

¿Hacia la consolidación de un proyecto europeo?: problemas, obstáculos e inconvenientes de la Formación profesional en la Unión Europea

MARÍA JESÚS MARTÍNEZ USARRALDE

Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación
Universidad de Valencia

RESUMEN

Este artículo revisa los principales obstáculos y problemáticas que han tenido lugar en los sistemas europeos de Formación Profesional. Se reconoce para ello tres agrupaciones de países a fin de estructurar el presente estudio, cada una de las cuales coincide en sus principales rasgos: los sistemas de Formación Profesional técnica y escolar (en el Sur de Europa y los países escandinavos), los sistemas mixtos de Formación Profesional o sistemas duales (en Alemania, Holanda y Austria) y los países donde prevalecen los sistemas de Formación Profesional post-ocupacionales (Gran Bretaña e Irlanda).

De cada una de las agrupaciones se han estudiado algunos elementos, utilizando la perspectiva comparada, tal y como es la tipología de instituciones del sistema de Formación Profesional post-obligatorio, el plan de estudios, especialización y curriculum, evaluación y certificación. Para concluir, se presentan algunas conclusiones sobre la dimensión europea de la Formación Profesional.

Palabras clave: Sistemas de Formación Profesional, sistema educativo, reforma educativa, Europa.

ABSTRACT

This article deals with the main obstacles and issues that have taken place around the European Vocational Education and Training systems. Three aggregations of countries are recognised to structure this study, each of which have coinci-

dences in their features: the technical and school vocational education and training systems (in the of the South of Europe and Scandinavian countries), the mixed systems of vocational education and training or dual systems (in Germany, Holland and Austria) and the countries where the post-occupational systems of vocational education and training prevail (Great Britain and Ireland).

From each one of the groupings It has been studied some items, by using a comparative perspective, such as the typology of institutions of post-obligatory vocational education systems, the plan of studies, specialisation and curriculum, the evaluation and certification. Some conclusions around the European dimension of the Professional Formation end the revision.

Key words: Vocational Education and Training systems, educational system, educational reforms, Europe, Innovation.

En un contexto europeo cada vez más cambiante, dada la presión que se ejerce desde la esfera económica y la esfera social, con el incremento consiguiente de la competitividad, la obsesión por la eficacia y la carrera hacia el desarrollo de nuevas tecnologías, la actualidad viene determinada por una tendencia que fuerza en algunos países a revisar y reformar sus consiguientes sistemas educativos.

En este sentido, aunque resulte paradójico, cabe llamar la atención sobre una realidad, consistente ésta en que con respecto a las reformas educativas en los últimos diez años solamente dos países, Portugal y España se han embarcado en la aventura de una reforma integral de sus respectivos sistemas educativos¹. Lo anterior no es óbice, sin embargo, para adelantar que el nivel que a lo largo de estas páginas va a ser revisado siga constituyendo un foco de atención que suscita continuos debates, de cara a su puesta en marcha desde parámetros siempre de calidad y eficiencia: la Formación Profesional.

¹ Tal y como lo certifican Egado Gálvez, I. (1997). Tres reformas educativas europeas: Reino Unido, Francia y España. Aspectos comparativos. *Revista Española de Educación Comparada*, 3, 215-246; EURYDICE (1997). *La Educación Secundaria en la Unión Europea: estructuras, organización y administración*. Bruselas: Unidad Española de Eurydice; García Garrido, J. L. (1998). Un nuevo horizonte para la educación secundaria. En Varios: *Aprender para el futuro. La educación secundaria: pivote del sistema educativo* (pp. 47-54). Madrid: Santillana y Diez Hochtleitner, R. (1998). Presentación del documento básico de trabajo. En Varios: *Aprender para el futuro...., op. cit.*, pp. 37-42.

Considerando los datos recogidos por EURYDICE para el año 1997, en los quince países miembros de la Unión Europea, los jóvenes menores de 30 años eran algo más de 142 millones, lo que representa en torno al 38% de la población total². De ellos, durante el curso 1996-97, se escolarizaban en los diferentes niveles educativos, de primaria a superior, un total de 83 millones de jóvenes de ambos sexos, de los que aproximadamente 45 lo hacían en el tramo de escolaridad obligatoria. A su vez, de éstos últimos, 19.3 millones se encontraban matriculados en el segundo ciclo de enseñanza secundaria, lo que supone algo más del 27% del total de jóvenes escolarizados en la Unión Europea³. En el curso académico 1996-97, aproximadamente veinte millones de jóvenes de 15 a 24 años cursaba educación general y/o Formación Profesional, cifras que contrastan con 1987, donde sólo había un 50% de estudiantes en esos niveles educativos⁴. Los incrementos más significativos corresponden a Portugal (de un 35% a un 57%) y Finlandia (del 38% al 66%). El índice más alto corresponde a Dinamarca, con un 68%, y el más bajo a Suecia (con un 44%). Una tendencia que, en este sentido, se consolida apunta a que el porcentaje de la población que deja la escuela sin un certificado para este nivel educativo está decreciendo, al mismo tiempo que el nivel educativo de la población se incrementa⁵.

² European Commission, EURYDICE y EUROSTAT (2000). *Key Data on Education in Europe 1999/2000*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, p. 1. Estas cifras resultaron ser sensiblemente mayores para 1995, llegando a 145 millones de jóvenes (el 39% de la población de la Unión Europea, aproximadamente), y sobre todo con respecto a 1993, con 117 millones. Pero la razón de este último incremento es que para la elaboración estadística se eleva en cinco años el margen de edad considerado como «población joven», de 25 a 30 años. EURYDICE y EUROSTAT (1997). *Key data on education in the European Union*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, p. 1 y EURYDICE y EUROSTAT (1995). *Key data on education in the European Union*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, p. 1.

³ European Commission, EURYDICE y EUROSTAT (2000). *Key Data on... op. cit.*, p. 4. Las cifras correspondientes a datos anteriores muestran que durante el año académico 1994/95 había algo más de 83 millones de estudiantes en la Unión Europea (un 22% de la población) y unos 54 millones de estudiantes en la escolarización obligatoria. EURYDICE y EUROSTAT (1997). *Key data... op. cit.*, p. 4. De todas maneras, la parte relativa que representan los estudiantes del segundo ciclo de enseñanza secundaria varía, según los países, del 21 al 33%. Variaciones que obedecen a los modos de organización diferentes: la edad del final de la escolaridad obligatoria y la duración del segundo ciclo de la enseñanza secundaria, de dos años en Irlanda a cinco años para algunas secciones en España, Italia y Austria.

⁴ *Idem*, p. 210.

⁵ EURYDICE y EUROSTAT (1997). *Key data on education in the European Union*, *op. cit.*, p. 3.

El patrón de escolarización predominante en la Unión Europea para ese 27% de los jóvenes que cursan estudios de segundo ciclo de enseñanza secundaria muestra una clara orientación en su tendencia: la mayoría de ellos opta por realizar estudios de enseñanza o Formación Profesional en lugar de decantarse por la enseñanza general⁶. Sin embargo, por países, existen notables diferencias en cuanto a ese comportamiento, disparidades que hunden sus raíces en tradiciones históricas diferenciadas en cuanto a la evolución de los respectivos sistemas educativos. Así, aunque como se ha señalado líneas arriba, esa tendencia hacia la rama profesional es la predominante para once de los países de la Unión Europea, la dirección es más que evidente para los casos de Alemania, Austria y Holanda, países con sistemas educativos, con una clara tradición profesionalizante. Por contra, y respondiendo también con fidelidad a su propio pasado, encontramos que en Grecia, España, Francia y Portugal son mayoría los estudiantes que prefieren cursar estudios de enseñanza general en lugar de ramas profesionales⁷.

Toda esta expansión educativa se produce, por lo demás, en un contexto mundial orientado dentro de los países desarrollados, precisamente, a aumentar el tramo de escolarización obligatoria, de manera que los mínimos educativos sean los correspondientes a la escolarización de educación secundaria de segundo ciclo⁸. De este modo se intenta paliar, entre otras cosas, que alrededor del 25% de los jóvenes de los países miembros de la OCDE no concluyan educación secundaria. Se desea, así, resaltar la conveniencia de que todos ellos tengan la oportunidad de completar el citado ciclo como educación básica, en la medida en que cada vez se asume con más convicción que la elevación del nivel básico de educación se está convirtiendo en la nueva medida del cúmulo del capital humano, vinculado, además, a la construcción de una sociedad en la que todo el mundo pueda participar con plenitud de las mayo-

⁶ Comparando estas cifras con las correspondientes a 1995, la tendencia se mantiene constante. También ocurre con los países que mejor ejemplifican las dos orientaciones. *Ibidem*, pp. 64 y 76.

⁷ CEDEFOP y EURYDICE (1998). *Key data on Vocational Education and Training*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

⁸ Según indica la OCDE (1997). *Análisis del panorama educativo. Indicadores OCDE 1997*. París: OCDE, p. 29. Esta realidad resulta también ratificada en la XIV Reunión de Ministros de la Commonwealth, como consecuencia de los cambios y consiguientes progresos que se producen en todos los niveles educativos de los Estados miembros. Commonwealth Secretariat Human Resource Development Division (2000). *14th Conference of Commonwealth Education Ministers*. Documento electrónico. A partir de ahora, [D. e.].

res oportunidades educativas. En algunos países, como Alemania, Bélgica u Holanda ya se implantó esta filosofía educativa, de manera que, en cierta forma, la educación se convierte en obligatoria hasta los 18 años. Se trataría, pues, de generalizar ese movimiento al mayor número de países para que lo incorporen en sus correspondientes políticas educativas como objetivo de primer orden.

Por lo que respecta a la Formación Profesional reglada, y en lo referido a la organización escolar, existe en toda Europa un contexto homogéneo en su orientación última: dar carácter profesional a la enseñanza desde los niveles finales o superiores de la educación secundaria. Así, los tramos de Formación Profesional en el segundo ciclo de enseñanza secundaria tienen una duración que suele oscilar entre dos y cinco años, de modo que, en Europa, un total de trece años de estudios para acabar la enseñanza secundaria es la línea escolar más normalizada. Sin embargo, existen, una vez más, amplios márgenes diferenciales con respecto a algunos países, ya que si se atiende a las edades de salida a los circuitos de Formación Profesional en los países europeos, tanto las correspondientes al primer ciclo de Formación Profesional como al de Formación Profesional superior, se bascula entre los dieciséis años para el primero (como en Inglaterra, España, Dinamarca, Alemania o Suecia)⁹ y dieciocho años para el segundo (como Portugal, Finlandia, Italia o Grecia⁹).

Es precisamente en este contexto donde cabe situar el estudio comparativo de los sistemas de Formación Profesional europeos que se desarrolla en las siguientes páginas.

1. Introducción al estudio comparado: los agrupamientos en Formación Profesional Reglada Europea

Ha de partirse en este apartado de una evidencia, y es que existe en la actualidad una miscelánea educativa en materia de Formación Profesional en la Unión Europea. Lo anterior, además, resulta complementado con el hecho de que se trabaja desde una óptica global comunitaria en la que se vierten todas las preocupaciones y problemas que vertebran las políticas y programas de Europa en materia de educación y formación. Todas y cada una de esas

⁹ Estos datos, así como sus excepciones, pueden ser consultados en OCDE (1997). *Regards sur l'Éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris: OCDE, p. 165.

inquietudes y dificultades son compartidas de manera clara por todos y cada uno de los países que forman la Unión Europea¹⁰.

Aun así, resulta también evidente que existe una diferenciación nacional fruto de la evolución histórica y de los diversos contextos socio-político-económicos como factores singularizadores de los distintos sistemas educativos europeos. Sin embargo, a pesar de las serias dificultades que en algunos casos comporta la opción, y aun prevenidos por Lauglo acerca del peligro de plantear generalidades a propósito de los sistemas educativos europeos y sus respectivas políticas educativas¹¹, en este artículo se revisa la concreta situación de la Formación Profesional en los países de la Unión Europea agrupándolos en asociaciones que poseen rasgos internos que las singularizan y que, a su vez, permiten la diferenciación intergrupala por poseer cierta homogeneidad en su configuración. Así, se plantean, pues, las agrupaciones establecidas en torno a los sistemas de Formación Profesional de los países miembros de la Unión Europea con el objetivo de, a partir de los elementos esenciales presentados en ellas, establecer la existencia o no de tendencias afines, para poder llegar a conclusiones establecidas a partir de los resultados encontrados.

