



La innovación pedagógica en la formación profesional en Dinamarca

Este artículo trata de presentar el marco y los métodos empleados en el proceso de innovación pedagógica en la formación profesional en Dinamarca. Se centra en la capacidad de innovación pedagógica del sistema de formación profesional y, en especial, en la infraestructura creada para apoyar el nuevo dinamismo propiciado. No se examinan, por tanto, ejemplos concretos de proyectos innovadores.

El orden de exposición es el siguiente: en primer lugar se hace una amplia introducción a la tradición nórdica de investigación y desarrollo en el campo de la pedagogía, en segundo lugar se presentan las estructuras y el funcionamiento básicos del sistema de formación profesional danés, y finalmente se hace una valoración crítica de la estrategia de innovación danesa como instrumento para el desarrollo de dicho sistema. En el artículo se ofrecen algunas evaluaciones generales de su funcionamiento.

Configuración de la pedagogía de la formación profesional en los países nórdicos

En el contexto nórdico, se incluyen en el concepto de pedagogía de la formación profesional tanto las cuestiones de formación en sí como los enfoques pedagógicos y formativos de los formadores. Se trata, por lo tanto, de un concepto muy amplio.

En la tradición nórdica, es fundamental para el desarrollo de la formación profesional el trabajo de experimentación y desarrollo (E+D). Esta sigla ampara dos conceptos: 1) el de “investigación, expe-

rimentación y desarrollo”, y 2) el de “experimentación y desarrollo”. La distinción entre investigación y E+D (y en general entre investigación científica, investigación aplicada y E+D) es relevante, sobre todo, en comparación con los restantes países europeos. En éstos, la investigación sobre la formación profesional constituye un ámbito propio e importante, con sus propias universidades, facultades y alumnos.

En los países nórdicos, las instituciones semiacadémicas de formación de formadores han actuado prácticamente sin interferencias externas, y no se han preocupado de establecer una clara delimitación entre la investigación y los trabajos de experimentación y desarrollo. Se trata, por lo demás, de una cuestión que no deja de plantear problemas, ya que advierte la clara necesidad de una auténtica investigación sobre la formación profesional. Por eso mismo surgen a veces conflictos y problemas de delimitación entre la “línea de investigación”/investigadores universitarios y la “línea de desarrollo”/formadores de formadores en relación con los grandes proyectos.

En cualquier caso, lo que procede subrayar aquí es que, de acuerdo con la tradición danesa, la innovación pedagógica se realiza sobre todo a través del trabajo E+D en las instituciones de ámbito local, a diferencia de los otros países europeos, en los que el enfoque científico tiene mucho más peso^{1,2}.

El sistema de formación danés puede definirse como un puente cultural entre los sistemas de formación dual de otras partes de Europa y los modelos basados en la enseñanza escolar de los países nórdicos. Implica un desarrollo del principio de aprendizaje. Incluye más ense-



Søren P. Nielsen

Jefe de proyecto e investigador, Pedagogía de la Formación Profesional para

Formadores de Dinamarca (DEL)

Este artículo trata de presentar el marco y los métodos empleados en el proceso de innovación pedagógica en la formación profesional en Dinamarca. Se centra en la capacidad de innovación pedagógica del sistema de formación profesional y, en especial, en la infraestructura creada para apoyar el nuevo dinamismo propiciado. El orden de presentación es el siguiente: en primer término se hace una amplia introducción a la tradición nórdica de investigación y desarrollo en el campo de la pedagogía, en segundo lugar se presentan las estructuras y el funcionamiento básicos del sistema de formación profesional danés y se sitúa en comparación con el sistema dual alemán y con el sistema sueco de formación profesional basado en la enseñanza escolar, y finalmente se hace una valoración crítica de la estrategia de innovación danesa como instrumento para el desarrollo de dicho sistema. Al final del artículo se incluyen algunos comentarios críticos incluidos en el informe de 1994 de la OCDE.

