

# ¿Están las actuales estrategias nacionales de formación profesional en proceso de convergencia o de divergencia?

**Anders Nilsson**

Universidad de Lund, Escuela de Economía y Gestión  
Departamento de Historia Económica

**Palabras-clave**

Apprenticeship,  
dual system,  
practical education,  
theoretical education,  
typology,  
upper secondary school

Aprendizaje en el trabajo,  
sistema dual,  
formación práctica,  
enseñanza teórica,  
tipología,  
ciclo superior de secundaria

**RESUMEN**

Los actuales retos comunes relacionados con los profundos cambios económicos estructurales y con el aumento de la competencia internacional podrían implicar una convergencia de los distintos sistemas nacionales hacia algunas «buenas prácticas». En este artículo se estudia esa posible convergencia desde dos perspectivas: la promoción activa del aprendizaje en el trabajo dentro de los sistemas regulados por el Estado y la inclusión de la FP en el ciclo superior de secundaria (más teórico). Existe una aspiración política de convergencia en ambos casos, pero también se registran problemas con la matriculación.

## Introducción

Los sistemas de formación profesional de los países europeos son, básicamente, respuestas a retos que surgieron a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Entre estos retos deben señalarse los profundos cambios técnicos y organizativos que se suelen englobar en el concepto de «segunda revolución industrial» y, en parte, el aumento de la competencia internacional, con frecuencia denominada «globalización del siglo XIX». En los dos últimos decenios, las economías europeas han vuelto a afrontar retos comunes. Desde finales de la década de 1970 se han producido cambios técnicos y organizativos de tal magnitud que han merecido el calificativo de «tercera revolución industrial». También la competencia internacional se ha intensificado debido al crecimiento espectacular de las «nue-

vas economías», en particular del sudeste asiático. Los retos actuales son de tal envergadura que es bastante posible que los sistemas de formación profesional deban cambiar radicalmente. El objetivo del presente documento es señalar algunas tendencias actuales de los sistemas nacionales y valorar en qué medida estas tendencias representan estrategias que permitan converger a tales sistemas. El motivo principal de que se examine hoy en día esta posibilidad es que, en contraste con la situación de hace un siglo, existe un nivel europeo organizado capaz de influir en los sistemas nacionales.

## Clasificación de los sistemas nacionales de formación profesional

A primera vista, resulta un tanto sorprendente que los sistemas de formación profesional nacionales evolucionaran por caminos muy diferentes desde finales del siglo XIX. Todos los países industrializados afrontaban retos bastante similares, tales como la creciente demanda de mano de obra dotada de nuevas cualificaciones, por ejemplo en soldadura y fabricación de herramientas. Si la evolución fue diferente es porque se trataba de retos de naturaleza similar, pero no idéntica en todos los países. Algunos de éstos dirigían la transformación tecnológica, mientras que otros no hacían sino seguir sus pasos e incluso, en determinados casos, no experimentaron una transformación profunda (es decir, la industrialización) hasta mucho más tarde. Este factor por sí solo hizo que variase de unos supuestos a otros la influencia de los cambios tecnológicos y organizativos. También fue muy diferente el desarrollo histórico de los distintos agentes del mercado de trabajo, es decir, el sistema educativo y la escena política, por mencionar dos importantes elementos. En resumidas cuentas, en 1900 las condiciones que podían influir en la configuración y el alcance de los sistemas de formación profesional variaban notablemente entre unos y otros países europeos. Los distintos sistemas nacionales que evolucionaron se han sistematizado desde perspectivas diferentes (Tessaring, 1999). Con todo, independientemente del sistema de clasificación, la tipología puede reducirse a tres modelos básicos. Gran parte de los estudios de Tessaring (1999) se basan en los sistemas de formación profesional de Alemania, Francia y el Reino Unido. Con un enfoque algo diferente, Thelen (2004) distingue entre los modelos angloestadounidense, japonés y alemán. Greinert (1999, 2005) expone tres modelos estructurales: tipo A, en el que la formación está regulada fundamentalmente por las fuerzas del mercado; tipo B, en el que está sujeta sobre todo a un control burocrático; y tipo C, en el que el control de la formación es «dual»: se combinan la regulación por las fuerzas del mercado y el control burocrático, con predominio de un sistema de aprendizaje en el trabajo.