No obstante, se hace preciso reconocer que es dificultoso y hasta discutible en algunos casos agrupar homogéneamente los países europeos en torno a la Formación Profesional. Aunque todos comparten problemáticas y soluciones en ese terreno muy parecidas dada la creciente globalización, que es razonable constituir las siguientes agrupaciones. ¿Cómo ha de abordarse, en efecto, el estudio de este nivel educativo? Resulta interesante partir de la clasificación que Pedró confecciona en torno a los modelos estructurales básicos de Formación Profesional observables en el vasto panorama europeo, entendiendo que existen tres grandes tipologías, cada una de ellas con un trasfondo político, ideológico, socioeconómico y propiamente educativo, diferenciado¹²: La Formación Profesional/técnica escolar, los sistemas mixtos de trabajo y aprendizaje; y los sistemas de formación ocupacional post-escolar.

¹⁰ Esta visión general puede ser consultada en Lázaro Lorente, L. M. y Martínez Usarralde, M. J. (1999). *Educación, Formación Profesional y empleo*. Valencia: Universitat de València. Especialmente, el Capítulo Segundo: 'Políticas educativas de la Unión Europea', pp. 49-110.

¹¹ Lauglo, J. (1992). Vocational training & the banker's faith in the private sector. *Comparative Education Review*, 2, pp. 227-237.

¹² Pedro, F. (1996). Cenicienta, el Rey León y Peter Pan, análisis de los modelos estructurales de Formación Profesional y de su distinta dinámica en los países de la Unión Europea.

El primero de los casos define a una Formación Profesional reglada, que compite inevitablemente con los cauces más académicos y está, por ello, condenada a ser 'la cenicienta' del sistema educativo. En el segundo modelo, la formación y el entorno empresarial no son concebidas como opciones excluyentes, sino que, y bien al contrario, la Formación Profesional mixta en toda su integridad ha de llevar inserta estos dos componentes: el modelo que combina la enseñanza que se imparte en centros de formación dependientes de empresas y la que se imparte en instituciones educativas, resultando de este modo sistemas de aprendizaje de alto valor teórico-práctico. En este segundo caso, y continuando con la metáfora infantil evocadora de cuentos infantiles, en los países acreedores de esta modalidad de Formación Profesional ésta se considera como el 'Rey León', ocupando una posición de arraigado prestigio tanto institucional como social. Finalmente, el tercer modelo se caracteriza por su carácter multiforme, al pretender facilitar la transición entre la escuela a tiempo completo y el trabajo en momentos de desempleo juvenil elevado o permitir el reciclaje en los adultos. En este tercer caso, se estaría identifican-

En Departamento de Educación comparada e Historia de la Educación (eds.): *Educación, Empleo y Formación Profesional (Actas del V Congreso de Educación Comparada)*, pp. 371-382. Valencia: Universitat de València. En especial la página 372. También en Pedro, F. (1992). *La respuesta de los sistemas educativos al reto del desempleo juvenil*. Madrid: CIDE/MEC, pp. 79-106.

En términos muy semejantes, el VOTEC (*Vocational and Technical Education and Training*, institución que lleva a cabo estudios operados a través de la OCDE respecto a la Formación Profesional de los países miembros) también reconoce esta tripleta de modalidades, si bien además lo hace acompañar de ejemplos de los países más característicos en los que se da de forma mayoritaria la tendencia aludida. En este caso, el modelo escolar es prioritario en Norteamérica y Japón, pero, y más cercano, también en Suecia; el modelo mixto es más propio de Alemania, Austria y Suiza, por ejemplo, mientras que el modelo más pluralista coexistiría en países como Francia, Italia, Reino Unido, con una variedad de tipologías de formaciones y centros que admiten las combinaciones más heterogéneas. Finalmente, en este rápido repaso a la estructuración de la que es objeto la Formación Profesional no ha de olvidarse tampoco la clasificación que UNESCO realiza y analiza a través de un estudio comparado, también con parámetros coincidentes, pero ejemplificándolo sobre veintitrés países, más allá de las fronteras europeas, considerados como 'países en desarrollo', tales como Bangladesh, Birmania, Etiopía o Jordania, por poner algunos ejemplos significativos. Papadoupulos, G. (1994). *Linkages: a new vision for vocational and technical education*. En OCDE: *Vocational Education and Training for Youth: towards Coherent Policy and Practice*, pp. 173-4. Washington y París: OCDE; y UNESCO (1979). *Evolución de la enseñanza técnica y profesional. Estudio Comparado*. Madrid: UNESCO. En especial, el Capítulo 'Las tres fases de la Enseñanza Técnica y Profesional', pp. 69-87.

do con un 'Peter Pan', por cuanto se están ensayando fórmulas más imaginativas de Formación Profesional fuera del entorno escolar formal.

A partir de la clasificación tripartita realizada (la Formación Profesional/técnica escolar; los sistemas mixtos de trabajo y aprendizaje y los sistemas de formación ocupacional postescolar) pueden delimitarse en el contexto europeo agrupaciones de países en las cuales las modalidades citadas se muestran como sobresalientes con respecto a otras políticas educativas profesionales que también se llevan a la práctica en dichos países. En efecto, y tras el estudio de las tendencias actuales en cada uno de ellos, puede llegarse a la siguiente correlación¹³:

1. Formación Profesional/técnica escolar.	PAÍSES DEL SUR DE EUROPA PAÍSES NÓRDICOS.
2. Sistemas mixtos de trabajo y aprendizaje	PAÍSES DE INFLUJO ALEMÁN
3. Sistemas de formación ocupacional postescolar	INGLATERRA E IRLANDA

La clasificación realizada ayudará, así, en buena medida a abordar el análisis comparado que ocupa las próximas páginas, y en especial el apartado correspondiente a reformas e innovaciones educativas abordadas desde la Formación Profesional. En efecto, y a fin de estructurarlo con mayor claridad, se ha diseñado una tabla de yuxtaposición en la que se muestra, a partir de una serie de criterios preestablecidos, las claves conceptuales que, de forma sintética, permitirán la comparación sistemática entre los países. En dicha Tabla se reconoce la diferenciación entre dos apartados, que responden a consideraciones de distinta naturaleza. Por un lado, se señalan criterios que reflejan cuestiones de carácter organizativo del nivel educativo de Formación Profesional. En concreto, se hace referencia a cuatro:

¹³ Estudiadas en profundidad en el Capítulo Tercero, apartado 3.3. *Las respuestas nacionales a los retos propios y comunes: panorama actual de la Formación Profesional en la Unión Europea* Lázaro Lorente, L. M. y Martínez Usarralde, M. J (1999). *Educación, Formación Profesional y empleo, op. cit.*, pp. 128-184. Puede incluirse una cuarta agrupación, conformada por aquellos sistemas de Formación Profesional que comparten rasgos de los anteriores grupos. Es el caso de Luxemburgo y Bélgica, también estudiados en el libro.

- Tipología de centros de Formación Profesional secundaria post-obligatoria.
- Plan de estudios, especializaciones y curriculum.
- Evaluación y Titulaciones.
- Tipología de centros de Formación Profesional superior.

Por otro lado, se exponen criterios muy generalizados (debido a la información necesariamente sincrética que el cuadro ha de presentar) desde el punto de vista de la política educativa aplicada sobre el nivel de Formación Profesional que, a su vez, distinguiendo dos cuestiones: por un lado, los problemas actuales que presenta este nivel y que dan título al presente artículo; y por otro las aportaciones, innovaciones y perspectivas de cambio.

A partir de la exposición de estos criterios, en las siguientes páginas se presentan las Tablas objeto de estudio y comparación¹⁴.

2. Estudio comparado: la organización de la Formación Profesional Europea¹⁵

A continuación se pasa a describir los aspectos más llamativos correspondientes a la organización de la Formación Profesional europea, en función de la información presentada en los cuadros de la Sección previa.

2.1. Tipología de centros de Formación Profesional (nivel de educación post-secundaria media y superior)

En todos los países puede distinguirse la división que se establece entre las instituciones post-obligatorias e instituciones superiores de Formación Profesional. Dentro del primer grupo, las instituciones de nivel medio de educación post-secundaria, puede reconocerse, a su vez, la intencionalidad

¹⁴ En estas tablas, por cuestión de espacio, aparece frecuentemente la simplificación de 'FP' en lugar de su denominación completa, 'Formación Profesional'.

¹⁵ Para este apartado se hará referencia a las agrupaciones realizadas en el apartado anterior, con la finalidad de explicar e interpretar las tablas confeccionadas a tal efecto, si bien, en el caso de que existan excepciones que contradigan la tendencia adoptada por los países integrantes, se destacará igualmente.

1. BÉLGICA

<p>TIPOLOGÍA CENTROS F.P. SECUNDARIA POST-OBLIGATORIA</p>	<p>Instituto técnico de la Comunidad (<i>Institut Technique de la Communauté Francaise</i>).</p> <p>Dos tipos: Enseñanza 'rénové' (modalidad I) y enseñanza tradicional. Dentro de ésta: enseñanza técnica y profesional.</p>
<p>PLAN ESTUDIOS, ESPECIALIZACIONES CURRICULUM</p>	<p>C.F.: Ramas: transición y cualificación. 3 ciclos: observación (12-14), orientación (14-16) y determinación (16-18). Dos cursos c/u.</p> <p>C.G.P.: mismas ramas, ciclos y cursos.</p> <p>C.F.: Ramas: agricultura, construcción, Electricidad, hotel, metal, etc.</p>
<p>EVALUACIÓN TITULACIONES</p>	<p>CF: <i>Certificat d'enseignement secondaire interieur-CESI</i> y <i>Certificat d'enseignement secondaire Supérieur (CESS)</i>.</p> <p>C.G.P.: <i>AbschulBzeugnis der Understufe desSekundabunterrichts befähigungsnadiwies</i></p> <p>C.F.: <i>Diploma van secundair Onderwijs</i>.</p>
<p>TIPOLOGÍA CENTROS F.P. SUPERIOR</p>	<p>CF: Enseñanza superior de 1er. Ciclo: obtención de 'gradué'. Y enseñanza superior de 2º ciclo: arquitecto...</p> <p>C.G.P.: Enseñanza superior de 1er. Ciclo: un solo ciclo de 3-4 años. Diploma.</p> <p>C.F.: Enseñanza en <i>Hogescholen</i> y título de 'kandidaat'.</p>
<p>PROBLEMAS ACTUALES F.P.</p>	<p>—</p>
<p>APORTACIONES, INNOVACIONES Y PERSPECTIVA DE CAMBIO</p>	<p>—</p>

2. DINAMARCA

<p>TIPOLOGÍA CENTROS F.P. SECUNDARIA POST-OBLIGATORIA</p>	<p>Enseñanza secundaria superior de Formación Profesional:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Enseñanza o Formación Profesional básica. 2. Estudios superiores economía (HHX) 3. Estudios superiores técnicos (HTX).
<p>PLAN ESTUDIOS, ESPECIALIZACIONES CURRICULUM</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 85 cursos y 200 modalidades. Formación teórico-práctica. Asignaturas básicas (<i>grundfag</i>) y de área (<i>omradefag</i>). Especiales y optativas. 3 niveles. 4 especializaciones. <p>2 y 3. Carácter específico y orientado al sector privado.</p>
<p>EVALUACIÓN TITULACIONES</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Determinados por el nivel escogido por el alumno: A, B o C, que decide la especialización y el certificado. 2. 2 y 3. Exámenes diferentes que llevan a la enseñanza técnica superior y a la enseñanza comercial superior.
<p>TIPOLOGÍA CENTROS F.P. SUPERIOR</p>	<p>Universidades, centros universitarios y de enseñanza superior. Estudios técnicos superiores: 25 tipos. Diploma. Estudios técnico y comercial. Dos años. Estudios no universitarios de ciclo medio.</p>
<p>PROBLEMAS ACTUALES F.P.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de equilibrio entre la oferta de trabajo y la demanda existente. • Lo anterior es debido a cambios estructurales y sociales muy profundos y la educación tiene poco que decir.
<p>APORTACIONES, INNOVACIONES Y PERSPECTIVA DE CAMBIO</p>	<p>Se apuesta fuerte por una enseñanza teórica fuerte, con más nivel de exigencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La sustitución de una enseñanza profesional práctica en el lugar de trabajo por una enseñanza general.