1) Para un resumen de los trabajos E+D, incluidas las instituciones correspondientes, ver: Nielsen, Søren P., *Kortkegning af nordiske yrkespædagogiske Foll-miljøer*, TemaNord 1994: 659, Consejo de Ministros Nórdico. Esta descripción se centra sobre todo en la “línea de desarrollo”.

2) Una descripción parecida, basada en las exigencias a la investigación científica realizada por instituciones, ha sido elaborada por Kämäräinen, Pekka, *Identification of Cooperation Potentials in Vocational Education and Training Research in the Nordic Countries*, CEDEFOP. 1995.



“En el contexto nórdico, se incluyen en el concepto de pedagogía de la formación profesional tanto las cuestiones de formación en sí como los enfoques pedagógicos y formativos de los formadores. Se trata, por lo tanto, de un concepto muy amplio.”

“En la tradición nórdica, es fundamental para el desarrollo de la formación profesional el trabajo de experimentación y desarrollo (E+D)”.

“El sistema de formación danés puede definirse como un puente cultural entre los sistemas de formación dual de otras partes de Europa y los modelos basados en la enseñanza escolar de los países nórdicos.”

“La interacción entre la formación teórica de las escuelas, por un lado, el aprendizaje en el trabajo, por otro, y el papel de los interlocutores sociales, finalmente, constituyen un importante ámbito de actuación en el intento de renovar la pedagogía de la formación profesional.”

ñanza teórica que el sistema alemán y más formación práctica en empresas que, por ejemplo, el sistema sueco. Incidentalmente, aunque en Suecia se ha reforzado la formación en empresas tras la nueva reforma del bachillerato, no tiene el carácter de una auténtica práctica, ya que las empresas han de ajustarse al plan de estudios de las escuelas correspondientes; de hecho, han de contar, por ejemplo, en el lugar de trabajo con instructores formados.

Además, la parte de la formación profesional que se desarrolla en empresas es considerablemente más corta en Suecia que en otros países, incluso nórdicos: un 15 % de la duración total de la formación, frente a un 60-75% en Dinamarca. En muchos países, el aprendizaje se realiza principalmente en una sola empresa. Los alumnos/aprendices suelen conocer un único lugar de trabajo, lo cual significa que están sometidos a una lógica de producción imbuida por el medio social de esa empresa concreta y desarrollan una práctica acorde con las necesidades de ésta, pero apenas obtienen conocimientos sobre la evolución futura del oficio.

Precisamente para tratar de compensar este déficit, se ha establecido la parte escolar de la formación en alternancia danesa. Por lo demás, a pesar de las grandes diferencias estructurales entre los sistemas de formación profesional de los cinco países nórdicos, éstos comparten muchas características comunes. Lennart Nilsson, profesor adjunto de didáctica del trabajo en la escuela superior Akershus, de Oslo, señala que existe un modelo nórdico de formación profesional, constituido por tres partes: a) una parte práctica: técnica del trabajo, b) una parte teórica: teoría profesional, y c) una parte de cultura general: asignaturas de cultura general. Las tres partes tienen el mismo valor para el perfil profesional global, que es el objetivo de la formación. Lo difícil es desarrollar la pedagogía de forma que los elementos se aprendan en conjunto. Según el mismo autor, Dinamarca es el país que más lejos ha llegado en el intento de aunar esas tres partes.

Desde 1991 se está operando en Dinamarca una fuerte descentralización del sistema de formación profesional. En él, la formación básica se organiza como una

formación en alternancia, en la que los períodos escolares se alternan con estancias en empresas, siempre con la intervención de los interlocutores sociales en virtud del principio de autonomía profesional.

En este contexto, el trabajo de E+D tiene un carácter más amplio que el de los proyectos pedagógicos desarrollados en las escuelas. La interacción entre la formación teórica de las escuelas, por un lado, el aprendizaje en el trabajo, por otro, y el papel de los interlocutores sociales, finalmente, constituye un importante ámbito de actuación en el intento de renovar la pedagogía de la formación profesional. En Dinamarca existe una única institución competente en este campo, que lleva precisamente el título de Pedagogía de la Formación Profesional para Formadores (DEL). No se trata de una institución de enseñanza superior y, por tanto, no está facultada para realizar investigaciones propias, pero para compensarlo ha creado su propio departamento de investigación por contrato. Por otra parte, cuenta para sus muchas actividades con ayudas públicas a través del presupuesto del Estado.