La mencionada tipología sigue siendo importante para analizar los méritos y las deficiencias de los diferentes modelos. Sin embargo, al estudiar los sistemas nacionales actualmente existentes en la Unión Europea no parece bastar con esos tres modelos. En la práctica, el sistema del tipo A (regulación por las fuerzas del mercado) sólo predomina en el Reino Unido (y parcialmente en Irlanda) y el tipo C (dual) sólo en Dinamarca, Alemania y Austria. Por tanto, habría que incluir los sistemas de formación profesional de los 20 Estados miembros restantes dentro del tipo B. Tal conclusión es insatisfactoria, ya que ese grupo incluye sistemas que responden a variadas perspectivas. Así pues, en el presente documento, el sistema de regulación por el Estado se divide en dos subgrupos, utilizando como criterio de división los retos provocados por la tercera revolución industrial. En todos los países industrializados ha aumentado la demanda de mano de obra dotada de un conocimiento más teórico de los procesos de trabajo y de competencias generales amplias. Por lo tanto, es razonable considerar como dimensión importante la mayor o menor fundamentación de la formación profesional en conceptos teóricos. También se puede señalar que los sistemas de formación profesional que prestan un componente teórico importante son en cierto sentido más «modernos» y, posiblemente, más atractivos para los jóvenes.

Los dos subgrupos se deben definir, además, desde un punto de vista operativo. En este documento utilizamos una definición provisional y rudimentaria: por sistemas de FP de tipo «teórico» se entienden aquellos en los que la participación con éxito en cualquiera (o la mayoría) de los programas de FP en el ciclo superior de secundaria permite proseguir estudios en la totalidad o la mayoría de los programas de enseñanza superior. En los sistemas de tipo «práctico» no existe ese vínculo directo entre los programas de FP del ciclo superior de secundaria y la enseñanza superior. Para pasar a esta última hay que hacer estudios adicionales dotados de cierta entidad. Hay que destacar el carácter provisional de esta clasificación. Queda por demostrar si tiene sentido, además, desde una perspectiva más amplia, por ejemplo, si hay diferencias entre los regímenes de mercado de trabajo correspondientes a uno y otro grupos.

Hay que hacer hincapié en que cualquier clasificación de los sistemas nacionales resulta problemática, ya que términos como «programas de FP» o «ciclo superior de secundaria» se utilizan de manera algo diferente en unos y otros países. Por ejemplo, en varios Estados miembros la participación en programas de FP tradicionales del ciclo superior de secundaria (o equivalente) está influida por el grado de desarrollo de la educación y formación preprofesional y postsecundaria (Comisión Europea, 2006). Para solventar éste y otros problemas resulta útil una base de datos completa, fiable y actualizada. Este artículo se basa en información procedente de eKnowVET, incluida en la página web trainingvillage del Cedefop, que asegura ser una de las mejores fuentes de información sobre los sistemas de educación y formación profesionales en Europa. Un objetivo adicional del artículo es valorar en qué medida esta base de datos es útil para la inves-

tigación comparada. Lamentablemente, la información que contiene es incompleta y, en el momento en que se recopiló el material (finales de abril de 2006), sólo existían descripciones completas de los sistemas de FP nacionales de 18 de los 25 Estados miembros. El Reino Unido no figura entre ellos, pero se ha incluido en casi todos los estudios.

Atendiendo a estos principios de clasificación y tomando como base mi interpretación de la información que figura en eKnowVET, se perfila la clasificación siguiente de los sistemas de FP en Europa.