3. ALEMANIA

<p>TIPOLOGÍA CENTROS F.P. SECUNDARIA POST-OBLIGATORIA</p>	<p>Variedad: <i>Realschulen</i>, <i>Berufsaufbauschulen</i>, <i>Berufsfachschulen</i>, <i>Fachschulen</i>. Secundaria superior: <i>Berufsfachschyle</i> (fp a jornada completa), <i>Berufsanfbauschule</i> (FP prolongada), <i>Fachoberschule</i> (escuela técnica) y <i>Berufsaufbauschyle</i> (escuela técnica de Formación Profesional avanzada).</p>
<p>PLAN ESTUDIOS, ESPECIALIZACIONES CURRICULUM</p>	<p>— <i>Realschule</i>: Especialidad en tecnología, administración.- — <i>Berufsfachschyle</i>: para el sector empresarial.- — <i>Berufsanfbauschule</i> con secciones de economía, agricultura — <i>Fachoberschule</i>: curso 11º y 12º. — —</p>
<p>EVALUACIÓN TITULACIONES</p>	<p>Al finalizar 9º, título de enseñanza secundaria básica, y al finalizar 10º también, obtenido desde <i>Realschule</i>. Enorme variabilidad de modalidades, así como del paso de una a otra.</p>
<p>TIPOLOGÍA CENTROS F.P. SUPERIOR</p>	<p>En Universidades. Según el título se podrá acceder a unas universidades u otras: Título para universidades generales y título para el <i>Gfachhochschule</i> o universidad global.</p>
<p>PROBLEMAS ACTUALES F.P.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Peso notable de una ideología que priorice el poder casi absoluto del Estado. • Presiones de la economía alemana y falta de recursos. Obsolescencia en tecnología . • Desigualdades de género.
<p>APORTACIONES, INNOVACIONES Y PERSPECTIVA DE CAMBIO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hacia una financiación más amplia con intervención de gobierno. • Formación 'desespecializada'. • Búsqueda de mayor calidad en la formación. • Nuevo programa de educ. Superior.

4. GRECIA

<p>TIPOLOGÍA CENTROS F.P. SECUNDARIA POST-OBLIGATORIA</p>	<p>Centros de Formación Profesional y técnica (TES), los <i>lykèia</i> de Formación Profesional técnica (TEL), los EPL (combina enseñanza general y técnica) y los IEK (Formación Profesional de base).</p>
<p>PLAN ESTUDIOS, ESPECIALIZACIONES CURRICULUM</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. TEL: dos años de estudio. Taller. 6 ramas. Modalidad nocturna. 2. TEC: 3 cursos. 10 sectores. Especialidad. 3. EPL: 3 cursos. 6 ramas y 17 especialidad. 4. IEK: no se corresponde a ningún nivel de enseñanza. 17 especialidades. Formación Profesional tipo básico.
<p>EVALUACIÓN TITULACIONES</p>	<p>Para pasar al TEC el alumno de TEL hará exámenes selectivos de ingreso. En el TES el alumno obtiene el '<i>ptychio</i>' (diploma de especialidad) y opta por seguir en el <i>lykeio</i> de Formación Profesional técnica, el general o el polivalente. El IEK concede el '<i>Vevaiosi epaglamatikis katartisis</i>'.</p>
<p>TIPOLOGÍA CENTROS F.P. SUPERIOR</p>	<p>La enseñanza superior se reparte entre las universidades (AEI) y las TEI con 6 facultades y objetivos más profesionalizantes. El estudiante finaliza con el '<i>ptychio</i>' del departamento en el que ha cursado sus estudios.</p>
<p>PROBLEMAS ACTUALES F.P.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de invertir en infraestructura en la Formación Profesional (en tecnología, por ejemplo). • Reformar los planes de estudio de Formación Profesional y de educación superior. • Un nuevo sistema de evaluaciones.
<p>APORTACIONES, INNOVACIONES Y PERSPECTIVA DE CAMBIO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 1993: Se aprueba un programa operativo de reforma de fp: reformas de secundaria y post-secundaria. • Reestructuración curricular. • Apoyo administrativo reforzado. • Independencia establecimientos.

5. ESPAÑA

<p>TIPOLOGÍA CENTROS F.P. SECUNDARIA POST-OBLIGATORIA</p>	<p>Cambios con la LOGSE :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formación Profesional de Base: con la ESO. 2. FP específica: de grado medio y superior (de grado medio y superior) (sustituye a FPI y FPII).
<p>PLAN ESTUDIOS, ESPECIALIZACIONES CURRICULUM</p>	<p>La Formación Profesional Específica se articula en torno a Ciclos y Módulos. 2 tipos de Ciclos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ciclos de Grado Medio. • Ciclos de Grado Superior <p>Éstos se hallan divididos en «Familias Profesionales».</p>
<p>EVALUACIÓN TITULACIONES</p>	<p>Para entrar en Formación Profesional es necesario haber superado el ESO y tener el título correspondiente. Para el grado superior de Formación Profesional es necesario tener el título de Bachillerato. Al finalizar Formación Profesional el alumno recibe el título de Técnico.</p>
<p>TIPOLOGÍA CENTROS F.P. SUPERIOR</p>	<p>Para acceder a estudios superiores, el sujeto puede hacerlo desde Bachiller o Formación Profesional de grado medio. La Formación Profesional de grado superior finaliza con el título de técnico superior. Existen centros universitarios y no universitarios, escuelas técnicas superiores.</p>
<p>PROBLEMAS ACTUALES F.P.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas en la toma de decisiones del joven al acabar la ESO. • FP Específica de Grado Superior y Universidad: competencia. • Falta de cultura profesional en la empresa y tradición arraigada de desprestigio hacia este nivel educativo.
<p>APORTACIONES, INNOVACIONES Y PERSPECTIVA DE CAMBIO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acuerdos en el 'Programa Nacional de FP' (1996): abarca 3 modalidades y compromete a gobiernos, sindicatos y empresarios. Atención a regiones. • Adopción de estructuras modulares. • Aumento prestigio y nivel exigencia.

6. FRANCIA

<p>TIPOLOGÍA CENTROS F.P. SECUNDARIA POST-OBLIGATORIA</p>	<p>1. <i>College</i> (de tipo tecnológico). 2. <i>Lycée general et technologyque</i>. 3. <i>Lycée professionnels</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • CAP/BEP/<i>Baccalauréat professionnel</i> (2 años).
<p>PLAN ESTUDIOS, ESPECIALIZACIONES CURRICULUM</p>	<p>1. 2 ciclos de 2 años (observación-orientación). 2. Conduce al <i>Baccalauréat general y technologyque</i> (4 modalidades). 3. Preparan para exámenes que llevan a 3 titulaciones (con el mismo nombre) 2 años y 3 años.</p>
<p>EVALUACIÓN TITULACIONES</p>	<p>— Además de las 3 opciones de arriba, también puede optarse por el <i>Brevet de Technicien</i> (diploma de técnico) o quedarse en el <i>Certificat de fin d'études secondaires</i>. — CAP/BEP/ Bac. Profesional.</p>
<p>TIPOLOGÍA CENTROS F.P. SUPERIOR</p>	<p>Universidades, institutos de tecnología, escuelas de ingeniería y dirección de empresa, escuelas de educación superior. En la Universidad, hay ciclos cortos y largos que finalizan con el <i>Baccalauréat</i> y conduce al <i>Diplome d'études universitaires générales-DEUG</i>. Diploma DUT (técnico) y BTS (técnico superior).</p>
<p>PROBLEMAS ACTUALES F.P.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formación Profesional muy institucionalizada y basada en programas de estudios superpuestos muy normalizados. • Afluencia suma de titulados CAP/BEP. • Desfases con el mercado de trabajo. • Problemas con los diplomas.
<p>APORTACIONES, INNOVACIONES Y PERSPECTIVA DE CAMBIO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Intenso proceso de renovación de diplomas (ampliación y supervisión de BEP y CAP). Racionalización de planes. • Reducción especializaciones. • Mayor atención a los mercados. • Activismo interlocutores sociales.

7. IRLANDA

<p>TIPOLOGÍA CENTROS F.P. SECUNDARIA POST-OBLIGATORIA</p>	<p>1. Enseñanza secundaria Superior (<i>Senior Cycle</i>). 2. Centros de Formación Profesional.</p>
<p>PLAN ESTUDIOS, ESPECIALIZACIONES CURRICULUM</p>	<p>—</p>
<p>EVALUACIÓN TITULACIONES</p>	<p>Título de enseñanza secundaria superior (denominado '<i>Leaving Certificate</i>').</p>
<p>TIPOLOGÍA CENTROS F.P. SUPERIOR</p>	<p>— Universidades. Ciclo corto (obtención de diploma). — Escuelas técnicas regionales (<i>Regional Technical Colleges-RTC</i>): 1. <i>Certificate</i>. 2. <i>Diploma</i>. 3. <i>Degree</i>.</p>
<p>PROBLEMAS ACTUALES F.P.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La Formación Profesional reglada cuenta con muy pocos adeptos, puesto que los estudiantes se decantan por los cauces educativos generales.
<p>APORTACIONES, INNOVACIONES Y PERSPECTIVA DE CAMBIO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Si bien lo anterior es cierto, la Formación Profesional ocupacional y continua (en especial, para los jóvenes que han egresado pronto del sistema educativo), cuenta con numerosas opciones.

8. ITALIA

<p>TIPOLOGÍA CENTROS F.P. SECUNDARIA POST-OBLIGATORIA</p>	<p>No ha visto modificada su estructura durante décadas. De las 4 modalidades de enseñanza secundaria post-obligatoria, con la opción técnica y profesional, 3 de FP:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Istituto tecnico-ordine tecnico.</i> 2. <i>Istituto professionale.</i> 3. Estudios experimentales de Formación Profesional.
<p>PLAN ESTUDIOS, ESPECIALIZACIONES CURRICULUM</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 9 tipos diferentes de centros. 4 especializaciones. Divididos en ciclos. 2. 5 tipos de Formación Profesional, 180 especialidades. En proceso de reforma. 3. 5 años de duración. Carácter más práctico. Hacia una Formación Profesional más amplia.
<p>EVALUACIÓN TITULACIONES</p>	<p>Los alumnos son evaluados tras finalizar los centros de educación técnica, el curso experimental de 5 años y el curso complementario de 2 años, en los centros de Formación Profesional. El alumno puede presentarse a los exámenes de enseñanza superior.</p>
<p>TIPOLOGÍA CENTROS F.P. SUPERIOR</p>	<p>Centros universitarios y no universitarios, así como centros de especialización post-universitarios.</p>
<p>PROBLEMAS ACTUALES F.P.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Excesiva centralización en Formación Profesional, que dificulta la toma de decisiones en la organización de este nivel educativo. • Falta de atractivo de la Formación Profesional con respecto a los <i>Licei</i>. • Falta de claridad: ¿qué destrezas?.
<p>APORTACIONES, INNOVACIONES Y PERSPECTIVA DE CAMBIO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor responsabilidad de todos los implicados en la Reforma. • Introducción de la FP en la educación obligatoria (14-16): profesionalización • Atención sobre curricula y más práctica. • Mayor prestigio y reforma exámenes.

9. LUXEMBURGO

<p>TIPOLOGÍA CENTROS F.P. SECUNDARIA POST-OBLIGATORIA</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ciclo básico (3 años) 2. Ciclo intermedio (3 años). 3 ramas: Profesional /técnica/formación de técnico Proyecto experimental Formación Profesional 3. Ciclo superior (2 años): Rama técnica y formación de técnico.
<p>PLAN ESTUDIOS, ESPECIALIZACIONES CURRICULUM</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es común y obligatorio. Carácter general Cursos de observación, orientación y determinación. 2. Especialidades: 7 y 6. El proyecto experimental cubre FP inicial. 3. 2 ramas que cuentan con especialidades y materias.
<p>EVALUACIÓN TITULACIONES</p>	<p>Los alumnos que finalizan el ciclo intermedio obtienen el '<i>Certificat d'aptitude Technique et professionnelle</i>'-(CAPT). También se aplica a los que finalizan el ciclo superior. El alumno puede acabar la rama de formación de técnico, que, en su ciclo superior, conduce al '<i>Diplome de Technicien</i>'.</p>
<p>TIPOLOGÍA CENTROS F.P. SUPERIOR</p>	<p>Enseñanza Superior no universitaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instituto Superior de Tecnología (IST) • Instituto de Estudios e Investigaciones Pedagógicas. • Formación Post-secundaria que conduce al BTS: <i>Brevet de Technicien Supérieur</i>.
<p>PROBLEMAS ACTUALES F.P.</p>	<p style="text-align: center;">—</p>
<p>APORTACIONES, INNOVACIONES Y PERSPECTIVA DE CAMBIO</p>	<p style="text-align: center;">—</p>

10. PAÍSES BAJOS

<p>TIPOLOGÍA CENTROS F.P. SECUNDARIA POST-OBLIGATORIA</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formación Profesional Básica: (<i>Voorbereidend Beroepsonderwijs</i>-VBO). 2. Formación Profesional Superior: <i>Middelbaar Beroepsonderwijs</i> (MBO.).
<p>PLAN ESTUDIOS, ESPECIALIZACIONES CURRICULUM</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Combinan estudios generales con profesionales. 4 años. 7 especialidades. Conduce a MBO. • Objeto actual de reformas. 4 sectores: técnico, servicios sociales, economía y administración y agrícolas.
<p>EVALUACIÓN TITULACIONES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Examen final VBO en niveles A,B, C y D: interno y nacional. • MBO: 1. Cursos larga duración. Titulación para ejercer como mando intermedio (CE I). 2. Cursos intermedios. Título independiente (CE III) 3. Cursos corta duración. Nivel básico (CE II).
<p>TIPOLOGÍA CENTROS F.P. SUPERIOR</p>	<p>Enseñanza Superior de carácter no universitario y enseñanza universitaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> • HBO (<i>Hoger beroepsonderwijs</i>) :1º y 2º ciclo. 8 especialidades. 4 años duración. • Los alumnos obtienen el '<i>Getuigschrift van HBO</i>' o el '<i>Ingenieur o Baccalaurèaus</i>'.
<p>PROBLEMAS ACTUALES F.P.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bajo nivel de cualificación de la fuerza de trabajo. • Falta de atractivo de la Formación Profesional. • Carencia de diplomas que acrediten al joven para entrar en el mercado. • Escasa relación FP/mundo empleo.
<p>APORTACIONES, INNOVACIONES Y PERSPECTIVA DE CAMBIO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de sectorialización y renovación de la enseñanza profesional media (SVM) (1986). • Hacia una mayor oferta formativa, mayor coherencia y módulos pre-profesionales. Flexibilidad curricular.

