de ellos, a los métodos, instrumentos y principios que las rigen y, finalmente, a algunos contenidos generales que afectan a la economía, la técnica, la tecnología y sus relaciones con el hombre y el medio ambiente natural.

Lo mismo se podría decir de la asignatura *technologie* introducida en 1985 en los currícula de los *collèges* franceses —nuevamente, enseñanza secundaria de primer ciclo. Las prescripciones presentan como objetivo de la enseñanza de la tecnología “permitir la comprensión del fenómeno tecnológico en su evolución y el conocimiento de la diversidad de organizaciones productivas, de sus relaciones con las mutaciones tecnológicas, de una parte, y con las

mutaciones económicas y sociales, de otra" (Ministère de l'Education Nationale, 1985). Entre los contenidos figuran, además de la tecnología, la economía, el tratamiento de informaciones administrativas y comerciales y el descubrimiento de la empresa y del medio laboral, siempre en relación con los hechos sociales y con mayor énfasis a partir de los cursos cuarto y tercero.

Sin embargo, tanto en el caso italiano como en el francés se ha criticado con frecuencia el carácter academicista de estos contenidos y su alejamiento de la realidad cotidiana, pues a pesar de hacer referencia al mundo del trabajo semejante referencia viene mediatizada por la tarea del profesor sobre la base de un libro de texto. Por ello aparece un notable contraste entre estas dos experiencias y las de las dos Alemanias. Un contraste que no se da en el caso danés, porque enfatiza mucho más la vertiente práctica de estos contenidos curriculares.

La Ley de la *Folkeskole* de 1975 define con suma precisión los contenidos a impartir bajo la denominación de *Arbejdskendskab* (o "estudios profesionales") como "un conocimiento sobre la educación, la formación y las condiciones referentes a la vida laboral, incluyendo períodos de servicio formativo en empresas e instituciones diversas" (Ministry of Education, 1985a:5). De hecho se trata tan sólo de una de las posibles materias optativas a introducir a partir del octavo curso de la *Folkeskole*, junto a otras de parecido carácter pre-profesional. En concreto, se pretende que mediante esta materia los alumnos adquieran conocimientos y experiencias sobre el trabajo y la vida social, con particular referencia a las diferentes vías educativas y formativas que calificarán para el ejercicio de cada ocupación y profesión. Por tanto, se encuentra también aquí un importante aspecto de orientación que es clave en todo el programa. Pero aún hay más. Se trata también de conseguir poner en contacto al alumno con las organizaciones laborales, sindicales y empresariales, así como con las autoridades públicas -fundamentalmente a escala local- para hacerle comprender el papel que todas ellas tienen en el mercado laboral y, finalmente, contribuir a fomentar su interés por los problemas económicos y sociales relacionados con el mundo del trabajo (Ministry of Education, 1985b:3). Todo ello, obviamente, se lleva a la práctica principalmente a través de visitas semana-

les a diferentes centros, así como de prácticas de formación en empresas e instituciones (véase Ministry of Education, 1978).

En resumen, pues, las conclusiones referidas a estas innovaciones curriculares han de poner de relieve los dos elementos claves más sugerentes: la presencia de la orientación pre-profesional, adecuadamente completada con el quehacer de especialistas en el seno de los propios centros escolares y, en segundo lugar, la vocación pragmática de estos contenidos y que intenta hacer posible el acercamiento de la escuela al mundo del trabajo. Veamos ahora, como complemento, una segunda innovación puntual que en más de un sentido intenta redondear esta última, acercando el mundo del trabajo a la escuela.

IV.1.3 La creación de servicios de orientación e información

El objetivo de estos servicios es facilitar una mejor relación entre la escuela y el mundo del trabajo, en el sentido de orientar hacia una ocupación concreta y de dotar al interesado de las informaciones que le han de permitir o bien obtener la cualificación que echa en falta o bien ponerse en contacto directamente con aquellas empresas donde existen vacantes específicas. Se trata, por tanto, de facilitar lo más posible el salto que debe realizar todo joven que abandone la escuela para ingresar en el mercado laboral; un salto que, por otra parte, es difícil de realizar sin apoyos externos.

También en este caso es posible encontrar antecedentes en países socialistas y en aquellos otros como los nórdicos que cuentan —o han contado— con una economía nacional fuertemente planificada. Empecemos, pues, por el caso de la República Democrática Alemana como ejemplo de los primeros.

Es de sobras sabido que en un país de régimen socialista la inmensa mayoría de las industrias pertenecen al Estado —con la excepción de algunas iniciativas privadas más o menos toleradas y de la presencia de unas pocas multinacionales occidentales. En estas circunstancias era relativamente fácil prever las necesidades de mano de obra para cada sector de producción e incluso para cada industria, y planificar, de acuerdo con estas necesidades, el número de plazas de aprendices necesario en cada especialidad.

En este punto es donde aparecían en escena los *Berufsbetriebzentren* (centros de orientación profesional, de cobertura local), los cuales durante el último curso del período de obligatoriedad escolar, informaban a los alumnos de los detalles relativos a las plazas de aprendices que estarían previsiblemente disponibles el siguiente curso —cuando los alumnos ya podían abandonar la escuela— en el área geográfica más próxima al centro, es decir, en el mercado laboral local. En principio, los jóvenes podían escoger libremente su opción aunque se les recomendaba que realizaran varias. Si, a pesar de todo, tenían dudas, se les ofrecía información más detallada y personalizada sobre los distintos tipos de ocupaciones disponibles. Según las cifras oficiales, cerca del 80 por ciento de los solicitantes obtenían efectivamente la plaza escogida en primera elección (Bacon, 1985:111). En la medida en que las economías planificadas no son patrimonio de los países socialistas se pueden encontrar iniciativas semejantes en algunos países nórdicos, por ejemplo. En Suecia y en Dinamarca existen programas específicos de orientación profesional tanto para los jóvenes de 13 a 16 años de edad como para el grupo de 16 a 19 —primero y segundo ciclo, respectivamente, de la enseñanza secundaria— y que funcionan como complemento a la tarea ya iniciada en los mismos centros escolares con determinados contenidos curriculares (Boucher, 1983). En este sentido bien pueden considerarse estos centros como recursos de apoyo.

La experiencia danesa es particularmente aleccionadora porque ha creado servicios de contacto e información para aquellos grupos de jóvenes con mayor riesgo de desempleo, estableciendo programas específicos para todos los jóvenes con el fin de contribuir a la transición de la escuela al trabajo. Y hay que añadir que la tarea de los centros juveniles y de tiempo libre está teniendo una fuerte incidencia bajo esta óptica.

En cambio, en Suecia la tarea de las juntas escolares locales ha sido igualmente crucial por cuanto, desde 1980, se han venido responsabilizando de que todo joven dentro de su respectiva jurisdicción se encontrara escolarizado, siguiendo el curso normal de sus estudios académicos o profesionales, o bien trabajando. La Seguridad Social sueca ha dejado de pagar a los jóvenes que hasta ahora se limitaban a transitar por las calles, con la garantía de un salario mensual sin tener nada que hacer, porque considera que es

más económico y rentable, personal y socialmente, invertir la misma cantidad en su educación o en su formación profesional. Así, pues, las autoridades locales cumplen de alguna manera una tarea de vigilancia y supervisión de cada joven, y que pueden permitirse gracias a los recursos económicos de que disponen y a la reducida población juvenil (Nilsson, 1983). Y es importante tener en cuenta que la mayoría de los países industrializados tiende, en esta misma línea, a fomentar el seguimiento de algún tipo de formación, considerándolo como una solución preferible a un lugar de trabajo subvencionado, a una ocupación estrictamente temporal o a las indemnizaciones por desempleo.

El problema aparece cuando estas preclaras intenciones políticas han de traducirse en prácticas concretas; es entonces cuando surge una gran diversidad (OCDE, 1985:8-9). Incluso así, la creación de servicios y centros de orientación profesional para jóvenes, al margen de la labor que se lleva a cabo en las escuelas, ya ha dejado de ser hoy patrimonio de las economías socialistas o planificadas.

A consecuencia del Informe Schwartz y en el contexto más general del Plan Nacional para la Formación Profesional (1982), Francia estableció dos medidas extremadamente interesantes. En primer lugar, las denominadas *permanences d'accueil, d'information et d'orientation* (centros de acogida, información y orientación) normalmente radicadas en los ayuntamientos y que tienen la función de asesorar a los jóvenes mayores de 16 años —por tanto, más allá del período de la escolaridad obligatoria— que se encuentran desempleados acerca de sus posibilidades de formación profesional extraescolar. Es decir, generalmente formación ocupacional de corta duración, dirigida a los egresados del sistema educativo sin una cualificación profesional o laboral mínima y que debe garantizarles estar en disposición de encontrar un empleo a corto plazo. Hoy en día existen unos 900 de estos centros de acogida en Francia.

La segunda medida consiste en la creación de *missions locales* (misiones locales) de las que existen unas 60 a título todavía experimental. Su finalidad es el asesoramiento a jóvenes igualmente mayores de 16 años en todo tipo de materias, pero particularmente sobre las relacionadas con el binomio formación profesional—trabajo. Actúan como intermediarios ante los empresarios locales,

dando apoyo a los jóvenes durante su período de formación y ayudándoles a encontrar empleo una vez terminada ésta.

Ambos tipos de centros incluyen frecuentemente la presencia de profesionales de la Pedagogía, la Psicología y la Sociología, y son financiados a medias entre el Estado y las autoridades locales, con lo cual se pretende involucrar mucho más a estas últimas en el proceso y tener, a la vez, más en cuenta las particularidades de los mercados laborales locales (Paul, 1985; Piley, 1985). En resumen, lo más importante de esta iniciativa es que demuestra la necesidad de actuar sobre los procesos que, de una u otra forma, influyen sobre la toma de decisiones en relación con el propio futuro profesional teniendo en cuenta, al mismo tiempo, las necesidades locales. De aquí la participación que las autoridades locales tienen siempre en estas iniciativas.

Hasta aquí iniciativas puntuales que, más en unos casos que en otros, han sido introducidas con vistas a mejorar la transición de la escuela al mundo del trabajo, tanto introduciendo nuevos contenidos en el currículum como creando estructuras institucionales de apoyo dirigidas a una mejora de la orientación vocacional. No se trata, por lo tanto, de innovaciones de gran alcance en la medida en que no pretenden cambiar la fisonomía global de los sistemas educativos. A partir de este punto, en cambio, si trataremos de reformas de gran alcance que pretenden cambiar la configuración de los sistemas educativos con el propósito de dar mejor salida a la necesidad de facilitar la relación entre escuela y trabajo.

IV.2 INNOVACIONES EN LA EDUCACION POSTOBLIGATORIA

No hace mucho que los autores de un informe sobre la situación de la enseñanza postobligatoria en el Reino Unido declaraban que las posibilidades que se les ofrecían a los jóvenes mayores de 16 años de edad eran tan numerosas y diversas que transformaban el panorama en una verdadera "jungla" (Locke & Bloomfield, 1982:3). Otros autores prefieren hablar del "laberinto" para referirse a la misma situación. Esta descripción no ha de ser tomada necesariamente en un sentido peyorativo, sino que, en su contexto, quiere poner de relieve un fenómeno que hoy en día se encuentra

ya generalizado en la mayoría de países europeos: la dispersión de la oferta de formación postobligatoria. Ante la imposibilidad de describir aquí pormenorizadamente la organización y estructura de estas enseñanzas en toda Europa, nos limitaremos a hacer algunas observaciones de carácter general sobre los principales modelos.

IV.2.1 Sectores de actuación y modelos de organización de la enseñanza postobligatoria en Europa

En principio, la gran mayoría de países europeos ofrece la formación postobligatoria en tres sectores diferentes. Cada uno de ellos tiene una diferente administración y organización, como diferentes son también los objetivos y los métodos pedagógicos y, finalmente, cada uno tiene su propia lógica interna.

El primero de ellos es el sector escolar, y no necesariamente el más importante en términos numéricos. Comprende todos los establecimientos de enseñanza, públicos o privados, que imparten cursos para adolescentes más allá del período de obligatoriedad escolar, generalmente en tres ramas diferenciadas —la general o académica, la técnica y la profesional— organizadas de forma progresiva en el tiempo y cubriendo el espacio existente entre la enseñanza obligatoria y la educación superior. En cualquier caso, este sector se encuentra siempre bajo la tutela de la administración educativa, la cual supervisa y certifica sus resultados.

En segundo lugar aparece el sector del aprendizaje, concebido como una formación profesional inicial llevada a cabo simultáneamente en un centro especializado y en una empresa, bajo la supervisión de los empresarios y de la administración pública (laboral, educativa, etc.). Con una duración variable, desde uno hasta cuatro años, la formación en este sector conduce a la obtención de cualificaciones oficialmente reconocidas.

Finalmente está el sector no formal, compuesto en general por programas de formación de corta duración con frecuencia puestos en marcha por la administración laboral, con vistas a ofrecer a los jóvenes una alternativa a los estudios escolares o al desempleo. En la actualidad estos programas acostumbran a tener como finalidad primordial que los jóvenes que han abandonado la formación escolar sin una cualificación específica adquieran unos conocimientos

teóricos y prácticos que les ayuden a encontrar empleo. Al principio se tenía la impresión de que estos programas serían coyunturales pero, de un tiempo a esta parte, su importancia ha aumentado tanto que parecen ser hoy en día imprescindibles en cualquier país.

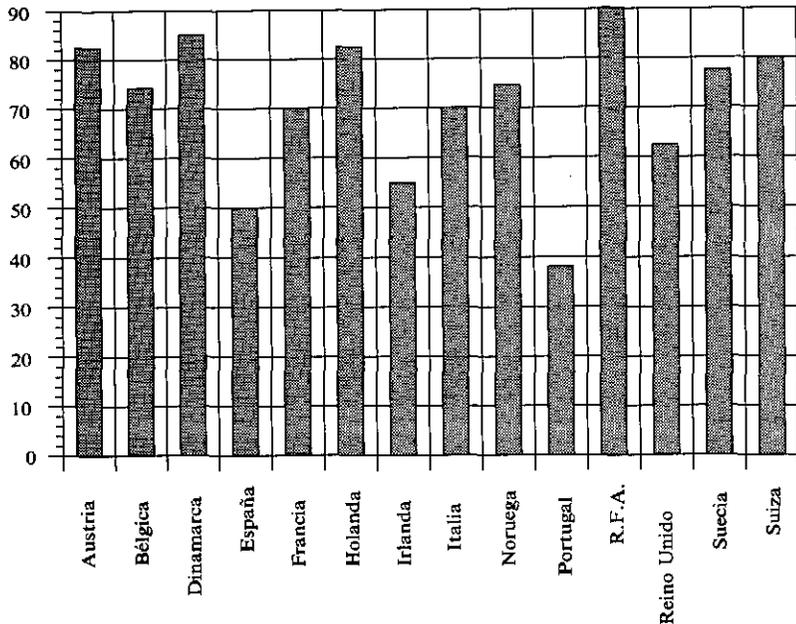
Según sea el papel que juegue cada uno de estos sectores en la formación profesional, de una parte, y cuáles sean las tasas de participación en cada uno de ellos, por otra, se pueden distinguir hasta tres modelos fundamentales de organización de la enseñanza postobligatoria: el escolar, el dual y el compuesto. Lógicamente, ni uno solo de ellos no deja de ser otra cosa que un modelo ideal, del que difícilmente se encontrarán ejemplos puros, pero sí hay un suficiente número de casos que ponen de relieve las características fundamentales de cada uno de ellos y que, en consecuencia, les confieren una base real.

Las dos características más importantes del modelo escolar son que, por un lado, tiende a integrar todas las posibles vías de formación (académica clásica, técnica o moderna, profesional) en el sistema escolar —dependiente de la administración educativa— y que, por otro y como lógica consecuencia de lo anterior, favorece la escolarización universal de todos los jóvenes más allá del período obligatorio.

Desde una perspectiva histórica, este modelo tiene sus orígenes en Norteamérica y encuentra hoy su máximo exponente en el Japón, donde actualmente el 94 por ciento de los jóvenes del grupo de edad correspondiente sigue estudios de tipo postobligatorio. Sin embargo, también en la Europa comunitaria existen claros ejemplos de este modelo. Basta fijarse en aquellos países que cuentan con una elevada tasa de escolarización de jóvenes mayores de 16 años de edad, que siguen sus estudios de forma muy mayoritaria en el sector escolar —y, por consiguiente, no en el aprendizaje—. Este monopolio del sector escolar es patente en Bélgica, el máximo exponente comunitario de este modelo, lo es en menor medida en los Países Bajos y, ya mucho menos, en Francia, donde aproximadamente dos tercios de los jóvenes de 17 años de edad están matriculados en centros escolares. Curiosamente, este modelo es también el propio de aquellos países que cuentan con un sector de formación profesional en régimen de aprendizaje muy débil y con una baja estima social: España, Grecia y Portugal, precisamente los países donde la tasa de escolarización postobligatoria es la más baja de toda la C.E.E. (véase el **Gráfico 2**).

GRAFICO 2. TASAS DE ESCOLARIZACION DE LOS JOVENES DE 17 AÑOS DE EDAD (INCLUIDOS LOS ESCOLARIZADOS A TIEMPO PARCIAL).

En el caso del Reino Unido se incluyen también los asistentes al YOP. Fuente: Furth, 1985; OCDE, 1984 y 1985, y elaboración propia



En cambio, el modelo dual se distingue, comparativamente, por la fuerza del sector del aprendizaje, el cual atrae a la mayoría de jóvenes del grupo de edad correspondiente. Este es, claramente, el caso de la República Federal Alemana y de Dinamarca —y, fuera del contexto comunitario, de Austria y Suiza— y puede concebirse como el resultado de una tradición secular y de un particular contexto socio-económico que hacen difícil, en conjunto, su exportación a otros países. Las tasas de escolarización se encuentran, sin embargo, entre las más altas de la C.E.E., en parte por la tradición y el prestigio del sector del aprendizaje, en parte por la propia confianza que la población deposita en el sistema educativo y también, por lo menos en el caso de la R.F.A., como resulta-

do del establecimiento de un período de escolaridad obligatoria a tiempo parcial entre los 16 y los 18 años de edad.

Finalmente, está el modelo compuesto, del cual el ejemplo más fehaciente es el Reino Unido, un Estado que tradicionalmente ha descuidado la formación profesional en el sector escolar. La característica más importante de este modelo es el papel casi predominante que juega el sector no formal en la formación profesional y en el aprendizaje. Así, en el Reino Unido se ha encomendado a la *Manpower Services Commission* (Comisión de Servicios a los Recursos Humanos) la formación de ese 40 por ciento de los jóvenes de 16 a 18 años de edad que no se encuentran escolarizados, mediante unos programas alternativos a los del sector formal, más atentos a las necesidades reales de las empresas y que escapan, en más de un sentido, al control de las autoridades escolares (*Manpower Services Commission*, 1981). De hecho, las estadísticas oficiales ya empiezan a incluir bajo el epígrafe de "en situación de aprendizaje" a los jóvenes que siguen este tipo de programas (véanse las observaciones al **Gráfico 2**).

Las posibilidades de futuro que ofrece este modelo también han sido exploradas por Francia y, en general, representa una opción válida para aquellos países donde la tasa de desempleo juvenil demanda urgentemente la creación de nuevas estructuras de formación que respondan a necesidades de ocupación inmediatas o a medio plazo, particularmente a escala local. Pero, como veremos más adelante, es también un posible camino de transición desde el modelo escolar hacia el dual.

IV.2.2 La evolución de la educación general o académica

Aparentemente, el problema del desempleo juvenil no tiene nada que ver con aquellos alumnos que optan por seguir estudios postobligatorios de carácter general o académico, puesto que estos estudios les mantendrán alejados del mercado laboral durante un buen número de años. Tradicionalmente esta posibilidad de formación se ha caracterizado por una lógica interna casi independiente de los altibajos del mercado laboral, como corresponde a su situación estratégica de transición entre la escolaridad obligatoria y la educación superior y, prácticamente, sin significación

profesional. Ahora bien, esto no significa que el fenómeno del desempleo juvenil no haya contribuido a cambiar la fisonomía de la educación general o académica en los últimos años, al menos en algunos aspectos.

En primer lugar, la mayoría de países se ha enfrentado a una fuerte expansión de este tipo de estudios, más allá de las proyecciones demográficas, y que contrasta con los esfuerzos realizados para desviar los contingentes hacia la formación profesional (aunque esto se haya conseguido en gran medida). Es como si estos estudios hubieran visto reforzado su papel de transición no en el sentido estructural dentro del conjunto del sistema educativo —de paso hacia la educación superior— sino en el sentido más común de tiempo de espera. Muchos jóvenes se han embarcado en la educación general con el propósito de posponer unas elecciones futuras en un tiempo de incertidumbre y de falta de perspectivas laborales, o bien, sencillamente, porque no encontraron ningún empleo ni ninguna plaza de formación profesional en aquellos países donde el número de plazas es restringido. Esto se ha traducido en una mayor diversidad de aptitudes y de capacidades en las aulas y, a la vez, en una diversificación de las ramas de la educación general y su consiguiente jerarquización, a pesar de los esfuerzos en sentido contrario de las administraciones educativas.

Aunque todas las ramas conducen a una misma titulación (*Baccalauréat*, *Abitur*, *Maturità*, etc.) pueden tener una significación diferente según las materias cursadas, la interpretación que de ella haga la sociedad y, sobre todo, según cuáles sean las posibilidades de estudios superiores a las que dé acceso cada rama de la enseñanza académica.

En segundo lugar, esta diversificación ha marcado la existencia paralela de dos tipos de enseñanza postobligatoria general: la académica, que prepara exclusivamente para el acceso a la educación superior y que se encuentra en lo más alto del orden jerárquico, y la que no lo es, es decir, la propiamente general y que puede significar multitud de cosas: el punto final de los estudios, una mejor preparación para acceder a la formación profesional o, en algunos casos, un mérito más para intentar encontrar empleo.

Esta dualidad en el seno de la educación no intrínsecamente profesionalizadora ha comportado graves problemas dentro de las aulas, particularmente allí donde las tasas de escolarización

postobligatoria son más elevadas y, a la vez, donde el acceso a la formación profesional, tanto por su prestigio y calidad como por los requisitos exigidos, no es fácil. En estos casos la enseñanza general ha seguido acogiendo a los alumnos más capacitados académicamente, a los que se han añadido progresivamente los que obtienen resultados mediocres y que, por tanto, no alcanzan los requisitos necesarios para acceder a la formación profesional.

El resultado más evidente de tener que atender a esta población tan diversa es una enseñanza general postobligatoria igualmente diversificada: puede serlo tanto dentro de las aulas —con clases de niveles diferentes para las materias más difíciles— o bien traducirse en la existencia de dos ramas de enseñanza general: la propiamente académica y la general. Las opciones políticas realizadas en este sentido son múltiples, pero en general tienden a convertir esta enseñanza general no académica en una preparación para la vida activa. Ejemplos de ello son los cursos preparatorios superiores de Dinamarca, la enseñanza general corta de los Países Bajos o las más recientes *écoles-diplômes* suizas. Todas estas fórmulas acogen alumnos que no quieren cursar ni la enseñanza preparatoria para la educación superior ni tampoco la formación profesional y, en general, son ramas relacionadas con el sector terciario o de servicios (por ejemplo, estudios sociales, comerciales o administrativos).

Esta última posibilidad ofrece interesantes perspectivas de futuro en aquellos países donde no existe un sistema dual —y donde, por tanto, los obreros cualificados y los técnicos no gozan de excesivo prestigio social ni económico—, por la sencilla razón de que permite a la administración educativa ofrecer una salida apropiada al alumno con capacidades académicas medias y, simultáneamente, atender las demandas específicas del mercado laboral en el sector servicios, probablemente el sector llamado a una más rápida evolución y expansión en los próximos años en el contexto europeo. Como han indicado diversos autores: “el éxito en esta vía permitiría que un buen número de estas enseñanzas (generales no académicas) se integrara en un sector intermedio, situado a medio camino entre las dos opciones —la opción “académica” estricta y la opción profesional— y llenar, por lo tanto, el vacío que existe en un buen número de sistemas escolares a consecuencia de una dicotomía netamente establecida y, sin duda, anacrónica” (Furth, 1985:69).