Es preciso hacer algunos comentarios, ya que la clasificación simplifica una realidad compleja. Casi todos los sistemas de regulación por el Estado de tipo práctico ofrecen la posibilidad de pasar a la enseñanza superior, pero la descripción de los diferentes itinerarios no siempre está clara en eKnowVET. Las posibilidades se examinan con cierto detenimiento más adelante, en la sección dedicada a la integración de la FP en el ciclo superior de secundaria. Por otra parte, el panorama se complica aún más si se añaden las posibilidades de participar en la formación profesional a nivel pre o postsecundario. Portugal constituye un buen ejemplo. En este país existen diversas posibilidades de obtener una titulación profesional combinada con la progresión escolar, dependiendo de la edad y de las notas (formación mediante aprendizaje en el trabajo, formación para jóvenes, formación para adultos). Existen además varios itinerarios que ofrecen una titulación profesional sin progresión escolar (IEFP). Otro ejemplo lo constituye Eslovenia, donde la FP regulada por el Estado representa aproximadamente el 20 % de los alumnos en secundaria pero casi el 100 % de los alumnos en el nivel postsecundario. Es probable que haya que aplicar reservas similares a otros países, lo cual subraya el carácter provisional de la clasificación. Con todo, ello no la invalida de momento, por lo cual se utiliza a lo largo del artículo.

**Cuadro 1.** Clasificación de los sistemas nacionales de FP en Europa

A. Regulados por las fuerzas del mercado	B1. Regulados por el Estado: teóricos	B2. Regulados por el Estado: prácticos	C. Sistemas duales
(Irlanda) Reino Unido	Francia Países Bajos Finlandia Suecia	República Checa Chipre Estonia España Italia Letonia Polonia Portugal Eslovenia Eslovaquia	Dinamarca Alemania Austria

## Estrategias recientes de formación profesional a escala europea

Los primeros intentos de formulación de una política europea común de formación profesional se detuvieron definitivamente a finales de la década de 1960 y, desde entonces, la FP se ha considerado un ámbito de la política nacional (Petrini, 2004). Sin embargo, algunas observaciones, como la del retraso de las economías europeas respecto a la de Estados Unidos, en particular durante la rápida transformación económica de la década de 1990, llevaron a formular en el año 2000 los objetivos de Lisboa, según los cuales las economías europeas deberían convertirse en las más competitivas del mundo para el año 2010. Estos objetivos de Lisboa alentaron la cooperación entre los Estados miembros en varias áreas, entre ellas la de la formación profesional. Tal cooperación llevó a formular una política que se resumió en el Comunicado de Maastricht de 2004. En éste se señala que las reformas y las inversiones deberían centrarse en los siguientes aspectos:

- la imagen y el atractivo de la vía profesional para empresarios y personas en general con el fin de aumentar la participación en la FP;
- la consecución de elevados niveles de calidad e innovación en los sistemas de FP en beneficio de todas las personas en formación y con el objeto de lograr una enseñanza y una formación profesional europeas globalmente competitivas;
- la toma en consideración, en la FP, de las exigencias del mercado de trabajo propias de la economía del conocimiento, que exige una mano de obra altamente cualificada, y, sobre todo, debido al fuerte impacto de la evolución demográfica, una actualización y un desarrollo de las competencias de los trabajadores adultos;
- las necesidades de las personas «poco cualificadas» (aproximadamente 80 millones de personas comprendidas entre los 25 y los 64 años en la UE) y de los grupos desfavorecidos, con objeto de reforzar la cohesión social y aumentar la participación en el mercado de trabajo.

En el Comunicado se señalan, además, áreas a las que debe darse prioridad tanto a escala europea como nacional. A escala europea, se da prioridad al desarrollo de la transparencia, la calidad y la «confianza mutua». El nuevo Europass adoptado por el Parlamento y el Consejo de la Unión Europea en diciembre de 2004 es una prueba concreta de que el proceso continúa a esa escala. Otro ejemplo es el Marco europeo de cualificaciones (Comisión Europea, 2007) adoptado por la Comisión en septiembre de 2006. Sin embargo, no es esta escala europea lo que nos interesa en el presente artículo, por lo que pasamos a las prioridades nacionales establecidas en el Comunicado de Maastricht.

A escala nacional, se proponen ocho prioridades, que van desde la mejora de las inversiones en FP hasta el desarrollo de las competencias de

profesores y formadores. Una característica del proceso de Lisboa es que las prioridades se formulan abiertamente, por lo que no constituyen una directriz para evaluar si los sistemas nacionales de FP están en proceso de convergencia o de divergencia. Sin embargo, varias de las prioridades señaladas apuntan a un aumento de la cooperación entre el Estado y los agentes del mercado de trabajo. Entre ellas se encuentran la de aumentar la sensibilización de las partes interesadas con el fin de mejorar la comprensión mutua, la de incrementar la inversión privada en materia de FP, y la de lograr la participación sistemática de los interlocutores sociales (prioridades 1, 2 y 6 del Comunicado). En el presente artículo dejamos a un lado la prioridad relativa a la inversión (que merece un estudio aparte) y nos concentramos en la participación y la comprensión mutua de las partes interesadas y de los interlocutores sociales. Antes, no obstante, hay que concretar la formulación abierta de las prioridades para que resulte posible una investigación empírica.