11. AUSTRIA

TIPOLOGÍA CENTROS F.P. SECUNDARIA POST-OBLIGATORIA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Curso de Formación Profesional (<i>Polytechnischer Lehrgang</i>) para el último curso de educación secundaria. 2. Enseñanza secundaria superior: <i>Berufsschule</i> (FP), BMS (FP media) y BHS (FP superior).
PLAN ESTUDIOS, ESPECIALIZACIONES CURRICULUM	<ul style="list-style-type: none"> • Es en realidad un curso de enseñanza pre-profesional: materias obligatorias y trabajo en empresa • <i>Berufsschule</i>. • <i>Berufsbildende mittlere Schulen</i> (BMS). • <i>Berufsbildende höhere Schulen</i> (BHS).
EVALUACIÓN TITULACIONES	<ul style="list-style-type: none"> • Examen de fin de estudios secundarios superiores, denominado '<i>Reifeprüfungszugnis</i>'. • El BHS finaliza con el <i>Reifeprüfung</i>. • Título de <i>Ingenieur</i>.
TIPOLOGÍA CENTROS F.P. SUPERIOR	<p>Enseñanza superior universitaria y no universitaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> — <i>Fachhochschule</i> (centros de post-secundaria dedicados a materias especializadas). — Cursos especializados técnicos y comerciales.
PROBLEMAS ACTUALES F.P.	<ul style="list-style-type: none"> • Se necesita una remodelación con respecto de educación secundaria: hacia la búsqueda de nuevos objetivos y nuevos currícula. • La opción formativa de aprendizaje está obsoleta. • Atención sobre Formación Profesional superior no universitaria.
APORTACIONES, INNOVACIONES Y PERSPECTIVA DE CAMBIO	<ul style="list-style-type: none"> • Retraso edad elección de carreras generales o profesionales. • La FP técnica, se halla muy pujante. • Introducción de un año de educación pre-profesional. • Atención al status de aprendiz, a la enseñanza superior y a la continua.

12. PORTUGAL

TIPOLOGÍA CENTROS F.P. SECUNDARIA POST-OBLIGATORIA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enseñanza secundaria básica. 2. CT (Cursos tecnológicos). 3. Centros de Formación Profesional: EP.
PLAN ESTUDIOS, ESPECIALIZACIONES CURRICULUM	<ul style="list-style-type: none"> • 4 agrupaciones de Formación Profesional. • CT: 11 «agrupamientos», con enseñanza específica, profesional y general. • EP: 17 «<i>areas de formação</i>» . <p>Organización en módulos teórico-prácticos.</p>
EVALUACIÓN TITULACIONES	<p>El alumno obtiene el diploma: diploma de estudios secundarios, en el que se especifica el tipo de estudios. Si finaliza además los cursos técnicos, recibe un diploma de Formación Profesional nivel II: <i>Diploma de qualificação Profissional</i>.</p>
TIPOLOGÍA CENTROS F.P. SUPERIOR	<p>Enseñanza superior universitaria y enseñanza politécnica. Se combina la enseñanza más teórica con la más técnica.</p>
PROBLEMAS ACTUALES F.P.	<ul style="list-style-type: none"> • Niveles muy bajos de población cualificada. • Una Formación Profesional que no ofrece alternativas para los que finalizan la enseñanza secundaria. • Retraso tecnológico que sufre el país.
APORTACIONES, INNOVACIONES Y PERSPECTIVA DE CAMBIO	<ul style="list-style-type: none"> • Fuerte inteligibilidad de los sistemas de FP (retraso momento de elección) y el alumno elige a los 15 años. • Extensión de la ed. obligatoria. • Mejora de todas las opciones de FP: también aprendiz y sistemas mixtos. • Compromisos políticos concretos.

13. FINLANDIA

<p>TIPOLOGÍA CENTROS F.P. SECUNDARIA POST-OBLIGATORIA</p>	<p>3 niveles separados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formación Profesional escolar (2-3 años de estudios). 2. Formación Profesional Media (3-5 años de estudios). 3. Formación Profesional Superior.
<p>PLAN ESTUDIOS, ESPECIALIZACIONES CURRICULUM</p>	<p>Formación Profesional organizada en torno a 26 programas básicos. 220 cursos de especialización con la reforma. Sistema de módulos y créditos Oopintoviikko). 13 programas básicos para Formación Profesional superior. 77 programas básicos.</p>
<p>EVALUACIÓN TITULACIONES</p>	<p>Las titulaciones a que conducen los niveles:</p> <ul style="list-style-type: none"> • CITE nivel 3. • CITE nivel 5. • CITE nivel 6.
<p>TIPOLOGÍA CENTROS F.P. SUPERIOR</p>	<p>— Creación de Amatikorkeakoulut (AMK) experimentales: Formación Profesional no universitaria. 6 modalidades. Gran éxito.</p> <p>— La otra opción, la universidad: Yliopisto/Universitet/Kolkeakourn/Högskolapara los estudiantes que finalizan la Formación Profesional superior.</p>
<p>PROBLEMAS ACTUALES F.P.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de aumentar el estatus de la Formación Profesional. • Hacer la Formación Profesional más atractiva para poder equipararla a las vías académicas generales.
<p>APORTACIONES, INNOVACIONES Y PERSPECTIVA DE CAMBIO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reforma del plan de estudios de Formación Profesional secundaria: hacia la combinación de planes de estudios técnicos y profesionales. • Aprobación nueva ley sobre Cualificaciones Profesionales. • Reducción especializaciones FP.

14. SUECIA

<p>TIPOLOGÍA CENTROS F.P. SECUNDARIA POST-OBLIGATORIA</p>	<p>La Enseñanza superior está siendo objeto de reformas, desde hace 25 años: desde la <i>Gymnasieskola</i> (enseñanza académica y profesional a nivel de enseñanza superior).</p>
<p>PLAN ESTUDIOS, ESPECIALIZACIONES CURRICULUM</p>	<p>Enseñanza secundaria superior de carácter mixto, divididas en 25 ramas (<i>linjer</i>) de 2,3 ó 4 años de duración, 500 grupos de especialización en 3 sectores. Con la reforma, aparece el '<i>program</i>': 16 programas con 9 asignaturas. El alumno elabora el programa.</p>
<p>EVALUACIÓN TITULACIONES</p>	<p>El <i>gymnasium</i>, examen de fin de estudios, se suprimió. El actual título, <i>gymnasiebetyg</i> corresponde al final de la secundaria superior y se concede a todos los alumnos que hayan finalizado estudios de dos años. En él se indica la modalidad cursada y el programa adquirido.</p>
<p>TIPOLOGÍA CENTROS F.P. SUPERIOR</p>	<p>Antes eran sistemas comprensivos (<i>högskola</i>) que unían la universidad con los sistemas de Formación Profesional superior . Con la reforma, se puede acceder a 4 exámenes generales, para adquirir el grado profesional (para educación superior y universidad): <i>Yrkesexamen</i>, <i>magisterexamen</i>, <i>kandidatexamen</i> y <i>mogskolectxa-men</i>.</p>
<p>PROBLEMAS ACTUALES F.P.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hoy en Suecia se quiere luchar contra el prestigio excesivamente arraigado con que cuenta la formación académica de la secundaria superior. • Formación Profesional poco atractiva y a veces poco diferenciada de las vías académicas.
<p>APORTACIONES, INNOVACIONES Y PERSPECTIVA DE CAMBIO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Equilibrio ideal entre la formación academicista y práctica: entre la institución educativa y la empresa. • Aumento índices cualitativos y activismo en programas experimentales de Formación Profesional • Nuevos planes de estudio en FP.

15. REINO UNIDO

TIPOLOGÍA CENTROS F.P. SECUNDARIA POST-OBLIGATORIA	<p>Se imparte en los denominados <i>Sixth Form Colleges</i>, <i>Tertiary Colleges</i> y <i>Further Education Colleges</i>.</p>
PLAN ESTUDIOS, ESPECIALIZACIONES CURRICULUM	<p>Hay 300 centros que han introducido el nuevo sistema de cualificaciones: las NVQ son a nivel de Formación Profesional continua, mientras que las GNVQ se establecen en 14 áreas de conocimiento y en 3 niveles (básico, intermedio y superior) de 4 años de duración (con plan de estudios y evaluaciones propias).</p>
EVALUACIÓN TITULACIONES	<p>Es recomendable entrar a estos niveles con el GCSE-level A (título general nivel avanzado). El BTEC es el organismo expendedor de Títulos, hasta 1986, que es <i>el National Council for Vocational Qualifications</i> (NGVQ): el GNVQ y el NVQ.</p>
TIPOLOGÍA CENTROS F.P. SUPERIOR	<p>Varias opciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • estudios de post-graduado. • diploma de enseñanza superior (diploma de 'High Education'). • Estudios para el Diploma Nacional Superior (HND). • Certificado Nacional Superior (BTEC) • Diploma en Gestión Empresarial.
PROBLEMAS ACTUALES F.P.	<ul style="list-style-type: none"> • Intervención política escasa y desigual • Carácter descentralizado en la óptica organizativa: carencia de atención y vacíos. Caotismo en los currícula. • Ausencia marcos legales Formación Profesional, niveles bajos y condicionamiento por la industria.
APORTACIONES, INNOVACIONES Y PERSPECTIVA DE CAMBIO	<ul style="list-style-type: none"> • Tendencias actuales 'centralizadoras': nuevas responsabilidades para el Ministro de Educación y la Administración. Educación superior . • Mejora de los niveles de cualificación, su imagen y relación con la industria. • Nuevo sistema de cualificaciones.

de establecer las bases sobre las que se configura la posterior especialización de los cursos de Formación Profesional¹⁶. Como ejemplos de países que diferencian de forma explícita los niveles post-obligatorios medio y superior pueden enumerarse: Luxemburgo, que muestra un ciclo básico, un ciclo intermedio y un ciclo superior; los Países Bajos (con el *VBO*, de Formación Profesional básica; y el *MBO*, de Formación Profesional Superior); Dinamarca, que muestra un ciclo de enseñanza profesional básica y estudios superiores *HHX* (de economía) y *HTX* (técnicos) y Finlandia, que presenta el *CITE* de nivel 3 (Formación Profesional escolar), el *CITE* de nivel 5 (Formación Profesional Media) y el *CITE* de nivel 6 (Formación Profesional Superior).