Sin embargo, es opinión común en Dinamarca que el amplio ámbito de investigación correspondiente a la formación profesional y la formación continua no puede ser atendido por una única institución. Por este motivo, el DEL, en cooperación con otras instituciones de enseñanza superior especializadas en distintos temas, ha creado una red para trabajar en común en grandes proyectos³.

El sistema de formación profesional en Dinamarca

Hay dos modalidades principales de formación profesional en Dinamarca: la dependiente del Ministerio de Educación y la dependiente del Ministerio de Trabajo. El Ministerio de Educación es competente para la formación profesional general de los jóvenes (y desde 1992 también de los adultos), organizada con arreglo al sistema dual. La formación se imparte en 58 escuelas técnicas y 50 escuelas de comercio que también ofrecen una formación profesional de nivel medio de 3 años



de duración. La formación continua se atiende principalmente a la Ley de formación abierta de 1993.

El encuadramiento de la formación profesional en el régimen educativo de los jóvenes es en Dinamarca distinto que en los otros países nórdicos. En éstos, lo común es una escolaridad obligatoria de 12 años de duración ("escuela superior" en Noruega, "escuela de bachillerato" en Suecia, estudios combinados en Finlandia), con una creciente individualización y flexibilización, mientras que en Dinamarca hay una mayor diferenciación. Tras una serie de iniciativas legislativas aprobadas en el decenio de 1990 para lograr una mayor flexibilidad en la enseñanza ("La función de los puentes", "Formación para todos", etc.), los alumnos tienen la posibilidad de elegir entre una serie de modalidades y tradiciones que pueden combinarse de variadas formas y que dan lugar a amplias variaciones en la duración de la formación.

El sistema de enseñanza danés se sigue caracterizando, en resumen, por dos grandes tradiciones: la escuela de bachillerato, convertida hoy en un instituto moderno con asignaturas optativas, que imparte cursos de 3 años, y el aprendizaje, transformado en un sistema de formación profesional en alternancia (sistema dual). A ellas hay que añadir las "escuelas libres", que ofrecen enseñanza en línea con la formación profesional y que responden a una tradición de amplia variedad, entendida como garantía de una libre elección por parte de los "usuarios", al mismo tiempo que el mecanismo del mercado regula el reparto de los recursos públicos según la elección de éstos.

Por motivos históricos, la formación de los trabajadores semicualificados y la formación continua de los trabajadores cualificados y de los técnicos es competencia del Ministerio de Trabajo (sistema AMU). El objetivo del AMU es mantener, desarrollar y mejorar las cualificaciones de la mano de obra a través de una oferta de cursillos que satisfagan las necesidades actuales de las empresas, de los trabajadores y de la sociedad. Los 24 centros AMU ofrecen gran variedad de cursillos, especializados y modulares, cuyas actividades son gestionadas por la Dirección del Mercado de Trabajo (AMS).

Los interlocutores sociales desempeñan un papel muy importante en la gestión y el desarrollo de uno y otro sistema. A continuación se comenta en especial la estructura del sistema de formación profesional⁴.

Dinámica innovadora de la formación profesional

Con la reforma de la formación profesional de 1991 se ha dinamizado el potencial innovador respecto al desarrollo estructural, a la pedagogía y a los contenidos. La reforma descansa sustancialmente en tres elementos: descentralización y mayor grado de gestión del mercado, gestión por las partes implicadas y optimización del esfuerzo pedagógico E+D en la interacción entre las unidades descentralizadas (escuelas de formación profesional) y la esfera central.

Complementariamente a la gran reforma de las escuelas de formación profesional, en 1991 se introdujo **la gestión de los objetivos y marcos**, tanto en lo que respecta a la formación en sí como a los aspectos económico/administrativos, que ha supuesto notables cambios en la distribución de responsabilidades y competencias entre las partes implicadas. La gestión de los objetivos y marcos va encaminada a conseguir a escala local una adaptación flexible y una renovación de las formaciones, con miras a satisfacer las necesidades profesionales locales al mismo tiempo que se optimiza el empleo de los recursos de cada escuela.