## Integración de los períodos de aprendizaje en el trabajo en los sistemas regulados por el Estado

Presumiblemente, el argumento más poderoso a favor de una mayor participación de las partes interesadas y de los interlocutores sociales en la FP es que, en los países en los que tal participación está generalizada, la transición de los estudios al trabajo parece menos problemática (Olofsson, 2005). Casi por definición, la participación de las partes interesadas es intensa en los países que presentan un modelo de FP dual, ya que la «dualidad» presupone una participación activa de las empresas y los sindicatos. De ahí se deduce que la inclusión de algún tipo de estructura de aprendizaje en el trabajo en los sistemas regulados por el Estado también favorecería la transición de la escuela al trabajo. Una prueba de la posible convergencia es la mayor o menor presencia de mecanismos de ese tipo en los diversos sistemas de regulación por el Estado. La situación al respecto en Europa se resume en el cuadro 2.

El cuadro 2 confirma la existencia de períodos de aprendizaje en el trabajo (o similares) en casi todos los países en los que la formación profesional está regulada por el Estado y se imparte en centros escolares. Desde este punto de vista, se observa una cierta convergencia, si bien hay que señalar que el carácter de esos períodos de aprendizaje difiere bastante de unos países a otros. En algunos casos, por ejemplo en Francia, se trata de una alternativa viable a la educación profesional en escuelas, aunque cuantitativamente esté mucho más restringida. En otros casos, el aprendizaje en el trabajo se limita al sector artesanal o bien es considerado en general, tanto por los alumnos como por los empresarios, como una alternativa de segundo orden. Tales distinciones no siempre quedan claras en

**Cuadro 2.** Presencia de períodos de aprendizaje en el trabajo en los sistemas de FP regulados por el Estado

Sistema de regulación estatal: teórico		Observaciones
Francia	sí	
Países Bajos	sí	Sin contratos de trabajo
Finlandia	sí	
Suecia	(sí)	Muy pequeña escala
Sistema de regulación estatal: práctico		Observaciones
República Checa	no	
Chipre	no	
Estonia	(no)	Proyecto piloto en marcha
España	sí	
Italia	sí	
Letonia	(no)	Artesanía de pequeña escala
Polonia	sí	Artesanía
Portugal	sí	Sin contratos de trabajo
Eslovenia	no	
Eslovaquia	(sí)	Muy pequeña escala

Fuente: eKnowVET.

las descripciones contenidas en eKnowVET y para discernirlas con mayor detalle es necesaria una investigación en colaboración. Sin embargo, el cuadro 2 indica otra importante diferencia entre los dos subgrupos. A excepción de Suecia, los países en los que el sistema de FP presenta una orientación general más teórica tienen además un sistema de aprendizaje en el trabajo bien desarrollado. En el subgrupo con un sistema de FP escolar de tipo más práctico, los períodos de aprendizaje en el trabajo son más infrecuentes, aunque el panorama no está ni mucho menos bien definido. En España e Italia se han introducido recientemente programas de aprendizaje en el trabajo y algo similar, aunque en menor escala, puede decirse de Estonia, Letonia y Eslovenia.