Junto a esta posibilidad de futuro hay que contar también con otras medidas tomadas en los países donde no impera un modelo dual y donde hay establecido, por contra, un modelo escolar. Mayoritariamente, estas medidas reflejan la voluntad de conducir a una cierta desescolarización o desformalización de los sistemas escolares, es decir, a hacerlos paradójicamente menos escolares, menos formales. Mientras, por el contrario y como se verá más adelante, en los países con modelos duales de larga tradición se reencuentra la tendencia contraria, ya que se tiende a la formalización del aprendizaje y de la formación profesional dual.

Brevemente, aparecen dos medidas comunes para intentar favorecer la desescolarización de los sistemas basados en el modelo escolar:

- a) La primera consiste en instaurar períodos breves de iniciación práctica al trabajo, tanto a título optativo como obligatorio, según los casos, para aquellos alumnos que cursan enseñanza general a tiempo completo. La idea no es nueva y ya hace algunos años que ha sido llevada a la práctica en aquellos países que cuentan con una formación profesional escolar a tiempo completo, como Francia, los Países Bajos o Suecia, pero ha sido en este último país donde se ha planteado la posibilidad de hacer extensivos estos períodos a todos los alumnos. La Ley sueca de 1984 sobre la enseñanza secundaria de segundo ciclo prevé períodos de iniciación de un máximo de tres semanas por curso escolar, sea cual sea la opción escogida. El problema, tanto en Suecia como en el resto de países, radica en encontrar el número suficiente de períodos de iniciación para todos los alumnos, lo cual es todavía más difícil cuando paralelamente se ha tomado la misma medida para todos los que al término de la escolaridad obligatoria no desean seguir estudios de ningún tipo, sino incorporarse al mercado laboral.
- b) La segunda medida ha consistido en fortalecer la enseñanza en alternancia, de manera que las posibilidades de cursar la enseñanza general no signifiquen siempre necesariamente la pérdida de contacto con el mundo laboral. No se trata, por lo tanto, de reproducir el modelo dual o de reforzar el sistema de aprendizaje, sino de crear nuevas fórmulas que permitan

la expansión de los estudios de todo tipo a tiempo parcial a través de modalidades más flexibles, como, por ejemplo, la enseñanza a distancia.

Pero los cambios contextuales de los últimos tiempos han acabado traducándose en una nueva definición de la enseñanza general. Mientras que la universidad occidental mantenga las características que hoy la hacen reconocible será necesario, sin lugar a dudas, mantener la forma o la rama académica pura, de la misma manera que se ha mantenido a su lado la formación profesional como una vía alternativa. Pero la presión social y la necesidad de elevar constantemente el nivel educativo de la población ya están pidiendo no tanto un alargamiento del periodo de escolaridad obligatoria —una medida que, como hemos visto, no cuenta con demasiado predicamento hoy día— como una nueva configuración de los estudios postobligatorios para aquellos jóvenes, mayoritarios numéricamente hablando, que no desean ni cursar estudios superiores ni iniciarse en la formación profesional alrededor de los 16 años de edad.

Semejante nueva definición puede significar la opción por cuatro vías diferentes, no necesariamente contrapuestas:

- a) En primer lugar, cabría seguir definiendo la enseñanza general en términos de conocimientos: el conjunto de materias o de tipos de conocimientos que hay que enseñar y aprender, con particular referencia a todo aquello que tenga un valor propedéutico para los estudios superiores, siguiendo, por consiguiente, el modelo académico tradicional, aunque buscando la forma de ponerlo al alcance de la mayoría de los jóvenes.
- b) En segundo lugar, se podría pensar en una enseñanza general definida en términos sociales, proponiéndose ofrecer a los estudiantes una preparación para la vida adulta en el contexto de la propia cultura específica. Esto contribuiría a poner el acento en las relaciones humanas, la salud, el trabajo, el dinero, la ciudadanía y, en general, en todos aquellos contenidos que no figuran habitualmente en los programas más orientados hacia el conocimiento teórico (véase Lawton, 1983).

- c) En tercer lugar, podría considerarse como enseñanza general toda aquella que desarrollara todas y cada una de las aptitudes que puede tener una persona: no sólo las cognitivas, sino también las artísticas, las manuales, las físicas y las interpersonales (véase Programme d'action des Communautés européennes, 1983; Ministère de l'Education Nationale, 1983).
- d) En cuarto lugar, aún habría que pensar si una enseñanza general no sería la que pusiera a los estudiantes en contacto con un conjunto apropiado de formas de aprendizaje (utilizando, por ejemplo, el método de proyectos) y de medios educativos (incluyendo los períodos de prácticas en las empresas) en la medida en que esta variedad daría una idea más representativa de lo que es la sociedad, pues ofrecería un abanico más amplio de situaciones y de relaciones que la enseñanza académica tradicional.

¿Cuál de estas cuatro definiciones es la mejor? Probablemente sería lógico afirmar que una excelente concepción de la enseñanza general debería combinar elementos de las cuatro a la vez. En teoría es posible que sea verdad. Pero todavía existen algunos determinantes que lo hacen imposible: la sobrecarga de los programas que esto podría significar o la sutil influencia que la enseñanza superior seguirá ejerciendo sobre este nivel. Pero, más a fondo, debe destacarse que no puede existir una definición que sea buena en todos los casos, porque no hay dos sistemas escolares iguales. Sólo por poner un ejemplo, mientras en los Estados Unidos gana adeptos la primera definición, es decir, la que exige que se tengan en cuenta sobre todo los contenidos a impartir, en otros lugares se tiende a reducir la presión académica, como en el Reino Unido o en la R.F.A. buscando conferir a la enseñanza un talante más pragmático.

En todo caso la tendencia a un aumento progresivo de los efectivos de la enseñanza general tiene que traducirse en un replanteamiento de los contenidos de esta enseñanza, teniendo presente especialmente la diversidad de aptitudes, intereses y necesidades de los alumnos y conducir, por lo tanto, a una concepción pluralista del alumnado (véase Cross, 1976).

IV.2.3 La evolución de la formación profesional y del aprendizaje

De entre todos los niveles educativos, tal vez sea el de la educación superior y universitaria aquel donde hasta ahora más se ha dejado sentir la influencia de unas directrices y de unos programas de acción comunes para todos los países miembros de la C.E.E., fundamentalmente en el sector de la investigación y del intercambio de profesores y estudiantes. Junto a este nivel, la propia existencia de la C.E.E. y su proyecto de una Europa unida está teniendo también una importante incidencia en el dominio de la formación profesional, pero aquí la influencia se deja sentir por ahora de un modo más sutil e indirecto, aunque no por ello menos relevante. La perspectiva de la Unión Europea no sólo es exigente para las empresas, que se preparan a afrontar el reto de la libre circulación de mercancías y, por tanto, de incremento de la competitividad entre los productos, sino que también lo es para los trabajadores, cualquiera que sea su nivel de cualificación, pues pueden circular libremente y encontrar lugares de trabajo, sin mayores cortapisas, en países distintos del propio, siempre dentro del territorio de la Comunidad. Para aquellos países que han logrado un cierto nivel de excelencia en sus respectivos sistemas de formación profesional puede que esto no represente mayor problema, pero, para el resto, los titulados nacionales acaso tengan que competir para un lugar de trabajo en su propio país con otros titulados mejor cualificados procedentes de otros Estados miembros.

Esto atañe, claro está, al futuro más inmediato y es más que suficiente para justificar la atención prioritaria y los esfuerzos empleados en mejorar los sistemas de formación profesional en todos los Estados miembros. Pero junto a esta perspectiva de futuro es preciso tener igualmente en cuenta el más candente presente. Y, la verdad sea dicha, ningún examen del estado actual de los sistemas de formación profesional en los países miembros de la C.E.E., por breve que sea, puede dejar de lado la cuestión del desempleo a riesgo de perder el hilo conductor que hace comprensibles las más importantes innovaciones.

Muchos han sido los pedagogos y teóricos de la educación que han reiterado la necesidad de que los sistemas educativos, las aulas en fin, se abran a los sistemas sociales en los que cobran su

sentido. Esta necesidad, que en teoría debería aplicarse a todos los niveles y ciclos educativos, en la práctica se convierte en una exigencia cotidiana en el ámbito de la formación profesional. Se ha dicho y repetido hasta la saciedad que una de las principales características de los sistemas educativos es que, para bien o para mal, tienen su propia lógica interna, las más de las veces distinta a la lógica social, por lo menos en lo que respecta al ritmo con que son capaces de afrontar los cambios que se les exigen. Todo ello vale también para la formación profesional, pero la falta de adecuación entre un sistema de formación profesional y las demandas socio-económicas de un país se convierte en una verdadera tragedia, social y personal.

Así, pues, el punto de referencia más importante para el estudio de la formación profesional es el trabajo —o su ausencia. De hecho, la formación profesional puede ser definida como un conjunto de enseñanzas directamente orientado hacia el trabajo o, por lo menos, que prepara para realizar una ocupación dentro de un abanico concreto de profesiones, de entre los muchos posibles (Evans, 1971). De este modo, la formación profesional puede ser concebida como una enseñanza especializada que sigue o completa la enseñanza general o básica (Mitter, 1982). Teniendo esto en cuenta resulta fácilmente comprensible que el estudio de los objetivos de los sistemas nacionales de formación profesional no pueda detenerse en un examen pormenorizado de las finalidades que se persiguen en cada sector profesional o laboral —una labor titánica, por otra parte—, y que obedece, por lo menos teóricamente, al perfil que cada sector profesional tiene en el respectivo país de referencia. En el presente caso nos bastará con ofrecer una perspectiva global sobre las relaciones entre las finalidades de los sistemas nacionales de formación profesional y el sistema productivo y sobre las transformaciones que se han operado en las concepciones que a ellas subyacen.

Teóricamente, si la formación profesional pretende estar ligada sobre todo al mundo del trabajo, su evolución, sus objetivos y sus contenidos debieran responder a la evolución del propio mundo laboral; en la práctica, sin embargo, no es tan sencillo. Por una parte, las categorías que cabe encontrar dentro de los sistemas de formación profesional no se corresponden estrictamente con las categorías profesionales o laborales (Benner, 1982). Por otra, al-

gunos especialistas han sugerido que la estructura de los sistemas de formación profesional y de los diplomas resultantes podría influir, a la larga, sobre la propia estructura laboral de un país (de la que, en teoría y paradójicamente, debería ser el resultado) (Lutz, 1981). Y aún hay más, se puede incluso llegar a demostrar que la mano de obra cualificada de un país está sujeta a unos procesos de movilidad y de sustitución que escapan al control y a la selección que en principio se supone que ejercen las cualificaciones y los diplomas (Psacharopoulos, 1975). Finalmente, la formación profesional está lejos de ser una formación especializada para un lugar de trabajo concreto y, por esta misma razón, tiende a alejarse de la realidad del mundo laboral. A pesar de todo, el examen de la evolución de la formación profesional en los países comunitarios debe partir necesariamente de las transformaciones y de los cambios que recientemente han tenido lugar en el ámbito del trabajo, de donde surgen sus objetivos, para así hacer comprensible su evolución futura.

La primera de estas transformaciones se refleja en el hecho que hoy en día ningún trabajador tiene la garantía de poder ejercer una ocupación a lo largo de toda su vida, ininterrumpidamente, y aún menos la misma ocupación. Ante este hecho son posibles dos respuestas desde los sistemas de formación profesional. La primera, ejemplificada por la República Federal Alemana, consiste en mantener la actual fórmula de formación profesional, asumiendo, primero, que existen muchas probabilidades de que las tasas de ocupación aumenten sensiblemente si el crecimiento económico sigue una tónica de sostenimiento; segundo, suponiendo que en el peor de los casos las tasas de ocupación no aumentarían, los titulados de formación profesional dispondrían de un capital teórico de conocimientos, habilidades y destrezas que también podrían aplicar en un nuevo y distinto lugar de trabajo; y, tercero, que la formación profesional confiere a quienes la han cursado cierta seguridad y satisfacción personales.

La segunda solución, propuesta en el Reino Unido pensando más en el ámbito de la enseñanza general y no tanto en el de la formación profesional, insiste en que hoy en día es necesario preparar a los jóvenes tanto para la vida activa como, al mismo tiempo, para el desempleo y las incertidumbres que conlleva el futuro. Esto no sólo debería significar la introducción en el currí-

culum de informaciones relativas al subsidio de desempleo sino, sobre todo, otorgar menos importancia a la ética del trabajo, en favor de una ética social más genérica.

Pero, volviendo a las transformaciones, incluso suponiendo que se consiga un lugar de trabajo, cada vez resulta más imprevisible cuál será la naturaleza de las tareas a él vinculadas. La evolución técnica y tecnológica ha hecho que la economía evolucione muy rápidamente, poniendo de relieve la rigidez y la lentitud de reflejos de algunos sistemas de formación profesional que siguen preparando para perfiles profesionales que han desaparecido y olvidan dar respuesta a las nuevas demandas ocupacionales. Pero, en definitiva, la consecuencia principal de la revolución tecnológica ha sido la incertidumbre del trabajador en su lugar de trabajo y, lo que aún es más, del joven que se encuentra recibiendo una formación dictada por unos perfiles profesionales y laborales —o más bien, habría que decir estereotipos— de hace cinco o diez años. ¿Cómo, pues, preparar a los alumnos para esta incertidumbre?

Una primera posibilidad consiste en ampliar los fundamentos de la formación inicial, en agrupar las profesiones por familias o en determinar qué cualificaciones son transferibles, de forma que el campo abarcado por la formación inicial sea cada vez más amplio (Cedefop, 1981). Logrado un nivel básico de formación inicial, se iniciaría la especialización de forma progresiva; así el alumno, en caso necesario, podría reciclarse con cierta facilidad o bien orientarse hacia otra vía. Esta es una posibilidad que cuenta con numerosos adeptos en Dinamarca y en el Reino Unido, por ejemplo (véase OCDE, 1983), y con algún que otro grave problema como el balance entre la formación inicial básica y la especialización de tal manera que satisfaga a los empresarios y, al mismo tiempo, que no obligue a los alumnos a estudiar aquello que no presenta ningún interés para ellos o, en última instancia, decidir con fundamento si esta formación básica ha de impartirse ya durante la escolaridad obligatoria o bien formar parte íntegra de la formación profesional y del aprendizaje —un problema que todavía sigue sin resolver en la República Federal Alemana, y que ha sido suscitado a raíz del *Berufsgrundbildungsjahr* (Benner, 1982).

Una segunda posibilidad sería la de asignar mucha más importancia al cómo y a la manera de aprender, más que a los propios conocimientos. Hay un conocido argumento de Bruner

que también podría aplicarse al caso de la formación profesional: "Enseñamos materias no para hacer de los alumnos pequeñas enciclopedias, sino para enseñarles a pensar como los matemáticos, a enfrentarse a los hechos como los historiadores, a participar personalmente en la investigación de nuevos conocimientos. El saber es una actividad incesante del espíritu y no algo que se adquiera de una vez por todas" (1968:72). Si se sustituye matemáticas o historia por contabilidad o carpintería, el argumento sigue conservando todo su sentido en el ámbito de la formación profesional. Un ámbito en el cual, además de saber, hay que resolver problemas continuamente y aplicar el principio de la transferencia de los conocimientos aprendidos en unas determinadas circunstancias a una nueva situación. Y todo ello, que parece ser cada vez más importante a la luz de las declaraciones de las administraciones públicas con sus continuas referencias a la capacidad de adaptación de la población activa, es función directa de la forma como se enseña y se aprende.

En último término todavía sería posible conservar los actuales sistemas de formación profesional inicial tal y como son hoy en día, pero recalcando su carácter inicial, es decir, exigiendo que se fueran completando periódicamente, de forma estructurada y acaso reglamentada, con cursos de actualización y perfeccionamiento, y en su caso de reciclaje, que habrían de permitir reorientar la población activa o, sencillamente, realizar periódicamente su puesta al día. Lejos de lo que parece en principio, esta sugerencia no tiene nada de utópica: en el Reino Unido los cursos de formación para adultos ya se dibujan como un conjunto formal y coherente y no resulta difícil pensar en un futuro no muy lejano en el que esta idea de estrecha coordinación entre la formación profesional inicial y la actualización, el perfeccionamiento y el reciclaje periódicos se apliquen también a los jóvenes de 16 a 19 años de edad (Manpower Services Commission, 1983).

Una tercera transformación *in crescendo* apunta a la necesidad de que, en determinados ámbitos profesionales, sea hoy más necesario que nunca poseer un buen dominio de los fundamentos teóricos, científicos o tecnológicos de las tareas profesionales. Bien es verdad que hay ciertos casos en los que se apunta lo contrario como, por ejemplo, la universalidad de las calculadoras que reemplazan al cálculo mental o manual, o bien el hecho de que

las reparaciones de maquinaria y equipos cada vez más conllevan la sustitución de las piezas defectuosas o desgastadas por otras nuevas, en lugar de repararlas. Sin embargo, como contrapartida, dominios tradicionales de la formación profesional se han hecho cada vez más complejos al incrementar su vinculación con los nuevos e incesantes avances técnicos y tecnológicos. Tal es el caso de la electricidad y la electrónica, por supuesto, pero no en menos medida el de la contabilidad. Hay quien opina que este énfasis en lo teórico es en realidad ficticio porque es el producto de un acercamiento entre la enseñanza secundaria de tipo académico y la formación profesional que de ningún modo sería justificable desde la perspectiva de las necesidades del propio mundo laboral. Dicho con otras palabras, sería el resultado fehaciente del mayor número de horas que los alumnos de formación profesional pasan en centros escolares en detrimento de su formación en el propio lugar de trabajo. Algo de razón puede haber en esta suposición, pero que el mundo laboral tiende a ser cada vez más complejo y tecnificado, así como interdependiente en extremo del progreso científico y tecnológico, parece igualmente incontestable.

Finalmente, la cuarta transformación operada en el mundo del trabajo y con importantes consecuencias para el diseño de los sistemas de formación profesional parece a primera vista contradictoria con la anterior, pues se refiere al lugar preeminente que tienden a ocupar los aspectos humanos y sociales en la empresa. Desde la motivación hasta las normas que deben respetarse en el trabajo en equipo, pasando por la satisfacción por la tarea bien hecha o la comunicación interpersonal, todos ellos son aspectos esenciales en las teorías modernas de gestión del trabajo y tienden a formar parte de la formación inicial, algunas veces sustituyendo a contenidos más tradicionales relacionados con la cultura general pero con una implicación menos directa respecto de la situación real en el lugar del trabajo. En otro sentido, pero en la misma línea, aún cabría hablar de las relaciones entre tecnología, sociedad y medio ambiente cuya conciencia no sólo es deseable en la fuerza laboral de un país, sino hasta exigible en todos sus ciudadanos, independientemente del lugar de trabajo que desempeñen.

IV.2.3.1 Organización y estructura de la formación profesional y el aprendizaje

A. La evolución de los modelos paradigmáticos

A.1 Modelo escolar

Como ya se indicó, su característica principal es la de integrar la mayor parte de las formas de enseñanzas posobligatorias en el sistema escolar y de favorecer una escolarización a tiempo completo para la mayor parte de los jóvenes de esta clase de edad. Países como los Estados Unidos (con el 87 por ciento de los jóvenes de 17 años escolarizados en este tipo de enseñanza) o el Japón (con el 94 por ciento de este grupo de edad en estudios secundarios de segundo ciclo), representan claramente este modelo educativo que tiende a fomentar la enseñanza general. En cambio, en muchos países europeos, que también adoptan el modelo escolar, una proporción mayor de jóvenes siguen enseñanzas profesionales y técnicas en detrimento de las enseñanzas de tipo general.

Ya se hizo notar que el modelo escolar de formación profesional es el propio de Bélgica, de los Países Bajos y de Francia, por un lado, y, por otro, por diferentes circunstancias, de los países más meridionales, de modo que estudiaremos con cierto detalle cada uno de estos casos. Nos detendremos con mayor detenimiento en el caso del sistema educativo francés que se analiza seguidamente como paradigma del modelo escolar.

El sistema educativo francés

Aunque la escolaridad obligatoria termina en Francia a los 16 años de edad, es ya posible a partir de los 14 años acceder a algún tipo de enseñanza preprofesional. Esta posibilidad aparece, por tanto, al terminar el ciclo de observación de la enseñanza secundaria de primer ciclo e iniciarse el de orientación. En ese momento, a quienes no deseen continuar la educación general y tengan entre 14 y 16 años de edad, se les abren dos opciones:

- Las *classes préparatoires à l'apprentissage* (CPA), cursos preparatorios para el aprendizaje que, en régimen de alternancia, preparan a los alumnos durante uno o dos años para

que puedan acceder a las enseñanzas propias del *Certificat d'Aptitude Professionnelle* (CAP).

- Y, en segundo lugar, las *classes préprofessionnelles de niveau* (CPPN) que hacen lo propio pero a tiempo completo.

En ambos casos se trata de que los alumnos menos dotados consigan el nivel mínimo de objetivos para cursar con aprovechamiento el CAP, pero en las CPA los alumnos ya han escogido el oficio que desean aprender, mientras que en las CPPN reciben una formación general para una familia de oficios, con carácter orientador e introductorio.

Las enseñanzas conducentes al CAP, la primera cualificación profesional, se imparten en los *Lycées d'enseignement professionnel* (LEP) durante dos o tres años, según la edad a la que ingrese el alumno y su procedencia. El CAP es, esencialmente, una cualificación que se consigue a través de un régimen de estudios en alternancia. Como alternativa, se ofrece, en los mismos LEPs, el *Brevet d'études professionnelles* (BEP, o Certificado de estudios profesionales), resultado de dos años de formación profesional a tiempo completo. Ambos certificados capacitan a los alumnos para trabajar como obreros cualificados, aunque el CAP tiene un nivel más elevado de especialización.

Por encima del nivel inicial de cualificación, compuesto por el CAP y el BEP, es posible acceder a la titulación de técnico a través de dos caminos:

- El primero es el del *Baccalauréat de Technicien* (BTn, o Bachillerato de Técnico), un diploma de fin de estudios secundarios que permite el acceso a la enseñanza superior o el ingreso en el mundo laboral.
- El segundo es el del *Brevet de Technicien* (BT, o Certificado de Técnico) que, con parecida configuración, permite cursar estudios postsecundarios o superiores, aunque sólo en algunos casos.

En última instancia, dentro de la enseñanza superior de ciclo corto, los poseedores de un BT o de un BTn pueden conseguir otro tipo de cualificaciones como la de *Diplôme Universitaire de Technologie* (DUT, o Diploma Universitario de Tecnología) en los Institutos Universitarios de Tecnología (IUT) o el *Brevet de*

Technicien Supérieur (BTS, o Certificado de Técnico Superior) en las secciones al efecto de algunos liceos.

El aprendizaje, en último término, es otra posibilidad existente. Se trata de un tipo de estudios que prepara a los jóvenes para la cualificación como obrero o empleado cualificado y que conduce a la obtención de alguna de las modalidades del CAP. El aprendizaje se realiza en el marco de un contrato de trabajo específico que dura 2 o 3 años y que obliga a la empresa a remunerar al aprendiz y a autorizarle a ausentarse al menos 360 horas por año para seguir su formación.

La formación se imparte en centros específicos dependientes del Ministerio de Educación y financiados por las empresas a través de la tasa de aprendizaje, y por los poderes públicos. Cerca del 10 por ciento de los jóvenes de 16 a 19 años de edad siguen este tipo de formación.

En los estudios de seguimiento realizados por el *Centre d'Etudes et Recherches sur les Qualifications* (CEREQ) se constata que la mayor parte de los jóvenes prosiguen sus estudios después de la enseñanza obligatoria. El contingente de jóvenes que dejan la escuela sin haber acabado una formación tiende a disminuir y crece, paralelamente, el número de jóvenes que cursan el BEP y el CAP. Ha aumentado más rápidamente el grupo de jóvenes que obtiene cualificaciones como técnicos medios (Bac + 2 años de estudios) que el grupo que las obtiene como ingenieros superiores.

Por otra parte, el paso desde la enseñanza técnica de corta duración, al estilo de la propia del BEP, a la enseñanza técnica de larga duración, la específica de los bachilleratos tecnológicos, sólo afecta a un 15 por ciento de los estudiantes. Desde hace varios años se fomenta que los jóvenes en posesión del BEP o del CAP prosigan sus estudios, ya que este tipo de formaciones cortas y profesionalizadoras cada vez cuenta con menor aceptación en el mercado de trabajo.