La gestión normativa centralizada queda limitada a los objetivos y los marcos de orden general. La creatividad y el dinamismo se confían al plano local, a fin de garantizar una renovación rápida de las formaciones, la mejora de la adaptabilidad a los alumnos y una gran productividad. La renovación y la innovación pedagógica se reconocen como parte integrante de los objetivos del sistema de formación profesional, por lo que es importante no restringir desde la administración central la libertad de creatividad y el dinamismo de las escuelas.

Otro elemento estructural importante para garantizar la renovación de las formacio-

"[Hay] una tradición de amplia variedad en el sistema de formación, entidad como garantía de una libre elección por parte de los "usuarios", al mismo tiempo que el mecanismo del mercado regula el reparto de los recursos públicos según la elección de éstos."

"Con la reforma de la formación profesional de 1991 se ha dinamizado el potencial de innovación respecto al desarrollo estructural, a la pedagogía y a los contenidos".

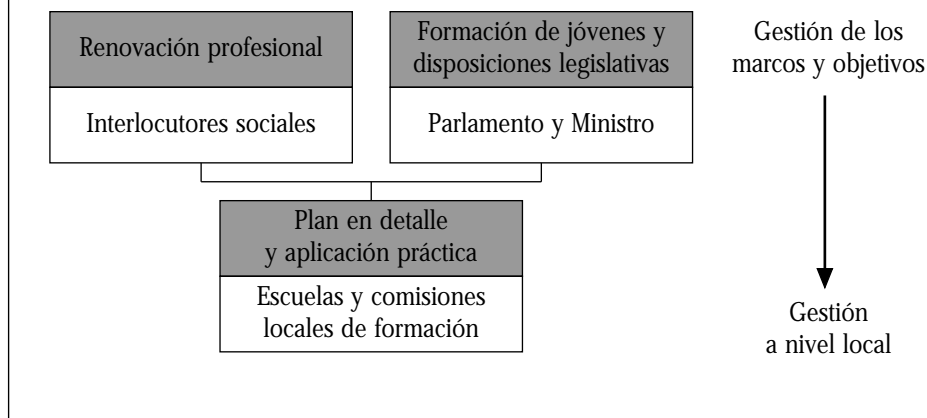
(...) "en 1991 se introdujo la gestión de los objetivos y marcos, tanto en lo que respecta a la formación en sí como a los aspectos económico/administrativos."

3) Este fenómeno no se da únicamente en Dinamarca. Ver Mallet, L.: Vocational Education and Training. Research Structures and Community Orientation. CEDEFOP. 1994.

4) Para una presentación detallada de la formación profesional en Dinamarca, ver: Nielsen, Søren P., *El sistema de formación profesional en Dinamarca*, monografía CEDEFOP, 1995 y Nielsen, Søren P., *Erhvervsrettet efteruddannelse i Danmark*. FORCE, Art. 11.2, informe, ACIU, 1995.



Figura 1.
Sistema de gestión de la formación profesional



“La creatividad y el dinamismo se confían al plano local, a fin de garantizar una renovación rápida de las formaciones, la mejora de la adaptabilidad a los alumnos y una gran productividad.”

“Han de realizar, por lo tanto, en el plano local el trabajo de desarrollo pedagógico: han de gestionar la renovación pedagógica.”

“Las comisiones profesionales, de composición paritaria, (...) actúan como correa de transmisión entre la determinación de las nuevas necesidades de cualificaciones y su plasmación formativa.”

nes es el importante papel que se reconoce a los **interlocutores sociales** en todos los niveles del sistema. A ellos se les confía el establecimiento de los objetivos y los marcos a nivel central. Son responsables de la renovación profesional y de los ciclos de prácticas, al propio tiempo que aumenta su influencia sobre los ciclos escolares.