Una tendencia que parece repetirse en algunos países, independientemente de la agrupación a la que éstos pertenezcan, consiste en ofrecer niveles educativos que, aunque se enmarcan dentro de los circuitos más académicos, mantienen lazos evidentes con los componentes más profesionales, ofreciendo una alternativa viable para aquellos alumnos que deciden especializarse en vías de corte más científico, tecnológico y aplicado¹⁷. Es el caso del 'Bachillerato Tec-

¹⁶ Lo anterior no es óbice para reconocer, sin embargo, que una tendencia que se consolida consiste en que se pretende dotar de un carácter profesional a los cursos académicos ya desde los niveles finales o superiores de la educación secundaria. Meijer, K. (1993). Reforms in Vocational Education and Training in Italy, Spain and Portugal; similar objectives, different strategies. *European Journal of Education*, 1,13. También se percibe como un intento de 'profesionalizar' la educación académica, al introducir en los niveles generales una Formación Profesional a una escala muy básica, según Leclerq, J. M. (1994). General education and vocational training at the post-compulsory level in Europe: the end of mutual disregard? *Comparative Education*, 1, pp. 49-54.

¹⁷ Sin embargo, puede hacerse otra lectura de este fenómeno bajo el cual concurren los niveles académicos y los profesionales, y es que esta misma tendencia que consiste en incluir la rama profesional ya en este tramo educativo concreto repercute sobre una realidad, como es la bifurcación que tiene lugar entre la opción de una educación general y entre una formación de carácter más profesionalizante. Contra esta situación, que parece desarrollarse por propia inercia, son varias las posturas, como la adoptada por la propia Comisión Europea, que abogan por un mayor entendimiento, de cara al futuro más inmediato, entre la enseñanza de carácter general y la de corte profesional. A título particular, también hay autores que se suman a esta propuesta que aúna la educación general y la profesional, aun siendo conscientes de que «ésta es una cuestión política que debiera implicar directamente a todos los interesados, con los consiguientes cambios sociopolíticos y reformas de notable envergadura». Comisión Europea (1994). *La cooperación en educación en la Unión Europea: 1976-1994*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, p. 23 y Pritchard, R. M. O. (1992). The german dual System: educational utopia?. *Comparative Education*, 2, 144.

nológico' español, el '*Licée général et Technologyque*' francés, o el '*Istituto tecnico-ordine tecnico*' italiano (para los países del sur de Europa).

Finalmente, no faltan países que muestran una gran variedad de opciones dentro del nivel de Formación Profesional, cristalizando en diferentes instituciones que dispensan esta modalidad educativa¹⁸. Países que ejemplifican esta tendencia son: Alemania (con las *Berufsaufbauschulen*, las *Berufsfachschulen*, las *Fachschulen*, y las instituciones de enseñanza superior); Grecia (con los *TES*, o centros de Formación Profesional técnica, los *TEL* o centros de Formación Profesional Técnica, los *EPL* que combinan la enseñanza general y técnica y los *IEK*, centros de Formación Profesional de base), o Austria (que ofrece la alternativa de cursar Formación Profesional en las *Berufsschulen*, en *BMS*, para Formación Profesional de grado medio, y en *BHS* para Formación Profesional de grado superior).

En lo que respecta a las instituciones de educación superior de Formación Profesional, ésta se presenta en todos los países estudiados como una alternativa viable que se plantea a los alumnos que han cursado estudios profesionales y desean especializarse en centros superiores. En este caso se ofrece una formación con un fuerte componente práctico y aplicado, que puede dispensarse en centros no universitarios, escuelas técnicas superiores, etc.

2.2. *Plan de estudios, especializaciones y curriculum de la Formación Profesional europea*

Los planes de estudio que ofrecen la mayoría de los países han vivido recientemente, o se hallan actualmente en proceso de reforma educativa, reformas que han incidido de forma efectiva sobre la estructuración en niveles, ciclos, ramas, cursos y modalidades.

¹⁸ Esta realidad puede ser vista a su vez como un problema, puesto que la constatación de la convivencia entre una enorme variedad de modalidades de formación a nivel postobligatorio viene a dificultar todavía más un panorama ya de por sí muy complejo que impide tener una visión lo suficientemente integral sobre el nivel de Formación profesional. Garonna apunta, en este sentido, a que muchas de las actuales contradicciones, superposiciones e incongruencias que caracterizan el estado actual de regulación y funcionamiento de la Formación Profesional nacen precisamente del carácter intersticial o de 'bisagra' que ésta tiene. El verdadero reto consistirá, en este sentido, en «saber utilizar las potencialidades que ofrece la plétora de instituciones profesionales». Garonna, P. (1992). La enseñanza técnica y profesional: contradicciones y perspectivas. *Formación Profesional*, 2, 8.

La organización de 'ramas educativas' puede encontrarse en países como Bélgica (que distingue entre 'ramas de transición' y 'ramas de cualificación'); Luxemburgo (cuya Formación Profesional se estructura en ramas que cuentan con sus especialidades y materias) o Suecia, que divide a la Formación Profesional en 25 'linjer' (ramas). Otros términos utilizados para organizar los diferentes niveles son 'agrupamientos', para el caso portugués, o 'cualificaciones', para Reino Unido. En todos los países existen además asignaturas troncales, asignaturas de área y optativas. Por su parte, la organización en ciclos educativos es propia de países como España (Formación Profesional de Ciclo Medio y Ciclo superior); Bélgica (ciclos de observación, orientación y determinación), Francia (Ciclos de observación y orientación), o Italia, en sus *Istitutos Professionales*.

En este sentido, independientemente de la organización en ramas, agrupaciones o ciclos, buena parte de los países aplican como unidad organizativo-didáctica los Módulos profesionales. A través de éstos se pretenden introducir metodologías flexibles y adaptables, de modo que se puedan así satisfacer las exigencias cambiantes del mercado de trabajo, sin que por ello se deba renunciar a la especialización y a la profesionalización¹⁹.

Finalmente, se reconoce también la existencia de especialidades, cuyo número varía en función del país objeto de estudio: 200 modalidades en el caso de Dinamarca, 180 en el caso de Italia, y hasta 500 en el caso de Suecia. Al mismo tiempo, se ratifica la tendencia según la cual las especialidades se agrupan en familias de profesiones. Entre las más comunes, se encuentran las profesiones relacionadas con la gestión, administración, contabilidad y economía de empresas o comercial, en primer lugar, seguido por la agricultura (en muchos países alternando su poder con el de la ganadería), horticultura e incluso, más modernas, mecánica agrícola, industrias forestales o agronomía. El sector servicios también es uno de los más requeridos. Junto a estos campos ya citados, otros, esta vez pertenecientes al sector secundario, están con-

¹⁹ Junto a la metodología utilizada en los Módulos profesionales, constituyen, además de la anterior, aspectos pedagógicos muy valorados la transferibilidad de las aptitudes; las aptitudes de comunicación, así como la perentoria necesidad de comunicar informaciones; la experiencia profesional, puesto que las aptitudes, actitudes y conductas necesarias acaban siendo fruto del *modus vivendi* dentro del lugar de trabajo. Se imponen, a su vez, nuevos desafíos ante los que habrá que saber reaccionar, tales como: la necesidad de contar con pensamientos coordinados, la interconexión entre el trabajo y los mecanismos de aprendizaje y el desarrollo de las capacidades de innovación, de creatividad y creación. Dybowsky, G. (1995). El aprendizaje profesional dentro de los procesos de formación fabriles: implicaciones. *Formación Profesional*, 5, pp. 45-48.

formados por mecánica, electricidad, electrónica, química y metalúrgica, seguido por el dominio de la construcción y finalmente los campos que hacen mención a las artes aplicadas y artes gráficas. Finalmente, ha de hacerse una alusión a los servicios sociales y paramédicos. Cada país coincidirá en priorizar unas u otras, y para poder justificar la predominancia y éxito de un campo sobre otro habrá que recurrir necesariamente y de forma inapelable al contexto a partir del cual surge la consiguiente demanda, tomando como premisa inexcusable la diferenciación evidente entre los sistemas productivos de cada país y su relación con sus respectivos sistemas de Formación Profesional.

2.3. Evaluación y Titulaciones de la Formación Profesional europea

Finalmente, en cuanto a las titulaciones y las certificaciones que los diferentes países emiten a los alumnos que finalizan con éxito sus cursos profesionales, ha de indicarse que a la diferenciación institucional sigue lógicamente una diversidad en materia de las titulaciones a que conducen, así como en el certificado final que el alumno consigue. De este modo, dentro de cada uno de los países existe una tendencia que se consolida y que ratifica la multiplicidad de instituciones sancionadoras, aunque no todas ellas con el mismo prestigio ni apertura al mundo laboral.

Otra de las tendencias que se confirma con la comparación de los datos procedentes de las tablas comparativas certifica no solamente la gran variabilidad de titulaciones y tipos de evaluaciones, sino que corrobora el hecho de que no todos los exámenes de ciclos inferiores de Formación Profesional están asegurando el paso automático a los ciclos superiores de Formación Profesional. Como consecuencia se generan tramos progresivos bastante rígidos que condicionan fuertemente a los planes de estudio y a los consiguientes títulos profesionales, de tal modo que, en algunos países, realizar pasarelas de uno a otro sistema resulta bastante tortuoso²⁰, e incluso imposible: un ejemplo lo ofrecen aquellos sistemas educativos que, aferrados a su tradición, ofrecen

²⁰ A pesar de que existe por parte de algunos países, como España y su reforma educativa de Formación Profesional, o de Grecia, con el paso del *TEL* al *TEC* una verdadera voluntad de cambio de mentalidad, en este sentido. Para el caso español, véase la modificación de la LOGSE con respecto a la sustitución de la realización de la prueba por un curso puente, tal y como puede leerse en Ley 55/99 de 29 de diciembre *sobre medidas fiscales, administrativas y de orden social*, publicada en B.O.E. de 30 de diciembre de 1999.

opciones educativas 'segregacionistas', esto es, alternativas a través de las cuales los alumnos asistirán a instituciones separadas en sus diferentes opciones, estando obligados, como contrapeso, a ofrecer tramos educativos progresivos de formación profesional muy completos hasta pasados de dos a cuatro años de enseñanza secundaria. Es el caso de Alemania, Austria y Países Bajos.

3. Problemas actuales de la Formación Profesional europea

Los problemas y obstáculos que presenta la Formación Profesional europea han de ser reconsiderados de forma realista, a la vez que constructiva, ya que, como señala Delors, «precisamente la oposición creativa entre la diversidad de los sistemas nacionales y la creciente similitud entre nuestros problemas nos da una de las principales *raisons d'être* para la cooperación europea»²¹. Desde esta perspectiva, los inconvenientes que surgen en los sistemas educativos de Formación Profesional pueden ser sistematizados, al igual que se hizo en el apartado anterior, en función de las agrupaciones realizadas por Pedró, en el primer apartado:

Formación Profesional Técnica en países del Sur

A partir del cuadro, pueden estudiarse tres grandes obstáculos que se plantean en los países del Sur de Europa.

En primer lugar, la población de estos países posee un bajo nivel de cualificación general. Pero además han de añadir un pesado lastre, y es que, unido a esta primera carencia, han de bregar contra una tradición educativa que se enquistó en la idea de que la Formación Profesional no constituye una opción atractiva a ojos de los alumnos. Como consecuencia, esta modalidad formativa hereda una pobre y minusvalorada imagen que se traduce, principalmente, en un bajo índice de participación tanto juvenil como adulta²².

²¹ Citado por Mitchell, I. V. (1997). La cooperación comunitaria en enseñanza y Formación superiores: nuevos desafíos y avances recientes. *Formación Profesional*, 10, 53-54.

²² Realidad ésta que contrasta fuertemente con la tendencia europea, para once de los quince países, según la cual un 70% de los jóvenes prefiere este nivel educativo. EURYDICE (1995), *op. cit.*, p. 46; EURYDICE (1997), *op. cit.*, p. 64, OECD (1998). OECD (1998). *Pathways and participation in Vocational and Technical education and Training*. París: OCDE, p. 165 y EURYDICE (2000), p. 84.

Un ejemplo de lo dicho lo constituye Italia. El sistema educativo italiano se ha caracterizado por su centralización en torno a todos los tramos del sistema educativo, a veces de manera excesiva²³, lo cual acarrea problemas en torno a su organización, transparencia en toma de decisiones, etc. Uno de los principales problemas, tal y como lo demuestran los numerosos estudios estadísticos que indican el número de estudiantes pertenecientes a los diferentes tramos educativos (como el *IPSO*, el *EVA* o el *Lombardy*), confirma la posición subsidiaria que la propia Formación Profesional posee respecto a la general, los *licei*, de mucho más prestigio, tendencia ésta que se invierte paradójicamente en cuanto a tramos superiores, puesto que son mucho más consideradas las facultades técnicas y tecnológicas que las más clásicas, esto es, humanidades o ciencias sociales.