Desde 1985, aquellos que estén en posesión del BEP pueden cursar un nuevo tipo de estudios, el bachillerato profesional. Consiste en estudios de dos años de duración, que vienen a prolongar los estudios del BEP, pero que a su término confieren el acceso al mundo del trabajo o a estudios técnicos de nivel superior.

Estos estudios se enmarcan en un vasto proyecto de renovación del sistema educativo iniciado en 1985. Teniendo en cuenta las

innovaciones tecnológicas que se suceden, la internacionalización de la economía, las transformaciones de la estructura productiva francesa, se prevén cambios importantes en la demografía de los empleos de la industria. Tanto estos cambios como los que acontecerán en el conjunto de la sociedad han impulsado al Ministerio de Educación francés, a realizar unas previsiones de los flujos educativos para el año 2000 en las que se contempla que cerca del 80 por ciento de los jóvenes de 16 a 19 años obtengan la titulación correspondiente al bachillerato, ya se trate del general, del tecnológico o del profesional. Como contrapartida, las formaciones de corta duración (BEP y CAP) quedarían relegadas a un segundo término y se conseguiría reducir drásticamente el contingente de jóvenes sin cualificación.

Otros casos

- **Bélgica:** El sistema educativo belga es aparentemente muy complejo, en parte debido a la coexistencia de dos tipos de estructuras de educación secundaria y, por ende, de formación profesional:
 - La tradicional (o de tipo II), correspondiente a la Ley de 1957.
 - La renovada (o de tipo I), introducida por la Ley de 1971.

Como quiera que en 1983 se introdujo la obligatoriedad escolar hasta los 18 años de edad –de los 15 a los 18, a tiempo parcial–, la enseñanza secundaria de segundo ciclo, en alguna de sus fórmulas, es de hecho obligatoria para todos los alumnos. La diferencia fundamental entre la enseñanza tradicional y la renovada consiste en que en aquella los alumnos se dividen ya en secciones (general, técnica, artística y profesional) al término de la enseñanza primaria. Además de ello, en la enseñanza tradicional existen sólo dos ciclos, cada uno de tres años de duración, en lugar de los tres ciclos de dos años de duración que se proponen en el sistema renovado. Lógicamente, en el sistema tradicional el primer ciclo en las secciones técnica y profesional conduce a una cualificación básica equivalente a la de obrero cualificado, mientras

que tras completar el segundo ciclo es posible obtener la de técnico.

En la enseñanza renovada, que cuenta con cuatro ramas —general, técnica, artística y profesional—, existe una doble posibilidad: la transición (en el caso de las tres primeras ramas) o, lo que es lo mismo, la preparación para el acceso a la universidad; y, en segundo lugar, la cualificación (en el caso de las tres últimas ramas) cuya finalidad es preparar para la transición a la vida activa. El primer curso del primer ciclo (llamado de observación) es común para todos los alumnos, pero en el segundo curso ya existe una posibilidad de estudios profesionales para los alumnos menos dotados académicamente que conduce a una cualificación profesional.

Es en el segundo ciclo (llamado de orientación) cuando aparecen desde el principio las cuatro ramas que caracterizan la enseñanza secundaria belga, tanto en su fórmula de transición como en la de cualificación. En cualquiera de los dos casos, si el alumno opta por la fórmula de la cualificación, recibe al término de este segundo ciclo el primer certificado de cualificación profesional.

Terminado este segundo ciclo, los alumnos pueden cursar todavía otro año de perfeccionamiento o especialización, siguiendo la fórmula de la cualificación o bien cursar el tercer y último ciclo (llamado de determinación). El sistema es el mismo que en el ciclo anterior y es posible, por tanto, hacerse con un certificado de cualificación profesional equivalente al de técnico especialista. A su término, todavía es posible un ulterior —y séptimo— año de estudios de perfeccionamiento y especialización para aquellos que hayan seguido la fórmula de cualificación.

Paralelamente a este sistema escolar a tiempo completo, a partir de los 15 años de edad se les ofrecen a los alumnos que lo deseen las siguientes posibilidades de formación profesional a tiempo parcial, que deben recibir hasta los 18 años de edad:

- El aprendizaje de alguna de las, así llamadas, “profesiones de las clases medias”, regulado por el Ministerio de igual nombre.

- El aprendizaje en el sector industrial.
 - Una formación profesional impartida por una asociación privada legalmente reconocida.
 - La enseñanza a tiempo parcial organizada por centros creados al efecto e introducidos experimentalmente a partir del curso 1984/85.
- **Países Bajos:** El sistema de formación profesional se divide en tres niveles de los cuales el inferior y el medio están comprendidos en el período de escolaridad obligatoria. El nivel inferior o de primer ciclo (l.b.o.) se inicia al término de la escuela primaria y tiene una duración de cuatro cursos; los dos primeros de educación general y los dos últimos en alguna de las siguientes especialidades: formación técnica, hogar, agrícola, comercio al detalle y económico-administrativa. En cada materia es posible examinarse a tres niveles distintos. En el caso de pasar 3 exámenes con el nivel superior es posible acceder a la formación profesional de segundo ciclo, ingresar en el sistema de aprendizaje o bien seguir algún tipo de enseñanzas en el marco de la formación profesional corta de segundo ciclo (k.m.b.o.).
A la formación profesional de segundo ciclo (m.b.o.) se accede desde la l.b.o. (formación profesional de primer ciclo) o bien con el certificado de fin de estudios de la enseñanza secundaria general media (m.a.v.o.). Los cursos pueden durar de 2 a 4 años, según la especialidad elegida.
Finalmente, a la formación profesional de ciclo superior (h.b.o.), cuya duración es de 3 o 4 cursos, se puede acceder o bien desde el segundo ciclo de formación profesional (m.b.o.) o también directamente desde la enseñanza secundaria general superior (h.a.v.o.). En realidad, este nivel superior de la formación profesional es equivalente a la enseñanza superior no universitaria.
 - **Grecia:** Es durante la enseñanza secundaria de segundo ciclo cuando aparece una clara diferenciación entre, de una parte, los distintos tipos de liceos (general, clásico, polivalente y técnico-profesional) y las escuelas técnicas y profesionales. De este modo, la formación profesional no se inicia nunca

antes de terminada la escolaridad obligatoria y se ofrece en dos posibles vías:

- La larga, impartida en los liceos técnico-profesionales, con una duración de tres cursos, al igual que las enseñanzas impartidas en los restantes tipos de liceos.
- Y, en segundo lugar, la corta, impartida a lo largo de dos cursos en las citadas escuelas técnicas y profesionales.

Una vez finalizados sus estudios en una escuela de este tipo, los alumnos pueden acceder a los liceos técnico-profesionales, ingresando en el segundo curso de éstos. Desde los liceos técnico-profesionales es posible, finalmente, el acceso a los denominados Centros de Formación Profesional Técnica Avanzada, instituciones de rango superior no universitarias. Es importante tener en cuenta que la situación antes descrita corresponde a lo prescrito por la Ley de 1985 que, en relación al ordenamiento anteriormente establecido por la Ley de 1976, comportó la derogación de todo tipo de formación profesional impartida a nivel básico, es decir, durante el período de escolaridad obligatoria. De este modo, la formación profesional se imparte actualmente en Grecia sólo en el nivel secundario y en el superior no universitario.

- **Portugal:** Terminada la educación de base los alumnos pueden optar ya por los tres cursos de que consta la enseñanza secundaria general unificada —enseñanza secundaria de primer ciclo— o por realizar un aprendizaje en las empresas a lo largo de tres años. Al término de la enseñanza secundaria de primer ciclo se les ofrecen a los alumnos otras tres posibilidades:

- La enseñanza secundaria de tipo general.
- La enseñanza técnico-profesional.
- Los cursos profesionales.

La enseñanza secundaria general se compone de tres cursos: los dos primeros reciben la denominación de cursos complementarios, mientras que el tercero puede ser un curso preparatorio para el acceso a la enseñanza superior o bien un

curso de tipo profesionalizador, a voluntad del alumno. En este último caso se alcanza la misma cualificación profesional que cabe obtener a través de los centros de enseñanza técnico-profesional, que imparten igualmente sus enseñanzas a lo largo de tres años. Se trata, pues, de una formación profesional de ciclo largo. Finalmente, existe aún la posibilidad de una formación profesional de ciclo corto —los cursos profesionales—, generalmente de un año de duración que se complementa con seis meses más de prácticas en un centro laboral. En este último supuesto, a través de los cursos vespertinos es posible mejorar el nivel de cualificación profesional, puesto que tras tres años de estudios —a tiempo parcial— los trabajadores que sólo cuentan con un curso profesional pueden llegar a obtener la misma cualificación que los egresados de las enseñanzas técnico-profesionales, con la posibilidad de acceder, por consiguiente, a la enseñanza superior no universitaria.

- **Italia:** El sistema de formación profesional italiano se inicia al término de la escolaridad obligatoria y se corresponde con el nivel de la educación secundaria de segundo ciclo. Existen varias posibilidades:
 - En primer lugar, las escuelas técnicas, con un currículum de cuatro años de duración y que faculta para el acceso a los Institutos Universitarios.
 - En segundo lugar, las escuelas profesionales, que con un currículum de dos años de duración constituyen el nivel inferior de la formación profesional.

También desde estas últimas, tras dos o tres años de estudios posteriores, es posible obtener el certificado de fin de estudios secundarios que capacita para el ingreso en la enseñanza superior.

A.2 Modelo dual

Este modelo se distingue por la importancia y el dinamismo del sector del aprendizaje. Es típico de países como Alemania, Austria y Suiza. Aunque cuando se cita el modelo dual, solemos

referirnos por antonomasia al caso de la República Federal de Alemania, este sistema es también predominante en Dinamarca y, en menor grado, en Luxemburgo. En el aprendizaje se combina la formación práctica en la empresa con la formación teórica en un centro de enseñanza.

Los tres países anteriormente citados son los únicos en Europa en donde la proporción de jóvenes que siguen estudios a tiempo parcial, en el tramo de edad correspondiente, es superior al grupo de jóvenes que siguen estudios a tiempo completo. En otros países, (Francia, Italia, Noruega) el aprendizaje constituye un sector con mucha menor importancia. Además la estructura de enseñanzas es muy diferente de aquellos países representativos del modelo dual.

La calidad del aprendizaje, el estatus social y el valor profesional de las cualificaciones a las que conduce no son las mismas en todos los países. Estas diferencias son debidas a la manera como está organizado, pero también, muy especialmente, a su historia y a la posición social que confieren los empleos para los que prepara. Precisamente, este tipo de razones evidencian las dificultades y los riesgos consiguientes en el supuesto de exportar a otros países un modelo que, como sucede con el sistema de aprendizaje alemán, está estrechamente imbricado en su contexto social particular y hunde sus raíces en tradiciones muy asentadas. Veamos cómo ejemplifica el sistema educativo alemán estas particularidades.

El sistema educativo alemán

La mayor parte de los jóvenes (75 por ciento) de 15 a 18 años acuden a centros de formación profesional. Semejante formación puede llevarse a cabo bajo alguna de las siguientes fórmulas:

- En el sistema dual, bajo la responsabilidad de una empresa en combinación con un centro de formación profesional.
- En los centros de formación profesional a tiempo completo.

Como la escolaridad obligatoria a tiempo completo termina tras nueve cursos escolares —es decir, aproximadamente, a los 15 años de edad—, la mayoría de jóvenes accede entonces al sistema de formación profesional o bien comienza a ejercer una actividad profesional, en cuyo caso deberá seguir asistiendo a un

centro de formación por un período mínimo de otros tres cursos. En este último caso ingresan en el sistema dual cuya pieza esencial es la *Berufsschule* (escuela profesional a tiempo parcial). A ella se accede tras terminar el 9º curso de escolaridad obligatoria y fundamentalmente desde la *Hauptschule*. Imparte formación profesional a tiempo completo durante un año, el denominado *Berufsgrundbildungsjahr*, al que sigue una enseñanza especializada a tiempo parcial equivalente a 12 horas semanales, aunque la fórmula tradicional ha consistido en enseñanza a tiempo parcial, combinada con el ejercicio como aprendiz desde el primer momento.

El *Berufsgrundbildungsjahr*, introducido en 1973, consiste en un 10º año de escolaridad a tiempo completo durante el cual se imparte educación general así como una introducción a un campo profesional específico, pero no a una profesión determinada.

A partir de entonces el alumno ya entra en contacto con una empresa en régimen de aprendiz (sistema dual de formación profesional) y sigue asistiendo a tiempo parcial a la *Berufsschule*, hasta conseguir, de una parte, el certificado de estudios y, de otra, un certificado de aptitud profesional específico según la profesión que haya escogido. En este momento el alumno, si lo desea, puede acceder a una *Fachschule* y habrá conseguido, por tanto, reunirse con aquellos jóvenes que ingresaron en esta institución directamente desde una *Realschule*.

En segundo lugar, alternativamente, existe la *Berufsfachschule* que, a diferencia de la *Berufsschule*, se caracteriza por impartir enseñanzas a tiempo completo y se encuentra, por tanto, fuera del sistema dual. Los cursos son, como mínimo, de un año de duración —como, por ejemplo, en el caso de las escuelas comerciales, de las escuelas de puericultura o de las escuelas de asistentes técnicos. Si los cursos tienen una duración de dos años, los alumnos pueden optar a un certificado de estudios equivalente al que dispensan las *Realschulen*.

En tercer lugar, está la *Berufsaufbauschule*, un centro exclusivamente dedicado a la preparación para el acceso al segundo ciclo técnico, es decir, a las *Fachschulen*. Las enseñanzas comportan un mínimo de 1.200 horas lectivas, combinando educación general y materias profesionales en alguna de las siguientes ramas: técnica, económica, de economía doméstica, servicios sociales y agricultura.

ra. Estos centros están especialmente diseñados para los alumnos que ya poseen una formación profesional inicial o se encuentran realizándola y que desean ampliar dicha formación para acceder al nivel equivalente al de técnico especialista.

En cuarto lugar, la *Fachoberschule* está abierta sólo a los alumnos que consiguieron el certificado de fin de estudios de la *Realschule* o un certificado equivalente. Su objetivo es preparar para el acceso a las *Fachhochschulen* —escuelas técnicas superiores— tras uno o dos años de estudios en alguna de las siguientes especialidades: técnica, economía y administración, nutrición y economía doméstica, servicios sociales, diseño y navegación, entre otras.

En un lugar equivalente, con los mismos requisitos de acceso, se encuentra el *berufliches Gymnasium*, un centro de enseñanza secundaria de segundo ciclo con carácter profesionalizador que prepara para el acceso a la enseñanza superior en ciencias económicas y ciencias técnicas, fundamentalmente.

Finalmente, la *Fachschule*, o centro de perfeccionamiento profesional, recibe a los alumnos que ya poseen una cualificación profesional inicial y su objetivo es la formación de los cuadros medios de la empresa y de la industria. Suele exigirse también un cierto período de ejercicio profesional antes de iniciar los dos cursos de que consta el currículum en alguna de las 60 especialidades actualmente existentes.

Algunas consideraciones sobre el sistema dual alemán

El sistema dual alemán es una combinación determinada y legalmente ordenada de aprendizaje práctico en las empresas y de enseñanza teórica y práctica en la llamada *Berufsschule* (escuela profesional), con un mayor peso del aprendizaje práctico para producir un *Facharbeiter* o trabajador cualificado o titulado.

El sistema alemán de formación profesional y el sistema ocupacional se basan globalmente en la profesionalidad del trabajo. Es decir, la gran mayoría de los trabajos que se efectúan en la economía alemana se ejercen de forma profesional, legitimada legalmente. Hasta hace muy poco —hasta la reforma de las profesiones del metal y de la electricidad— existían más de 400 profesiones legalmente establecidas, catalogadas descritas y ordenadas en lo

que respecta al contenido y a la forma de la formación. El sistema dual se ha desarrollado orgánicamente sobre la base del sistema de formación de los gremios artesanales: aprendiz, oficial, maestro. La *Berufsschule*, tal como existe hoy, fue creada a grandes rasgos en los años veinte, con la Ley de la Reforma de 1921. Sus principales ventajas podrían enumerarse como sigue:

- Existe un porcentaje relativamente bajo de desempleo juvenil debido a la relativa facilidad de la transición del sistema formativo al sistema ocupacional, es decir, debido a que gran parte de la formación profesional se recibe ya dentro del sistema ocupacional. Aunque no se pueda relacionar el desempleo juvenil tan inmediatamente con el sistema dual, no cabe duda que éste tiene sus méritos en este caso. En los últimos años, el porcentaje medio de desempleo en la RFA oscilaba alrededor del 9 por ciento. El porcentaje de personas de menos de 25 años siempre ha sido menor del 24 por ciento del desempleo total. Y esta cuota actualmente está decreciendo fuertemente. En comparación con la mayoría de los países que tienen un sistema basado en centros escolares, el sistema dual tiene en este punto una de sus mayores ventajas: el hecho de que la formación se desarrolla ya mayoritariamente dentro de las empresas. Aunque las empresas no tienen ninguna obligación de convertir el contrato de formación en contrato laboral una vez concluida la formación, esta circunstancia facilita el paso de la formación al trabajo. A pesar de las cifras crecientes de desempleo juvenil durante los años de la crisis, solo el 6,5 por ciento, por término medio, de los chicos, y un máximo del 10 por ciento de las chicas con formación profesional acabada estaban desempleados.
- Debido a la generalización de la formación profesional sobre la base del sistema dual que tiene un gran prestigio social, no más del 10 por ciento de los y las jóvenes con un nivel de formación equivalente a la enseñanza secundaria de segundo ciclo se quedan sin formación profesional alguna. Más o menos el 80 por ciento de los jóvenes pasa por la formación profesional, también, por consiguiente, esto incluye un porcentaje relativamente alto de los que han terminado el *Gymnasium*.

No menos del 12 por ciento de los aprendices proviene del bachillerato y recibe una formación profesional en lugar o antes que una formación académica. De la *Realschule* procede el 32 por ciento, y de la llamada *Hauptschule* proviene el 35 por ciento. A modo de conclusión, se puede decir que hoy en día, en la RFA, resulta prácticamente imposible obtener el primer puesto de trabajo sin tener una formación acabada. Pero al mismo tiempo, con su generalización, la formación profesional ha dejado de ser una garantía de empleo. La formación profesional es hoy en Alemania una condición necesaria pero no suficiente para obtener un empleo.

- La amplia responsabilización de la industria y del artesanado por la cantidad, incluida la financiación, y la calidad de la formación profesional es un hecho. El sistema dual con todos los costes que comporta para las empresas, goza de una aceptación general y es activamente asumido por la sociedad alemana. Pese a las críticas de los sindicatos en relación a ciertos aspectos de su funcionamiento, el sistema en su esencia es totalmente aceptado y respaldado. Este consenso fundamental es decisivo para el buen funcionamiento de la formación profesional como sistema. Durante los años de la crisis, los empresarios dieron una buena prueba de su consenso. Desde mediados de los años setenta hasta la actualidad, el sistema dual ha experimentado una crisis cuantitativa; es decir, en el mercado de puestos de formación la demanda, de parte de los jóvenes, superó por mucho la oferta. La razón más importante era la fuerte presión demográfica que dejó de producirse en los años noventa debido a la inversión de la curva demográfica. En 1988, por vez primera, el saldo entre oferta y demanda volvió a ser numéricamente positivo. Como respuesta a esta presión demográfica, entre 1976 y 1986 la cantidad de puestos de formación ofrecidos por las empresas aumentó de unos 200.000 puestos anuales a un total de 716.000 anuales. Es decir, ha habido una auténtica avalancha de movilización de puestos de formación en las empresas. Esta movilización, en principio positiva, ha causado toda una serie de efectos negativos siendo los más graves:

- El deterioro de la calidad formativa, sobre todo en muchas pequeñas empresas, debido a que, por un lado, de hecho se volvió a autorizar la formación en empresas que en otros tiempos no hubieran obtenido ese permiso por no reunir las condiciones necesarias y, por otro, se volvió a formar en profesiones de poca transferibilidad (panadero/a, peluquero/a, etc.).
- La elevación de un segundo peldaño en la transición del mundo educativo al trabajo. Si antes sólo existía el umbral de entrada en el trabajo, ahora se formó uno de entrada en el sistema dual y otro de salida del mismo hacia el trabajo. Aunque hubo menos problemas y menos desempleo que en otros países con sistemas de formación profesional escolares, también los hubo.
- El relativamente alto grado de reglamentación legal, negociado por las partes sociales, de normas y estándares mínimos en cuanto a los contenidos y a los exámenes. En todos los niveles del sistema formativo existen comisiones tripartitas: empresariado, sindicatos, Estado. El sistema estatal de reparto de competencias es el siguiente: los *Länder* tienen autonomía en materia cultural y educativa; el grupo de decisión más importante es la *Kultusministerkonferenz* (Conferencia Permanente de los Ministros de Cultura de los *Länder*); existe un Ministerio de Educación y Ciencia cuyas tareas son esencialmente coordinadoras y supervisoras y cuyo órgano más importante en materia de formación profesional es el Instituto Federal de Formación Profesional de Berlín que prepara todas las reformas, fomenta experiencias piloto, organiza el seguimiento, etc. La formalización se traduce, por ejemplo, en que sólo se admiten para la formación empresas que reúnen ciertas condiciones mínimas, es decir, nivel técnico, nivel de cualificación del personal, suficiente cantidad y calidad de instructores reconocidos como tales, etc. Una forma de control de la calidad formativa en la empresa son los informes que los aprendices han de redactar sobre todo cuanto hacen en la empresa y que deben presentar en la *Berufsschule*. Los *Lehrlingen* (aprendices) según la Ley de Formación Profesional de 1969 deben ser deno-

minados *Auszubildenden*, o sea formandos/as con lo que se pretenden evitar las connotaciones de mano de obra barata que solía tener la palabra aprendiz. Son las Cámaras de Industria y Comercio las que tienen el control formal de la formación profesional, tanto en el seno de las empresas como a través de los exámenes, cuyo resultado determina si una persona tiene o no autorización para ostentar un título profesional. Las juntas de evaluación están compuestas por representantes de las cámaras, de los sindicatos y de las escuelas profesionales. Todo el proceso de elaboración de los perfiles profesionales es objeto de una negociación entre los agentes sociales. De esta manera, el establecimiento legal definitivo de una profesión es el resultado de un largo proceso que puede durar diez, quince o más años, desde las primeras iniciativas hasta su implantación final. El último y más espectacular proceso de esta índole ha concluido recientemente. Se trata de la reforma de todas las profesiones de los sectores del metal y de la electricidad. En el sector del metal había 42 profesiones reconocidas que han sido reducidas a 5 que tienen una formación básica común, con 5 ramificaciones que son las nuevas profesiones, dentro de las cuales hay 2, 3 o 4 especializaciones, según cuál sea la rama elegida. En electricidad ha pasado prácticamente lo mismo. El proceso se inició a principios de los años setenta como respuesta a las exigencias de la revolución tecnológica que estaba anunciándose.

- Ha facilitado una relativamente rápida introducción de nuevas tecnologías en la formación profesional debido a la formación en las empresas. Las empresas se mueven en mercados competitivos y se ven forzadas a utilizar tecnologías modernas. De este modo, el contacto con las nuevas tecnologías parece más fácilmente realizable que en centros estatales donde muchas veces falta el dinero para comprar la técnica más avanzada. Claro está que esta medalla tiene también su revés. Las empresas no son iguales, tanto por las ramas que están subdivididas y por su tamaño, como por las regiones donde están localizadas. Estas y toda una serie de otras posibles diferencias implican una desigualdad cualitativa de las condiciones de formación que constituye, de hecho, un

rasgo estructural del sistema dual. A pesar de las muchas formalizaciones de las condiciones formativas y de estándares mínimos son las diferencias entre las empresas, en última instancia, las que condicionan la calidad de la formación.