Con el nuevo sistema de gestión, las distintas escuelas han de “traducir” en todo momento los marcos fijados a nivel central, para adaptarlos a su enseñanza diaria. Han de realizar, por tanto, en el plano local el trabajo de desarrollo pedagógico: han de gestionar la renovación pedagógica. Por un lado, deben “traducir” las circulares sobre formación en un plan de enseñanza; por el otro lado, debido a la situación del mercado, han de competir entre sí para conseguir “clientes”. Esta descentralización de la responsabilidad de la innovación pedagógica se ha apoyado mediante la introducción de cambios en la autonomía profesional.

Las **comisiones profesionales**, de composición paritaria, son responsables de la renovación de las distintas formaciones a nivel nacional. De hecho, todavía es relativamente sencillo crear nuevas formaciones o modificar las ya existentes. Las comisiones profesionales actúan como correa de transmisión entre la determinación de las nuevas necesidades de cualificaciones y su plasmación formativa. El procedimiento es muy pragmático; en Dinamarca todavía no es frecuente basar la planificación de la formación en análisis so-

ciológicos-industriales de las calificaciones, aun cuando la mayoría de las comisiones profesionales (y de las comisiones de formación continua) afirmen llevarlos a cabo. Una vez determinada la necesidad de una modificación, suele empezarse por crear un grupo técnico profesional para que defina el perfil profesional de la formación. Estos grupos están constituidos habitualmente por representantes de la dirección y de los trabajadores de empresas líderes del sector, con la participación frecuente de expertos externos. Las empresas y los profesores de las escuelas desempeñan también un papel muy importante en este proceso. La fase siguiente es la definición del llamado proyecto técnico-pedagógico, en el que, a partir de las normas ministeriales, se plasma en esa descripción del perfil de la formación. El Ministerio codifica a continuación la formación y remite a las escuelas una resolución que especifica los objetivos.

La planificación de los detalles y la puesta en práctica se realizan a nivel escolar. En esta fase cumplen un importante papel las comisiones locales de formación, a través de su apoyo a las escuelas en la tarea de planificación y renovación de la enseñanza y de su aportación al afianzamiento del contacto entre las mismas y el mercado de trabajo local. Para cada escuela hay una o más comisiones de este tipo, que en conjunto cubren las formaciones ofrecidas. Los representantes de las organizaciones constitutivas de estas comisiones profesionales constituyen mayoría en cada comisión local de formación.

En cuanto al ámbito de la formación AMU, la gestión del contenido y de la oferta de cursillos AMU corresponde exclusivamente a los interlocutores sociales, como caso único en Europa. Se lleva a cabo en el marco de una amplia red de consejos y comisiones de composición paritaria: un consejo superior de formación, un elevado número de comisiones de formación continua para los distintos oficios, y en cada centro AMU juntas directivas y comisiones locales de formación. Al igual que en el sistema de formación profesional, existe un contacto permanente con las empresas, que permite la adaptación a las necesidades y exigencias de éstas.

La capacidad del sistema danés de atender con eficacia las necesidades de for-



mación de nuevas funciones en el mercado de trabajo y de transformar estas necesidades en enseñanza práctica -tanto en cuanto a los contenidos como a la pedagogía- ha mejorado considerablemente con la instauración de la gestión de los objetivos y marcos.

Tal evolución ha contado y sigue contando con el apoyo sistemático de **numerosos trabajos pedagógicos de experimentación y desarrollo** que han contribuido a modificar la pedagogía. Mientras que ésta se desarrollaba antes a nivel local y estaba caracterizada por el entrenamiento de las capacidades, ahora apuesta por nuevos métodos dirigidos a enseñar a los alumnos a resolver problemas, planificar su trabajo, controlarlo, etc.

El esfuerzo sistemático en el campo de la E+D es gestionado en la esfera central sobre todo por dos medios. Por un lado, en el artículo 67 de la **Ley de formación profesional (1991)** se prevé la inclusión anual en el presupuesto del Estado de una partida para **“las tareas de análisis y pronóstico y los trabajos de experimentación y desarrollo relacionados con las formaciones incluidas en la Ley”**. Las escuelas (y las comisiones profesionales) pueden solicitar fondos para este fin, y así lo hacen cada vez con más frecuencia. El Departamento de Escuelas de Formación Profesional publica anualmente una lista en la que se señalan los ámbitos de desarrollo, con indicación de los procedimientos y los criterios aplicables. Se concede mucha importancia al valor de transferencia de los proyectos; con todo, las propias escuelas financian la planificación de la enseñanza a escala local.