En el cuadro 2 se resume la situación existente en 2004-05. Esta información no basta en sí misma para comprobar si está aumentando o no la inclusión de períodos de aprendizaje en el trabajo en los sistemas regulados por el Estado. Lamentablemente, la información disponible no es ni mucho menos completa, aun cuando es posible hacer algunas observaciones. En algunos países, el sistema de aprendizaje en el trabajo se sigue asociando a un bajo nivel de éxito escolar, lo cual se opone a la in-

tegración. Esta situación se da sobre todo en algunos de los nuevos Estados miembros, como Chipre y, parcialmente, Estonia, donde uno de los grupos objetivo es el de los alumnos que no han conseguido terminar el primer ciclo de secundaria, y Letonia. En otros varios países, en cambio, se observa una inclusión de períodos de aprendizaje en el trabajo en el sistema estatal escolar en el marco de las estrategias nacionales de FP. Es lo que ocurre en Portugal, donde los cursos de aprendizaje en el trabajo combinan componentes académicos y prácticos, en Eslovenia, donde el 40 % de las enseñanzas impartidas en la formación en aprendizaje en el trabajo han pasado a ser de carácter teórico, y, parcialmente, en Estonia y en Italia.

Otro indicador está constituido por la popularidad de los sistemas de aprendizaje en el trabajo entre los jóvenes. Francia comunica que el número de contratos de este tipo ha descendido en los últimos años, mientras que en los Países Bajos y Finlandia la cifra se ha estancado. Una evolución similar se registra en los países que disponen de un sistema dual consolidado. Dinamarca y, en particular, Alemania afirman que el número de contratos de aprendizaje en el trabajo ha disminuido, y el Ministerio Federal de Educación alemán incluso ha manifestado su inquietud por el futuro del sistema (Bundesministerium, 2004). Una evolución similar se registra en algunos nuevos Estados miembros: Eslovenia y Letonia comunican dificultades para captar alumnos incluso en los reducidos cursos que ofrecen. En Polonia, la matriculación sólo es satisfactoria en el sector artesanal.

Resumiendo esta parte del estudio, parece que existe una cierta convergencia entre los sistemas de aprendizaje en el trabajo, pero con dos rasgos contradictorios. En la mayoría de los países existe una estrategia política de mantenimiento y refuerzo de elementos de aprendizaje en el trabajo o similares en la formación profesional, más o menos con independencia del modelo básico. Sin embargo, los estudiantes cada vez dudan más en iniciar estudios de este tipo tanto en los sistemas duales como en los sistemas regulados por el Estado.

## Integración de la FP en el ciclo superior de secundaria

Cuando se construyeron los modelos básicos de FP, en torno a 1900, la formación profesional estaba claramente separada de los estudios teóricos en los centros de secundaria. A partir de la década de 1970, sin embargo, aumentó sustancialmente la demanda de conocimientos teóricos en el mercado de trabajo, lo cual afectó asimismo a los sistemas de FP. En el informe de Maastricht (Tessaring y Wannan, 2004) se señaló que los jóvenes optaban cada vez más por una formación teórica más que profesional y se examinaban varias medidas adoptadas (o en estudio) en los Es-



tados miembros para contrarrestar tal evolución. En la presente sección estudiamos en qué medida se están integrando los programas de FP en el ciclo superior de secundaria.

La integración de la FP en el ciclo superior de secundaria implica que los alumnos que la completan con éxito pueden pasar a la enseñanza superior. Este criterio se ha aplicado para distinguir el sistema regulado por el Estado de tipo «teórico» y es evidente que en estos sistemas la integración es un hecho. Aquí estudiamos con más detenimiento en qué medida es posible en otros sistemas. El cuadro 3 presentaba un panorama de la situación actual. Cabe señalar que simplifica una situación bastante compleja prácticamente en todos los países.

Tal como indica el cuadro 3, los alumnos tienen posibilidad de pasar de la FP a la enseñanza superior tanto en el sistema regulado por las fuerzas del mercado como en el sistema dual. En este último, tal posibilidad

**Cuadro 3.** Posibilidades de acceso de la FP a la enseñanza superior

<b>Regulación por las fuerzas del mercado</b>	
Irlanda	Directamente
Reino Unido	(sin información en eKnowVET)
<b>Sistema dual</b>	
Austria	Examen extra
Dinamarca	Examen extra
Alemania	Cursos especiales
<b>Regulación estatal de tipo práctico</b>	
República Checa	Curso de dos años
Chipre	Muy limitadas
Estonia	Muy limitadas
Italia	Curso de dos años
Letonia	Curso de un año
Polonia	Muy limitadas
Portugal	A algunas partes de la enseñanza superior
Eslovaquia	No/examen especial
Eslovenia	A algunas partes de la enseñanza superior
España	A algunas partes de la enseñanza superior

Fuente: eKnowVET.