- Otra ventaja es la posibilidad de una amplia socialización profesional y laboral en el seno de la empresa teniendo los jóvenes su propia representación democrática, protegida al igual que lo están los miembros del comité de empresa. Los jóvenes que están en vías de formación disponen de un contrato de formación y no de trabajo, y por consiguiente, de un estatus especial dentro de la empresa. La integración en el proceso productivo, al menos a tenor de la Ley de Formación, se rige de acuerdo con las necesidades de la formación, y no al revés. Ciertamente es que esto siempre es interpretable, y la realidad puede ser muy distinta. En cualquier caso, la inmersión en la vida productiva y social de la empresa, al menos a partir de un determinado escalón formativo, es completa. Mientras otros tipos de alternancia, como podrían ser las prácticas en empresa, sólo ofrecen ocasiones de introspección desde la óptica de quien es un huésped; en el sistema dual los jóvenes, pese a su estatus especial, forman parte del cuerpo social de la empresa y, lo que quizás sea más importante aún, de una plantilla concreta. Es decir, se trata de un auténtico proceso de socialización laboral al mismo tiempo que formativo. La entrada en el trabajo ya no sugiere un cambio fundamental de vida o de convivencia en un medio ambiente muy diferente al de un centro formativo.
- La inclusión de los aprendices en los convenios colectivos que regulan los salarios formativos de manera que los jóvenes consiguen cierta independencia financiera de los padres en una edad en la cual la autonomía tiene un alto valor educativo. Los salarios formativos se mueven entre 350 y 1.200 DM mensuales, según la rama, profesión y empresa. La media gira alrededor de los 600 DM mensuales. Son las empresas las que pagan estas cantidades además de los gastos de formación (capacitación de instructores, tiempo de los instructores, tecnología, medios de formación, seguridad social, etc.). Muchas grandes empresas disponen de centros

de formación muy importantes, con centenares de aprendices porque consideran que tanto la formación básica teórica como la práctica impartida en las escuelas profesionales, no les es suficiente.

- El elevado número de personas ocupadas en el campo de la formación profesional está también en el haber del sistema dual. En total hay unos 800.000 instructores capacitados para la formación. Ahora bien, la gran mayoría de ellos, más del 90 por ciento, no lo son profesionalmente, o sea, con dedicación plena, sino que al mismo tiempo son maestros artesanales o industriales que trabajan en empresas o industrias. En las pequeñas empresas se trata muchas veces de los mismos propietarios, maestros de algún oficio. Además de ellos hay 50.000 profesionales de la formación.

Sin embargo, las ventajas pueden traducirse también en notables inconvenientes. Veamos los cuatro principales:

- El hecho de que la formación se realice en primer lugar en la empresa y de que la empresa constituya la base material de la mayor parte de la formación es un arma de doble filo. La primera desventaja, pues, va íntimamente pareja a la mayor ventaja. Dicho de otra manera, si por una parte casi todas las ventajas tienen que ver con que la empresa constituye el centro de la formación, por otra es también la empresa y su papel central el origen de todos los problemas estructurales. Este defecto innato del sistema dual ha sido puesto de relieve por la crisis de la pasada década. Es con la empresa con la que el joven firma el contrato de formación, y todas las obligaciones jurídicas se regulan entre estos dos contratantes. Es la empresa quien decide exclusivamente:
 - Sobre si se forma o no se forma.
 - A quién se acepta para ser formado.
 - Cuáles son las profesiones a formar.
 - En qué cantidad se va a formar en las respectivas profesiones.

Sin embargo, el mercado no funciona según criterios de igualdad de oportunidades, deseos personales, necesidades pedagógicas, etc. En el mercado de puestos de formación lo que se distribuye no son sólo puestos de formación sino oportunidades de vida, agujas de vías vitales. Y la formación no sólo es la producción de una determinada fuerza de trabajo; es, al mismo tiempo, la formación de una personalidad, de un individuo en una de sus más importantes fases de formación. Dejar toda esta fase a las empresas significa una responsabilidad muy grande, demasiado grande si encima no se quiere pagar por ella. Basta observar quién queda marginado en este mercado: mujeres jóvenes, hijos e hijas de extranjeros y minusválidos físicos y mentales.

- Las diferencias cualitativas de la formación según las profesiones, según sean las empresas pequeñas o grandes, según estén bien equipadas o no, etc., son importantes.
- También es un hecho el poco peso relativo que tiene la *Berufsschule*, cuya tarea principal consiste en continuar la educación general y en enseñar las bases teóricas de la profesión escogida. En término medio, sólo la cuarta parte de las cuarenta horas semanales se pasan en la escuela profesional. En las juntas de evaluación, los profesores de las *Berufsschulen* sólo cuentan con una representación minoritaria, y las notas escolares tienen menos peso que los conocimientos y habilidades prácticas. Lo teórico, con todo, ha ido ganando terreno. De las tres dimensiones de la cualificación: el saber, el saber hacer, y el saber ser, la primera y la tercera van ganando más peso. Aquí es donde la *Berufsschule* podría tener sus mayores ventajas frente a lo meramente práctico. Pero esto significaría cambiar todos los pesos en el complejo entramado institucional del sistema dual. Son las grandes empresas las que saben adaptarse mejor porque tienen el dinero para hacerlo. Por ello, en las grandes empresas suele haber tres lugares distintos de enseñanza y aprendizaje:

– El taller de aprendizaje donde se aprenden todas las habilidades y conocimientos básicos prácticos.

- El centro de formación profesional (inicial y continuada) donde la formación teórica básica de la *Berufsschule* es ampliada sistemáticamente.
- El puesto de trabajo, más o menos adaptado a las necesidades de la formación.

En muchas industrias, sin embargo, la formación en el puesto de trabajo se hace cada vez más difícil. Debido a la fuerte presión del mercado y a los cambios tecnológicos que normalmente exigen inversiones de gran envergadura, se hace cada vez más complicado adaptar el trabajo a las necesidades de formación. El sistema productivo funciona más deprisa, la maquinaria suele ser más compleja y más difícil de manejar, cualquier error se hace más costoso, tanto por las reparaciones necesarias como por las pérdidas económicas. Una de las grandes ventajas del aprendizaje —la experiencia a base de ensayo y error— se convierte en un riesgo económico incalculable.

El alto grado de reglamentación comporta que reformas que se hacen necesarias a corto plazo requieran largas fases de negociación, legislación e implementación. El sistema dual representa una institucionalización estable de una relación inestable: la relación entre lo teórico y lo práctico. En esta estructura que en épocas de estabilidad y continuidad tiene sus mayores virtudes, reside cierto rigor, una tendencia hacia lo constante cuando lo dinámico es lo que hoy se necesita. El sistema se vuelve difícil de reformar.

La estabilidad del sistema dual y su reconocimiento por parte de los empresarios alemanes y de los especialistas de la formación a nivel nacional e internacional, obedece a dos causas esenciales:

- La formación profesional se desarrolla en un sistema homogéneo de reglamentaciones que afectan a las programaciones y a los exámenes. Este sistema es válido para todo el país, y garantiza para cada profesión calificaciones mínimas precisas. La formación es sancionada mediante un diploma reconocido.
- Una empresa avanzada no puede limitarse a una cualificación mínima. Espera conseguir un nuevo colaborador que haya pasado un cierto tiempo en el mundo del trabajo y sea, por tanto, directamente operativo y eficaz.

Sin embargo, diversas variables hacen difícil el mantenimiento del puesto de trabajo como aprendices como base del sistema dual. Tanto los cambios tecnológicos, que obligan a redefinir muchos puestos de trabajo, así como los costos crecientes de la formación en la empresa, han dado lugar a una oferta de puestos de trabajo como aprendices menor que la demanda que el sistema dual genera.

El desempleo juvenil y las generaciones numéricamente abundantes han influido de forma negativa en el desarrollo del sistema dual de formación profesional. Han aumentado las formaciones precarias, de poca perspectiva profesional y de poca calidad formativa, debido al predominio de la presión cuantitativa. Los más afectados por el empeoramiento de las condiciones de formación profesional son los que más apoyo necesitan: mujeres jóvenes, jóvenes desventajados que no poseen el diploma de la *Hauptschule*, etc.

Otros casos

- **Dinamarca:** Al término de la escolaridad obligatoria, a los 16 años de edad y tras nueve de escolaridad obligatoria, se ofrece la posibilidad de cursar, junto a la enseñanza secundaria de segundo ciclo preparatoria para el acceso a la universidad, o bien formación profesional o bien algún tipo de aprendizaje.

En términos históricos, la fórmula del aprendizaje es la más antigua y tradicional en Dinamarca. De acuerdo con la ley, los contratos de aprendizaje deben establecerse entre un empresario independiente y un aprendiz. Suele bastar como requisito previo que el aprendiz haya cursado satisfactoriamente la escolaridad obligatoria, aunque en determinadas ocupaciones se exijan mayores cualificaciones. Su duración varía entre dos y cuatro años, según la profesión, y debe incluir, además, entre 700 y 1.800 horas de clase teórica y práctica en una escuela técnica o comercial. Al término de estos estudios, la mayoría de los aprendices debe pasar un examen que les capacita para el ejercicio profesional, muy particularmente en los ámbitos del comercio y de la industria.

La segunda fórmula de formación profesional, introducida en 1977, se estructura en torno a la denominada EFG (for-

mación profesional básica), con una duración que oscila entre los tres y los cuatro años, nuevamente según la ocupación de que se trate. Esta es, actualmente, la fórmula de educación postsecundaria preferida por los jóvenes daneses. Es su característica más prominente su división en dos partes: la primera consiste en un curso teórico-práctico, con carácter introductorio a un campo profesional general y que se lleva a cabo en centros al efecto y con un año de duración.

Terminada con suficiencia la primera parte, el alumno puede optar a la segunda, para lo cual precisa ponerse en contacto con un empresario que acepte encargarse de su formación práctica. En los años siguientes, el alumno alternará su trabajo como aprendiz con ulteriores clases teórico-prácticas en un centro especializado (en la actualidad se ofrecen unos 200 cursos distintos para el conjunto de los ocho campos antes citados). Al término de la segunda fase, el alumno recibe un diploma equivalente al que hubiera conseguido tras el examen por la vía del aprendizaje.

Además de estas posibilidades, las escuelas técnicas y las comerciales ofrecen cursos de especialización de una duración variable —entre dos y cuatro años, a tiempo completo—, para quienes ya hayan llevado a cabo el curso básico de alguna especialidad de la EFG. La titulación resultante es, por consiguiente, superior a la que se obtiene en régimen de aprendizaje o a través del sistema de EFG. Por otra parte, estos cursos de especialización, combinados con la superación de pruebas de conocimientos académicos, permiten el acceso a la enseñanza superior.

- **Luxemburgo:** En Luxemburgo, la educación técnica y profesional, reformada en 1979, es una vía que corre paralela a la educación secundaria de corte académico. Ambas se inician al término de la educación primaria y son obligatorias en sus tres primeros cursos, es decir, hasta los 15 años de edad. La educación técnica y profesional se divide en tres ciclos: observación y orientación, medio y superior.

Durante el ciclo (obligatorio) de observación y orientación, de tres cursos de duración, no se inicia de hecho la formación preprofesional hasta el último año. Terminado éste, si

los alumnos no obtienen la suficiencia tienen la opción de repetirlo o bien de seguir unos cursos de orientación e iniciación profesional organizados por el propio Ministerio de Educación en centros especializados.

El ciclo medio tiene una duración de dos o de tres años, según si el alumno desee cursar después el ciclo superior o bien obtener un CATP (certificado de aptitud técnica y profesional). En el ciclo medio existen dos regímenes: el técnico y el profesional.

En el técnico, el alumno debe optar, tras los dos primeros cursos del ciclo, por realizar un tercer curso de tipo práctico —conducente al CATP— o por proseguir estudios en el ciclo superior. El régimen profesional es, de hecho, el régimen del aprendizaje, pues combina la formación en un centro especializado y el aprendizaje en el lugar de trabajo. Su duración es siempre de tres años. Al terminar los dos primeros y aprobar el examen de la parte teórica del aprendizaje, el alumno puede acceder al ciclo superior de la educación técnica y profesional.

El ciclo superior prepara a los técnicos medios de las empresas y de la administración pública. Comprende dos años y tres divisiones: administrativa, de enseñanza técnica general y de formación técnica. En esta última se llega a obtener la cualificación de técnico en alguna de las siguientes ramas: agrícola, artística, biológica, química, electrotécnica, construcción, hostelería y mecánica. En los dos primeros casos se obtiene un diploma que permite el acceso al Instituto Superior de Tecnología o bien a la enseñanza superior.

A.3 Modelo compuesto

El modelo compuesto se caracteriza por el mayor espacio que se le concede a la educación no formal. Se basa en la idea de que el sistema formal, y sobre todo el sistema escolar, no pueden ni deben copar toda la demanda educativa. Las políticas educativas que corresponden a este modelo favorecen también el crecimiento del sistema formal (sistema escolar), pero intentan desarrollar programas de formación inicial dispensados fuera de la escuela, y con la participación del sector privado.

En la actualidad, el Reino Unido es el mejor ejemplo del sistema compuesto, donde la *Manpower Services Commission* (M.S.C.) recibió el encargo y los recursos necesarios para poder ofrecer posibilidades de formación al 40 por ciento del grupo de edad que no frecuenta el sistema formal de enseñanza. Los centros de enseñanza, oficiales, se pueden asociar a este programa bajo contrato.

Tal como son concebidos actualmente, estos programas de formación son propuestos como una alternativa al sistema formal de manera que, en cierta medida, constituyen un sector concurrente que escapa, en gran parte, a las competencias de las autoridades escolares. No se puede subestimar el potencial que representan para el futuro. Tampoco se excluye que en la práctica, si llegan a proporcionar una formación de mayor amplitud y conducen a cualificaciones reconocidas, este tipo de formaciones acaben por asemejarse a las enseñanzas de tipo formal.

También por antonomasia es el Reino Unido el país que mejor ejemplifica las potencialidades del sector no formal en la formación profesional. Pero, como se verá seguidamente, Irlanda ha introducido en los últimos años ciertas novedades que le acercan al modelo compuesto.

El sistema educativo británico

El sistema de formación profesional del Reino Unido es probablemente el más difícil de describir brevemente por dos razones fundamentales: en primer lugar, por la particular organización del sistema en dependencia de las autoridades educativas locales (LEAs) de cada municipio y distrito, lo cual crea una gran variedad institucional y organizativa; y, en segundo lugar, complementariamente, por la falta de unas prescripciones unificadoras en términos de currículum y válidas para todo el territorio hasta bien recientemente. De este modo, lo verdaderamente relevante no es la institución donde se estudia sino el examen final que se pasa al término del período de formación y que es lo único que verdaderamente acredita qué se ha aprendido.

Hechas estas observaciones, puede decirse que dentro del período de escolaridad obligatoria es ya posible obtener cierta formación profesional inicial, aunque muy general y que, en principio, quedaría validada por los exámenes correspondientes al *General*

Certificate of Secondary Education (GCSE) que se pasan alrededor de los 16 años de edad. Sin embargo, existen en la actualidad diversas actuaciones aún experimentales que intentan cambiar este panorama: de una parte, introduciendo nuevos centros de formación profesional para jóvenes a partir de los 14 años de edad siguiendo la denominada *Training and Vocational Education Initiative* (TVEI) y nuevos certificados, como el *Certificate of Prevocational Education*; de otra, intentando establecer un verdadero sistema de formación profesional para los jóvenes mayores de 16 años de edad, a través de los planes creados por la *Manpower Services Commission*. De esta última se hablará más adelante.

Por todo ello es, sin duda, al término del período obligatorio cuando se inicia la verdadera formación profesional, ya sea bajo la fórmula minoritaria del aprendizaje o bien en alguna institución de *further education* (educación postsecundaria) como, por ejemplo, los *further education colleges*, los *technical colleges*, los *polytechnics*, o los centros de enseñanza del comercio, el arte y el diseño o la agricultura.

Los estudios de formación profesional reglada, dependiendo del Ministerio de Educación, se cursan en los centros de *further education* (enseñanza complementaria o ulterior). Abarcan los sectores de la industria, la artesanía, el comercio, la agricultura y la administración. Se ofrecen todos los grados de cualificación, desde los que conllevan bajo nivel de formación hasta los de grado superior. También se contemplan modalidades alternativas: a tiempo completo, en alternancia con estancias en empresas (*sandwich courses*), y a tiempo parcial con diversas formas de alternancia. Además de formación profesional, en los centros de *further education* también se ofrece educación de adultos y diversos tipos de actividades socioculturales.

En 1990, cerca de 700.000 alumnos estuvieron inscritos en Inglaterra y Gales en los cursos de formación profesional de *further education*. De todos modos, solamente el 20 por ciento de los adolescentes de 17 años estaban escolarizados a tiempo completo. Este porcentaje asciende al 30 por ciento si se engloba a los que cursan enseñanzas complementarias de *further education* a tiempo completo. Si se añade a quienes estudian a tiempo parcial, se llega hasta el 49 por ciento de los jóvenes de 17 años de edad. Así, pues,

a pesar de que los centros *further education* ofrecen posibilidades de estudiar a tiempo parcial no por ello han atraído importantes contingentes de jóvenes.

En lo que respecta al aprendizaje, en el Reino Unido este término abarca la noción de formación profesional de base, a lo largo de 4 o 5 años. De hecho, la duración del aprendizaje está reglamentada por los sindicatos y las organizaciones empresariales en función del carácter específico de las profesiones y del nivel de cualificación buscado. Los cursos impartidos se componen de varias partes: teoría del oficio, actividades prácticas y disciplinas profesionales y generales. Los aprendices reciben una remuneración calculada a partir del salario mínimo garantizado del obrero cualificado.

Lo único que unifica la formación profesional es el abanico de exámenes de diferente naturaleza a los que se puede optar. Así, existen cinco juntas nacionales de exámenes, cada una de ellas con su propio ámbito de actuación:

- *The Royal Society of Arts* se ocupa del secretariado, la formación comercial y la administración pública.
- *The City and Guilds of London Institute* tiene a su cargo la artesanía.
- *The Council for Academic Awards* examina de unas 70 materias distintas relacionadas con el arte, el diseño industrial y la administración de empresas.
- *The Business Education Council* tiene establecido un sistema de formación en tres niveles distintos en los ámbitos de la administración y el comercio.
- Por último, la junta más importante es *The Technical Education Council* cuya función es la de revalidar a los técnicos en las siguientes áreas: ingeniería, construcción, agricultura, mobiliario, hostelería y *catering*, fotografía, artes gráficas y sector textil.

Por lo tanto, el procedimiento es distinto al de los restantes países. En este caso, cada centro desarrolla sus propios programas de acuerdo con el mercado laboral local y con la supervisión de la junta examinadora correspondiente, que es de hecho quien sancionará los títulos.

Con la mirada puesta en el Acta Unica Europea, esta situación tenderá a cambiar gracias a la labor del *National Centre for Vocational Qualifications* (NCVQ), dependiente de la Administración laboral y, en menor medida, de la educativa, y cuyo objetivo principal es introducir cierto orden y concierto entre las titulaciones a fin de facilitar su homologación comunitaria. Ahora bien, el aprendizaje se encuentra atravesando una época de declive. Actualmente existen 80 estructuras de aprendizaje, muy diferenciadas entre sí y agrupadas por sectores industriales. Desde finales de los 70 y comienzos de los 80, las reconversiones industriales prosiguen en el Reino Unido. Ante estos cambios se ha lanzado un nuevo plan de formación cuyos principales objetivos son:

- Una mayor movilidad de los trabajadores mediante una formación de base común a todos y el aprendizaje de conocimientos transferibles de un sector a otro.
- Una mayor capacidad de adaptación a los rápidos cambios y evoluciones de la producción para facilitar las reconversiones que se produzcan a lo largo de la vida del trabajador. Esta finalidad debe ser alcanzada mediante el desarrollo de las aptitudes que favorecen la autoformación, y la adquisición de saberes transferibles a diferentes situaciones de trabajo.

Con el horizonte de estas finalidades se han abordado diversos programas de formación como el *Youth Opportunities Program* (Y.O.P.) o, más tarde, el *Youth Training Scheme* (Y.T.S.) con la misión de integrar los planes de formación precedentes recientes y el aprendizaje. Se dedican a este programa más de mil millones de libras esterlinas al año y acoge a varios cientos de miles de jóvenes (entre 400.000 y 500.000 por año).

El Y.T.S. pretende que la gran mayoría de los jóvenes que dejan la escolaridad a los 16 años, acabe por cursar un año de formación profesional de base en la modalidad de alternancia escuela-empresa. La formación escolar ha de durar, como mínimo, 13 semanas y en ella se potencian los saberes transferibles de un sector a otro y se introducen sistemáticamente módulos de iniciación a las nuevas tecnologías y, en especial, a la informática. En el marco del Y.T.S. se firman contratos de formación de un año de

duración y no contratos laborales, lo cual diferencia este programa de formación de los contratos de aprendizaje al estilo francés, por ejemplo.

Ya se ha señalado que, junto a la formación profesional reglada que se imparte en los centros de *further education* y otros tipos de centros públicos, en los últimos años un organismo ligado al Ministerio de Trabajo, la *Manpower Services Commission* (M.S.C.) ha impulsado el programa Y.T.S. En 1986 principió el segundo programa de Y.T.S. con el propósito de garantizar a todos los jóvenes que abandonan la escuela a los 16 años (cerca de un 40 por ciento del total) una formación de dos años y a los jóvenes de 17 años una formación de un año. En este segundo proyecto se contempla que unas 20 semanas por año sean de formación fuera del lugar de trabajo y, por tanto, propiamente escolar. A los asistentes al programa Y.T.S. se les asignan 160 libras al mes durante los dos años y tienen un contrato de formación en el cual se señalan los objetivos del período de formación, así como las obligaciones del organismo contratante y del alumno.

En la línea de mejorar las enseñanzas profesionales, desde 1983 se ha comenzado a desarrollar la T.V.E.I. (*Training and Vocational Education Initiative*). Constituye un conjunto de proyectos de renovación de la enseñanza profesional y técnica para jóvenes entre 14 y 18 años, dentro del sistema educativo. En la actualidad la diversidad de programas es muy considerable y conllevan aparejada una amplia gama de cualificaciones profesionales.

Otros casos

- **Irlanda:** Aunque la educación secundaria de primer ciclo es obligatoria para todos los alumnos (hasta los 15 años de edad), es de hecho al término de la enseñanza primaria (a los 12 años de edad) cuando los alumnos pueden ingresar ya en un centro de orientación profesionalizadora. Pero, cualquiera que sea el tipo de centro que escojan, será el tipo de examen que pasen al final de sus estudios secundarios, de primer o de segundo ciclo, lo que determinará su currículum.

Así, en lo que respecta a la formación profesional, existe en Irlanda, junto al sistema de aprendizaje, una triple posibilidad:

- Primero, el denominado *Day Vocational Certificate*.
- Segundo, otro certificado, el *Leaving Certificate*.
- Tercero, la V.P.T.P. (*Vocational Preparation and Training Programme*).

La primera alternativa corresponde a un examen que se pasa al término de la escolaridad obligatoria y que sigue a un programa de estudios de tres años de duración, incluyendo 26 materias, teóricas y prácticas, pertenecientes a cinco grupos: economía doméstica, formación profesional, ciencia rural y dos grupos de comercio.

La segunda alternativa, el *Leaving Certificate*, consiste en un examen semejante al *Day Vocational Certificate*, pero que tiene lugar al término del segundo ciclo de la enseñanza secundaria. Del mismo modo, el alumno escoge de qué materias desea examinarse, con la posibilidad de hacerlo en áreas de tipo vocacional. Sin embargo, esta alternativa se distingue por su sesgo académico.

La última posibilidad, la V.P.T.P., introducida en 1984 como respuesta a la necesidad de una redefinición de la formación profesional irlandesa, sólo se puede cursar después de finalizado el primer ciclo de la enseñanza secundaria, es decir, una vez superado el período de la escolaridad obligatoria. Esta alternativa incluye dos programas que pueden seguirse sucesivamente, ambos de un año de duración:

- El VTP-1 incluye materias de tres ámbitos distintos: estudios profesionales, preparación laboral (equivalente a un mínimo de 200 horas de prácticas en un centro laboral) y materias generales (comunicaciones, matemáticas, educación para la vida, religión y educación física).
- A su vez, el VTP-2 para quienes poseen ya la cualificación de un VTP-1 o equivalente, incide mucho más en la práctica laboral, tanto en un lugar de trabajo como en centros de prácticas.