Se pueden solicitar ayudas para proyectos que tengan por objetivo:

- definir la necesidad de introducir modificaciones en la estructura y los contenidos de las formaciones a través de tareas de análisis y pronóstico, etc.,
- desarrollar la enseñanza en las escuelas de formación profesional,
- planificar, valorar e informar sobre la experimentación conforme a la normativa en vigor⁵.

El programa E+D contó en 1995 con un presupuesto de 50 millones de coronas

danesas. Se presta mucha atención al valor útil de los proyectos: su contenido ha de tener alguna utilidad, han de servir de inspiración y deben aportar modificaciones concretas de la formación profesional. La gestión del programa y los procedimientos de publicación se apoyan con el suministro de materiales de información y de bibliografías del Departamento de Escuelas de Formación Profesional⁶. El programa es de vasto alcance: se elaboran anualmente unos 200 proyectos.

El otro medio es el **programa de experimentación**, basado en el **artículo 68 de la misma Ley de formación profesional (1991)** y que define el marco de las experiencias relacionadas con las actividades de enseñanza. En 1995 se destinaron 30 millones de coronas danesas a experiencias de este tipo a escala local, y el Departamento de Escuelas de Formación Profesional ha preparado un programa en el que se señalan los ámbitos de trabajo. Las experiencias han de referirse obligatoriamente a la enseñanza. Este programa cuenta con dos ámbitos principales:

- el desarrollo de vías de acceso al sistema de formación profesional;
- el desarrollo de la formación profesional en sí: estructura y desarrollo de cada formación.

Ambas vías permiten apostar por la innovación pedagógica por la vía del trabajo de experimentación y desarrollo de las escuelas locales, en cooperación con la esfera central.

El trabajo de experimentación y desarrollo como propulsor de la innovación pedagógica

Los proyectos de desarrollo locales, entendidos como eslabones de una estrategia de innovación pedagógica, son importantísimos en los países nórdicos, sobre todo en Dinamarca. La idea de conceder a las escuelas la responsabilidad del desarrollo pedagógico y de los contenidos, de dar a los profesores libertad de actuación hasta donde sea posible y de

“[Desempeñan un importante papel] a través de su apoyo a las escuelas en la tarea de planificación y renovación de la enseñanza y de su aportación al afianzamiento del contacto entre las mismas y el mercado de trabajo local.”

“El esfuerzo sistemático en el campo de la E+D es gestionado en la esfera central sobre todo por dos medios: (...) las tareas de análisis y pronóstico y los trabajos de experimentación y desarrollo relacionados con las formaciones incluidas en la Ley (de formación profesional) (...) y el programa de experimentación.”

“Los proyectos de desarrollo locales, entendidos como eslabones de una estrategia de innovación pedagógica, son importantísimos en los países nórdicos, sobre todo en Dinamarca.”



“Para entender el funcionamiento del proceso, cabe distinguir entre dos modelos ideales: el de difusión y el de enseñanza.”

“El modelo innovador danés en el campo de la pedagogía de la formación profesional (...) parece inclinarse por un modelo de enseñanza, si es que no resulta más correcto decir que está volviendo a las raíces de la tradición.”

apoyar este trabajo con fondos públicos y sin una gestión rígida cuenta con una larga tradición. Aun cuando la formación profesional institucionalizada es más antigua que la escolaridad básica, no cabe duda de que siguen influyendo en ella la “palabra viva” y la tradición de la escuela superior popular. No hay que olvidar que las escuelas técnicas se llamaron en su día escuelas superiores de artesanos.

Hay muchos indicios de que el trabajo de E+D desempeñará un importante papel como estrategia de cambio en el desarrollo de la formación profesional en Dinamarca. Por lo demás, se trata de un modelo que ofrece posibilidades, pero que encierra también algunos problemas. A este respecto, habría que distinguir entre los proyectos de desarrollo en sí y la fase de difusión de los mismos. ¿Cómo garantizar que los resultados de los proyectos sean publicados, para que permitan a otros aprender de ellos?

La difusión de estos resultados es un proceso mucho más complicado de lo que podría parecer en principio, no es automático y no sigue una línea recta, sino que aparece más bien como un proceso indirecto.

Un ejemplo interesante en este ámbito es el trabajo teórico y experimental del noruego Ivar Bjørgen sobre el aprendizaje de la responsabilidad, que ha tenido mucho éxito en Dinamarca, mientras que en Noruega apenas ha dejado grandes huellas^{7,8}. No obstante, a partir de la experiencia danesa en este campo se ha decidido la realización de un proyecto E+D común nórdico bajo los auspicios del Consejo de Ministros Nórdico, con la entusiasta participación de formadores noruegos.

Para entender el funcionamiento del proceso, cabe distinguir entre dos modelos ideales: el de difusión y el de enseñanza.

En el modelo de difusión, primero se emite un mensaje a escala central que se somete a prueba en experiencias dirigidas y proyectos acabados, publicándose finalmente los resultados. Se reproduce el esquema del “Modellversuche” alemán, junto con la “Begleitungsforchung”. El problema que plantea es que no es muy propicio a la adaptación local y que el

proceso de reforma dura mucho tiempo, aparte de concitar con frecuencia la oposición de los participantes.

En el modelo de enseñanza, el objetivo primario de los proyectos de desarrollo es cosechar experiencias con nuevas soluciones y métodos de trabajo. Obviamente, debe existir un acuerdo sobre la necesidad de las modificaciones, pero dentro de un marco superior hay libertad para presentar distintas soluciones. Suelen abordarse procedimientos, más que soluciones concretas, y es frecuente el carácter selectivo. Puede conseguirse una difusión eficaz mediante la creación de una red de contactos entre las entidades que llevan a cabo las distintas experiencias y otras que estén potencialmente interesadas. Aun cuando estas redes permitan el intercambio de experiencias entre la esfera local y la central, lo más importante es el contacto directo entre las partes interesadas en el plano local.

Una característica del desarrollo de la formación profesional es la frecuencia cada vez mayor con que tropezamos con problemas que nadie sabe muy bien cómo resolver. En tales casos, la difusión de las soluciones estándar puede ser impropia, porque su elaboración lleva tiempo y porque las soluciones en sí quedan fácilmente anticuadas. Una estrategia basada en un modelo de aprendizaje sería probablemente preferible para garantizar una innovación continua y el desarrollo de nuevas soluciones adaptadas a la situación local.

El modelo innovador danés en el campo de la pedagogía de la formación profesional precedentemente descrito parece inclinarse por un modelo de enseñanza, si es que no resulta más correcto decir que está volviendo a las raíces de la tradición.

Sistema de formación profesional y mercado de trabajo

La calidad de un sistema de formación profesional depende totalmente de su capacidad para formar a los jóvenes -y cada vez más a los adultos- de modo que puedan encontrar un trabajo adecuado,

5) Ministerio de Educación. Departamento de Escuelas de Formación Profesional, *FoU-programmet 1995*. Diciembre 1994.

6) *Vefledning for projektgrupper*. Departamento de Escuelas de Formación Profesional. 1994. *Vejledning om rapporter og publicering i FoU-programmet*. Departamento de Escuelas de Formación Profesional. 1994. *Bibliografi over publicerede FoU-projekter*. Segunda edición ampliada. Departamento de Escuelas de Formación Profesional. 1995.



seguir formándose o iniciar un aprendizaje permanente.

La evaluación de la calidad del sistema de formación profesional desde el punto de vista de los resultados variará, naturalmente, según los objetivos que se fijen, pero en todo caso un indicador muy significativo es el del desempleo juvenil. Dinamarca tiene una tasa de desempleo relativamente alta para el conjunto de la población, pero el desempleo juvenil no supera mucho el nivel general, a diferencia de lo que ocurre en la mayor parte de los Estados miembros de la Unión Europea.

La explicación que suele aducirse de la situación relativamente favorable del empleo de los jóvenes en Dinamarca, Alemania y Austria hace referencia al tipo de formación profesional en alternancia que se les brinda. Según los análisis realizados, este tipo de formación mejora la situación de los jóvenes ante el mercado de trabajo de varias formas:

- ❑ Las estrechas relaciones entre la escuela y el trabajo les permiten hacerse una idea más realista de las exigencias del trabajo
- ❑ La interacción de las prácticas y las actividades escolares aumenta la motivación de los jóvenes para aprender las asignaturas generales y las de teoría profesional de las formaciones;
- ❑ Debido a su condición de aprendices, los jóvenes están en contacto con el empresario, lo que favorece su contratación posterior.
- ❑ El aprendizaje adquirido en parte en la escuela y en parte en la empresa implica un entrenamiento directo en nuevas actividades: se tiene acceso a manejar máquinas y nuevas tecnologías y se consiguen conocimientos prácticos de los nuevos conceptos de producción.

La OCDE evaluó en 1994 la formación profesional en Dinamarca y expresó en el informe correspondiente, titulado *Review of Youth Education Policy in Denmark*, de 28 de febrero de ese mismo año, lo siguiente:

“La formación de los jóvenes en Dinamarca está bien organizada y atendida. Ofrece a muchos jóvenes unas calificaciones adecuadas al mercado y una formación

satisfactoria. Está bien diferenciada para atender a muchas necesidades variadas, busca una cobertura extensa y ofrece oportunidades muy amplias a mucha gente”.

El informe elogia en general la formación profesional danesa, si bien formula algunas reservas respecto a los principios de la gestión general. El Ministerio de Educación está demasiado compartimentado y no existe ningún órgano que controle en su totalidad ninguna parte del sistema de formación profesional. La libertad que debía ofrecer el sistema de gestión de los objetivos y marcos de la formación profesional no es real.

A pesar de las decisiones de crear un sistema descentralizado en el que:

- ❑ la gestión centralizada se limite a fijar los objetivos y marcos,
- ❑ se creen las condiciones para una relación directa entre el número de alumnos, el número de semanas de enseñanza y la financiación a través del sistema de “taxímetro”,
- ❑ se reconozca la competencia directa entre las distintas escuelas, y
- ❑ se cree la base para la libre elección de los “usuarios”,

la experiencia demuestra que las escuelas no tienen suficiente autonomía para decidir libremente sobre las prioridades de los gastos y para organizar la enseñanza. Tanto el Ministerio de Hacienda como el de Educación tienen dificultades en cumplir los requisitos de la desregulación.

El Ministerio de Educación, en particular, ha tenido problemas para abandonar la gestión tradicional, ligada a los procedimientos y las formas de proceder antiguos. Probablemente no ha desarrollado las nuevas formas de gestión adecuadas para utilizar los resultados y los impactos como parámetros de calidad que permitan valorar la capacidad de rendimiento del sistema.

En el verano de 1995 se elaboró en el propio Ministerio un plan de acción sobre calidad que incluye una serie de criterios e indicadores de calidad para los procesos y los resultados. Será interesante seguir los resultados de este proyecto con respecto a una mayor descentralización del sistema.

“Dinamarca tiene una tasa de desempleo relativamente alta para el conjunto de la población, pero el desempleo juvenil no supera mucho el nivel general.”

7) Christensen, A.A. y cols., *Eleverne som medarbejdere på egne læreprocesser*. Ministerio de Educación, Departamento de Escuelas de Formación Profesional. 1994.

8) Para una amplia introducción al aprendizaje de responsabilidad y a los nuevos procesos de aprendizaje teórico y práctico en la formación profesional en el decenio de 1990, con punto de partida, entre otros, del proyecto noruego AFEL y el proyecto australiano PEEL, ver también: *Laereprocesser i 90'erne - Ansvaret for egen læring?* Informe de conferencia. SEL, junio 1995.