Francia, por su parte, también tiene la necesidad de aumentar la tasa de participación en los programas post-obligatorios de Formación Profesional y la necesidad de prestigiar entre el alumnado ésta última, acercando su consideración a los primeros²⁴. En lo que respecta al caso español, la coexistencia cada vez menos amistosa entre el Plan experimental (que nace a principios de la década de los ochenta) y la actual LOGSE no favorecen el conocimiento preciso por y para la sociedad de las características, necesidades y posibilidades de la actual Formación Profesional. Esta proliferación, lejos de conseguir un entendimiento, produce cierto rechazo y sensación de confusión y desorganización, siendo contraria a la intencionalidad concreta de promover y potenciar esta modalidad de estudios²⁵. A lo anterior se une el riesgo constante de academicismo, aspecto éste que parece mostrarse como constitutivo en el sistema español, y que aleja definitivamente a la Formación Profesional de sus objetivos profesionalizantes más inmediatos.

²³ Oria, M.^a Rosa: Italia e Inglaterra: dos ejemplos de Formación Profesional en el ámbito europeo, *op. cit.*, pp., 147-156.

²⁴ Estudiado en Lázaro Lorente, L. M. (1996). Educación, formación y empleo en los países desarrollados. *Revista Española de Educación Comparada*, 2, 40.

²⁵ Una buena prueba de ello lo constituye la reciente campaña española que el Ministerio de Educación lanzó durante el año 1999 a la opinión pública, de gran impacto social: '*La Nueva Formación Profesional: Todos los caminos, todas las Metas*', con la que se quiso dar a conocer la consolidación de los Ciclos de Grado Medio y Superior de Formación Profesional a todo el alumnado, pero en especial a los que egresan de la enseñanza obligatoria y deben decidir su trayectoria formativa para el futuro más inmediato. La continuación de dicha campaña, más reciente, la encontramos en diciembre de 2000 con el eslogan '*Formación Profesional: el secreto de tu éxito*'.

Para el caso de Portugal, la justificación del índice de baja participación del alumnado hunde sus raíces en un proceso histórico muy complejo, que ha dejado, en herencia, una tasa muy alta de analfabetismo. Ésta revierte directamente sobre una situación de retraso y un evidente desfase que ya se mostraron como difíciles obstáculos en su proceso de integración en el proyecto comunitario. Unido a lo anterior, con respecto a la etapa de Formación Profesional básica, en particular, esta opción no ofrece alternativas para los alumnos que no llegan a completar la escolaridad obligatoria, con lo cual se dan casos frecuentes de abandono escolar. Como consecuencia, hoy existe un porcentaje extremadamente bajo de población cualificada con titulaciones de nivel medio y superior.

En segundo lugar, otra de las necesidades comunes que se plantea, que puede considerarse a su vez como una derivación de lo anterior, es que se ha de incrementar la calidad de la Formación Profesional, aspecto éste que «se está logrando con la aplicación progresiva de las reformas respectivas referentes a este tramo educativo, y, a su vez, adaptada al contexto constante de cambio»²⁶. De este modo se trata de luchar por un lado contra la tensión y, al mismo tiempo, incoherencia que supone encontrarse con una Formación Profesional muy institucionalizada y basada en programas de estudios muy normalizados y por otro contra una construcción de la cualificación que, a causa de la falta de transparencia por parte del primer proveedor, el Estado, acaba formando parte de las organizaciones dentro de la empresa.

Un buen ejemplo de lo dicho lo constituye Francia. Francia es el país, según Verdier en el que triunfa el modelo meritocrático de la sociedad con más fuerza, aspecto éste que lleva a hablar de la ‘aristocracia escolar’, en sustitución a la correspondiente al Antiguo Régimen²⁷. En otras palabras, el rendimiento escolar es el patrón con el que se miden los méritos individuales, justificándose a través del valor de la acumulación de conocimientos que precisa la estructura de una sociedad productiva. Recae sobre la escuela, en este momento, una tarea y responsabilidad considerables: no sólo ha de formar individuos, sino también clasificarlos, teniendo una transcendencia social de primer orden. Estos condicionantes, que actúan como potentes instrumentos de clasificación individual, apenas permitirán construir «polos de cristaliza-

²⁶ Meijer, K. (1993). Reforms in Vocational Education and Training in Italy, Spain and Portugal; similar objectives, different strategies, *op. cit.*, pp. 13-27.

²⁷ Verdier, Eric (1994). ¿Retrocede en Francia el valor de los títulos de enseñanza superior?. *Formación Profesional*, 2, pp. 17-26.

ción de una identidad profesional»²⁸. De este modo, el papel de la Formación Profesional en este país, con una tradición educativa que insiste en enfatizar la vía académica, acaba vacilando entre la vía a la japonesa (con el patrocinio inevitable de la formación general), a la alemana (con el continuo intento de revalorización e de la enseñanza profesional y del desarrollo potencial de la formación en alternancia) y a la inglesa (con la inserción del joven dentro de la empresa, a bajo costo y dentro de los parámetros del aprendizaje)²⁹.

Volviendo sobre el segundo de los problemas, la ausencia de calidad y la necesidad de invertir más en Formación Profesional, otro de los fantasmas que aparecen se materializa bajo la forma de un marcado retraso tecnológico que presentan algunos de estos países, como es el caso de Grecia y de Portugal, mostrándose de este modo precisamente aquí una línea de acción prioritaria y estratégica. En líneas más generales, Portugal sigue registrando carencias significativas de técnicos medios, mandos intermedios y personal muy cualificado, y la formación básica adquirida por los jóvenes en su trayectoria escolar constituye hoy un factor determinante de la movilidad, de la adaptación y reconversiones profesionales³⁰.

En tercer lugar, otra de las dificultades comunes en estos países consiste en el desencuentro entre el emplazamiento de la empresa y la Formación Profesional. En el caso de Italia, actualmente, el empleo en la industria, antes pujante, se halla ahora en plena recesión, y este aspecto indica que no existe una evidencia clara de que las innovaciones que actualmente se tratan de enseñar y extender en todos los sectores productivos a través de la Formación Profesional requerirán nuevas y mejores destrezas ocupacionales.

En Francia también se confirma esta tendencia según la cual el desarrollo de los recursos educativos y profesionales aumenta el desfase con respecto al funcionamiento del mercado de trabajo, en perjuicio, de forma especial, de los jóvenes, siendo la tasa de desempleo juvenil resultante muy superior a la de

²⁸ *Ibidem.*, 19.

²⁹ Kirsch reconoce que este problema se debe en buena parte al resultado de una acumulación de políticas educativas procedentes de momentos históricos diferentes, que no se han rechazado y continúan presentes, lejos de quedarse obsoletas. De ahí que hoy existan esas ambigüedades y fuentes de confusión en el sistema de Formación Profesional y que acaba afectando a las relaciones que tiene con el entorno. Kirsch, J. L. (1992). La Formación Profesional inicial en Francia: competencia, jerarquía e historia. *Formación Profesional*, 2, 22.

³⁰ Marçal, E. (1992). Breve análisis de las modalidades de Formación Profesional en Portugal. *Formación Profesional*, 2, pp. 42-45.

países como Gran Bretaña o Alemania. Este proceso genera, en realidad, un círculo vicioso, porque al final, y al contrario que en Alemania, en el que la abundancia de opciones y perspectivas de Formación Profesional ha tendido más a favorecer el estatus del trabajador que a desvalorizarlo, en Francia el mercado de trabajo actual y las modalidades de construcción de la cualificación (todavía en proceso) siguen considerándose la asignatura pendiente de mercados internos, muchos de ellos desestructurados, y de empresas entendidas como entes individuales, con lo cual su posición dista mucho de ser equiparada con respecto a la del citado país³¹.

En este sentido, merece la pena destacar los avances conseguidos por el caso español a través de la puesta en marcha del Módulo de prácticas. Éste cristaliza en los Módulos FCT (Formación en Centros de Trabajo), que llegan a configurarse como uno de los aciertos de la reforma, en la medida en que acercan al alumno a la realidad productiva más inmediata, a la vez suponen un encuentro real y efectivo entre el empresario y el profesor de Formación Profesional, al haber sido diseñado conjuntamente³².

Formación Profesional Técnica en países Nórdicos

La problemática que se concentra en los países Nórdicos (algunos de reciente incorporación, como es el caso de Finlandia y Dinamarca) es de cor-

³¹ Verdier, E. (1994). La Formación Profesional de los jóvenes en Francia: un recurso difícilmente valorizable. *Formación Profesional*, 21, pp. 38-49. Y, como reacción más inmediata, no se acaban de constituir acuerdos efectivos en torno a conceptos de 'cualificación' o 'competencia', al hallarse relegados al marco empresarial. Bien al contrario, se producen fenómenos de bloqueo, de superposición, llegando a causar un funcionamiento esquizofrénico de la formación, o, como sugiere Kirsch aplicándolo sobre el caso francés, «todo ello provoca que la relación formación-empleo no es que sea inencontrable, sino que es incluso psicótica». Kirsch, J. L. (1992). La Formación Profesional inicial en Francia: competencia, jerarquía e historia, *op. cit.*, 22.

³² Más información sobre el Módulo de Formación en Centros de Trabajo puede ser consultada en Martínez Usarralde, M. J. (2000). Reflexiones en torno al papel de la Formación Profesional reglada en España dentro de los Programas Nacionales de Formación Profesional. *Revista Edeñana. Estudios y Propuestas en Educación*, 20. En prensa. Sobre los problemas específicos encontrados en el diseño y configuración definitiva de los mismos, así como el peso adquirido por los interlocutores sociales (especialmente los empresarios), consúltese Martínez Usarralde, M. J. (2000). Reflexiones acerca de la alternancia: una comparación entre el modelo de prácticas a través del Módulo FCT (Formación en Centros de Trabajo) y Aprendizaje en España. *Contextos educativos*, 3, pp. 297-314.

te divergente a los países del sur de Europa, si bien mantienen algunos aspectos comunes con los mismos.

En primer lugar, siendo una característica común a todos ellos, y aunque el desempleo siga siendo, con la excepción de Finlandia, inferior a la media de la Unión Europea (alcanzando tan sólo el 11% en 1994), su rápido incremento se considera hoy alarmante, y, en este sentido, se proyectan los dispositivos de reforma de la Formación Profesional³³. Estos países han repasado su propia historia, para tratar de solucionar sus problemas, y han interpretado que el bajo nivel de desempleo, tan característico de estos sistemas hasta finales de los años ochenta, estuvo asociado a multitud de factores: desde la centralización de la negociación política, pasando por una política activa de empleo desarrollada y bien pensada que contribuyó indudablemente a prevenir el desempleo, hasta, finalmente, la formulación de políticas macroeconómicas de los años ochenta que tuvieron más capacidad para reabsorber el desempleo a través de la expansión del sector público. Algunas de estas estrategias, sin embargo, son difícilmente reeditables en el actual contexto sociopolítico actual, por más que la socialdemocracia vuelva a ocupar el poder. En este sentido, «los países nórdicos se encuentran en un proceso de transición hacia una nueva forma de relación entre la formulación de políticas, la gestión educativa y los planes de estudio»³⁴.

Como consecuencia, en segundo lugar, en la actualidad los modelos de reforma no han sido bien acogidos o no se han tomado verdaderamente en serio, reduciéndose muchas veces a cambios organizativos, al sustituir los modelos anteriores por subestructuras de planes de estudio que no acaban de solucionar la problemática existente de fondo. Además, los modelos de reforma parcial de la Formación Profesional han generado otro tipo de problemas de aplicación: ha resultado difícil, por ejemplo, garantizar un número suficiente de oportunidades de formación en el lugar del trabajo, así como su flexibilidad y lógica con los procesos de aprendizaje³⁵. En el futuro, se debiera prestar una mayor atención a la calidad y repercusiones de las reformas que con tanta voluntad y buenas intenciones se ha creado.

³³ Según indica Goetschy, J. (1995). El difícil cambio de «modelos sociales nórdicos (Suecia, Noruega, Finlandia e Islandia). *Formación Profesional*, 4, 7-16.

³⁴ El proceso y las consecuencias que comporta esta transición pueden ser consultadas en Kämäräinen, P. (1995): Reformas de los sistemas de educación y Formación Profesional de los países nórdicos. Desarrollo de las actividades de reforma y modificaciones de los conceptos de reforma. *Formación Profesional*, 4, 43.

³⁵ *Ibidem.*, 42-57.