B. Consideraciones comparativas

Al examinar las estructuras de los sistemas de formación profesional aparecen con claridad cuatro conclusiones. La primera de

ellas ya fue avanzada anteriormente y se refiere a la extrema variedad de la oferta, en dos sentidos distintos: primero, en lo que se refiere a la oferta interna de cada país y, segundo, en lo que respecta a la variedad internacional. Junto a los estudios superiores, la formación profesional se caracteriza en todos los países por un gran número de currícula distintos, como corresponde a un tipo de enseñanzas vinculado a unos mercados laborales extremadamente variados y complejos. En este sentido puede concluirse que semejante variabilidad no sólo es inevitable sino incluso deseable.

Ahora bien, si éste es sin duda un acierto desde una perspectiva nacional, cuando se toma el territorio de la C.E.E. en su conjunto, desde una perspectiva supranacional con vistas al Mercado Único Europeo, se transforma en un verdadero problema: el de la homologación. Desde este punto de vista deben resaltarse los trabajos realizados hasta el momento por la propia Comisión de la C.E.E., generando un cuerpo normativo que ayudará a clarificar la situación de la formación profesional inicial en los países miembros.

La segunda conclusión de relieve se refiere a la edad de inicio de la formación profesional. Curiosamente, en la mayoría de países miembros de la C.E.E. es posible cursar e incluso completar estudios de formación profesional inicial antes de terminar el período de escolaridad obligatoria. En algunos casos existe cierta iniciación a estos estudios ya a los 12 años de edad, pero la más frecuente es a los 14, dos años antes de alcanzar la edad que, por término medio, marca en los países comunitarios el fin de la escolaridad obligatoria.

La cuestión es mucho más seria de lo que parece a simple vista y remite a un problema general relativo a la configuración de los sistemas educativos, pendiente todavía de resolución en muchos países, y que puede formularse como sigue: ¿deben recibir todos los alumnos el mismo tipo de enseñanza hasta el término del período de escolaridad obligatoria? Aparentemente este problema está sólo relacionado con la enseñanza secundaria, pero las más de las veces los alumnos son segregados en función de sus capacidades académicas en dos grupos: los que van a seguir una *formación secundaria de tipo académico*, en el sentido clásico o en el más moderno, pero en cualquier caso un tipo de enseñanza

conducente a la larga a la educación superior, y un segundo grupo para el cual la única posibilidad que se les ofrece es la formación profesional.

Simplificando mucho podría decirse que quienes están de acuerdo con esta diferenciación adoptan una justificación pedagógica, que se antepone a todas las demás, que viene a destacar que son las propias capacidades y aptitudes del alumno las que determinan si podrá o no seguir con éxito una enseñanza secundaria preparatoria para el acceso a la educación superior. De ello se sigue que quien no cuente con esas capacidades debe emprender otro camino, que no es otro que el de la formación profesional, con unos objetivos y contenidos mucho más al alcance de todos los alumnos y, al fin y al cabo, con unos mecanismos que permitirán el ulterior acceso de quien lo desee y se prepare para ello a la educación superior.

Por el contrario, los partidarios de la no segregación y, por tanto, de la escuela integrada, utilizan una argumentación eminentemente social: si hay un período de obligatoriedad escolar se supone que es en razón de la necesidad de que todos los alumnos alcancen unos mismos objetivos, aquellos imprescindibles para una correcta inserción social. Por lo tanto, no tiene sentido ninguna segregación de los alumnos en grupos diferenciados, conducentes a objetivos distintos, antes no se haya concluido este período obligatorio y, por ende, común para todos. Los problemas derivados de la multiplicidad de intereses, necesidades y capacidades que muestran los alumnos a partir de la preadolescencia deben resolverse mediante soluciones pedagógicas, sin que por ello deban ser segregados los alumnos en distintas instituciones y con diferentes objetivos, puesto que ello se traduce en una jerarquización de importantes consecuencias sociales. Por lo demás, algunas de las diferencias aptitudinales utilizadas para segregar a los alumnos en grupos —argumentan los partidarios de la escuela integrada— tienen un origen social y económico.

Como consecuencia, resulta de todo ello que, excepto en aquellos países que cuentan con una escuela secundaria integrada que goza de cierto predicamento y tradición —como es el caso de Dinamarca o del Reino Unido—, en los restantes la formación profesional inicial puede iniciarse antes de terminar el período de escolaridad obligatoria.

En conjunto cabe distinguir, sin embargo, dos posibles y distintas situaciones que obedecen a dos distintas tradiciones históricas. Están, por una parte, los países más septentrionales, equivalentes al área de influencia germánica y neerlandesa —y más de uno vería en ello las implicaciones de la tradición religiosa protestante—, donde la escuela secundaria segregada es un hecho difícilmente cuestionable y donde, además, la formación profesional, en razón de sus particulares vínculos con el mundo del trabajo, goza de un prestigio incontestable. El caso más conocido es el de la República Federal Alemana, al que deben añadirse los de Luxemburgo, Países Bajos y, hasta cierto punto, Bélgica. En todos estos países, la boyante situación económica de la industria y de las manufacturas debe mucho a la alta preparación de los obreros cualificados y especialistas, cuya posición social y económica es bien distinta a la de sus colegas de la Europa meridional. Sin embargo, las recientes y cautelosas reformas curriculares que se han llevado a cabo en los últimos años, aun manteniendo diferencias institucionales, han acercado en extremo los contenidos que se imparten a todos los alumnos de educación secundaria, independientemente de cuál sea la denominación del centro donde cursan sus estudios. Por supuesto, está todavía lejos una situación como la británica o la danesa, pero no hay por qué descartar que el futuro conlleve una mayor convergencia curricular y que desaparezca toda segregación de hecho antes de los catorce años de edad.

Los restantes países, merced a recientes reformas, han ido acercándose —o lo están haciendo— a una situación en la que para iniciar la formación profesional sería un requisito previo el haber concluido la escolaridad obligatoria. Pese a todo, aún hoy es posible en la mayoría de ellos introducirse en este tipo de formación uno o varios cursos antes de finalizado este período (por ejemplo, en Irlanda a los 12 años de edad o en Francia a los 15). Mención especial merece el caso de los países de la Europa meridional, los cuales, al no gozar de unos sistemas de formación profesional inicial verdaderamente imbricados por el uso y la tradición en el mundo laboral se esfuerzan en hacer todo lo posible para dotarles del prestigio y del atractivo indispensables para atraer nuevos contingentes de jóvenes en un contexto en el que los obreros cualificados y, muy particularmente, los técnicos especialistas

desempeñan un papel crucial en el desarrollo económico de estos mismos países, otrora principales abastecedores de mano de obra de baja cualificación a sus vecinos septentrionales.

En tercer lugar, si hasta aquí se ha hablado implícitamente de la jerarquía existente entre la educación secundaria de corte académico y la formación profesional, es preciso destacar ahora que los sistemas de formación profesional también tienen sus propias jerarquías internas. En la práctica totalidad de los países comunitarios se pueden distinguir dos niveles completamente distintos de formación profesional.

El nivel superior comprende programas bien definidos, muy exigentes y que demandan un buen nivel de instrucción general, por lo que suelen iniciarse una vez terminada la escolaridad obligatoria con una duración que va desde un curso hasta un máximo de cinco, dependiendo generalmente del sector profesional del cual se trate. Por esta misma razón, se caracterizan por la pluralidad institucional y por la flexibilidad de las distintas fórmulas, en su vocación de adaptarse a las necesidades de cada profesión, de donde el creciente auge de la concepción modular de la formación profesional, en esencia basada en un distinto currículum y en una distinta duración de la formación de acuerdo con el perfil profesional para el que se prepara. Ejemplos característicos de esta concepción modular son el caso danés, el italiano, el español —a tenor de la reciente reforma— y, hasta cierto punto, el alemán; en algunos casos, como en el danés y el alemán, se exige por lo menos un curso de formación de tipo general previo a la selección del módulo correspondiente.

En cambio, los programas de formación profesional de nivel inferior se limitan a ofrecer un cualificación básica y a facilitar la transición a la vida activa; por ello suelen iniciarse durante el período de la escolaridad obligatoria, con una duración que oscila entre dos y cuatro cursos académicos.

Sin embargo, teniendo en cuenta que este tipo de formación ha servido con frecuencia como solución exclusiva a la problemática planteada por alumnos de muy bajo rendimiento académico, a quienes se desea dotar de cierta cualificación que les permita obtener un puesto en el mercado laboral, últimamente en lugares como Bélgica o los Países Bajos se han dado algunos pasos para despojar a esta verdadera segunda vía educativa de su carácter

profesionalizador, aumentando el énfasis en la consecución de objetivos de tipo social y académico de tal modo que se facilite la permanencia de este tipo de alumnos durante mucho más tiempo en el sistema educativo, posponiendo hasta el fin del periodo de obligatoriedad escolar una formación verdaderamente profesionalizadora. De todos modos, semejante jerarquía interna es clara y oficial, por ejemplo, en Francia y, hoy por hoy, también en los Países Bajos. En Francia, estas dos ramas del sistema de formación profesional se inician a partir de niveles diferentes de la enseñanza general y la superior no es necesariamente una continuación de la inferior. Por el contrario, en los Países Bajos sí se suceden la una a la otra y es de notar que en otros países europeos, fuera del contexto comunitario, ambas se ofrecen simultáneamente.

IV.2.3.2 El currículum

En lo que respecta al currículum, es difícil llegar a conclusiones de validez general puesto que se requeriría un análisis pormenorizado de cada una de las especialidades, ramas y ocupaciones. Pero si acaso hubiera que destacar una, ésta sería la tendencia a fomentar los contenidos de educación general en aquellos niveles o ciclos de la formación profesional que se solapan de algún modo con la enseñanza obligatoria. Y es fácil comprender que así sea puesto que a medida que se va ampliando el periodo de obligatoriedad escolar se va posponiendo también, hasta más tarde o más temprano, la edad a la que es posible iniciar algún tipo de formación profesional.

Y es precisamente esta presión en favor de más educación durante más tiempo la que obliga a mantener en el currículum de los ciclos inferiores de la formación profesional —especialmente en aquellos inmediatamente posteriores al fin del periodo obligatorio— una presencia más o menos importante de contenidos relacionados con la educación general y, más específicamente, con el ámbito de las materias instrumentales (lenguaje, matemáticas, idioma moderno), lo cual, por otra parte, ha de facilitar ulteriormente el trasvase de alumnos procedentes del sistema de formación profesional al sistema de educación general.

En segundo lugar, se observa también una progresiva tendencia a agrupar las innumerables especialidades con las que cuenta

el sistema de formación profesional de cada país en torno a unos campos profesionales, ejes comunes o familias de profesiones. Esto es importante porque, de un lado, permite concebir el sistema de formación profesional como un continuum en el que es posible adquirir distintas y sucesivas cualificaciones mediante estructuras modulares, independientemente del nivel inicial de formación. Pero todavía lo es más en la medida en que facilita la flexibilidad y la transferencia de lo aprendido, dentro del propio campo profesional, y por consiguiente el reciclaje profesional según las necesidades del mercado laboral, sin que por ello el trabajador deba olvidar todo lo que aprendió en su día y empezar prácticamente desde cero. De este modo, la formación profesional se concibe desde un sector de ocupación, que exige unas destrezas y unos conocimientos de carácter general y comunes a toda profesión dentro de ese sector, que paulatinamente van dando entrada a otros mucho más específicos y directamente vinculados con el perfil de la profesión que el alumno o el aprendiz desean llegar a ejercer.

Un catálogo somero nos llevaría a considerar como comunes a todo el territorio de la C.E.E. una serie de campos o núcleos de interés de los que parte la formación profesional inicial y en los que es posible obtener, gradualmente, distintos niveles de especialización. Empezaremos por los más comunes a todos ellos. Así, en primer lugar, hay dos que se encuentran en la práctica totalidad de los países y que son, primero, el de la gestión, administración, contabilidad y economía de empresas o comercial y, segundo, la agricultura, que en algunos casos se completa con ganadería, horticultura e, incluso, mecánica agrícola, industrias forestales o agronomía.

Junto a estos dos campos, que marcan la importancia relativa del sector servicios junto al sector agrícola y ganadero, aparecen también, aunque no con tanta frecuencia, otros tres ya en el sector secundario: en primer lugar, el ámbito de la mecánica, la electricidad y la electrónica, la química y la metalurgia (en algunos casos, englobados todos ellos o parte de ellos bajo el epígrafe de industria); en segundo lugar, el dominio de la construcción y, en tercer lugar, los campos que hacen referencia a las artes aplicadas y artes gráficas. Ya de nuevo en el sector servicios aparecen los servicios sociales y los paramédicos.

Todo ello bastaría para dar una idea de las actividades económicas predominantes en el territorio de la C.E.E. y su relativo peso específico en el conjunto de la economía comunitaria. Pero, junto a estos ámbitos o campos más comunes, existen otros que no lo son tanto. Alguno como, por ejemplo, la informática, induce a reflexión pues, curiosamente, no parece un ámbito en el que las autoridades responsables de la formación profesional se hayan preocupado excesivamente por la formación de operarios a nivel básico o de técnicos medios. Otro tanto ocurre también en el caso del sector textil y del vestido, de la marina mercante y de la pesca, de la hostelería y la restauración o, finalmente, de los auxiliares de laboratorio, pero esto resulta más comprensible teniendo en cuenta que no se trata de sectores con un volumen económico pujante y relevante en todo el territorio comunitario por igual, sino sólo en determinados países o áreas geográficas por encima del resto. Esta íntima relación entre el sistema productivo de cada país y su respectivo sistema de formación profesional se hace aún más patente en ámbitos de especialización genuinos de un solo país como, por ejemplo, la orfebrería en Portugal, el transporte por carretera en Dinamarca, o las humanidades musicales y los idiomas en Bélgica. Por último, sólo queda reseñar la paulatina desaparición de los currícula examinados de todo lo relacionado con la economía doméstica, que tan sólo persiste actualmente como campo de formación profesional en dos países comunitarios.

Sin embargo, a pesar de esta fehaciente muestra del talante globalizador y flexible de los sistemas de formación profesional que han emergido recientemente en la Europa comunitaria, debe notarse que hay todavía un cierto número de países donde, en algún momento, ciclo o nivel del sistema de formación profesional, se prescinde de la flexibilidad y se opta, en aras de la eficacia a corto plazo y de garantizar la obtención de un empleo cuanto antes, por un grado muy elevado de especialización. Este es el caso, por ejemplo, de las escuelas técnicas y profesionales en Grecia o, de modo parecido, de los primeros niveles de cualificación profesional en Francia, donde existen 260 especialidades del CAP y unas 69 del BEP (fundamentalmente en el sector servicios) sin agrupar por familias o campos profesionales y con un iter formativo muy específico. Tanto en el caso griego como en el francés, y aun en el de otros países donde estas actuaciones se llevan a cabo des-

de el sector no formal —particularmente en el Reino Unido—, debe tomarse esta tendencia a la especialización en formación de corta duración como una exigencia derivada de las elevadas tasas de desempleo juvenil que se traduce en un crecimiento de la formación puramente ocupacional. Es ésta, sin embargo, una tendencia que contrasta con otra: la de la reducción de los campos profesionales en grandes familias ocupacionales. En efecto, en la R.F.A. en el campo profesional del metal, de 42 especialidades se ha pasado a 5, reestructurándose e integrando las bases de materias comunes y los nuevos aspectos tecnológicos. En el campo profesional de la electricidad se ha pasado de 38 especialidades a 6, integrando conocimientos de electricidad y electrónica.

IV.2.3.3 Reformas y experiencias

Pese a que los sistemas de formación profesional, por su conexión con el mundo productivo, debieran ser mucho más ágiles, flexibles y cambiantes que los sistemas de educación general, un examen detallado de lo acontecido en los últimos años en los países comunitarios demuestra que también la formación profesional arrastra el mismo lastre que tanto perjudica a los sistemas educativos. Su dinamismo, en realidad, está tan ralentizado como pueda estarlo el de cualquier sistema escolar y, en este sentido, sólo los sistemas que siguen modelos duales pueden gozar de un cierto número de ventajas nada despreciables, justamente por el hecho de que parte de la responsabilidad de la formación recae en manos del propio mundo laboral. En el resto de países, que son mayoría en la C.E.E., al estar concebida la formación profesional como un sector específico del sistema escolar, sus problemas y su capacidad de adaptación al cambiante contexto comunitario en todos los órdenes que ha caracterizado los últimos tiempos está igualmente mermada. Y esto en el mejor de los casos, puesto que en los países meridionales es tradicional que el sector de la formación profesional tenga ya de por sí graves problemas no sólo estructurales o de contenidos sino, sencillamente, logísticos, relativos a los recursos y, muy particularmente, a los equipamientos.

Los déficits cuantitativos

Fuera de los límites de la Europa comunitaria, tanto en el Japón como en los Estados Unidos, los porcentajes de escolarización de los jóvenes de 16 a 19 años de edad son muy elevados: 92 y 95 por ciento, respectivamente. La mayor parte de los jóvenes inscritos en la enseñanza secundaria reciben una educación de corte general, por no decir académico, puesto que la formación profesional escolar va desapareciendo, lenta pero inexorablemente, de las aulas de los centros de secundaria.

En el Japón, las matrículas en las ramas profesionales de los centros de secundaria constituyeron un 28 por ciento del total en 1985, contra un 40 por ciento en 1965. Allí, sólo un 16 por ciento de los centros de secundaria pueden ser considerados profesionalizadores, en propiedad. A pesar de las disposiciones ministeriales que prescriben que la mitad del tiempo lectivo debe dedicarse a materias profesionalizadoras, hay una tendencia patente a reforzar las de carácter generalista. Por ello, las denominadas escuelas profesionales secundarias cada vez son menos profesionalizadoras y ocupan una posición algo distante de las escuelas secundarias generales en la escala de prestigio de la clase media japonesa.

Una tendencia similar se reencuentra también en los Estados Unidos donde cada vez menos estudiantes se matriculan en cursos de administración de empresas, de economía y de tecnología industrial. Desde 1975, el retorno a las materias académicas tradicionales (inglés, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales) se ha visto favorecido por la administración educativa ya que los resultados de los estudios internacionales sobre los conocimientos académicos entre los alumnos de enseñanza secundaria de diversos países (la serie de estudios de la *International Association for Educational Achievement*) revelan un nivel bajo de los estudiantes americanos medios en las materias antes citadas. Así, se ha puesto en marcha un amplio movimiento de retorno a los aspectos básicos (*back-to-basics movement*) que ha contribuido a eliminar materias profesionales de los planes de estudios de la enseñanza secundaria (Bunzel, 1985). Tanto en el Japón como en los Estados Unidos se tiende a posponer la formación profesional hasta el nivel postsecundario. En el Japón la formación profesional se cursa en centros superiores con programas de dos años

y en escuelas profesionales especializadas estrechamente vinculadas a ellos, a menudo financiadas y controladas por las empresas y las industrias. A los primeros acuden sobre todo chicas y son muy tradicionales en términos de materias impartidas y pobres en términos de calidad. Las escuelas profesionales especializadas, en cambio, ofrecen un amplio abanico de materias muy ligadas a las necesidades de la industria, la cual coopera con ellas aportándole profesores a tiempo parcial y equipamientos.

En los Estados Unidos existe una red de centros estatales que ofrecen buenas oportunidades para la formación de los jóvenes de 18 a 20 años de edad. La duración de los cursos acostumbra a ser de dos años y proporcionan cualificaciones en diversos campos. Al final de estos estudios la mayoría de los alumnos acceden al mercado laboral pero también existe la posibilidad de ingresar en una universidad. En ambos países, cerca del 20 por ciento del grupo de edad correspondiente consigue un título de enseñanza postsecundaria profesional equivalente a dos años de estudios.

En cambio, en la Europa comunitaria las tasas de escolarización de los jóvenes de 16 a 18 años de edad son más bajas que en el Japón y los Estados Unidos. Las más altas (alrededor del 80 por ciento) se dan en la R.F.A. y las más bajas (62 por ciento) en el Reino Unido. Francia, Italia y los Países Bajos se encuentran en un nivel intermedio (72 por ciento).

En todos los países donde las escuelas secundarias técnicas o profesionales coexisten con las escuelas secundarias generales o académicas, las primeras se han desarrollado más rápidamente que las segundas tanto en términos de matrículas como de títulos emitidos. Esta tendencia hacia la profesionalización de la enseñanza secundaria superior —que contrasta claramente con la tendencia opuesta que se da en el Japón y en los Estados Unidos— es muy fuerte en Francia, la R.F.A., Italia y los Países Bajos, pero lo es menos en el Reino Unido. Paradójicamente, cada año hay sólo 39 nuevos estudiantes de tecnología por cada 100.000 habitantes, mientras que las cifras para los Estados Unidos y el Japón son 77 y 76, respectivamente (European Round Table, 1990).

Las prácticas en las empresas vuelven a situarse en la vanguardia de los componentes importantes de la oferta de formación profesional en muchos países. En la R.F.A., donde siempre han tenido un papel central, el gobierno federal ha garantizado incen-

tivos a las empresas que aumenten el número de plazas de aprendices de acuerdo con la demanda de lugares de trabajo. En Francia e Italia, las prácticas han sido revisadas y reforzadas últimamente; se tiende a atender las necesidades de formación del 15 por ciento de los jóvenes de 16 a 18 años de edad. En los Países Bajos se espera que el número de aprendices se doble en la próxima década hasta llegar a un 20 por ciento de los jóvenes de este tronco de edad. En el Reino Unido, sin embargo, desde 1975 las prácticas en el contexto de la formación profesional escolar han tendido a la baja —para ser transferidas, en la práctica, a los programas no formales al estilo del YTS.

La renovación de la formación profesional

En todos lados, una de las cuestiones más importantes es cómo conseguir un sistema que incluya mecanismos de autoregulación para hacer posible su adecuación continua a las cambiantes necesidades del entorno económico y productivo. Los mecanismos institucionales para llegar a un acuerdo y tomar decisiones sobre los cambios, la renovación o la reforma de la formación profesional están presentes, con mayor o menor éxito, también en todas partes.

El *Bundes Institut für Berufsbildung* (BIBB) en la R.F.A., el *National Council of Vocational Qualifications* (NCVQ) en el Reino Unido, y las *Commissions Professionnelles Consultatives* (CPC) en Francia tienen por común objetivo asegurar que los contenidos de los programas de formación técnicos y profesionales se adecuan, periódicamente, a las necesidades económicas.

El BIBB se enfrenta al problema directamente a través de las *Ausbildungsordnungen* (reglamentaciones y disposiciones normativas sobre la formación), mientras que los británicos y los franceses actúan mediante los mecanismos para la aprobación de los títulos, lo cual confluye, al fin y al cabo, en el mismo punto aunque la diferencia en el método sea significativa.

En el Reino Unido, aunque los responsables de examinar a los estudiantes y de otorgar los títulos de formación profesional son organismos independientes de la administración pública, el NCVQ pretende introducir una cierta uniformidad de criterios tanto en lo que respecta a la graduación de las cualificaciones en niveles

sucesivos como en lo que se refiere a los contenidos, con el fin de establecer unos estándares y de asegurar cierta consistencia en el nivel de enseñanza que se imparte en el país, en el contexto de un sistema hasta ahora caracterizado por la descentralización.

Los CPC franceses dependen del Ministerio de Educación, pero no tienen ningún poder ejecutivo sobre la manera como se lleva a cabo la formación. El BIBB, por el contrario, nunca ha aparentado estar demasiado interesado en los títulos otorgados localmente con la mediación de las organizaciones profesionales con un notable representación de los agentes sociales entre los examinadores. Reflejando mucho más el punto de vista de los empresarios, que están más interesados en los contenidos y en los procesos de formación que en los títulos (cfr. Maguire & Ashton, 1981), se dedica a actualizar los programas e incluso lleva a término proyectos piloto y ejercicios de evaluación.

Todos estos organismos buscan el acuerdo entre la administración pública y los agentes sociales en relación a los contenidos de la formación profesional, pero su estatuto y su autoridad varían considerablemente. Así, una vez el BIBB ha promulgado las reglamentaciones relativas a la formación para determinada profesión (un proceso en el que están implicadas las organizaciones empresariales y los sindicatos) y la administración federal competente ha promulgado el correspondiente decreto, estos reglamentos ya tienen la fuerza que confiere la ley. La tarea del BIBB, por tanto, lleva implícita una sanción legal y como consecuencia es reconocida por todos, lo cual contribuye a la coherencia del sistema.