NB Por «algunas partes de la enseñanza superior» generalmente se entienden las escuelas politécnicas, pero puede tratarse de partes más extensas.

está restringida e implica un esfuerzo adicional. La entidad de este esfuerzo varía, dependiendo de la orientación de los estudios del sistema dual, pero se requiere como mínimo un año de estudios adicional. Los sistemas regulados por el Estado de tipo «práctico» parecen ser los que oponen mayores dificultades a la transición a la enseñanza superior, pero dentro de este grupo y, por supuesto, entre unos y otros países, existen grandes variaciones. En este artículo, la atención se centra principalmente en el ciclo superior de secundaria (ISCED 3), pero en varios países la formación profesional está también presente en otros niveles del sistema escolar, lo cual dificulta las comparaciones. Concretamente, las escuelas técnicas suelen ofrecer estudios bastante avanzados que brindan una titulación profesional y, al mismo tiempo, dan acceso por lo menos a algunas partes de la enseñanza superior. En algunos países esto constituye la excepción más que la regla, motivo por el cual en el resumen del cuadro 3 se califican las posibilidades de acceso a la enseñanza superior en Chipre, Estonia y Polonia como «muy limitadas». Sin embargo, por el mismo motivo que el indicado anteriormente, lo que más nos interesa es la dirección del cambio y, por desgracia, las posibilidades de estudiar el proceso empíricamente están igual de limitadas que en el caso anterior. Nuevamente nos tenemos que contentar con una imagen fragmentaria.

Sólo unos pocos países siguen manteniendo una división estricta entre la FP y el ciclo superior de secundaria de carácter teórico. En Italia, una ley reciente agrupa de hecho los dos sistemas bajo «un paraguas» único, reconociendo que ambos tienen los mismos objetivos de fomento del desarrollo personal. En casi todos los países, sin embargo, la estrategia expresa consiste en promover el paso a la enseñanza superior bien disminuyendo el número de cursos extra exigidos, bien aumentando las posibilidades de presentarse a exámenes especiales. Ello es evidente en los países con un sistema dual. En Alemania sobre todo, pero también en Austria y en Dinamarca, se han introducido medidas para facilitar la presentación a estos exámenes especiales. En varios países con un sistema regulado por el Estado de tipo «práctico», el gran objetivo político es elevar el estatuto de la FP fomentando la función de los interlocutores sociales (Estonia, Letonia, Polonia) o el aprendizaje permanente (República Checa y Portugal). En este contexto, España propone medidas para reducir el número de alumnos que fracasan en el sistema de FP como procedimiento adecuado para hacerlo más atractivo.

Resumiendo esta parte del estudio, se puede observar una cierta convergencia, sobre todo a nivel político. En los países que presentan un sistema regulado por las fuerzas del mercado, un sistema dual o un sistema de regulación estatal de tipo «teórico», se han adoptado o hay en marcha medidas destinadas a promover el paso de los programas de FP a la enseñanza superior, sobre todo mediante la inclusión en la FP de un mayor número de componentes teóricos. Existen procesos similares en algunos países con un sistema de regulación estatal de tipo «práctico». Por lo demás, la casi totalidad de los países comunica problemas derivados de la

intensificación de los contenidos teóricos, en particular la reducción de las tasas de matriculación y el aumento de las tasas de fracaso.

## Observaciones finales

En el presente artículo se formulan una pregunta principal y otra secundaria relacionadas con la investigación. Sería presuntuoso afirmar que se ha dado una respuesta definitiva a alguna de ellas, pero sí han surgido algunas observaciones interesantes. La pregunta secundaria es en qué medida la información recogida en la base eKnowVET del Cedefop resulta útil para los investigadores externos al abordar cuestiones complejas con un enfoque comparativo. Aunque parece que esa información es bastante útil, hay que expresar algunas reservas. La mayoría de los sistemas nacionales de FP son bastante complejos y, aunque los autores de la base de datos evidentemente han dedicado un gran esfuerzo a elaborar información comparable, persisten algunos problemas. Éstos obedecen en parte a diferencias entre los sistemas educativos que son sumamente difíciles de manejar, sobre todo en la forma condensada en que debe estar estructurada una base de datos. Otros problemas se deben a que varios sistemas de FP están cambiando y no siempre queda claro a qué momento se refiere la información concreta disponible. Una propuesta concreta para mejorar la utilidad de eKnowVET es que la información se date adecuadamente. Casi todos los problemas son de este tipo y probablemente se rectificarán cuando se hayan depurado los procesos de recopilación y tratamiento de los datos. Otras deficiencias son de carácter más conceptual: es inevitable que la complejidad de cada sistema concreto se pierda en parte en una base de datos. Dicho esto, hay que hacer hincapié en el mayor mérito de eKnowVET: que permita hacer estudios comparativos en el ámbito de la formación profesional.