Una ejemplificación que certifique esta idea la constituye el hecho de que en Suecia y Finlandia el mayor obstáculo con el que se encuentran los responsables de Formación Profesional reglada, desde la década de los años noventa, es el consistente en tratar de aumentar el *estatus* de la Formación Profesional, consiguiendo hacerla más atractiva y diferenciándola de las vías académicas. A pesar de esto, la paridad en el *estatus* entre una rama y otra está lejos de ser lograda, sobre todo por el prestigio social de que goza la formación académica de la secundaria superior en ambos países y que condiciona enormemente la jerarquía social que se forma de manera inevitable³⁶. Una excepción a lo aquí dicho la constituye Dinamarca, país en el que se reconoce que la opción profesional sigue siendo la más escogida entre los jóvenes, pues del 96% de las cohortes juveniles que se enrolan en educación después de dejar la *Folkeskole* (escuelas primarias y secundarias inferiores), aproximadamente el 60% opta por cauces profesionales formales y programas de Formación Profesional, según estudios llevados a cabo por la OCDE³⁷. Lo anterior también se aplica a los ciclos superiores, esto es, en *HHX/HTX*, ya que si bien en 1983 las cifras indicaban que un 9% de estudiantes acudía a este tramo, diez años más tarde la cifra aumentó a un 16%. Finalmente, los cursos superiores de ciclo corto también experimentaron un ascenso notable.

Formación Profesional en países de Influjo Alemán

En esta agrupación se están incluyendo los países cuya puesta en marcha de la Formación Profesional se encuentra muy influenciada por el modelo alemán. Por esta razón, los inconvenientes que el primero presenta resultan de algún modo reproducidos en los mismos. Pueden sintetizarse en dos grandes problemas:

En primer lugar, y si bien se ha advertido el difícil encuentro que tiene lugar entre el emplazamiento económico y el marco de formación, en estos países se advierte la presencia casi absoluta de la economía que está determinando a la Formación Profesional, ejerciendo de forma evidente su peso sobre la institución escolar. Si bien en algunos lo consideran como una virtud, ha de

³⁶ Lázaro Lorente, L. M. (1996). Educación, formación y empleo en los países desarrollados, *op. cit.*, 40.

³⁷ OECD (1998). *Pathways and participation in Vocational and Technical education and Training*, *op. cit.*, p. 86.

destacarse el abismo que se establece entre la distribución de recursos e infraestructura en la industria y la correspondiente a la propia institución escolar. Lo anterior repercute de este modo sobre una realidad con carácter cada vez más estructurante que cristaliza en el dominio que actualmente parece ejercer sobre la formación la primera sobre la segunda, quedando la escuela relegada a un inevitable segundo plano³⁸.

En segundo lugar, existen problemas concretos cuya solución resulta de necesario abordaje a la hora de llevar a la práctica los sistemas de Formación Profesional más relacionados con el sistema dual: la obsolescencia de algunos de los cursos, unido a la imposibilidad de actualización de los mismos; la falla en la presencia de aspectos trascendentes en el proceso de aprendizaje del sujeto, como pudiera ser la enseñanza de un *ethos* social, cargando las tintas sobre la ideología, de mucho mayor peso; la heterogeneidad en el alumnado y el distanciamiento entre la teoría y la práctica curricular.

Es lo que ocurre en Holanda, país en el que los trabajadores poseen un bajo nivel de cualificación de la fuerza de trabajo, la Formación Profesional carece de atractivo, y su consecuencia más directa es que un gran número de jóvenes que entran en el mercado de trabajo sin el diploma que sancione su cualificación porque han abandonado el sistema, en su nivel post-obligatorio³⁹.

De ahí también que una de las prioridades del sistema de Formación Profesional austríaco, país que forma parte de esta tercera agrupación, sea trabajar precisamente en la transformación del tramo inferior de educación secundaria a través de una nueva organización, formada por tramos completos que permitan a los alumnos progresar a través de sus programas e instituciones, y de cara a estudios superiores. En esta línea, nuevas propuestas para la reforma de educación secundaria fueron formuladas, animando a la remodelación incluso de nuevos objetivos, así como de los cauces de acceso de un nivel de Formación Profesional a otro⁴⁰.

³⁸ Aspectos éstos que resultan corroborados por Braun, F. (1987). Vocational Training as a link between the Schools and the Labour Market: the dual system in the Federal Republic of Germany. *Comparative Education*, 2, 123-143, y Pritchard, R. M. O. (1992). The german dual System: educational utopia? *Comparative Education*, 2, pp. 131-144.

³⁹ Jörgensen, C. (1992). Desafíos actuales a los que se enfrentan los estudios de Formación Profesional. *Formación Profesional*, 2, pp. 12-16.

⁴⁰ En esta línea, las reformas caminan en la perspectiva de introducir un año de educación pre-profesional, de crear escuelas pre-vocacionales e incidir sobre el desarrollo del sistema dual. García Garrido, J. L. (1998). Observatorio. *Actualidad Europea*, 42, pp. 1-2.

Formación Profesional en Reino Unido e Irlanda del Norte

De forma sumaria, como se ha ido repasando en los casos anteriores, algunos de los obstáculos comunes que pueden aplicarse sobre el Reino Unido e Irlanda del Norte son:

En primer lugar, desde un punto de vista estructural, ha de apelarse al carácter descentralizado que acreditan los sistemas educativos del Reino Unido y de Irlanda del Norte. En efecto, una de las características más significativas de la Formación Profesional británica e irlandesa la constituye su extrema heterogeneidad y variedad tanto de centros educativos como de autoridades que administran y gestionan los mismos. Fruto de esta descentralización, considerada paradigmática, existe una heterogeneidad institucional caótica y muchas veces de difícil control⁴¹. Aun reconociendo las ventajas que el proceso de descentralización comporta, en este caso ha de aludirse al hecho de que, al no existir niveles centrales de administración y control, en muchos casos no se concierta en realidad ningún acuerdo ni conocimiento sobre los niveles y criterios de actuación elaborados por los órganos Principales para sectores determinados, lo cual constituye un serio problema de base.

La dejadez y caos organizativos parecen mostrarse como primeros obstáculos con los que se encuentra el estudiante de la Formación Profesional en este país y que se materializa en una carencia generalizada de supervisiones serias, de *tests* consensuadamente admitidos, etc. A propósito del aspecto organizativo, se ha mencionado que en el Reino Unido se cuenta con instrumentos muy seductores, pero sin un sistema de educación y Formación Profesional coherente para aplicarlos con éxito⁴². Esto es debido a que tanto los *curricula* como los emplazamientos muestran una increíble variabilidad⁴³, y, como consecuencia de ello, «la jerarquía de cursos y cualificaciones no llega mostrarse con claridad»⁴⁴. En este sentido, a la situación así generada se la ha calificado de

⁴¹ Tal y como apostilla Parkes, D. (1994). Competencia y contexto: visión global de la escena británica. *Formación Profesional*, 2, p. 27.

⁴² *Ibidem.*, 25.

⁴³ Precisamente, se recrimina a la estructura que presentan los *curricula* el hecho de que en éstos se traduzca una mayor preocupación por la forma que por el propio contenido, resultando un conjunto artificioso y poco realista de cara a las ofertas que el mundo laboral demanda. Martin, C. (1996). Personal and Social Development in post-compulsory education in the UK and Mexico. *Compare*, 2, pp. 135-145.

⁴⁴ Wolf, A. y Rapiou, M. T. (1993). The academic Achievement on Craft Apprentices in France and England: contrasting systems and common dylemmas. *Comparative Education*, 1, pp. 29-44.

«espectro amplio y poco clarificador»⁴⁵. Unido a lo anterior, aunque ciertamente más preocupante, también se observa una ausencia generalizada de marcos legales que legitimen jurídicamente al sistema de Formación Profesional (mostrándose especialmente endémica para el caso de la formación en las empresas), y que repercute sin duda en la carencia de obligación en la formación académica de los aprendices, aspecto éste que está tratando de ser modificado. En este sentido, resulta significativo señalar que «mientras los jóvenes tienen indudablemente objetivos y aspiraciones, el marco para conseguirlos es confuso e incompleto»⁴⁶.

En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, otra característica que ambos países comparten es el hecho de que el nivel ofrecido en la Formación Profesional parece ser comparativamente más bajo. Éste es precisamente uno de los aspectos que tratan de paliarse con la implantación de la reciente reforma del sistema de Formación Profesional, que tratará, entre otros objetivos, de otorgar *estándares* más claros para conseguir competencias más relevantes. Lo mismo puede aplicarse a los circuitos de Formación Profesional continua (en Reino Unido, uno de los escenarios más privilegiados para ello es el *YTS*, o «*Youth Training Scheme*»), puesto que incluso éstos están siendo objeto en la actualidad de ácidas críticas respecto «a sus objetivos, a sus confusas bases teóricas oscuras y a su política ambigua»⁴⁷. En este marco, la inestabilidad del propio *status* del aprendiz es puesta *también* de manifiesto.

Finalmente, en tercer lugar, algunas de las deficiencias anteriores podrían encontrar una explicación razonable en el hecho de que hoy por hoy la Formación Profesional británica está totalmente volcada y condicionada por la industria y el mercado británico, aspecto éste que conlleva, como consecuencia, una pérdida de entidad y autonomía, una consolidación de objetivos y metodologías sistemáticos y efectivos, etc. De hecho, como señala Ashton «son estas fuerzas económicas, tan poderosas, las que marcan hoy las nuevas

⁴⁵ Deissinger, T. (1994). The evolution of the modern Vocational Training Systems in England and Germany: a comparative view. *Compare*, 1, pp. 17-35.

⁴⁶ Tal y como apostillan Evans, K. y Heinz, W. (1993). Studying forms of transition: methodological innovation in a cross-national study of youth transition & labour market entry in England. *Comparative Education*, 2, p. 155.

⁴⁷ Las críticas vertidas sobre esta modalidad de enseñanza pueden ser consultadas en Parkes, D. (1991). Home thoughts from abroad: diagnosis, prescription and prognosis for British vocational education and training. *European Journal of Education*, 1, pp. 41-53.

exigencias en el sistema de enseñanza y Formación Profesionales en Gran Bretaña»⁴⁸. El tejido empresarial e industrial, por su parte, responde con una reacción que se traduce en una falta de compromiso por parte de los empresarios, lo que acaba revirtiendo sobre la carencia actual de incentivos que hoy la Formación Profesional posee para el estudiante que se embarca en una trayectoria de corte profesional.

4. Algunas conclusiones, a propósito de la Formación Profesional

Al final, en Europa, ese «inmenso conjunto de ignorancias mutuas»⁴⁹, y en este proceso de consolidación de las líneas programáticas que rigen a la Formación Profesional europea, tiene que abordar un triple desafío: el cultural, el profesional y el institucional. Algunos de estos retos caminan hacia el reconocimiento de la dimensión europea de la enseñanza, hacia la regulación de las cualificaciones y hacia la consolidación de futuros proyectos, tal y como es, por ejemplo, la tendencia a fortalecer los modelos de formación mixtos. Algunos de estos desafíos son ya clásicos, otros, sin embargo, se presentan renovados, y otros irán surgiendo y consolidándose a medida que vaya consolidándose y forjándose el proyecto europeo de Formación Profesional, en unos países, como se ha visto, más avanzado que en otros.

En este sentido, y si nos remitimos a las agrupaciones que a lo largo de este artículo se han presentado y analizado, lo anterior equivale a reconocer cómo hoy pueden analizarse varias maneras de entender y practicar la Formación Profesional, todas ellas apadrinadas por el contexto europeo, además de dotarlas de una legitimidad e impregnarlas de un sello de calidad, al menos en los planteamientos de base. Además, con la presente heterodoxia en materia profesional se está constatando, de forma indirecta, que existe como trasfondo una historia europea de la Educación y de la Formación Profesional que posibilita el desarrollo de políticas educativas y formativas y

⁴⁸ Ashton, D. (1992). La enseñanza técnica y profesional inicial y la adquisición de cualificaciones en el Reino Unido. *Formación Profesional*, 2, p. 41.

⁴⁹ Acertada definición, sin duda, apuntada por García Garrido, transcribiendo a su vez a Julián Marías, en el transcurso de la Lección magistral de Clausura del Congreso de Educación en la Rioja: *La educación ante el s. XXI*, celebrado del 28 febrero al 7 de marzo de 1998. García Garrido, J. L. (1999). La educación en el Siglo XXI: Desafíos para Europa y para España. En *Actas del Congreso de Educación en La Rioja: La educación ante el siglo XXI* (pp. 138-149). Logroño: Gobierno de la Rioja, Consejería de Educación, Cultura, Juventud y Deportes.

que avala la derivación actual de diversas corrientes y direcciones, unas más convergentes que otras.

A su vez, con la presente premisa, se atisba un principio que, sin contradecir la hipótesis presentada, puede producirse, y éste es que ningún sistema de Formación Profesional europeo puede presentarse en estado puro, es decir, constituir un modelo inalterable y claramente identificativo con un ideal determinado de sistema de Formación Profesional. Resulta más realista encontrar la presencia de influjos provenientes de otros países, que contienen la suficiente fuerza y atracción como para incidir de forma clara y conseguir, mediante las pertinentes adaptaciones e integraciones, aclimatarse y habituarse en otros Estados miembros. Lo anterior equivale a decir que, a pesar de que el sistema de Formación Profesional español contenga elementos que permitan incluirlo dentro de la agrupación de los países del Sur de Europa, no es menos cierto que existe un conjunto de rasgos que lo acercan al modelo alemán de Formación Profesional⁵⁰.

Finalmente, y en lo que respecta a las líneas de acción europeas que tratan de optimizar la situación actual frente a buena parte de la problemática expuesta a lo largo de estas páginas sobre el estado europeo de la Formación Profesional, quisiera detenerme brevemente en la realidad según la cual el debate se centra en estos momentos en la conveniencia de apostar por la formación general, la formación específica y la formación continua. Se discute, además, acerca de la pertinencia entre una formación de carácter general, más rentable para algunos economistas porque es transferible, frente a la formación específica aplicable sólo a un determinado grupo de trabajo. Esta posición resulta avalada también por la precariedad en el empleo, la expansión del sector servicios, y la más rápida obsolescencia hoy de las capacidades profesionales. La solución a esa tensión entre especificidad y transferibilidad centrada en el sistema de Formación Profesional pasa para algunos autores por armonizar un modelo caracterizado porque:

-
- a) empleados y educadores están implicados en la determinación de los resultados de los módulos individuales y definiendo los resultados deseables de los programas de formación;

⁵⁰ Este aspecto puede comprobarse de forma más exhaustiva en el estudio comparado aplicado sobre el sistema de Formación Profesional en España y Alemania en la Tesis Doctoral de Martínez Usarralde, M. J. (2000). *La Formación Profesional en la Unión Europea. Estudio comparado de las políticas educativas en Alemania y España*. Valencia: Universidad de Valencia.

- b) formadores y profesores trabajan juntos en todo el sistema;
- c) la formación se establece en torno a cualificaciones transferibles;
- d) la orientación, valoración y evaluación son elementos constitutivos de la formación; y
- e) la formación está relacionada con los contextos cambiantes⁵¹.

Otra tendencia en íntima conexión con la anterior busca trasladar procesos de cualificación profesional básica a través de la inclusión de tales contenidos en el currículum de la enseñanza general, con lo que se pretende que pueda servir además para mejorar la percepción generalmente baja del prestigio de la Formación Profesional, sin que de hecho en este punto se logre demasiado avance.

Ahora bien, puede optarse por actuar al contrario, es decir aumentando el componente académico de los itinerarios de Formación Profesional, como es el caso de Suecia y Finlandia⁵², en el sentido opuesto, por ejemplo, a Estados Unidos donde se opta preferentemente por la Formación Profesional dentro de la propia empresa, «con las implicaciones de tipo político, administrativo y educativo que eso puede tener»⁵³.

Sin embargo, tiene un fuerte peso la tendencia que aboga por un mayor entendimiento entre la enseñanza de carácter general y la profesional-específica⁵⁴. Lo que no significa, necesariamente, priorizar en exceso una ense-

⁵¹ Con este objetivo se incluyen en los currícula la instrucción tecnológica en Francia en 1985, en el Reino Unido en 1986, en Holanda en 1989 y en España en 1990. De Bruijn, E. y Howieson, C. (1992). *Modularisation in Initial Vocational Training: recent developments in six European countries*. Edinbrough: Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh, p. 97. Esa es la dirección en la que se trabaja en la mayoría de los países desarrollados, pero también en los de industrialización más reciente, caso de Corea del Sur y Singapur. Qureshi, M. A. (1996). Current Trends and Issues in Technical and Vocational Education in Asia and the Pacific. *UNEVOC INFO*, 8, 2.

⁵² Leclerq, J. M. (1994). General Education and Vocational Training at the Post-compulsory Level in Europe: the end of mutual disregard? *Comparative Education*, 1, pp. 52-53 y Young, M. (1993). Bridging the Academic/Vocational Divide: two Nordic case studies. *European Journal of Education*, 2, pp. 210-211. Ambas direcciones son también propuestas por la UNESCO (1989). *Convention on Technical and Vocational Education*. Adopted by the General Conference of UNESCO at its twenty-fifth session. (París: 10 de Noviembre de 1989). Art.º 3, pp. 3-4.

⁵³ Mc Cormick, K. (1988). Vocationalism and the japanese educational system. *Comparative Education*, 1, 142.

⁵⁴ Pritchard, R. M. O. (1992). The german dual system: education utopia?. *Comparative Education*, 1, 131-143.

ñanza de carácter más teórico, ya que el problema que puede plantearse a partir de ahí es que el joven comience a desertar de un sistema así entendido, por desconectado y artificioso ante una realidad que parece estar demandando otro tipo de competencias, de habilidades y destrezas. De hecho, en Alemania, por ejemplo, en vez de ampliar la matrícula de los alumnos de Formación Profesional dual o sistemas de aprendizaje en la empresa, se extiende la opción que prefiere adoptar el sistema educativo de la Formación Profesional a tiempo completo (*Berufsfachschulen*), con la finalidad de poder obtener el certificado de final de estudios secundarios (*abitur*)⁵⁵. Esta misma orientación puede ser también observada en el Reino Unido⁵⁶, país con una larga tradición de Formación Profesional a través del desarrollo y expansión del sistema mixto de trabajo y formación, en el que los empresarios no sólo son miembros representativos de los equipos directivos de las escuelas, sino que incluso otorgaban antiguamente los títulos profesionales⁵⁷.

Finalmente, en Holanda, en Francia, que muestra una estructura especialmente rígida en este sentido, en Italia, en Bélgica y en España, la Formación Profesional es 'la norma' y la formación mixta es lo excepcional, aunque a veces dichas excepciones sean lo bastante significativas como para llamar la atención dentro del horizonte global de la formación⁵⁸. Japón, tomando un ejemplo exterior al propio contexto europeo, también coincide en este sentido, puesto que al interés por la competitividad hay que sumar la creencia férrea en una estructura y modelos meritocráticos, unidos éstos a una firme preocupación por las credenciales académicas⁵⁹. Sólo así puede entenderse un sistema educativo que concede al examen final una importancia manifiesta, así como a la jerarquía institucional que existe, *de facto*, y el control centralizado, que concede niveles altos de estandarización y uniformidad.

⁵⁵ OCDE (1994). *Vocational Education and Training for Youth: towards coherent Policy and Practice*. París: OCDE.

⁵⁶ Ashton, D., Green, F. y Lowe, G. (1993). The linkages between education and employment in Canada and the U.K: a comparative analysis. *Comparative Education*, 2, pp. 125-144.

⁵⁷ Aunque durante los años ochenta las cifras descienden y el aprendizaje tradicional al que hemos aludido está siendo sustituido por un nuevo sistema de carácter mucho más centralizado referente a las cualificaciones («*National Curriculum Vocational Qualification*»).

⁵⁸ Wolf, A. y Rapiou, M. T. (1993). The academic achievement..., *op. cit.*, p. 29.

⁵⁹ Mc Cormick, K. (1989). Towards a lifelong learning society?. The reform of continuing vocational education and training in Japan. *Comparative Education*, 2, p. 37.

En ocasiones, el debate se orienta, discutiblemente, hacia la creencia de que la educación formal acaba siendo la llave del crecimiento económico⁶⁰. De este modo, aspectos tales como la consecución de un diploma y otros medios de certificación se convierten en prioritarios. Al mismo tiempo, la Formación Profesional se ve como la gran perdedora, al quedar relegada y ser concebida, desde esta óptica, como mero complemento de la formación y educaciones generales. En esta línea apunta un estudio realizado en Noruega⁶¹, al concluir que se prefería optar por un currículum general o amplio, porque las asignaturas especializadas resultaban ser una pobre preparación para las posteriores demandas de movilidad y flexibilidad laboral. De hecho, para muchos economistas hay evidencias claras de que son competencias genéricas como las relaciones interpersonales, los hábitos de trabajo o la habilidad para trabajar en equipo —que son proporcionados en la enseñanza general en el tramo obligatorio— las que mejor pueden contribuir al aumento de la productividad, y de hecho es precisamente lo que buscan al contratar a sus trabajadores las empresas consideradas más competitivas en el plano internacional⁶².

Tendencias que se muestran como emergentes para el futuro más inmediato, en este sentido, son, en primer lugar, fomentar los contenidos de educación general en aquellos niveles o ciclos de la Formación Profesional que se solapan de alguna manera con la enseñanza obligatoria. El problema estriba en que existe, en ciernes, una presión en favor de más educación durante más tiempo lo que obliga a mantener en el currículum de los ciclos inferiores de la Formación Profesional una presencia más o menos significativa de contenidos relacionados con la educación general, y, más específicamente, con el ámbito de las materias instrumentales de carácter muy generalizado. Y, en segundo lugar, se observa también una progresiva tendencia a agrupar las especialida-

⁶⁰ Martin, C. (1996). Personal and social development in post-compulsory education in the U.K. y México, *op. cit.*, 136. Sobre esta cuestión. véase también al respecto Lázaro Lorente, L. M. (1996). Educación, formación y empleo en los países desarrollados, *op. cit.*, 13-17, y Martínez Usarralde, M. J. (2000). Entorn de la Formació Professional: impacte de la globalització i rellevància del binomi formació-ocupació. *Temps d'Educació*, 23, pp. 451-456.

⁶¹ Lindbekk, T (1989). Education for life, vocational education and social integration in Norway. *Comparative Education*, 1, pp. 19-28.

⁶² Levin, H. M. y Kelley, C. (1996). ¿Basta con sólo la educación?. En Oroval Planas, Esteve (ed.). *Economía de la Educación*. Barcelona: Ariel, pp. 186-188. Blaug también entiende como de un mayor valor económico la formación general o académica. Blaug, M. (1996). La educación y el contrato de trabajo. En Oroval Planas, E. (editor). *Economía de la Educación*. *Ibidem.*, pp. 31 y 36.

des que surgen dentro de la lógica de cada uno de los sistemas formales profesionales tomados por separado, en torno a unos campos profesionales, ejes comunes o familias de profesiones.

Para concluir, una solución que frente a ese problema ahora planteado va más allá y se abre camino en muchos países, pasa por apostar por la formación continua⁶³, por los procesos de aprendizaje a lo largo de toda la vida ofrecidos tanto por la esfera pública como por la privada y para el conjunto de la fuerza de trabajo activa o no⁶⁴. Ahora bien, si bien ésta se perfila como una de las líneas de política educativa más prometedoras en el panorama europeo, la respuesta comprometida a las políticas de formación continua —que por lo general es insuficiente y desigual— se halla muy determinada por el nivel de educación básica recibida por los jóvenes adultos, al tiempo que por las presiones del cambio de la evolución económica y la necesidad de competitividad, los cambios estructurales de la economía con el crecimiento del sector servicios y los cambios generados por la expansión de las nuevas tecnologías en los procesos de producción⁶⁵. De este modo, éste y otros aspectos deberán ser objeto de continuas revisiones, de estudios y análisis, si se desea avanzar en el proyecto conjunto, cada vez más consolidado, de la Formación Profesional europea.

⁶³ OCDE (1997). La implantación de la educación permanente para todos: visión general y directrices de política educativa. *Revista de Educación*, 312, pp. 307-330. Como señala Münch, «se observa un aumento de interés en ésta en todos los países de la Unión Europea debido al ritmo cada vez más rápido de los cambios económicos, sociales y tecnológicos», entendiéndola esa formación continua como «cualquier acción de Formación Profesional seguida por un trabajador de la Comunidad Europea durante su vida profesional». Münch, J. (1996). La Formación Profesional continua en los países de la Unión Europea-diversidad de funciones y problemas especiales. *Revista Formación Profesional*, 7, 3.

⁶⁴ Bengtsson, J. (1993). Labour Markets of the Future: the challenge to education policy makers. *European Journal of Education*, 2, pp. 154-155.

⁶⁵ OCDE (1993). *La formation professionnelle continue en Australie, aux États-Unis et en Suède*. Paris: OCDE, pp. 66-69; Reguzzoni, M. (1994). Educational Needs and Policies for Continuing Education. *Comparative Education*, 1, 55; y Mc Cormick, K. (1989). Towards a Life-long Learning Society?..., *op. cit.*, pp. 134-136.