No sucede lo mismo en el Reino Unido, donde los organismos responsables de los exámenes no gozan de apoyo legal a la hora de tomar decisiones. Su autoridad emana más bien de la tradición en algunos casos (por ejemplo en el caso de *City and Guilds*), de la calidad de sus servicios en otros (en el caso del *Council of Technical and Commercial Education*), pero, por encima de todo, del reconocimiento de los empresarios y de las instituciones de formación. A causa de la descentralización hay una gran necesidad de ofrecer normas claras e incuestionables. Sin embargo, el gran número de organismos examinadores y su diversidad comportan problemas de demarcación y de comparación de cualificaciones. Se están realizando gestiones para alcanzar una mejor coordinación de esta tarea bajo los auspicios del gobierno pero el sistema tar-

dará en tomar una apariencia unificada. Actualmente el NCVQ tiene establecidos y tipificados unos doscientos títulos de formación profesional de alcance nacional, que espera hacer aumentar hasta seiscientos en 1992.

Por su parte, los CPC franceses elaboran reglamentos que adquieren fuerza legal una vez han sido aceptados por el Ministerio de Educación. En este punto se parecen al BIBB, con la excepción de que las decisiones las toman con respecto a los exámenes finales y requieren cierto tiempo para llegar al público tomando la forma de instrucciones del Ministerio.

La relación más estrecha del correspondiente organismo con el estamento gubernamental se da en el caso de los CPC franceses, que dependen totalmente del Ministerio. Los representantes de los empresarios y de los aprendices ejercen alternativamente su presidencia, pero no pueden cuestionar los recursos que pone a su disposición el Ministerio con el fin de realizar estudios preparatorios, etc. Esta situación refleja la distribución de las responsabilidades en el campo de la formación, ya que el Ministerio tiene el papel central en relación con la formación profesional inicial escolar e incluso es, en la práctica, el único organismo encargado de la certificación, mientras que los agentes sociales quedan marginados.

La situación es bastante diferente en la R.F.A. donde los empresarios constituyen un poderoso grupo en el seno del BIBB porque son ellos mismos quienes organizan y financian la mayor parte de la formación profesional. Lo que está en juego, por tanto, es muy importante sobre todo porque el sistema dual confiere el acceso tanto a un título como a una cualificación reconocida por los agentes sociales en los correspondientes convenios colectivos. Así, las negociaciones del BIBB se refieren tanto a los contenidos de la formación como a los niveles retributivos para los aprendices y trabajadores especializados; la relación entre certificación y cualificación es más estrecha en la R.F.A. que en ningún otro país. El Ministerio federal y la administración del *Land* también se encuentran presentes en el BIBB, pero esto no afecta a la independencia de este organismo, que dispone de recursos sustanciales y de una plantilla propia.

Los organismos centrales de exámenes y certificaciones en el Reino Unido son completamente independientes de las unidades encargadas de la enseñanza en la administración local y central.

Los comités de usuarios/proveedores inician la revisión de títulos y la acreditación de cursos y aseguran la relación directa entre los usuarios y las instituciones de formación que, a su vez, son extremadamente autónomas.

Por su parte, los sindicatos tienen relativamente poca influencia sobre los planes de estudios, acaso con la excepción de la R.F.A., donde critican activamente los detalles del sistema sin cuestionar, con todo, su existencia. Su representación en el BIBB comporta que, de hecho, tengan cierto poder sobre la formación profesional y es poco probable que renuncien a él rompiendo las negociaciones, sobre todo porque los acuerdos determinan los niveles retributivos de los aprendices y, en definitiva, de los trabajadores especializados.

En Francia, en principio, los sindicatos participan en las negociaciones en igualdad de condiciones que las organizaciones empresariales, pero su papel tiende a ser bastante más pasivo en la práctica porque no disponen de los medios necesarios para llevar a cabo investigaciones y se sienten impotentes para alterar la manera en que se aplican las decisiones. Como en la mayoría de países, los sindicatos de trabajadores manuales son partidarios de que se impartan más horas de formación profesional en el aula para evitar que los empresarios transformen determinado tipo de formación en mano de obra barata. Por ello se alían con los sindicatos de docentes (cuyos intereses van obviamente en la misma dirección) al precio de concederles más voz y voto en las negociaciones sobre los contenidos de la formación, un ámbito en el cual sus puntos de vista no son siempre coincidentes.

Los organismos implicados en el proceso de renovación y de innovación de los planes de estudios son, por regla general, responsables únicamente de las materias y de los contenidos profesionales, lo cual implica la existencia de problemas de coordinación con las materias y los contenidos de carácter más general. En la R.F.A. el gobierno federal es el responsable de la formación profesional en el lugar de trabajo, mientras que el *Land* es el encargado de la formación en los centros educativos. Las comisiones consultivas vinculadas a los ministerios de educación de los *Länder* se crearon en 1974 para coordinar ambas partes implicadas en la formación, pero el procedimiento es molesto y parece que no demasiado efi-

caz, habida cuenta de las numerosas críticas que ha recibido la falta de coordinación entre la formación en los centros y la que se imparte en la industria.

La coordinación no constituye un problema tan relevante en Francia porque, aunque los CPC tan sólo se ocupan de las materias profesionales, la unidad del Ministerio encargada de las materias generales (la *Inspection Générale*) se encuentra bien representada en los CPC.

En Inglaterra nunca ha existido tanta dicotomía entre la enseñanza general y la profesional como en el continente. La coordinación se establece con naturalidad, sin disposiciones institucionales complicadas, a través de la existencia de lazos informales entre los organismos examinadores y los centros de formación, de la considerable libertad de estos últimos en lo que respecta a la programación formativa y en la larga tradición que tienen los cursos *sandwich* en la industria.

Las tendencias de futuro

En los modelos duales destacan las reformas introducidas en la R.F.A. y en Dinamarca, en una dirección a simple vista contradictoria con los presupuestos en que se han basado tradicionalmente estos sistemas. Es paradójico que en los países donde impera un modelo dual se tienda, más por necesidad que por voluntad, a aguarlo —si así puede decirse— con algunas características propias de los modelos escolares de formación profesional. Es lo que se ha dado en llamar la tendencia hacia la formalización de los modelos duales o, con otras palabras, hacia su progresiva escolarización.

Así, por ejemplo, son indicadores de esta tendencia la generalización de un ulterior año de estudios a tiempo completo después del período obligatorio en las propias *Hauptschulen*, la reciente expansión de la formación profesional a tiempo completo (y, por tanto, no en régimen de aprendizaje) o el rápido aumento de la matrícula en la enseñanza general en la R.F.A., todo lo cual no debe interpretarse en el sentido de un desprestigio del sistema dual sino de una clara preferencia a posponer el ingreso en el sistema hasta haber completado la enseñanza secundaria de primer ciclo. Paralelamente, también se observa que cada vez son más numerosos los programas de formación que en lugar de exigir un solo día a

la semana de asistencia al centro escolar, reservando el resto para la formación en el lugar del trabajo, actualmente ya reclaman dos, y, tanto en la R.F.A. como en Dinamarca, el sistema dual demanda ahora un primer año de formación a tiempo completo en un centro escolar que es reconocido oficialmente como el primer curso del aprendizaje, lo cual no deja de ser curioso. Dos tipos de razones se esgrimen para justificarlo: primero, la necesidad de dotar a los jóvenes de una más amplia preparación técnica y tecnológica de base; segundo, la necesidad de ofrecerles una orientación dentro de una familia o sector profesional antes de exigirles que opten por una ocupación concreta. Pero, junto a estas razones no debe olvidarse que se trata también de un mecanismo regulador del desequilibrio entre la oferta de plazas de formación en régimen dual y la demanda de dichas plazas, mucho más considerable de lo que las empresas pueden hoy por hoy ofrecer.

Así, por ejemplo, en la R.F.A. se ofrecen tres distintas posibilidades más a quienes han concluido el período de escolaridad obligatoria y no pueden o no desean seguir estudios de educación general ni tampoco han conseguido una plaza en el sistema dual. La primera consiste en permanecer escolarizados durante un décimo año en el seno de la propia *Hauptschule*, pero por su carácter claramente escolar no nos interesa por ahora aquí. Son las otras dos posibilidades las que guardan una íntima relación con el sistema de formación profesional.

De ellas la primera se denomina curso de formación básica profesional (*Berufsgrundbildungsjahr*, o BGJ) y consiste en un curso de formación profesional a tiempo completo impartido en centros al efecto. En sus inicios fue promovido por las organizaciones empresariales para mejorar la calidad del sistema dual, pero hoy en día, aunque algunos lo toman como un curso de espera mientras no se produce una vacante en el sistema dual, lo cierto es que se demuestra de gran utilidad para quienes desean proseguir esta vía: de una parte, completa su formación general; de otra, les sirve de introducción a un sector profesional concreto.

La segunda opción, con parecida denominación, es el curso de preparación profesional (*Berufsvorbereitungsjahr*, o BVJ), el cual pretende ofrecer elementos de apoyo y de orientación, aunque con carácter introductorio, a los jóvenes desempleados o sin plaza en el sistema dual con el fin de dotarles de elementos de juicio sobre

qué camino de formación emprender en el futuro. En la mayoría de los casos se trata de cursos de calidad más bien pobre y que, en realidad, terminan reconduciendo a los alumnos hacia el *Berufsgrundbildungsjahr*, es decir, hacia la primera opción.

Pero es el caso danés el que mejor muestra la necesidad de completar el sistema dual con un curso previo a tiempo completo de carácter introductorio. En 1967 se estableció en Dinamarca una comisión encargada de revisar el sistema de formación profesional, tradicionalmente basado en el aprendizaje. Cuatro años más tarde la comisión sometió al Ministerio sus conclusiones. Finalmente, en 1977 una nueva Ley confirmó la existencia, junto al sistema tradicional de aprendizaje, del EFG (*erhvervsffaglige grunduddannelser*, o formación profesional básica) cuya principal diferencia con respecto al anterior sistema es que se inicia con un curso de un año de duración en alguno de los ocho sectores profesionales existentes. Por lo tanto, el modelo danés es en este sentido más tajante que el alemán y no estará de más reflejar qué razones fueron aducidas en su momento para instaurar el curso básico y que son, en esencia, críticas al sistema dual tradicional.

En primer lugar, el sistema exige del joven que escoja un oficio o ocupación concreta: él, sus padres y el empresario deben firmar un contrato de aprendizaje cuando todavía el joven no dispone de suficiente experiencia como para escoger con conocimiento de causa. En segundo lugar, el sistema tradicional no ofrece suficientes materias en el dominio de la educación general como para garantizar la vuelta, en el futuro, al sistema escolar. Y, tercero, debería existir una introducción a la familia de ocupaciones escogida por el alumno que le dotara de una base teórica y técnica que facilitara la flexibilidad y el posterior reciclaje. Todos ellos son requisitos cumplidos en el nuevo sistema de la EFG que, probablemente, iluminará los desarrollos de otros sistemas duales, dentro y fuera de la C.E.E.

Finalmente, esta tendencia a la formalización de los sistemas duales también se refleja en la formación impartida en las propias empresas. Muchas de ellas, especialmente las que basan su producción en equipamientos muy sofisticados y caros que, por razones de seguridad y de rentabilidad, no pueden dejar en manos de los aprendices, han creado sus propios talleres y centros de formación especiales. De esta manera, la formación en el lugar de

trabajo está siendo progresivamente sustituida por la formación a través de simulaciones. Por otra parte, la necesidad de dotar de una base tecnológica y científica más sólida esta formación está moviendo a las empresas a adoptar un estilo de formación algo más teórico y formal —o escolar, si se prefiere. Por eso las pequeñas empresas, que no pueden organizar por sí solas los programas de formación que les interesan tienden a agruparse entre sí para crear centros locales o regionales de formación para entrenar a sus propios aprendices, compartiendo los costos. Es lo que en la R.F.A. se denomina *überbetrieblich Ausbildungsstätten*.

No deja de ser significativo que esta tendencia hacia la formalización de la formación profesional dual se traduzca, entre otras cosas, en que los aprendices pasen muchas menos horas en los talleres. Pero es posible que eso sea justificable si se piensa en la reciente evolución del tipo de quehaceres propios de los obreros cualificados, a quienes se exige un nivel de formación técnica y tecnológica básica cada vez más elevado.

Por otra parte, es de sobras conocido que la mayoría de países comunitarios se ha esforzado y se sigue esforzando en atraer un mayor número de jóvenes hacia la formación profesional y, en algunos casos, se ha conseguido invertir incluso el desequilibrio cuantitativo existente hasta entonces a favor de la educación general y que expresaba la preferencia de la mayoría de los jóvenes por esta vía. Con frecuencia, este progresivo y querido decantamiento de la demanda de plazas hacia la formación profesional ha conllevado problemas de adecuación entre la oferta y la demanda, muy especialmente allí donde impera un modelo dual. En estos casos, desde siempre, el éxito de la formación profesional ha dependido en gran medida de la existencia de un suficiente número de plazas para los aprendices, plazas que deben ser ofertadas por las empresas. Pero, lógicamente, en un contexto de recesión económica, la posibilidad de que las empresas dediquen recursos a la formación de aprendices, la mayoría de los cuales no va a encontrar un lugar de trabajo en esas mismas empresas, se reduce notablemente. El problema todavía se ha agravado más cuando esta recesión ha coincidido con el aumento de los efectivos de los jóvenes egresados de la escolaridad obligatoria, a causa de la evolución demográfica.

Como posible solución para los que no encuentran plaza en el sistema de formación profesional se ha introducido en Dinamarca

y la R.F.A. (así como, fuera del contexto comunitario, en Noruega y Suiza) un décimo año de estudios a tiempo completo durante el cual los jóvenes que se sienten llamados a iniciar su formación profesional pueden cursar un año complementario de estudios que acostumbra a tomar la forma de un curso introductorio preprofesional a un abanico específico de ocupaciones. Ello alivia hasta cierto punto la demanda de plazas en régimen de aprendizaje, pero de ningún modo soluciona el problema.

Pero es sobre todo en los países más meridionales (Grecia, España, Portugal) donde persiste el conocido círculo vicioso: escaso prestigio social de la formación profesional —matriculación basada en determinadas características sociales y académicas— falta de recursos e inferior calidad —escaso valor educativo y profesionalizador —escasa demanda— etc. En estos casos son muchas las voces que se alzan en favor de un cambio rápido y drástico, a riesgo de que la expansión de la formación profesional se convierta en un refuerzo de la segregación social si no se consigue aumentar el nivel o el valor real de esta formación y su posición jerárquica en relación a la enseñanza general o académica.

Ciertamente, en aquellos países donde funciona el modelo dual, y que son precisamente aquellos donde la posición económica y social de los técnicos y de los obreros cualificados es más favorable, la división entre formación profesional y enseñanza general o académica tiene unas consecuencias sociales menos graves, gracias a la imagen educativa y social más atractiva con que cuenta la formación profesional. De aquí que las aspiraciones de los países meridionales se centren en la importación de un modelo dual que, de hecho, tiene pocas posibilidades de prosperar si, para empezar, no se reduce la diferencia entre el nivel de ingresos, y el estatus social que llevan aparejado, de quienes son titulados fuera y dentro del sistema de formación profesional.

¿A dónde, pues, apunta el futuro? Es difícil efectuar una predicción de conjunto para la totalidad del territorio comunitario, pero teniendo en cuenta la existencia de al menos dos modelos claros y distintos de formación profesional —el escolar y el dual—, cabe concluir que los próximos años depararán un acercamiento entre ambos. De un lado, se acaba de mostrar cómo los sistemas duales se hacen más escolares, tanto por la creciente demanda de plazas, que es prácticamente imposible atender al cien por cien,

como por la propia evolución de los contenidos de la formación. De otro lado, los sistemas escolares basan sus esperanzas de elevar la calidad de la formación profesional en un progresivo giro hacia los sistemas duales, pero este giro no puede llevarse a cabo con rapidez y, en este sentido, los sistemas compuestos —al estilo del británico—, con un pujante sector no formal, parecen una adecuada alternativa de transición desde el modelo escolar hacia un modelo dual.

¿Coincidirán en algún momento ambos modelos en su progresivo acercamiento? Sin lugar a dudas, dentro de diez o quince años los sistemas de formación profesional de los países comunitarios serán mucho más parecidos entre sí que hoy, tanto en sus estructuras como en las titulaciones y los contenidos de formación a ellas ligadas, pero de ningún modo es esperable, ni siquiera deseable, una uniformidad de esos sistemas que impida que cada país siga contando, por encima de todo, con sus propias tradiciones y que alejaría aún más esa flexibilidad tan necesaria en las relaciones entre formación profesional y sectores productivos.

IV.2.4 La evolución del sector no formal: implicaciones de futuro

La evolución del sector no formal y su creciente pujanza como estrategia de política educativa merecen cierto detenimiento no sólo por el hecho de que semejante estrategia ha sido directamente diseñada para dar respuesta al reto del desempleo juvenil, ni tampoco únicamente por lo que supone de renovación radical, sino sobre todo por la característica de haber sido siempre promovida por instancias diferentes a la administración educativa, llegando a generar frecuentemente cierto malestar entre los funcionarios del sector educativo.

Es preciso tener presente que la expansión del sector no formal como respuesta al empuje del desempleo juvenil acostumbra a traducirse en unas mismas estrategias de formación en todos los países, aunque el peso específico de cada una de ellas sea variable según las particularidades de cada contexto. En general se pueden distinguir cinco tipos diferentes de programas de formación:

- Programas especiales para los más desfavorecidos.
- Formación ocupacional.
- Formación general y profesional para la segunda oportunidad.
- Contratos trabajo-formación o en prácticas; y
- La educación popular.

IV.2.4.1 La contribución cuantitativa del sector no formal

Si se pone en relación el número total de jóvenes de 15 a 24 años de edad de un determinado país con el de jóvenes que han realizado cursos en el marco de este sector se constata que la contribución cuantitativa del sector no formal no es nada despreciable (véase la **Tabla II**).

TABLA II. PARTICIPACION ESTIMADA DE JOVENES MENORES DE 25 AÑOS DE EDAD EN DIFERENTES PROGRAMAS DE FORMACION DEL SECTOR NO FORMAL (1986).

Fuente: Estimaciones del Secretariado de la OCDE.

Tipo de formación	R.F.A.	Francia	Italia	Suecia
1. Programas especiales para los más desfavorecidos.	49000	15000	—	8000
2. Formación ocupacional.	81500	50000	102000	13000
3. Formación para la segunda oportunidad.	5000	50000	—	35000
4. Contratos formación/trabajo.	9500	20000	n.d.	—
5. Educación popular.	13000	—	—	5000
Total	158000	135000	102000	61000
Población 15-24 años (en miles)	9800	8502	8693	1144

El peso específico de este sector es variable según los países, pero está claro que es mayor allí donde existe una mayor tradición de educación no escolar (como, por ejemplo, en los países nórdicos) o bien allí donde se han realizado esfuerzos importantes para la promoción de este sector (como en el caso de Francia). En cambio, las tasas de participación de los jóvenes son más reducidas en los países donde el prestigio y la tradición han concedido el monopolio al sector escolar (Italia) o a la formación profesional dual (R.F.A.).

IV.2.4.2 Funciones de los programas del sector no formal

De la misma manera, los diferentes tipos de formación desarrollan, de hecho, funciones diferentes (confrontar la **Tabla III**):

TABLA III. FUNCIONES REALIZADAS POR LOS DIFERENTES TIPOS DE FORMACION DEL SECTOR NO FORMAL. Fuente: OCDE, 1987

Claves:

- 3 (función principal)
- 2 (función secundaria)
- 1 (función realizada a veces)
- 0 (función realizada raramente)

Tipos de formac.	Iniciac.	Formac.	Perfeccion./ especializ.	Reciclaje	Promoc.
1. Programas especiales para los más desfavorecidos	2	1	0	0	0
2. Formación ocupacional	1	3	3	2	2
3. Formación para la segunda oportunidad	1	3	3	2	3
4. Contratos formación/trabajo	0	3	0	0	1
5. Educación popular	0	3	0	0	1

- Una primera función sería la de iniciación y corresponde a cursos de duración media que sirven de introducción a un tipo de formación profesional que intenta llenar los vacíos de una formación básica deficiente.
- La segunda es la de la formación, dirigida particularmente a los jóvenes que han abandonado el sistema educativo a diferentes niveles, pero sin lograr nunca una cualificación equivalente a la formación profesional; en estos casos, la duración de los cursos es superior. En tercer lugar, existe la posibilidad de lograr una especialización para aquellos jóvenes que ya disponen de una cualificación pero que buscan un perfeccionamiento, una mayor especialización o, sencillamente, una conversión hacia otro campo profesional.
- Finalmente, existe la función de promoción de un nivel de cualificación (como, por ejemplo, obrero cualificado) a otro superior (por ejemplo, técnico). Veámoslo con cierto detenimiento.

A. Programas especiales para los más desfavorecidos

Un buen número de estos programas no son de hecho programas de formación pues se limitan a ofrecer ocupación subvencionada o bien amplían los programas contenidos en la oferta pública de empleo. Otros tienen una duración más breve y sólo pretenden la orientación de los jóvenes. Pero los que aquí nos interesan contienen siempre un aspecto formativo, flexible y encaminado a responder a las necesidades inmediatas de un grupo de jóvenes definido como sigue: aquellos que no cuentan con ningún tipo de cualificación que les permita acogerse a la oferta de escolarización formal postobligatoria, a consecuencia de un fracaso escolar durante el período obligatorio y que con frecuencia se encuentran en situación de desempleo. Los objetivos suelen hacer referencia a la preparación para el ingreso en el mercado laboral y/o para lograr un nivel de cualificación que permita el reingreso en el sistema formal.

Ejemplos típicos de este tipo de programas son los cursos de *Berufsvorbereitende Massnahmen* organizados por el Instituto Federal del Trabajo de la R.F.A.: los llamados *Grundausbildungslehrgänge* son cursos para mejorar el nivel de cualificación y de

reciclaje escolar; los *Förderunglehrgänge* preparan a los jóvenes para entrar en el sistema de formación profesional; otros, aún, son específicos para los jóvenes extranjeros. Esta última función de recuperación de los jóvenes que no han logrado los niveles exigidos para acceder al sistema dual de formación profesional es, cada vez más, realizada en las mismas escuelas (en las *Hauptschulen*) y toma la forma de un décimo curso escolar obligatorio (*Berufsvorbereitungsjahr*, BVJ). Finalmente, para los jóvenes que, después de todo, no llegan a ingresar en el sistema dual, se realizan cursos especiales que conducen a las mismas cualificaciones pero con métodos diferentes —educación compensatoria y apoyo psicopedagógico.

El equivalente francés de estos cursos son los *stages de formation alternée*, de dos tipos diferentes: los más breves buscan una pura socialización de los jóvenes en el mundo del trabajo, mientras que los de mayor duración pueden llegar a ofrecer una formación conducente a determinada cualificación o bien que permita el reingreso en el sistema escolar o de aprendizaje.

En Suecia existen los denominados cursos adaptados a las necesidades locales, organizados en el marco de la garantía de los derechos de los jóvenes y que tiende a reemplazar a los antiguos programas de preparación para la formación profesional así como también a los cursos especiales dirigidos a aquellos jóvenes que no conseguían ingresar en el sistema de formación profesional.

En Italia, por último, los centros regionales de formación profesional juegan, mediante las actividades de formación que les son propias, un papel semejante particularmente en el Sur del país.

B. La formación ocupacional

No es este un tipo de formación única y específicamente dirigido a los jóvenes, puesto que normalmente la formación ocupacional se ofrece a los adultos en situación de desempleo o que se encuentran necesitados de una reconversión ocupacional. Ahora bien, en un buen número de países estos programas han sido adaptados de forma que pueden ser aprovechados por los jóvenes. Los contenidos de estos cursos están indefectiblemente relacionados con posibilidades reales de ocupación, preparando, por ejemplo, para aquellas ocupaciones para las que no existe una cualificación

oficialmente reconocida dentro del sistema formal. Los cursos de formación ocupacional suelen estar financiados en parte por la administración pública, aunque pueden o no ser llevados a cabo por entidades de carácter público. En todo caso siempre dependen de la administración laboral.