La pregunta principal formulada -¿están los sistemas nacionales de FP en proceso de convergencia o de divergencia?- ha recibido algunas respuestas provisionales, pero que apuntan en direcciones diferentes. Una observación inicial es que la subdivisión propuesta de los sistemas regulados por el Estado en modelos «teóricos» y «prácticos» arroja alguna luz. En los países encuadrables en el modelo «práctico», no están bien desarrolladas las relaciones sistemáticas con el mercado de trabajo y son escasos los componentes teóricos de la formación profesional. Hay que señalar que casi todos miembros de este grupo son antiguos países socialistas y que los sistemas de FP, al igual que las instituciones de mercado de trabajo, siguen aún en proceso de transformación (se puede encontrar una interesante evaluación en Masson, 2004). Los demás países de este estudio, independientemente del modelo de FP, muestran mejores registros. En este aspecto fundamental, hay escasos o nulos signos de convergencia entre los sistemas de regulación estatal de tipo «práctico» y los demás.

Otra diferencia fundamental es que «los demás» países tienen un PIB per cápita más elevado que los países del grupo de regulación estatal de tipo «práctico» (Eurostat, 2003). Se puede observar cierta convergencia entre esos países de renta elevada, por lo menos a nivel político. Con pocas excepciones, hay actividades en marcha o previstas para aumentar o reforzar tanto los elementos de aprendizaje en el trabajo como la presencia de componentes teóricos en los cursos. En algunos casos se intenta poner en marcha un sistema de aprendizaje en el trabajo paralelo al sistema escolar existente (por ejemplo, en Estonia), pero en otros se pretende hacer ambas cosas al mismo tiempo. El sistema neerlandés, con dos itinerarios paralelos en el ciclo superior de secundaria, uno de aprendizaje en el trabajo y otro claramente teórico, es un ejemplo de esta estrategia. El sistema italiano, en el que se hace hincapié en aumentar las oportunidades de pasar de un sistema (aprendizaje en el trabajo) a otro (ciclo superior de secundaria) mediante la concesión de créditos por las capacidades adquiridas constituye un ejemplo de estrategia algo diferente pero con una meta similar.

Sin embargo, existe otra tendencia de convergencia entre prácticamente todos los Estados miembros: la matriculación en programas de FP está disminuyendo o, en el mejor de los casos, estancándose (Comisión Europea, 2006). Esto puede significar que los retos de la «tercera revolución industrial» no lo son para los modelos específicos de FP, sino para el propio concepto de formación profesional inicial. ■

## Bibliografía

- Bundesministerium für Bildung und Forschung. *Report on vocational education and training for the year 2004*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2004.
- Comisión Europea. *Employment in Europe 2005: recent trends and prospects*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2005. Disponible en Internet: [http://europa.eu.int/comm/employment\\_social/employment\\_analysis/employ\\_2005\\_en.htm](http://europa.eu.int/comm/employment_social/employment_analysis/employ_2005_en.htm) [citado 15.3.2007]. Existe una síntesis en español, disponible en la misma página.
- Comisión Europea. Documento de trabajo de los servicios de la Comisión: *Progress towards the Lisbon objectives in education and training*. Bruselas: Comisión Europea, 2006. (SEC (2005) 419). Disponible en Internet: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress\\_report05.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress_report05.pdf) [citado 15.3.2007].
- Comisión Europea. *Towards a European qualifications framework for lifelong learning: Commission staff working paper*. Bruselas: Comisión Europea, 2007. (SEC (2005) 957). Disponible en Internet: <http://ec.europa.eu>

- pa.eu/education/policies/2010/doc/consultation\_eqf\_en.pdf [citado 15.03.2007].
- Eurostat. *GDP per capita in purchasing power standards for EU, acceding and candidate countries and EFTA*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2003. Disponible en Internet: [http://www.euroqualityfiles.net/cecistnet/FP6-FP7-portals/IST-ICT/Report/paridades\\_pib\\_en.pdf](http://www.euroqualityfiles.net/cecistnet/FP6-FP7-portals/IST-ICT/Report/paridades_pib_en.pdf) [citado 15.3.2007]. También disponible en francés
- Greinert, Wolf-Dietrich. *Berufsqualifizierung und dritte Industrielle Revolution: eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 1999.
- Greinert, Wolf-Dietrich. *Mass vocational education and training in Europe: classical models of the 19th century and training in England, France and Germany during the first half of the 20th century*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2005. (Cedefop Panorama series, 118). Disponible en Internet: [http://www.trainingvillage.gr/etv/Information\\_resources/Bookshop/publication\\_details.asp?pub\\_id=418](http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=418) [citado 1.6.2007].
- Masson, Jean-Raymond. «Países de reciente ingreso, países candidatos, y objetivos de Lisboa: evaluación de situaciones y estrategias para la formación permanente». *Formación profesional*, 2004, nº 33, p. 8-24. Disponible en Internet: [http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/404/33\\_en\\_masson.pdf](http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/404/33_en_masson.pdf) [citado 1.6.2007].
- Olofsson, Jonas. *Svensk yrkesutbildning: vägval i internationell belysning*. Bromma: SNS Förlag, 2005.
- Petrini, Francesco. «The common vocational training policy in the EEC from 1961 to 1972». En Varsori, Antonio (ed.). *Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective: vol. II: 'The development of VET in the context of the construction of the EC/EU and the role of Cedefop'*, (Cedefop Panorama series, 101). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2004. Disponible en Internet: [http://www.trainingvillage.gr/etv/Information\\_resources/Bookshop/publication\\_details.asp?pub\\_id=373](http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=373) [citado 15.3.2007].
- Tessaring, Manfred. *Formación para una sociedad en cambio: informe acerca de la situación actual de la investigación sobre la formación profesional en Europa*. 2ª ed. Cedefop Reference series, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1999.
- Tessaring, Manfred; Wannan, Jennifer. *La formación profesional, una clave para el futuro; Lisboa-Copenhague-Maastricht: Mover hacia los objetivos 2010*: Síntesis del estudio de Maastricht realizada por el Cedefop. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2004. Disponible en Internet en inglés, alemán y francés: [http://www.trainingvillage.gr/etv/Information\\_resources/Bookshop/publication\\_details.asp?pub\\_id=382](http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=382) [citado 1.6.2007].

Thelen, Kathleen. *How institutions evolve: the political economy of skills in Germany, Britain, the United States, and Japan*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

## Enlaces útiles

Cedefop. *Europass*: marco para la transparencia de las cualificaciones en Europa. Dirección de Internet: <http://europass.cedefop.europa.eu> [citado 15.3.2007].

Cedefop. *Thematic overviews on national VET policies* (base de datos eKnowVET). Dirección de Internet: [http://www.trainingvillage.gr/etv/Information\\_resources/NationalVet](http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/NationalVet) [citado 15.3.2007].

Comisión Europea. *Comunicado de Maastricht sobre las prioridades futuras de la cooperación europea reforzada para la enseñanza y la formación profesional (VET)*. Dirección de Internet de la versión inglesa: [http://ec.europa.eu/education/news/ip/docs/maastricht\\_com\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/news/ip/docs/maastricht_com_en.pdf) [citado 1.6.2007].

IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional. *Portal IEPF* [portal de Internet del Servicio Público de Empleo portugués (PES)]. Dirección de Internet: <http://portal.iefp.pt/> [citado 15.3.2007]

Unión Europea. *Europa: Hechos y cifras clave sobre Europa y los europeos*. Dirección de Internet: [http://europa.eu/abc/keyfigures/index\\_es.htm](http://europa.eu/abc/keyfigures/index_es.htm) [citado 1.6.2007].