Los cursos que, en el contexto de la formación profesional para adultos, se imparten en la R.F.A. (*Fortbildung, Umschulung*) serían buenos ejemplos de ello, así como los que organizan las Cámaras de Comercio e Industria para la formación de técnicos. Francia cuenta con los cursos de la *Association pour la Formation Professionnelle des Adultes* y los llamados *courses conventionées* organizados por diferentes asociaciones y entidades. En Suecia esta acción formativa corresponde al programa AMU de la administración laboral. Pero tal vez sea Italia el país europeo donde la formación ocupacional específica para los jóvenes haya alcanzado un mayor número relativo de jóvenes, siendo impartida en los Centros regionales de formación profesional que dependían anteriormente del Ministerio de Trabajo.

C. Formación general y profesional de la segunda oportunidad

Sucede aquí lo mismo que con la formación ocupacional, es decir, que el público al que va destinada es más amplio que el colectivo juvenil. Esta formación tiene como finalidad última el logro de los objetivos propios del sistema educativo general (y de formación profesional), pero con la particularidad de que los métodos utilizados son distintos, en razón de las particulares características de la clientela: jóvenes y adultos a la búsqueda de una segunda oportunidad educativa. Así, por ejemplo, son metodologías propias de este tipo de formación todas las no convencionales, particularmente a distancia, aunque esta formación se encuentre siempre indisolublemente ligada al sector formal en términos de organización y responsabilidad. Lógicamente, los cursos realizados bajo la rúbrica de estos programas tienen más salida en aquellos países donde existe un sistema claro de diplomas escolares y profesionales otorgados por el sistema escolar.

En la R.F.A. el *Bildungsbeihilfen-Program* se propone cubrir las lagunas instructivas de los jóvenes en situación de desempleo,

disponiendo de los recursos pertinentes para permitirles hacerse con el diploma de fin de estudios de la *Hauptschule*. También aquí determinados *cours conventionés* franceses responden al mismo propósito sobre todo aquellos que han sucedido a la antigua promoción social. En Suecia un ejemplo típico son los cursos municipales que capacitan para el acceso a la universidad.

D. Los contratos formación-trabajo

Estos programas pretenden atraer a aquellos jóvenes en situación de desempleo que no se sienten motivados a seguir un curso a tiempo completo. Claro está que no se trata, propiamente, de un nuevo tipo de estrategia de formación pero sí de una nueva manera de concebir el aprendizaje sobre la base del establecimiento de un contrato previo de trabajo.

Basados también en el principio de la alternancia, presentan los mismos riesgos que el sistema de aprendizaje: convertirse en un nuevo medio para que los empresarios puedan encontrar mano de obra a bajo precio. De todas formas, el éxito de esta fórmula, mercantilista si se quiere, del aprendizaje se hace patente cuando se comprueba que no sólo se acogen a ella los jóvenes en situación de desempleo sin ningún tipo de cualificación, sino, muy a menudo, los jóvenes que ya disponen de una cualificación y desean mejorar sus competencias mediante la práctica laboral.

Este es el tipo más reciente de formación, de origen francés y adoptado casi inmediatamente después por Bélgica e Italia. En Francia existen dos fórmulas de contratos: los de más corta duración acentúan el aspecto de una capacitación práctica para una ocupación concreta, mientras que los de larga duración permiten la obtención de una cualificación profesional específica.

La mayoría de contratos es del primer tipo, con una participación mayoritaria de los jóvenes que han obtenido previamente una cualificación profesional. Fórmulas parecidas se han establecido en la R.F.A. donde los programas de creación de empleo (*Arbeitbeschaffungsmassnahmen*, ABM) han sido progresivamente relacionados con un elemento de formación a tiempo parcial (*Arbeiten und Lernen*).

E. La educación popular

Un buen número de países europeos tiene una larga tradición en materia de educación popular y de adultos. La política generalizada en favor de las segundas oportunidades para los adultos generalmente ha tenido éxito y se ha traducido en un aumento de la oferta formativa para los trabajadores y, más en general, para los adultos. Esta expansión ha coincidido con el hecho de que el período juvenil se haya alargado para unos (para los que siguen escolarizados) y, en cambio, reducido para otros (para los que trabajan o se encuentran en situación de desempleo), de manera que son hoy numerosos los jóvenes, particularmente trabajadores, que se acogen a la oferta de educación popular sobre todo allí donde, como en Suecia, la R.F.A. y Francia, existe una larga tradición apadrinada por los movimientos sociales de finales del siglo pasado.

A pesar de que según la tradición estos programas han de ser de educación general, durante los últimos años se ha asistido a un aumento de la oferta de cursos con contenidos relacionados, directa o indirectamente, con el mundo del trabajo. Así, por ejemplo, junto a la formación específica para conseguir el acceso a la educación superior aparecen cursos, siempre de corta duración, que ofrecen una formación de tipo laboral, aunque muy sencilla, en aspectos como el inglés comercial, la informática o la contabilidad. Es decir, la educación popular ha pasado a ser más profesionalizadora con el fin de atender las demandas propias de una época en la que la preocupación laboral es superior a la cultural. Instituciones típicas de educación popular que ofrecen este tipo de cursos son las *Volkshochschulen* alemanas y las Universidades populares suecas.

Volviendo a la **Tabla III**, si se acepta esta tipificación funcional, resulta que las principales funciones llevadas a cabo por el sector no formal son, por una parte, la formación y, por otra, la especialización.

Un reciente estudio de la O.C.D.E. (1987) viene a demostrar que, como se ha dicho anteriormente, el sector no formal juega un papel cambiante en consonancia con el que desarrolla, en cada caso, el sector formal. Es en Italia donde, cuantitativamente, la función de formación es más importante, mientras que en Francia, en la R.F.A. y en Suecia, el predominio numérico corresponde a los

programas de perfeccionamiento y especialización. Dicho de otra forma, se acentúa la función de formación allí donde el grupo residual de aquellos jóvenes eliminados por el sistema formal es más importante, de manera que la presencia de los programas del sector no formal contribuya a reducir sustancialmente la proporción de jóvenes que no tienen ningún tipo de cualificación profesional.

IV.2.4.3 La interacción entre el sector formal y el no formal en relación a la formación profesional y la lucha contra el desempleo juvenil

Los ejemplos de Francia, la República Federal Alemana y el Reino Unido demuestran fehacientemente cuál es el resultado que cabe esperar de una interacción entre el sector formal y el no formal con vistas a generar una oferta de formación más atenta a las necesidades de los jóvenes en un momento de crisis laboral.

Francia, como el Reino Unido, dispone de un buen abanico de medidas en esta dirección. De todas ellas, la más reciente, el Plan Nacional de Formación Profesional (PNEP), iniciado en 1982 por el Ministerio de la Formación Profesional e inspirado en el Informe Schwartz, implica a siete ministerios distintos con un objetivo común: conseguir que todo joven mayor de 16 años de edad que deje la escuela se encuentre con el suficiente apoyo, en términos de orientación y de formación postescolar, para conseguir un empleo lo más rápidamente posible. O, en términos más operativos, que al llegar 1985 toda persona de esa edad que deseara ingresar en el mercado de trabajo no se encontrara sin una formación válida.

Las bases del PNEP se encuentran en el informe que Bertrand Schwartz realizó para el nuevo gobierno socialista en 1982 y que se centraba en tres cuestiones:

- La necesidad de garantizar una cualificación social y profesional para todos los jóvenes de entre 16 y 18 años de edad.
- El refuerzo de las posibilidades para los jóvenes de entre 18 y 21 años, con una mayor participación en las esferas social y económica.
- La inserción de los jóvenes en la vida urbana y la creación de un nuevo entorno formativo (Paul, 1985).

El programa publicado en marzo de 1982 sobre la base de este informe pretendía un doble objetivo: crear un sistema de apoyo, información y orientación, e iniciar un nuevo marco de formación alternativa. En términos de planificación, el PNEP afectaría a unos cien mil jóvenes de entre 16 y 18 años de edad de todo el país.

Por primera vez, contrariamente a la tradición centralista del Ministerio de la Educación Nacional, el PNEP otorga poder a cada departamento territorial para que organice sus propios programas y currícula partiendo de las necesidades locales, incluyendo siempre una llamada tanto al sector público como al privado del sistema educativo (Colardyn & Malglaive, 1986).

En conjunto, las medidas son muy diversas pero coinciden siempre en favorecer la orientación, en primer lugar, y la formación de los jóvenes que dejan la escuela sin ninguna cualificación. En este caso se suelen ofrecer dos caminos (Piley, 1985):

- El primero consiste en un programa de exploración profesional, denominado *stage* de orientación en profundidad, de unas seis semanas de duración, o en una acción de formación alternativa de inserción social, que puede llegar a durar hasta diez meses. En ambos casos se busca lograr recuperar a aquellos jóvenes que carecen de un horizonte concreto en términos del empleo que les gustaría obtener, o a aquellos otros que, sin tener ningún tipo de cualificación, quieren ingresar en el mercado laboral. Es decir, se busca una inserción social con el objeto de motivar al joven y de ofrecerle, en un primer momento, una adecuada orientación que incluye el paso por diferentes centros de trabajo, a efectos más informativos que no directamente formativos.
- El segundo camino, que puede ser seguido a continuación del anterior, consiste en acciones de formación alternativa de cualificación, es decir, se trata propiamente de formación ocupacional. Se pretende ofrecer la posibilidad de hacerse con una cualificación laboral muy específica y reconocida después de un período de estudio teórico-práctico que oscila entre seis y doce meses, dedicando entre un 30 y un 50 por ciento del tiempo al trabajo práctico. El joven inscrito en es-

te tipo de programas recibe siempre una dotación mensual que se incrementa a partir del sexto mes de permanencia.

Por supuesto, cualquiera de los dos caminos permite —y esto es lo más deseable y lo que se pretende, al fin y al cabo— que el joven se incorpore al sistema general de formación profesional una vez haya clarificado sus opciones y tenga una idea clara de las posibilidades reales de trabajo que se le abrirán.

Esta iniciativa varía considerablemente el panorama formativo francés porque, en primer lugar, establece vías de formación profesional alternativas a las tradicionales; en segundo lugar, porque permite la recuperación para el sistema educativo de jóvenes que lo abandonaron una vez finalizado el período de escolaridad obligatoria; y, en tercer lugar, porque otorga el máximo protagonismo a las autoridades locales.

La estrategia seguida en la República Federal Alemana es bastante semejante. De nuevo aparece un papel predominante en manos de las autoridades locales e, igualmente, unas iniciativas muy relevantes desde el punto de vista educativo que, sin embargo, han sido lanzadas por instancias diferentes a la administración propiamente educativa. En términos generales se puede afirmar que el principal objeto de las políticas laboral y educativa de los *Länder* para superar el desempleo juvenil y la falta de plazas de formación profesional ha sido y sigue siendo la ampliación del período de obligatoriedad escolar y la introducción de cursos de preparación profesional o formación ocupacional, concebidos más bien como puntos de acogida para aquellos jóvenes que al salir del sistema educativo se pueden ver potencialmente enfrentados al desempleo (Koditz, 1985).

Ya se ha tratado anteriormente de la obligatoriedad de un décimo curso de estudios a tiempo completo para aquellos alumnos que no desean seguir la vía académica y que, ante la reducción del número de plazas de aprendices, tampoco pueden introducirse en el sistema dual de formación profesional. Como ya se indicó, una de las posibilidades ofrecidas consiste en seguir este décimo curso en el seno de la misma *Hauptschule*. Pero existen otras tres posibilidades, todas ellas promovidas por instituciones y organismos no estrictamente educativos.

- La primera de ellas se denomina curso de formación básica profesional (*Berufsgrundbildungsjahr*, o BGJ) y consiste en un curso de formación a tiempo completo impartido en centros de formación profesional y que, promovido esencialmente por las organizaciones empresariales, buscaba originariamente mejorar la calidad del sistema dual. Hoy en día, aunque algunos se lo toman como un curso de espera mientras no se produce una vacante en el sistema dual, lo cierto es que es bastante útil para quienes se inician en la vía de la formación profesional, ya que completa su formación general y les sirve de introducción a la formación profesional. Los debates actuales se centran en determinar si este curso ha de formar parte ya del sistema de formación profesional o si bien debe impartirse durante el décimo curso de enseñanza obligatoria (es decir, fundamentalmente en la *Hauptschule*) (Mitter, 1983).
- La segunda opción, con parecida denominación, es el curso de preparación profesional (*Berufsvorbereitungsjahr*, o BVJ), el cual pretende ofrecer elementos de apoyo y orientación, aunque con carácter introductorio, para contribuir a que los jóvenes sin empleo o sin plaza como aprendices tengan elementos de juicio sobre sus posibilidades de formación futura. En la mayoría de casos, este tipo de cursos, en general de calidad más bien limitada, conduce a la opción anterior, es decir, al curso de formación básica profesional.
- Finalmente, queda una gran variedad de cursos financiados por el Instituto Federal para el Trabajo y que son organizados y conducidos por instituciones independientes de todo tipo. Cuatro son las ofertas fundamentales:
 - Primero, cursos de apoyo, pensados para jóvenes que no están ni física ni mentalmente preparados para la formación profesional y a quienes se ofrece una introducción a seis diferentes áreas laborales de las cuales una será identificada como la futura a seguir en el marco de la formación profesional; es decir, se trata de una preparación compensatoria para poder cursar la formación profesional de manera adecuada en el caso de aquellas personas con necesidades educativas especiales.

- Segundo, existe también una provisión específica para quienes no están preparados para seguir cursos de formación profesional ni tampoco pueden ingresar en un taller ocupacional para minusválidos; en este caso se les ofrece una preparación orientada a ocupaciones profesionales simples.
- Tercero, están los cursos básicos de formación con tres niveles diferentes, pero siempre con el objetivo de preparar para la formación profesional.
- Y cuarto, aún cabe añadir los cursos para la integración social y profesional de los jóvenes extranjeros y que permiten la obtención del permiso de trabajo en la República Federal Alemana.

Aún a pesar de ello, este conjunto de fórmulas no pretende ser otra cosa que un abanico de medidas paliativas para grupos extremadamente bien definidos de personas: las de bajo rendimiento, las peor dotadas física y/o mentalmente y los emigrantes extranjeros. No puede sorprender a nadie que estos grupos de elevado riesgo de desempleo constituyan el grupo diana de estas medidas paraescolares, por la sencilla razón de que el sistema dual de formación profesional sigue siendo considerado válido; eso sí, con la particularidad de que hoy en día el número de plazas ofrecido es menor que el de las demandas de los jóvenes que finalizan la escolaridad obligatoria.

En conjunto, las estrategias francesa y alemana son muy semejantes, aunque varían lógicamente los grupos de personas a quienes van dirigidos los cursos de formación. Y cabe encontrar planes semejantes en Suecia y Dinamarca.

En Suecia, por ejemplo, se ha creado una "práctica de vida laboral integrada" que ofrece a los jóvenes de 17-18 años en situación de desempleo hasta seis meses de empleo remunerado en empresas. En cuanto a Dinamarca, a los jóvenes de 16-17 años que abandonan el sistema educativo sin ningún tipo de cualificación se les ofrecen dos posibilidades:

- En primer lugar, para quienes, llegado el mes de agosto, no disponen de empleo ni de una plaza escolar se les ofrece un curso introductorio y de orientación en la propia escuela

que dura unas cuatro semanas y que contiene un programa intensivo de orientación y de experiencia formativa y/o laboral.

- En segundo lugar, también se les puede ofrecer una plaza laboral, concertada previamente con un empresario, el cual recibe una subvención por este concepto, durante un máximo de cuarenta semanas y con el claro objetivo de ofrecer una experiencia laboral suficiente al joven para permitirle encontrar después un empleo (Boucher, 1983:89 y ss.).

En cambio, el proyecto inglés parece ser más ambicioso, tanto por la variedad de la oferta como por su carácter innovador respecto del sistema educativo tradicional. La clave de este proceso innovador radica en la constitución en 1974, al amparo de la Ley de Formación y Trabajo (1973), de la *Manpower Services Commission* (Comisión de Servicios a los Recursos Humanos, o MSC), un organismo autónomo del Departamento de Empleo pero en el que se encuentran representados todos los sectores presentes en el mercado laboral, desde los sindicatos hasta las organizaciones empresariales, pasando por la propia administración. Este organismo, que por su naturaleza orgánica nada tiene que ver con la administración educativa —a pesar de estar subvencionado por el gobierno y de responder ante el Departamento de Empleo—, se ha hecho cargo progresivamente de la formación profesional de los jóvenes menores de 19 años de edad en situación de desempleo fomentándola desde el sector no formal, con el objeto de ofrecerles una formación y una experiencia laboral apropiadas, así como contribuir a asegurarles un empleo con rapidez.

Desde 1977 este quehacer se ha desarrollado en el marco de programas no formales específicos: primero el *Youth Opportunites Program* (Programa de Oportunidades para los Jóvenes o YOP) y, después, desde 1985, el *Youth Training Scheme* (Plan de Formación Juvenil o YTS). El YOP fue el resultado de un programa de acción propuesto por la MSC en un informe titulado *Young People and Work* (1977) y contenía tres objetivos básicos: que los jóvenes adquirieran conocimientos y destrezas relevantes para su ocupación; que las pusieran en práctica en un contexto de ocupación real; y que fueran apoyados y asesorados por un adulto que debía ser su responsable.

Paralelamente, el gobierno laborista había propuesto en 1976 la llamada *Unified Vocational Preparation* (UVP), un abanico de experiencias piloto para aquellos jóvenes que abandonaban la escuela y que pretendían ingresar en el mercado laboral sin contacto ni con la *further education* ni con la formación profesional. Con estas experiencias, muy diversas, se pretendía que los servicios educativos y de formación fueran responsables conjuntamente de la planificación y de la oferta de formación profesional y, por otra parte, que dicha oferta se centrara mucho más en las necesidades de los empresarios y de los jóvenes trabajadores.

Posteriormente, a consecuencia de las críticas recibidas por el YOP y la *Unified Vocational Preparation*, el gobierno anunció que el programa derivaría más hacia los aspectos laborales, lo cual se consiguió en parte estableciendo un tándem entre el YOP y la *Unified Vocational Preparation*, que duró hasta 1985 y que venía garantizando que en la práctica todo joven que lo deseara pudiera permanecer escolarizado hasta los 18 años de edad. Tomados uno después del otro, el YOP y la UVP podían ser seguidos simultáneamente durante uno o dos años (Farley, 1983).

En menos de diez años, el Reino Unido estaba variando su concepción y sus prácticas relativas a la formación profesional gracias, en buena parte, a la creciente influencia de la MSC que continuaba publicando informes y proponiendo líneas de futuro. Uno de los más conocidos fue el titulado *A New Training Initiative* (1981) que propuso tres objetivos para el país que debían servir como orientaciones para el rediseño de la formación profesional:

- Desarrollar la formación profesional práctica, incluyendo la de los aprendices, de forma que se capacite a los jóvenes, procedentes de diversos estadios del sistema educativo, para que adquieran unos niveles preestablecidos de destrezas relacionadas con las ocupaciones disponibles y ofrecerles una base sobre la que progresar en el futuro.
- Avanzar hasta el punto de que todos los jóvenes de menos de 18 años de edad tengan la oportunidad de continuar educándose a tiempo completo o bien de ingresar en un programa de experiencia laboral combinada con formación profesional teórica (como la YTS o la UVP).

- Abrir amplias posibilidades para los adultos a fin de que adquieran, aumenten o pongan al día sus conocimientos y habilidades en el transcurso de su vida laboral.

Se trata, pues, de una decisiva acción de reforma de la formación profesional que se emprende desde el sector no formal. Pero lo más sorprendente no es el éxito, tanto de público como de resultados, de las distintas iniciativas de la MSC sino la confianza absoluta que el gobierno tiene depositada en ella, hasta el extremo de que se han dado ya los primeros pasos para establecer una red de centros de formación profesional paralela a la *comprehensive school* y que dependería, no de la administración educativa, sino de la propia MSC. Estos centros, creados bajo el amparo de la *Training and Vocational Education Initiative* (Iniciativa de Formación Profesional y Aprendizaje, o TVEI), acogen a título experimental jóvenes de 14 a 18 años de edad —por tanto, dentro aún en parte del período obligatorio— con el objeto de prepararles para el trabajo y la vida activa en un sector profesional específico mediante una experiencia laboral práctica debidamente completada por una formación teórica escolar, al estilo, por consiguiente, de la EFG danesa o del BGJ alemán. La experiencia laboral práctica forma parte de este proyecto piloto a partir de los 15 años de edad. Al término de este programa de estudios se puede optar por ingresar directamente en el mundo laboral o bien por continuar estudiando formación profesional. No hace falta indicar que el asesoramiento y la orientación profesional forman parte integrante de todo el programa (Department of Education and Science, 1984:16 y ss.).

Los debates y las críticas suscitadas por esta iniciativa, posiblemente tan deseable en un sistema que, como se ha reiterado, ha venido menospreciando tradicionalmente la formación profesional, se basan esencialmente en que, en principio, el control de los nuevos programas quedaba en manos de la MSC y no del Departamento de Educación, hasta el punto de que el Presidente de la MSC, Mr. Young, llegó a afirmar que se trataba de sus propias escuelas, proponiendo que se denominaran *young schools*. La verdad sea dicha, buena parte de las críticas desapareció cuando se modificó el programa inicial y se confirió cierta responsabilidad a las LEAs. Pero aún queda por ver si, de ahora en adelante, apa-

recerán frente a las *comprehensive schools* nuevos centros dirigidos exclusivamente a la formación profesional de jóvenes entre 14 y 18 años de edad. Si así fuera, ya no podríamos referirnos nunca más al Reino Unido como un ejemplo proverbial de escuela integrada y comprensiva.

Al margen de esta cuestión, cabe resaltar hasta qué punto el ejemplo británico puede resultar de valía para los sistemas de formación profesional que se rigen por un sistema escolar, al facilitar una vía atípica de transición hacia el modelo dual, esto es, a través del fomento del sector no formal.

IV.2.4.4 Implicaciones de futuro

Ante todo debe observarse que la clara distinción que tiempo atrás se podía establecer entre el sector formal y el no formal de formación está desapareciendo en algunos países o, por lo menos, se convierte en difusa. De un lado, el sector formal se ha abierto a la participación de los adultos y, más en general, de los trabajadores. Los casos de Suecia y Noruega, donde un buen número de jóvenes interrumpe sus estudios para proseguirlos después de una experiencia laboral, hacen pensar que se está rompiendo la secuencialidad antes tradicional en los estudios a tiempo completo. De otro lado, programas tradicionalmente dirigidos a los adultos acogen actualmente a jóvenes que podrían encontrarse cursando estudios secundarios postobligatorios; de hecho, en Portugal, por ejemplo, la edad de acceso a los programas de formación profesional para adultos se ha rebajado recientemente.

Cierto es que, originariamente, la mayoría de programas del sector no formal dirigidos a los jóvenes se pusieron en marcha pensando en aquellos que se encontraban desempleados, pero esto ha dejado ya de ser así. En el Reino Unido, el YTS que sustituye al antiguo YOP tiene la pretensión de alcanzar a todos los jóvenes que abandonen el sistema formal, de forma que entre los sectores formal y no formal se dibujan nuevas relaciones: si antes este último servía como formación complementaria, ahora se hace cada vez más evidente que, en lo que respecta a la transición al mundo del trabajo, puede convertirse en un verdadero mecanismo de formación inicial.

Pero, ¿qué futuro se dibuja? ¿Habrà que fomentar la expansión del sector no formal o bien bastará con reformar el sector formal para responder a un mayor número de jóvenes y, por lo tanto, con una mayor diversidad de capacidades, intereses y necesidades? Sea como sea, ambos sectores son ya reales y ambos juegan un papel efectivo, a su modo, en lo que se refiere a la transición al mundo del trabajo. Por consiguiente, es difícil que en el futuro esta función quede en manos tan sólo de uno de ambos, lo cual sugiere la necesidad de una mejor coordinación.

Efectivamente, el sector no formal no tiene sentido si no es en conjunción con el sistema formal y es, de hecho, sobre la base de lo que cada joven ha logrado —o no pudo lograr— en éste que entran en funcionamiento los mecanismos del sector no formal. Por ello es importante analizar cuáles son las funciones que el sector no formal lleva a cabo en relación al sector formal.

Para empezar, muchos programas no formales cumplen con una función de transición que ha sido justificada, durante largo tiempo, por el impacto del desempleo juvenil. Las perspectivas de futuro indican que será preciso desarrollar, o por lo menos mantener, este tipo de programas. Y una de las posibilidades que se ofrece es que todos los jóvenes se pueden beneficiar, al salir de la escuela, de una primera experiencia de contacto con el mundo del trabajo, remunerada o no, al estilo de los contratos de trabajo—formación de corta duración que, por su misma naturaleza, dependen de las empresas y, por lo tanto, es imposible pensar en una formalización o escolarización de estas posibilidades que son, cuantitativamente, la parte más importante de todo el sector no formal.

En segundo lugar, existe la función de recuperación para aquellos jóvenes que no lograron los objetivos mínimos prescritos para el período de la escolaridad obligatoria. Por las razones que sean, la proporción de jóvenes que no acaban de encontrar su lugar en los sistemas escolares ha crecido y, en este sentido, algunos programas del sector no formal les permiten recuperar aquello que no consiguieron en la escuela y ofrecerles, por consiguiente, una segunda oportunidad de retornar al sistema o de obtener algún tipo de cualificación relevante en el mercado laboral. Ahora bien, esto no tiene porqué llevarlo a término necesariamente el sector no formal.

Por ejemplo, tanto en Francia como en Suecia existe la posibilidad de seguir un programa preprofesional al término de la escolaridad obligatoria para aquellos alumnos que no pueden continuar la enseñanza escolar normal —aproximadamente, un 12 y un 8 por ciento de la población, respectivamente— dentro del sector formal, con la única diferencia que el programa francés está ligado a la escuela y el sueco a la empresa. En el caso de la R.F.A. una función similar era desarrollada por las *Berufsvorbereitende Massnahmen*, pero desde la progresiva introducción del décimo curso obligatorio en la escuela, esta función ha pasado a ser realizada por las mismas *Hauptschulen* y, por lo tanto, en el contexto escolar formal (con la excepción de los extranjeros y de los jóvenes con necesidades educativas especiales). En este caso, pues, no se puede afirmar que el mismo sector formal no pueda llevar a cabo esta función, sino todo lo contrario puesto que lo importante es que efectivamente se realice, aunque sea en una situación de dualidad que puede llegar a ser enriquecedora.

En tercer lugar, aparece una función complementaria en relación a la enseñanza formal. Cuando se afirma, por ejemplo, que la escuela no puede abastecer de productos acabados a las empresas, y que tampoco es su misión hacerlo puesto que se trata de una responsabilidad de las propias empresas y son ellas las más interesadas en que así sea, se pone de relieve la necesidad de una formación complementaria, a caballo entre la empresa y el centro de formación y que es propia de los modelos duales, allí donde existen, o de los programas no formales que pretenden un perfeccionamiento, una especialización o, si ése es el caso, una reconversión.

Finalmente, todavía existe otra posibilidad de formación alternativa a la del sector formal, aunque bastante más controvertida. Ya vimos antes que algunos jóvenes se encuentran inseguros o tienen pocas posibilidades de éxito en el contexto escolar. Para ellos se han puesto en marcha algunos programas de formación, a menudo combinando empleo y estudio, en el sector no formal. Pero la justificación de estos programas no acaba aquí, si se tienen en cuenta cuáles son sus objetivos.

- Primeramente, algunos representan posibilidades complementarias para la adquisición de una formación profesional inicial, especialmente allí donde el sector formal es deficiente en este sentido, como en el Reino Unido o en Portugal –países donde la formación ocupacional juega un papel muy relevante. Pero también puede darse una situación de coexistencia enriquecedora, como por ejemplo en Italia, donde los *Istituti professionali* del sector escolar atraen la atención del mismo grupo de jóvenes que los centros regionales de formación profesional que pertenecen al sector no formal.
- El segundo objetivo puede ser la adquisición de las mismas cualificaciones –profesionales o generales– que cabe conseguir en el sector escolar, pero a un ritmo y en un medio diferentes. Fórmula típica que toman los programas dirigidos a las segundas oportunidades educativas, conduce a un pluralismo extremadamente útil y sin crear excesivos problemas de coordinación entre ambos sectores, puesto que las cualificaciones obtenidas en uno y otro son equivalentes en cuanto a su valor.
- En tercer lugar, los programas del sector no formal pueden favorecer la promoción, cuando a través de ellos se consigue una cualificación más elevada, lo cual es muy interesante cuando esta promoción tiene que estar extremadamente vinculada al mundo laboral, porque indudablemente el sector formal no puede circunscribirse tanto a los requisitos específicos de empresas concretas como cabe hacerlo desde el sector no formal.

Todos estos programas son todavía demasiado recientes como para permitir un juicio preciso de sus cualidades y resultados. Ahora bien, es preciso no subestimar lo que podrían llegar a representar en el futuro. Si, como parece, están destinados a convertirse en un rasgo permanente de la oferta de formación postobligatoria, habrá que ver si serán capaces de mantener un carácter distintivo y específico o bien si no acabarán por acercarse al sector formal, sobre todo si se alarga su duración y acaban conduciendo a cualificaciones oficialmente reconocidas. Si así fuera, acabarían sin

duda adquiriendo algunos trazos propios del modelo escolar y, a la vez, podrían influir decisivamente sobre él.

Pero aún existe otra alternativa: que la administración decida mantenerlos aparte, como un sector paralelo o alternativo; si así fuera, se produciría un acercamiento hacia el modelo dual y, tal vez, el sector inicialmente no formal acabaría convirtiéndose en una acertada estrategia de transición de los modelos escolares hacia los duales.

CAPITULO 5

CONCLUSIONES

¿De qué manera la formación profesional educa a los jóvenes como individuos preparados para el trabajo y hasta qué punto es adecuada la relación entre el rendimiento del sistema de formación y el mercado laboral?

La relación entre formación y empleo es, como hemos visto, casi por naturaleza problemática (Hallak y Caillods, 1980). La previsión de necesidades de formación profesional ya no se basa en la demanda, medida en términos de déficits de personal cualificado y de expansión de la estructura de la fuerza de trabajo activa, como se basaba, lógicamente, a mediados de la década de los años sesenta, cuando se dió un crecimiento económico rápido y una escasez de cualificaciones, simultáneamente. Ahora, cuando el crecimiento es menos estable y aparecen problemas de desempleo estructural, las necesidades de formación profesional ya no se pueden definir de la misma manera.

En la mayoría de países, la crisis ha provocado un cambio radical en la manera de enfocar la formación y la ocupación. Puesto que el acento principal del mercado laboral ya no se pone sobre la cantidad, las necesidades de formación deben definirse en términos de calidad. Se aduce que los jóvenes no encuentran trabajo porque sus conocimientos no se corresponden con las nuevas necesidades de la economía: hay lugares vacantes, por una parte, y jóvenes desempleados, por otra, básicamente por un problema de falta de correspondencia entre necesidades empresariales y oferta de cualificaciones. Es por esta razón que actualmente se destinan tantos esfuerzos a la modernización de la formación profesional.

Pero existen dudas sobre si las nuevas políticas son adecuadas para combatir el problema del desempleo juvenil, sobre todo en un momento en que, en general, el sector público europeo ha frenado en seco la contratación y las grandes empresas prefieren reorganizar su fuerza de trabajo antes que contratar novatos. Una posible opción consiste en desarrollar un sistema que tenga por objetivo la creación de nuevas estructuras de formación y que permita extraer el máximo beneficio posible de la situación aprovechando el período durante el cual los jóvenes se encuentran desempleados a la fuerza, es decir, mejorar la formación y la transición al mundo laboral de todos los jóvenes de 16 a 18 años de edad, o por lo menos de los que se encuentran desocupados. Esta es la filosofía que aparece tras los sistemas de la mayoría de los países europeos.

El programa YTS en el Reino Unido, por ejemplo, pretende llegar a todos los jóvenes de más de 16 años de edad que ni estudian ni trabajan. La denominada garantía de Pascua promete que todos los jóvenes que finalicen sus estudios y que se vean ante la perspectiva del desempleo encontrarán un lugar de trabajo antes de la Pascua siguiente.

En la R.F.A. el sistema dual se ha expandido rápidamente más por causas sociales que económicas, con el razonamiento de que es mejor formar a los jóvenes, aunque sólo sea para que sean parados bien preparados, antes que disponer de parados sin posibilidad de encontrar trabajo, precisamente por estar mal preparados. De la misma forma, en Italia y en los Países Bajos la dimensión y el alcance de la formación se están expandiendo para así dar mejor respuesta a las necesidades de los jóvenes de 16 a 18 años de edad.

Los escépticos dirán que todo esto se hace sólo para posponer el paro hasta los 18 años de edad, lo cual puede ser cierto. Pero no se puede pretender que el sistema educativo, por sí solo, resuelva todos los problemas —sobre todo los estructurales— del desequilibrio económico. Con frecuencia, da la impresión de que enseñanza y formación sean las palabras mágicas que pronuncian los políticos cuando falla todo lo demás. Debe considerarse también que las nuevas estructuras de formación se establecen para complementar las propuestas cualitativas y cuantitativas, y no para suplirlas. Al fin y al cabo, no se pueden poner en marcha nuevas estructuras sin tener en cuenta qué es lo que debe enseñarse y esto, a su vez,

requiere un cierto número de análisis de necesidades, especialmente en campos en expansión como el de las nuevas tecnologías de la información (cfr., por ejemplo, Incanop, 1990).

Por todo ello, la última cuestión es siempre la misma: cómo analizar la eficacia de los sistemas de formación profesional. Hay dos criterios posibles:

- **Criterio interno:** ¿se adapta bien la formación profesional al grupo al cual se supone que ha de servir? Es decir, ¿atrae a los jóvenes y les permite obtener un título? La cuestión aún podría pormenorizarse más porque determinados grupos de jóvenes se sienten más inclinados a ciertos tipos de formación de los cuales debería examinarse su adaptabilidad.
- **Criterio externo:** si, tanto en términos de acceso a un empleo como de acceso al mercado laboral, el sistema permite adecuar formación recibida, oportunidades de promoción, de movilidad y salario.

El indicador escogido debería depender, evidentemente, de las expectativas del programa de formación que se esté analizando. No hará falta detenerse aquí en las dificultades prácticas que implica utilizar estos indicadores (cfr. Johnstone, 1981), que deben tener en cuenta las circunstancias especiales del entorno económico y social. ¿Acaso es lícito pensar que un programa no es válido porque tiene una tasa de fracaso escolar del 50 por ciento si se sabe de antemano que está pensado para satisfacer las necesidades de los alumnos menos aptos? ¿Si hay una tasa elevada de paro entre los jóvenes de un curso determinado, hay que pensar que el curso está mal estructurado o que los alumnos de los cursos más altos ocupan todos los empleos de ese sector? Las perspectivas de promoción, además, únicamente pueden juzgarse a largo plazo lo cual dificulta su valoración.

A pesar de ciertos problemas, estos criterios, si se utilizan con cierta sensibilidad, constituyen un punto de referencia necesaria, aunque no suficiente, para analizar la eficacia de la formación profesional. Finalmente, debe recordarse que la eficacia externa debería tener en cuenta otros factores además de las deficiencias de la formación profesional, como, por ejemplo, el estado del mercado de

trabajo (nivel de desempleo, política de contrataciones, previsiones de crecimiento de los sectores afectados, etc.) y las propuestas deberían relacionarse tanto con la política de ocupación como con la de formación.

BIBLIOGRAFIA

- [1] ARROW, K.J.: "Higher Education as a Filter" *Journal of Public Economy* 2:3 (1973).
- [2] ASHTON, D.N. & FIELD, D.: *Young Workers*, London, Hutchinson, 1976.
- [3] BACON, F.: "The GDR: The Other Germany—Planned Economic Security" en FIDDY, R. (ed.), *Youth, Unemployment and Training*, London, The Falmer Press, 1985, pp. 106–118.
- [4] BEITRÄGE ZUR PRODUKTIVEN ARBEIT DER SCHÜLER: Berlin, Volk und Wissen, 1982.
- [5] BENNER, H.: *Demarcation of Occupational Groups/Occupational Fields with Regard to Vocational Training at Skilled Level in the European Community*, Berlin, CEDEFOP, 1982.
- [6] BHAGWATI, J. & SRINIVANSEN, T.N.: "Education in a 'Job-Ladder' Model and the Fairness-in-Hiring Rule" *Massachusetts Institute of Technology* 159 (1975).
- [7] BORJA, A.: *Relaciones entre formación y empleo. Italia, Francia y Gran Bretaña*, Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1990.
- [8] BOUCHER, L.: "Transition from School to Work for 16–18 year olds in Sweden and Denmark" en WATSON, K. (ed.), *Youth, Education and Employment*, London, Croom Helm, 1983, pp. 86–99.
- [9] BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C.: *La reproducción*, Paris, Minuit, 1966.
- [10] BOWLES, S.: "Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor" *Review of Radical Political Economy* 2 (1971), pp. 171–189.
- [11] BOWLES, S. & GINTIS, H.: "IQ in the U.S. Class Structure" *Social Policy* 3 (1972), pp. 65–96.
- [12] BOWLES, S. & GINTIS, H.: *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, New York, Basic Books, 1976.
- [13] BROWN, P. & ASHTON, D.N. (eds.): *Education, Unemployment and Labour Markets*, London, The Falmet Press, 1987.
- [14] BRUNER, J.S.: *Toward a Theory of Instruction*, New York, Norton, 1968.

- [15] BUNZEL, J.H. (ed.): *Challenge To American Schools: the case for standards and values*, New York, Oxford University Press, 1985.
- [16] CANTOR, L.: *Vocational Education and Training in the Developed World. A comparative study*, London, Routledge, 1989.
- [17] CARNEGIE COMMISSION: *Giving Youth a Better Chance*, San Francisco, Jossey-Bas, 1979.
- [18] CARR-HILL, R.A. & STERN, N.H.: "Unemployment and Crime: a Comment" *Journal of Social Policy* 12 (1983), pp. 340-349.
- [19] CEDEFOP: *The Classification of Skilled Workers in the Member States of the European Community*, Berlin, Cedefop, 1981.
- [20] CEOE: *Situación y perspectivas de la Formación Profesional*, Madrid, mimeo, 1986.
- [21] CERI: "The Aspirations of Young People" *The OECD Observer* 105 (july 1980).
- [22] CERI: *Les études et le travail vus par les jeunes*, Paris, CERI/OCDE, 1983.
- [23] CERI: *Vers une garantie des droits des jeunes*, Paris, CERI/OCDE, 1984.
- [24] CHARLES, I.: "The Norwegian Solution: Further Education, an offer you can't refuse" en FIDDY, R. (ed.), *Youth, Unemployment and Training*, London, The Falmer Press, 1983, pp. 120-134.
- [25] COLARDYN, D. & MALGLAIVE, G.: "The NVEP for Unqualified Young People: the French experience" *International Review of Education* 32:4 (1986), pp. 459-471.
- [26] COLEMAN, J. & HUSEN, T.: *Devenir adulte dans une société en mutation*, CERI/OCDE, 1985.
- [27] COOMBS, P.H.: *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*, Madrid, Santillana, 1985.
- [28] COOMBS, F. & AHMED, M.: *Attacking Rural Poverty: How Non Formal Education Can Help*, New York, Johns Hopkins University Press, 1979.
- [29] CROSS, K.P.: *Accent on Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1976.
- [30] DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE: *Statistical Bulletin* (february 1984).
- [31] DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE: *Grandes tendencias dans l'enseignement au Royaume Uni pendant 1981-1983*, London, mimeo, 1984, pp. 16 y ss.
- [32] DORE, R.: *The Diploma Disease*, London, Allen and Unwin, 1976.

- [33] EUROPEAN ROUND TABLE OF INDUSTRIALISTS: *L'educació i la competència professional a Europa. Estudi de la Taula Rodona Europea sobre l'educació i la formació a Europa*, Barcelona, Institut Català de Noves Professions, 1990.
- [34] EVANS, R.N.: *Foundations of Vocational Education*, Columbus, Charles E. Merrill, 1971.
- [35] FÄGERLIND, I. & SAHA, L.J.: *Education and National Development: A Comparative Perspective*, Oxford, Pergamon Press, 1983.
- [36] FARLEY, M.: "Trends and Structural Changes in English Vocational Education" en WATSON, K. (ed.), *Youth, Education and Employment*, London, Croom Helm, 1983.
- [37] FURTH, D.: *La formation après la scolarité obligatoire*, Paris, OCDE, 1985.
- [38] HALLAK, J. & CAILLODS, F.: *Education, Work and Employment - I*, Paris, UNESCO-IIIEP, 1980.
- [39] HOLT, M. (ed.): *Skills and Vocationalism: the easy answer*, Milton Keynes, Open University Press, 1987.
- [40] HUSÉN, T.: *The School in Question*, Oxford, Oxford University Press, 1979.
- [41] ILO: *Matching Employment Opportunities and Expectations*, Geneva, International Labor Office, 1971.
- [42] INCANOP: *Noves tecnologies, noves professions. Les noves tecnologies i els seus efectes sobre les professions i la formació en diversos sectors de futur de l'activitat econòmica, a Catalunya i a Europa*, Barcelona, Institut Català de Noves Professions, 1990.
- [43] JACKSON, MICHAEL P.: *Youth Unemployment*, London, Croom Helm, 1985.
- [44] JALLADE, J.P.: *La formation professionnelle à l'étranger: Quels enseignements pour la France?*, Paris, La Documentation française, 1988.
- [45] JALLADE, J.P.: "Recent Trends in Vocational Education and Training: an overview" *European Journal of Education* 24:1 (1989), pp. 103-126.
- [46] JUNANKAR, P.N. (comp.): *From School to Unemployment? The labour market for young people*, London, Macmillan Press, 1987.
- [47] KODITZ, V.: "The GFR: How the State Copes with the Crisis: a guide through the tangle of schemes" en FIDDY, R. (ed.), *Youth, Unemployment and Training*, London, The Falmer Press, 1983, pp. 75-105.
- [48] KULTUSMINISTERKONFERENZ: *Interaktion zwischen Bildung und produktiver Arbeit*, Bonn, Sekretariat der KMK, 1980.

- [49] LABELLE, T.: "Formal, Non Formal and Informal Education: a Holistic Perspective of Lifelong Learning" *International Review of Education* 28:2 (1982) pp. 145-160.
- [50] LAUGLO, J. & LILLIS, K. (eds.): *Vocationalizing Education. An international perspective*, Oxford, Pergamon Press, 1987.
- [51] LAWTON, D.: *Curriculum Studies and Educational Planning*, London, Hodder and Stoughton, 1983.
- [52] LESOURNE, J.: *Education et société*, Paris, La Découverte, 1988.
- [53] LIEBRAND, C.G.M.: "Recent Developments in the Dutch System of Vocational Qualification" *European Journal of Education* 26:1 (1991), pp. 55-62.
- [54] LOCKE, M. & BLOOMFIELD, J.: *Mapping and Reviewing the Pattern for 16-19 Education*, London, Schools Council, 1982.
- [55] LUTZ, B.: "Education and Employment: Contrasting Evidence from France and The Federal Republic of Germany" *European Journal of Education* 16:1 (1981), pp. 73-86.
- [56] MAGUIRE, M.J. & ASHTON, D.N.: "Employers' Perceptions and the Use of Educational Qualifications" *Educational Analysis* 3:2 (1981).
- [57] MANPOWER SERVICES COMMISSION: *A New Training Initiative: A Programme for Action*, London, MSC, 1981.
- [58] MANPOWER SERVICES COMMISSION: *Towards an Adult Training Strategy*, Sheffield, MSC, 1983.
- [59] MAURICE, M.; SELIER, F. y SILVESTRE, J.J.: *Política educativa y organización industrial en Francia y en Alemania*, Madrid, Ministerio de Trabajo, 1987.
- [60] MEIJER, K.: "Reforms in Vocational Education and Training in Italy, Spain and Portugal: similar objectives, different strategies" *European Journal of Education* 26:1 (1991), pp. 13-28.
- [61] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Les Lycées et leurs études au seuil du XXI^e siècle*, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, 1983.
- [62] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Collèges. Programmes et instructions*, Paris, C.N.D.P., 1985.
- [63] MINISTRY OF EDUCATION: *Vocational Studies*, Copenhagen, Ministry of Education, 1978.
- [64] MINISTRY OF EDUCATION: *Act of the Folkeskole*, Copenhagen, Ministry of Education, 1985a.
- [65] MINISTRY OF EDUCATION: *The Aims of the Optional Subjects of the Folkeskole*, Copenhagen, Ministry of Education, 1985b.

- [66] MITTER, W.: "Problems of the Interrelationship between General and Vocational Education in Europe" *Educación y Futuro*, Madrid, mimeo, 1982.
- [67] MITTER, W.: "Education and Employment in Western Europe: The German Case" en WATSON, K. (ed.), *Youth, Education and Employment*, London, Croom Helm, 1983, pp. 75-84.
- [68] MORTON-WILLIAMS, R. & FINCH, S.: *Young School Leavers*, Schools Council Enquiry One, London, H.M.S.O., 1978.
- [69] NILSSON, L.: "Vocational Education in Swedish Secondary Schools: trends and reforms" *European Journal of Education* 18:1 (1983) pp. 31 y ss.
- [70] OCDE: *Tendances de l'enseignement dans les années 70: une analyse quantitative*, Paris, OCDE, 1984.
- [71] OCDE: *Flux d'élèves dans quatre pays de l'OCDE*, Paris, OCDE, 1985.
- [72] OCDE: *Examen de la política educativa española*, Madrid, CIDE, 1986.
- [73] OCDE: *Enquête sur les formations du secteur non formel dans quatre pays de l'OCDE*, Paris, OCDE, 1987.
- [74] PARKES, D.: "Home Thoughts from Abroad: diagnosis, prescription and prognosis for British vocational education and training" *European Journal of Education* 26:1 (1991), pp. 41-54.
- [75] PAUL, J.J.: "Young People and Systems of Training and Unemployment: The French Experience" en FIDDY, R. (ed.), *Youth, Unemployment and Training*, London, The Falmer Press, 1985, pp. 40-59.
- [76] PEDRÓ, F.: "La respuesta de los países industrializados al problema de la formación profesional en el nivel secundario" *Actas II Congreso Nacional de Pedagogía Comparada*, Granada, Universidad de Granada, 1985, pp. 331-336.
- [77] PILEY, CH: "France National Strategies on Youth Unemployment" en FIDDY, R. (ed.), *Youth, Unemployment and Training*, London, The Falmer Press, 1985, pp. 60-71.
- [78] PROGRAMME D'ACTION DES COMMUNAUTES EUROPEENNES: *Projet Pilote sur la transition des jeunes de l'école à la vie active et à la vie adulte. Rapport final du programme*, Bruxelles, 1983.
- [79] PSACHAROPOULOS, G.: *Earnings and Education in OECD Countries*, Paris, OECD, 1975.
- [80] ROBERTS, K.: *School Leavers and Their Prospects. Youth and the labour market in the 1980s*, Milton Keynes, Open University Press, 1984.
- [81] SANCHIS, E.: *De la escuela al paro*, Madrid, Siglo XXI, 1991.
- [82] SAWDON, A.: *Youth Unemployment: A Background Paper*, London, Youthaid, 1977.

- [83] SCUOLA MEDIA STATALE: *Ordinamento*, Milano, Pirola, 1979.
- [84] SPENCE, M.: *Market Signalling*, Cambridge, Mass., Cambridge University Press, 1974.
- [85] STIGLITZ, J.E.: "The Theory of 'Screening', Education, and the Distribution of Income" *American Economical Review* 65:3 (1975).
- [86] QUINTAS, J.R.: *Economía y educación*, Madrid, Piràmide, 1983.
- [87] UTHMANN, K.-J.: "Vocational Education and Training in Germany after Unification" *European Journal of Education* 26:1 (1991), pp. 5-12.
- [88] VAN DER EYKEN, W.: *The Education of Three-to-Eight Years Old in Europe in the Eighties*, London, NFER-Nelson, 1982.
- [89] WATSON, K.: *Youth, Education and Employment*, London, Croom Helm, 1983.
- [90] WATTS, A.G.: *Education, Unemployment and the Future of Work*, Milton Keynes, Open University Press, 1983.
- [91] WATTS, A.G.: "Education and Employment: the Traditional Bonds" en DALE, R. (ed.), *Education, Training & Employment: Towards a New Vocationalism?*, Oxford, Pergamon Press, 1985.
- [92] WORLD BANK: *Education Sector Policy Paper*, Washington D.C., The World Bank, 1980.



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica
