



# Dinámica de la educación y de los sistemas educativos



**Jean Vincens**

*Catedrático emérito de la Universidad de Ciencias Sociales de Toulouse*

Este texto es resultado de una investigación colectiva: el denominado proyecto EDEX (*Education Expansion and Labour Market*), financiado por la Comunidad Europea<sup>(1)</sup>.

Objetivo general de la investigación era analizar las modalidades y consecuencias del masivo incremento en la cifra de titulados activos observado en cinco países europeos – Alemania, España, Francia, Italia y Reino Unido – durante los últimos cuarenta años.

La fase 1 (*Work Package 1 = WP1*) era responsabilidad de Hilary Steedman y del autor de este artículo. Se dio término a esta fase durante el año 2000.

El presente artículo utiliza los resultados presentados en el informe final (Steedman y Vincens, 2000), sin que se proponga no obstante resumir éste, sino prolongar la reflexión colectiva que el informe contiene, resaltando los resultados que parecen más novedosos y desarrollando una interpretación de datos, que el informe apenas esboza.

Una de las particularidades de la metodología del proyecto EDEX ha sido la de adoptar un método generacional. Los trabajos precedentes efectuados por las mismas entidades con financiación del Cedefop (Mallet et alii, 1997) ya habían sugerido que la mayoría de los títulos correspondían a los jóvenes, y por consiguiente que el aumento en el nivel educativo de la población se efectuaba a través de un proceso demográfico:

□ El nivel educativo alcanzado aproximadamente a los 30 años por una generación apenas se modifica posteriormente.

Existen excepciones, pero el dato es sólido.

□ La consecuencia es que el incremento del nivel general educativo se efectúa a través de la progresión en la escala de edades y de generaciones, de titulación cada vez más alta.

□ Esta característica del proceso de obtención de títulos permite retrazar la evolución del nivel educativo, comparando simplemente las estructuras de titulación de las distintas generaciones que componen la población en una fecha determinada.

□ Este análisis basado en la observación de generaciones sucesivas también permite analizar los sistemas educativos de forma nueva: se examina una generación que comienza su escolaridad en una fecha determinada y que atraviesa el sistema educativo repartiéndose entre los diversos cursos que éste imparte en dicho momento. El cambio de esta distribución o reparto de la generación con el tiempo se debe tanto a una asistencia distinta a cursos sin modificar como a la modificación de los cursos ofrecidos. Este método, denominado “método de gráficos de los sistemas educativos”, preparado por B. Fourcade del LIRHE ha demostrado ser muy productivo (Bédoué et Fourcade, 2000).

La primera parte de este artículo describe los principales rasgos de evolución en la estructura de titulaciones en los cinco países estudiados. La segunda parte intenta detectar las causas principales de la evolución educativa, y en la tercera, por último, se precisan las convergencias y divergencias en la evolución de los cinco países observados.

**Tras exponer los principales rasgos de evolución de las estructuras de cualificaciones en cinco países de la Unión Europea - Alemania, España, Francia, Italia y el Reino Unido – este artículo muestra que no existe un único modelo de evolución educativa y explica la heterogeneidad observada en razón de las relaciones diversas entre la educación y el desarrollo económico. De hecho, dos factores determinan la evolución apreciada: las relaciones existentes entre oferta y demanda de educación y las que rigen entre la oferta y la demanda de competencias en los mercados de trabajo. Por otro lado, el peso de la historia es también condicionante, y hace que cuanto más avance la educación más aumente la heterogeneidad de los sistemas educativos, pues cada país soluciona problemas comunes de manera específica y vinculada a sus tradiciones políticas y a la organización de sus relaciones sociales.**

<sup>(1)</sup> En este proyecto han confluído las entidades siguientes:

- Université des Sciences Sociales de Toulouse, Laboratoire Interdisciplinaire de Recherches sur les Ressources Humaines et l'Emploi (LIRHE)
- Universitat autonoma de Barcelona (UAB), Grup de Recerca Educació i Treball (GRET)
- London School of Economics (LES) Center for Economic Performance (CEP)
- Zentrum für Sozialforschung Halle (ZSH)
- Centro di Recherche Economiche e Sociali (CERES) Roma
- Center for Research On Innovation and Society (CRIS) Berlin & Santa Barbara



## Primera parte

### La evolución

#### 1) Los datos

El cuadro 1 compara las generaciones nacidas en 1940, 1950, 1960 y 1970, utilizando una nomenclatura simplificada propuesta por Hilary Steedman y empleada en el informe EDEX. Las categorías son las siguientes:

1a. Sin titulación. En el Reino Unido (UK) los denominados “no qualifications”; en Francia, los “sans diplôme”, en Italia los “licenciados de la escuela primaria o sin título” (no separados en los datos), en Alemania, los “sin título o sin respuesta” en España los “sense estudis”(\*).

1b. Escuela obligatoria aprobada y certificado de estudios primarios; en Francia, los “certificats d’études primaires”; en España, los “primaris”(\*); en Alemania los “Hauptschule”;

2. Certificado de la escuela secundaria de primer ciclo; en el UK los *O Level*, los *GCSE*; en Francia los *BEPC*; en Alemania los *Realschule*; en Italia los titulados de la *scuola media*, en España el bachillerato elemental, EGB ciclo superior.

3. Certificado de formación profesional. En el UK los “others”, el *Trade Apprenticeship*, las *City & Guilds*, los *ONC/OND*, los *NVQ 2/3*; en Francia los *CAP/BEP*; en Alemania los aprendizajes y la *BFS*; en Italia los titulados de la “*scuola professionale*”; en España la FP.

4. Certificado del segundo ciclo de la secundaria, general, tecnológica o profesional (acceso a estudios superiores); en el UK los *A Level*; en Alemania los *Abitur* y la *Fachhochschulreife*; en Francia los *baccalauréats*; en Italia las *Maturita*, y los títulos de *Magisterio* y de *Scuola Técnica*; en España el Bachillerato Superior, el BUP y el COU.

5. Estudios superiores. En el UK, los “degrees”, los *HNC/HND* y el “teaching and nursing”; en Francia las licenciaturas o títulos superiores, y las titulaciones de *Bac+2*; en Alemania los títulos universitarios, los “Meister” y los títulos de Técnico; en Italia los títulos universitarios;

en España, los títulos universitarios de ciclo breve o largo.

Como cualquier nomenclatura, también ésta presenta deficiencias. En particular, la categoría 2 – certificados del primer ciclo de la secundaria – ha cambiado de sentido con el devenir del tiempo en diversos países: en Francia, el UK e Italia, estos certificados se han convertido en los títulos de aprobado de la escolaridad obligatoria; así lo tendremos en cuenta en el análisis sucesivo.

A partir de la encuesta de empleo nacional más reciente, el cuadro 1 presenta, para cuatro generaciones, la estructura de población total distribuida por títulos. La generación nacida en 1940 tiene 60 años en el año 2000, y se encuentra ya parcialmente fuera de la población activa. La generación nacida en 1970 tiene 30 años en el año 2000 y las personas que la componen acaban de obtener la titulación esencial que les caracterizará durante toda su vida.

□ La generación de 1940 tenía 20 años en 1960, y por tanto ha conocido sobre todo el sistema educativo del decenio de 1950; dado que la mayoría de los títulos se obtienen por formación inicial, la estructura de títulos en esta generación, medida en 1998, ofrece una buena aproximación a la “producción” de los sistemas educativos en este decenio de 1950. Igualmente, la generación de 1950 tenía veinte años en 1970, y su estructura de titulación refleja la “producción” del sistema educativo del decenio de 1960, y así sucesivamente.

□ Podemos considerar que los niveles 1a, 1b y 2 se corresponden con la escolaridad obligatoria: el cuadro 1 refleja de hecho perfectamente las brechas en los niveles 1b o 2; cuando el nivel 1b es importante, el nivel 2 resulta débil o inexistente, y viceversa. La principal excepción es la de Francia, para las generaciones de 1940 y 1950: el título obtenido al término del primer ciclo de secundaria exigía una duración de estudios que rebasaba la obligatoriedad escolar; debido a ello, el certificado de estudios primarios (nivel 1b) perdía importancia, y efectivamente el diploma de estudios del primer ciclo secundario se convirtió en Francia en el primer título que podía obtenerse. En el

(\*) (ndt): En catalán en el original



UK se desarrolló un mecanismo apenas distinto. En Italia, la "licencia" (titulación) media inferior la constituye en realidad el título de aprobado en los estudios primarios.

Más allá de este nivel, las categorías 3, 4 y 5 corresponden a la formación postobligatoria. El aumento del nivel educativo se debe a dos procesos: (i) la prolongación de la escolaridad obligatoria y el descenso en la proporción de quienes salen de ella sin titulación ninguna, y (ii) la expansión de la formación postobligatoria; este segundo proceso tiene gran importancia, como refleja el cuadro 2. Para establecer las diferencias entre períodos y países, este cuadro recoge los porcentajes acumulados de niveles educativos en cada generación, dividiendo la enseñanza superior (categoría 5 de la nomenclatura) en diferentes vías, lo que permite medir aquellas proporciones de una generación cuyo nivel educativo rebasa la escolaridad obligatoria.

El nivel 4 corresponde a la titulación que concede acceso a la enseñanza superior; el nivel 3 corresponde a la formación profesional "corta", la de los trabajadores o empleados cualificados.

## 2) Comentario

1) La situación de partida. Examinemos para empezar la generación de 1940. En la categoría 5 se destacan tres países: Reino Unido, Francia y Alemania. Los otros dos se encuentran muy por debajo. Para el subtotal 5+4, Italia se reúne con los tres países punteros, y España se mantiene en un nivel inferior; para el subtotal 5+4+3, Alemania y el Reino Unido se destacan claramente, seguidos por Francia.

La generación de 1940 comenzó a escolarizarse al término de la Segunda Guerra Mundial. La escolaridad obligatoria llegaba hasta los 13 años en España, 14 años en Alemania, Italia y Francia, y 15 años en el Reino Unido. Menos del 20% de esta generación siguió una formación general más larga que les sirviera para pasar a una formación técnica media o superior. Por último, una gran parte de cada generación debía ejercer profesiones de trabajador o empleado cualificado, para las que la formación podía impartirse tanto de forma explícita – con

## La estructura de algunas generaciones, por títulos

Cuadro 1.

<b>Nacidos en 1940</b>	Alemania	Reino Unido	Francia	Italia	España
1a sin títulos	9	39	28	56	32
1b título esc. obl.	24	-	27	-	57
2 1 <sup>er</sup> cic. sec.	1	9	6	23	-
3 FP	51	34	20	3	3
4 2 <sup>a</sup> . cic. sec.	-	3	7	12	2
5 superior	14	16	12	5	6

  

<b>Nacidos en 1950</b>	Alemania	Reino Unido	Francia	Italia	España
1a	8	24	18	31	12
1b	14	-	18	-	63
2	2	12	7	34	-
3	53	38	30	5	5
4	-	4	10	20	8
5	21	22	17	10	13

  

<b>Nacidos en 1960</b>	Alemania	Reino Unido	Francia	Italia	España
1a	9	16	23	10	4
1b	11	-	4	-	54
2	3	23	9	43	-
3	56	30	31	7	14
4	-	7	12	30	12
5	22	25	21	10	16

  

<b>Nacidos en 1970</b>	Alemania	Reino Unido	Francia*	Italia	España
1a	8	11	17	6	2
1b	9	-	1	-	38
2	3	23	4	41	-
3	58	31	30	7	20
4	-	9	16	39	18
5	20	26	32	7	23

\* Encuesta sobre el empleo efectuada en 1999, es decir a los 29 años

una certificación – como de manera implícita en el trabajo. Esta es la situación que reflejan estos datos.

Alemania ha impartido una formación explícita a dos terceras partes de esta generación, y la formación profesional se encuentra particularmente desarrollada. El Reino Unido también posee una formación profesional potente, aunque a bastante distancia de la alemana. Francia ocupa una posición intermedia en lo referente a la formación profesional de nivel 3, mientras que esta formación se encuentra apenas desarrollada en Italia y España. Esto significa que en estos dos países, y también en parte en Francia y el Reino Unido, la formación en el trabajo –



Cuadro 2.

### Titulaciones obtenidas tras la enseñanza obligatoria Proporciones acumuladas

Nacidos en 1940	Alemania	Reino Unido	Francia	Italia	España
5	14	16	12	5	6
5+4	14	19	19	17	8
5+4+3	65	53	39	20	11
Nacidos en 1950	Alemania	Reino Unido	Francia	Italia	España
5	21	22	17	10	13
5+4	21	26	27	30	21
5+4+3	74	64	57	35	26
Nacidos en 1960	Alemania	Reino Unido	Francia	Italia	España
5	22	25	21	10	16
5+4	25*	32	33	40	28
5+4+3	78	62	64	47	42
Nacidos en 1970	Alemania	Reino Unido	Francia	Italia	España
5	20	26	32	7	22
5+4	27*	35	48	46	41
5+4+3	78	66	78	53	61

\* Se ha corregido la suma 4+5, integrando en ella a los titulados con un *Abitur* que poseen también un título de formación por aprendizaje obtenido tras el *Abitur*.

Italia, pero se frenó claramente en Alemania y el Reino Unido. Por último, la generación de 1970 muestra una práctica estabilidad en Alemania, un escaso aumento en el UK y un incremento mantenido en los otros países. En definitiva, en 1998 – cuando la generación de 1970 se aproxima a los treinta años –, la proporción de esta generación con titulación postobligatoria se acerca al 80% en Alemania y Francia, al 66% en el UK, al 61% en España y al 53% en Italia; sin embargo, en este último país el porcentaje de titulados superiores continúa aumentando desde hace 30 años.

La estructura de los títulos postobligatorios era divergente al principio y ha evolucionado además de forma particular en cada país.

Esta situación y su evolución pueden analizarse con mayor detenimiento calculando la parte correspondiente de los niveles 4 y 5 dentro del subtotal 5+4+3: el cuadro 3 ofrece el resultado de este cálculo para las cuatro cohortes.

Cuanto menor sea este coeficiente, la proporción de los títulos secundarios largos y de segundo ciclo será menor en el conjunto de las titulaciones postobligatorias. Por el contrario, ello refleja particularmente bien la importancia de la formación profesional en Alemania y el Reino Unido para la generación de 1940, y la casi inexistencia de este tipo de formación (con derecho a título) en Italia y España, así como la situación intermedia de Francia.

La proporción de la enseñanza secundaria larga y de la enseñanza superior aumenta de una generación a otra en todos los países salvo en España, lo que refleja la evolución de la formación profesional en este país. El caso de Italia es particular: una proporción mayor que antes de la formación secundaria larga consiste en una formación profesional seguida de un acceso al mercado de trabajo.

Las diferencias iniciales (generación de 1940) se explican fácilmente en razón de la muy escasa presencia de la formación profesional corta en España, Italia y – en menor medida – Francia. Se observa que, con la excepción de España, los otros países presentan porcentajes comparables

y no reconocida por una certificación – desempeña una importante función.

Alemania y el Reino Unido poseían en 1950 los sistemas educativos más desarrollados, en los cuales la financiación y gestión de la formación profesional de nivel 3 no correspondía al estado sino a las empresas (Alemania) o a diversos organismos (Reino Unido). En Francia, la formación profesional corta se reparte entre la enseñanza profesional pública y el aprendizaje en las empresas.

2) La evolución desde la generación de 1940 a la de 1970 está influida tanto por estas diferencias de partida como por las opciones efectuadas entre una y otra época.

El total acumulado 5+4+3 aumenta claramente en todos los países entre la generación de 1940 y 1950; el aumento observado en España, Francia e Italia es claramente superior al de los otros dos países. Los datos de la generación de 1960 reflejan que el aumento de estos títulos prosiguió en España, Francia e



de titulados de los niveles 5+4, si bien Alemania ocupa una posición algo inferior.

La evolución resulta análoga en Francia, Italia y el UK, al menos hasta la generación de 1960. España pasa entonces a reunirse con estos tres países y Alemania muestra un crecimiento más lento. El paso de la generación de 1960 a la de 1970 refleja las divergencias evolutivas más claras: Francia es el primer país donde la proporción de titulados del nivel 5+4 se aproxima al 50% de la generación – la que tendrá 30 años en el 2000 –, mientras que Italia no está lejos y España parece tender en el mismo sentido, y sin embargo, la proporción no supera el 35% en el UK y ni siquiera el 30% en Alemania. Los datos sobre la generación de 1980 dan información complementaria: en Francia, la proporción de quienes obtienen al menos un título de nivel 4 (bachillerato) se ha incrementado decididamente durante el decenio de 1990, y alcanza ya un 60% de la generación de 1970 y siguientes; pero ello se realiza en detrimento sobre todo de la proporción de personas con titulación máxima de nivel 3. En el UK, tras 1998, la proporción de jóvenes que logran al menos el *A-Level* se incrementa claramente y parece estabilizarse un poco por debajo del 40% de las generaciones nacidas a partir de 1975. En Alemania, la evolución parece más regular, y para la generación de 1975 el porcentaje de jóvenes con títulos que conceden acceso al menos a una de las formas de enseñanza superior supone aproximadamente del 37 al 38 %.

Parece evidente que no existe un modelo único de evolución educativa, que habría conducido a Francia y aún más a Italia y España a imitar a los dos países más avanzados en materia de educación, siguiendo por su mismo camino.

Las principales cuestiones que plantea la evolución educativa en los cinco países conciernen a la educación obligatoria y más aún a la postobligatoria: ¿por qué tales divergencias en la proporción de titulados que pueden acceder a estudios superiores o que poseen una titulación superior? ¿por qué la formación profesional corta o media es tan diferente de un país a otro?

### Cuadro 3. Proporción de los niveles 4 y 5 como porcentaje del subtotal 5+4+3

	Alemania	Reino Unido	Francia	Italia	España
<b>Nacidos en 1940</b>	0,22	0,36	0,49	0,85	0,73
<b>Nacidos en 1950</b>	0,28	0,41	0,47	0,86	0,81
<b>Nacidos en 1960</b>	0,32*	0,52	0,52	0,85	0,67
<b>Nacidos en 1970</b>	0,35*	0,53	0,62	0,87	0,78

\* Se ha corregido la suma 4+5 de la manera ya indicada.

Para responder a estas preguntas es necesario plantear las relaciones entre la educación y el desarrollo económico.

### 3) Educación y desarrollo.

El estudio específico de estas relaciones supera evidentemente el contexto de nuestro estudio, que no intenta dar respuesta a la pregunta planteada en el título de un artículo reciente: “ Does Schooling Cause Growth?” (Bils y Klenow, 2000).

Sin embargo, algunas observaciones sí resultan útiles:

1) Los países con el nivel económico más débil hacia 1960 también eran los que presentaban un nivel educativo más bajo. Se trata de los países que han experimentado un desarrollo económico y educativo simultáneo más rápido. Un ejemplo: el ingreso per cápita en Italia, expresado como porcentaje del Reino Unido, ha evolucionado de esta manera:

1960	1983	1998
66%	90%	103%

(Fuentes: 1960 y 1963, CERC 1985, p. 38; 1998 OCDE 2000, p. 17. Ingreso nacional disponible para 1960 y 1983, PIB para 1998).

2) El desarrollo económico va acompañado de un conjunto de transformaciones sociales como la urbanización, el surgimiento de mercados de trabajo más amplios, nuevas formas de organización del trabajo, la difusión del sindicalismo y de los convenios colectivos, un incremento de la movilidad geográfica y profesional. El desarrollo económico incrementa la necesidad de capacidades (*skills*) pero



los fenómenos que acabamos de enumerar contribuyen a generar cambios radicales en los métodos de obtención de capacidades y la forma de detectar éstas. Las diferencias entre los niveles educativos postobligatorios de los diversos países para la generación de 1940 reflejan por tanto las diferencias de desarrollo económico a comienzo del decenio de 1960. Alemania y el Reino Unido poseían por entonces los ingresos per cápita más altos; el de Francia equivalía al 71% de la cifra del UK (CERC, 1985).

3) Para tomar en cuenta estos cambios es necesario distinguir entre la evolución de las capacidades y la de la escolarización. La educación explícita impartida de forma organizada a través de cursos y coronada por un título desempeña en realidad cuatro funciones durante el período 1950-2000: contribuye a dotar a las personas con más capacidades útiles para el desarrollo económico; reemplaza a una parte de la formación poco visible, antes transmitida por el trabajo en empresas o explotaciones agrícolas frecuentemente familiares; contribuye al proceso de certificación explícita de capacidades, cada vez más útil para el funcionamiento del mercado de trabajo dentro de los nuevos tipos de organización social; y por último, desempeña el papel de filtro en el proceso de selección para la contratación, lo que significa también que ha sido uno de los mecanismos de posicionamiento social de las personas.

Conforme al nivel de desarrollo económico alcanzado a comienzos del decenio de 1960, estas cuatro funciones de la educación revestían una importancia relativa distinta según el país, lo que suponía un factor de diferenciación entre los sistemas educativos. Éstos reflejan las características de la oferta y la demanda de educación, sobre todo inicial. El estudio comparativo de la evolución educativa debe centrarse por tanto en esta oferta y demanda. Hablar de oferta y demanda de educación no significa adoptar un modelo de mercado competitivo; la segunda parte de este artículo intentará describir con mayor detenimiento los factores determinantes de esta oferta y demanda y de su evolución. Al salir del sistema educativo, los jóvenes titulados componen la oferta de alumnos formados, que debe afrontar la demanda generada por las

empresas. Los mercados de trabajo desempeñan un papel esencial en la utilización de títulos, y es evidente que este papel retroactúa sobre la oferta y la demanda de formación. Pero ¿de qué forma? Esta es una de las cuestiones a las que es necesario intentar dar respuesta.

## Segunda parte

### La oferta y la demanda de educación

En el universo del mercado, el desarrollo de una producción cualquiera se debe a iniciativas que pueden proceder de la oferta o de la demanda; los ofertores pueden proponer bienes nuevos y la demanda legítima dicha oferta comprándolos; pero también los individuos de la demanda pueden expresar sus deseos y manifestar explícitamente los artículos que buscan, traduciendo a continuación los ofertores esta demanda latente en bienes y servicios concretos. La educación solo obedece de una forma muy parcial a este modelo. Cada país posee su sistema educativo con características propias, que reflejan opciones políticas generalmente estables a lo largo del tiempo. Desde este punto de vista, la oferta educativa precede a la demanda y en ocasiones se impone completamente a ésta: es el caso de la escolaridad obligatoria. Pero existen con todo márgenes de libertad, y los diferentes grupos de agentes interesados – Estado, colectividades territoriales, familias, empresas, sindicatos (en particular docentes) – desempeñan su respectiva función en la construcción y evolución de los sistemas educativos y afectan por tanto a sus resultados: la cifra de titulados y la estructura por titulaciones de cada generación.

#### 1. La administración pública

Las opciones políticas en materia educativa han sido mayoritariamente irreversibles en los países analizados, y los cambios de mayoría política no han podido modificarlas en lo esencial. Cada país presenta además un sistema educativo cuyos rasgos esenciales se mantienen constantes entre 1950 y el año 2000, con la excepción quizás de España, que ha erigido su sistema educativo partiendo de un nivel muy bajo. Es fácil por tanto



contextualizar la evolución de los sistemas educativos, y ya más difícil detectar tendencias comunes entre países.

Sin embargo la política seguida por todos los países tiene por objetivo desarrollar la educación, algo tanto más ambicioso cuanto más bajo sea el nivel inicial. Cuatro ideas claves sustentan esta política:

□ La primera es la idea de equidad. Es conveniente situar a los niños en una situación de igualdad de oportunidades. Pero esta noción demostró rápidamente su complejidad: ¿se trata de imponer a todos un idéntico curso mínimo? ¿de qué duración? ¿se trata de ofrecer una igualdad de oportunidades inicial y de construir a continuación un sistema de diversificación fundado en el éxito escolar, y no en el origen social o los ingresos de la familia? Pero el éxito escolar tampoco es independiente de la situación familiar, de suerte que el problema no queda completamente resuelto si se opta por un criterio meritocrático. Los diversos países han encontrado también distintas respuestas a estas cuestiones.

□ La segunda idea era la de impartir a todos los niños un mínimo de conocimientos juzgados necesarios para vivir y trabajar en la sociedad de hoy, lo que incluye la difusión de valores básicos de nuestras sociedades.

□ La tercera idea tuvo una suerte diferente en cada país. Se trata de asumir que el desarrollo económico exige una movilización de talentos y un desarrollo educativo, que es, considerado por tanto, como premisa mínima para el crecimiento económico, e incluso en ocasiones como su causa, y que desempeñaría el papel de variable independiente en el proceso de crecimiento económico.

□ La cuarta idea es la de posicionar todos los niveles de títulos con respecto al probable futuro de los que han seguido un curso concreto, es decir, a fin de cuentas respecto a una imagen simplificada de las relaciones entre niveles de titulación y empleos accesibles al incorporarse a la vida activa. Los informes nacionales muestran perfectamente la aplicación de esta idea: por ejemplo, hasta 1962 cada generación italiana se sometía a una orientación a los 10 años: cerca del 45% de la

generación preparaba su entrada en la vida activa con 14 años y seguía una enseñanza práctica supuestamente preparatoria; los restantes proseguían la enseñanza secundaria corta hasta los 14 años, pasando a continuación por otra orientación hacia los estudios secundarios largos o bien hacia un acceso a la vida activa, pero más bien en el sector terciario que secundario.

La administración pública, en definitiva, ha desempeñado el papel fundamental en la elaboración de la estructura del sistema educativo en estos cinco países: creación de los distintos cursos y su articulación, condiciones generales de admisión y en ocasiones incluso cifra de personas admisibles en una vía formativa concreta. Como mínimo, ello concierne a la enseñanza obligatoria, a la educación secundaria general que condiciona en gran parte el acceso a la enseñanza superior, y desde luego a una parte fundamental de la propia enseñanza superior. Por lo que respecta a la formación profesional que denominamos corta o de ciclo breve, con frecuencia directamente dependiente de la orientación efectuada sobre alumnos al término de la enseñanza obligatoria, la situación es más compleja.

## 2. Las empresas

Éstas siempre han intervenido en la formación profesional a través de la formación de aprendices, que sin embargo puede adoptar formas muy diversas. El grado de institucionalización más alto es el de Alemania, con su sistema dual en el que las empresas imparten una fracción importante de la formación profesional a la mayor parte de cada generación. Cuando son centros financiados públicamente quienes imparten en su mayoría la formación profesional, las empresas no quedan excluidas, ya que intervienen en la definición de los cursos.

La influencia de las empresas también se ejerce de forma indirecta a través de la asignación de titulados cuando éstos se presentan en el mercado de trabajo. Las empresas tienen necesidad de capacidades profesionales, es decir de personas capaces de cumplir las tareas necesarias para la producción de bienes y servicios. Dichas tareas pueden combinarse de formas distintas, de suerte que el contenido



de los empleos y la estructura del empleo en la empresa no se encuentran estrictamente predeterminados por la técnica y la naturaleza del bien producido. Por consiguiente, las empresas buscan sobre todo personas susceptibles de ocupar un puesto con la mayor eficacia posible, los costes más bajos y una buena capacidad de adaptación. Son por ello usuarios del sistema educativo, y reaccionan a los cambios cualitativos y cuantitativos en la oferta de titulados que se deriva del desarrollo educativo. En algunas configuraciones de la relación entre el sistema formativo y los mercados de trabajo, esto no resulta incompatible con una lógica de adecuación entre la formación y el empleo: el caso de las profesiones reglamentadas, donde un título preciso es condición necesaria para acceder a un empleo, constituye el mejor ejemplo.

### 3. Familias y jóvenes

Son elementos constituyentes de la demanda de formación. Suele escribirse que se trata de una “demanda social” autónoma, que constituye una tendencia de fondo en la evolución de las sociedades. Kivinen y Ahola (1999) señalan por ejemplo: “frente a una demanda social creciente, los gobiernos se ven forzados a ampliar la oferta educativa. Al mismo tiempo, ello alimenta el “autoestímulo educativo”, lo que significa que el nivel educativo de la población se incrementa independientemente de los cambios que tengan lugar en las estructuras profesionales y la demanda empresarial de capacidades”. Según esta visión, el desarrollo de la educación se debería fundamentalmente a esta “demanda social” un poco misteriosa.

Para comprender la evolución de los sistemas educativos y la demanda de educación, parece más lógico analizar esta demanda examinando los resultados de los procesos de opción bajo imperativos que efectúan las personas y sus familias. Los elementos de estas opciones son variados y complejos y los analizan la economía y la sociología de la educación. El razonamiento tiene en cuenta los costes y los beneficios estimados en un contexto de informaciones imperfectas, donde una persona puede como máximo conocer su probabilidad de obtener el título si se matricula en un ciclo de estudios con-

creto, o la probabilidad de obtener unos ingresos medios asociados a dicha titulación. En estas condiciones, cada persona toma en cuenta los beneficios asociados a los diversos tipos de estudios, los costes directos de la educación y el coste de oportunidad o los ingresos perdidos por el hecho de estudiar en lugar de trabajar. Supongamos que al término de la escolaridad obligatoria una persona tiene la oportunidad de elegir entre dos posibilidades: (i) matricularse en un ciclo de estudios de tres años, con la probabilidad  $p$  de obtener el título final, sabiendo que dicho título le permitirá obtener un empleo  $E_1$  con unos ingresos medios de  $W_1$  y una varianza dada; (ii) entrar al mercado, donde puede obtener inmediatamente el salario  $W_2$  inferior a  $W_1$ , sabiendo que transcurridos tres años podrá obtener un empleo  $E_2$  con ingresos medios de  $W_2$ , también con una determinada varianza. Supongamos además que el coste directo de la educación sea nulo. La opción de proseguir estudios será muy probable si la probabilidad  $p$  de obtener el título es alta, si  $W_2$  y  $W_2$  son mucho menores que  $W_1$ , y si la varianza de ingresos en el empleo  $E_1$  es menor que la asociada al empleo  $E_2$ . Pero una probabilidad  $p$  baja puede comportar una opción en favor del acceso inmediato al mercado de trabajo.

De ello se deduce que la demanda de educación procedente de familias y jóvenes está influida directamente por la organización del sistema educativo, que condiciona las probabilidades de éxito en los diversos cursos ofrecidos, y configura también la probabilidad de obtener un empleo con unos ingresos medios determinados. La selección por criterios escolares en el acceso a un curso reduce evidentemente las posibilidades de opción.

En definitiva, el incremento de la demanda de educación con el tiempo parece constituir una respuesta a diversos estímulos, que combinan las modificaciones en los sistemas educativos y las perspectivas que ofrecen los mercados de trabajo. Por consiguiente, será posible encontrar períodos con una demanda que aumenta como respuesta a incitaciones procedentes del mercado de trabajo, y que presionan al sistema educativo para que la oferta de educación se incremente. Pero en otros momentos, la oferta educativa





podrá verse modificada por decisiones de la administración pública, lo que acarreará una respuesta de la demanda; también puede suceder que dicha modificación de la oferta educativa tenga escaso impacto sobre la demanda, al no afectar fundamentalmente a las opciones individuales.

#### 4. La dinámica de la educación

En definitiva, la evolución de la educación durante el último medio siglo debe mucho en nuestros cinco países a las opciones políticas de la administración pública. Pero estas opciones mantienen márgenes de libertad, notablemente cuando el Estado – algo frecuente – define los contenidos y las condiciones de admisión en los cursos formativos pero no fija de forma estricta el número de plazas ofrecidas en cada curso. Este número depende de la demanda manifestada, es decir, de las opciones que efectúen las familias.

La administración pública desarrolla y financia una u otra formación en función de la demanda. En cada uno de los cinco países existe una combinación variada de cursos abiertos con un número de plazas que evoluciona, con mayor o menor retraso, en función de la demanda de formación, y de cursos cerrados con un número de plazas dependiente de opciones políticas o variables económicas (por ejemplo, el número de plazas en diversas especialidades del sistema dual alemán viene determinado fundamentalmente por las empresas, en función de sus pronósticos de futuro).

La evolución muestra convergencias entre los diversos países, pero también refleja las diferencias fundamentales que se derivan de estas opciones políticas y de su interacción con la demanda, así como el comportamiento de las empresas: ¿Cómo se procuran estas últimas las capacidades que precisan? La evolución observada en los sistemas educativos es por ello resultado de las influencias entre dos conjuntos de relaciones: las que vinculan entre sí la oferta y la demanda de formación, y las que vinculan la oferta y la demanda de capacidades profesionales en los mercados de trabajo.

La oferta formativa está gobernada de forma compleja en los cinco países. Prácticamente en todas partes existe un sec-

tor educativo comercial, con una oferta de plazas formativas que varía en función del precio que las personas estén dispuestas a pagar para seguir cursos, pero la mayor parte de la oferta formativa obedece a otros tipos de regulación o gobierno, entre los cuales los tres principales son: (i) respuesta de la administración pública a la demanda de formación; (ii) regulación por imperativos presupuestarios; (iii) regulación por previsión de la demanda de formados por las empresas. Por último, en particular para la enseñanza superior, la transferencia de costes de estudios a los estudiantes puede contribuir a configurar una regulación del sistema próxima a la de un mecanismo de mercado.

### Tercera parte Estudio comparativo

De 1960 al año 2000, la evolución educativa en estos cinco países se ha efectuado a ritmos distintos, que reflejan ante todo los niveles previos ya alcanzados en 1960, como hemos mostrado en nuestra primera parte. No obstante, las opciones políticas tomadas también han influido sobre la evolución, y se observa que los dos países más avanzados en 1960, Alemania y sobre todo el Reino Unido, han sido también los de opciones políticas más restrictivas desde entonces. Por otro lado, con excepción de España, cada país ha desarrollado su sistema educativo manteniendo los rasgos principales del sistema existente ya en 1960, naturalmente insistiendo más en algunas partes del sistema que en otras. España, por contra, ha erigido prácticamente su sistema educativo actual inspirándose en el modelo francés; no se trataba de la única posibilidad, pero sí probablemente la que mejor correspondía al estado de la sociedad española.

La escolaridad obligatoria constituye un primer aspecto de la evolución educativa, y en ella se observan las coincidencias más claras. A continuación sigue la formación postobligatoria, donde el panorama cobra una complejidad mucho mayor. En efecto, nos encontramos tanto con formaciones generales secundarias que, hacia 1950, servían sobre todo de plataforma preparatoria a la formación superior, como con formaciones profesio-



	13 años	14 años	15 años	16 años
<b>España</b>	X	1964		1990
<b>Alemania</b>		X	1960 (1966)	
<b>Italia</b>		X	1999	
<b>Francia</b>		X		1959 (1969)
<b>Reino Unido</b>		X	1944	1973

nales, incluyendo el aprendizaje, que preparaban a oficios o profesiones específicas. Por último, las propias formaciones superiores, que en 1960 resultaban similares en los cinco países, con la excepción de Francia, donde la brecha entre *Grandes Écoles* y universidad era más marcada.

Vamos a examinar con mayor detenimiento los tres puntos.

### 1. Escolaridad obligatoria y "escuela media"

El cuadro anterior muestra la evolución de la edad de finalización de la escolaridad obligatoria; el símbolo X indica dicha edad en 1944 y la fecha entre paréntesis indica el año en que se produjo el cambio realmente.

En 1950 los cinco países presentaban un rasgo común: a los diez u once años, tras cuatro o cinco años de formación de base tenía lugar una primera orientación esencial: hacia tres vías en Alemania y dos vías en los restantes países.

La vía corta es la que conduce a la vida activa a los 14 años, con o sin posibilidades formativas ulteriores.

La vía larga es la del segundo ciclo de la secundaria, conducente a una titulación que capacita para emprender a continuación estudios superiores (este título es condición necesaria pero no siempre suficiente). En Francia la vía corta puede prolongarse con dos o tres años de estudios primarios superiores, que permiten eventualmente acceder a la vía larga de segundo ciclo de secundaria. Alemania posee una vía intermedia compuesta por la *Realschule*, que permite obtener una titulación a los 16 años.

Durante los decenios de 1950 y 1960 se produjo una evolución importante: la intervención orientativa a los 10-11 años perdió importancia o desapareció en todos los países salvo en Alemania. La formación hasta el final de la escolaridad obligatoria tiende a universalizarse. Ello corresponde a la aspiración de igualdad y al deseo de detectar en todos los ámbitos a las personas capaces de efectuar buenos estudios.

Los estudios secundarios comienzan a los 11 años y el período de 11 hasta los 14 ó 15 años, es decir prácticamente hasta el final de la escolaridad obligatoria, constituye simultáneamente un ciclo de estudios y una fase de selección, incluso si no se reconoce así oficialmente en todos los países. En España, Italia, Reino Unido y Francia se obtiene un título al término de este ciclo educativo, pero éste tiene un valor diferente según el país: en Italia, el título medio inferior ("licencia"), obtenido en principio a los 14 años, es condición para proseguir estudios, si bien una fuerte mayoría de cada generación lo obtiene. En España el bachillerato elemental desempeña el mismo papel. En Francia, el diploma o *Brevet d'études de premier cycle (BEPC)* no constituye obstáculo alguno: la continuación de estudios y la orientación se basan en los resultados de la escolaridad; además, tiene lugar una primera orientación transcurridos dos años de la secundaria, esto es, a la edad mínima de 13 años, pero los jóvenes orientados en este momento hacia la formación profesional corta suelen ser casi siempre de mayor edad, debido al retraso adquirido en su escolaridad anterior. En el Reino Unido, el *O Level* continúa siendo muy selectivo, con resultados condicionantes para seguir estudios hacia el *A Level*.

En Alemania se mantiene la orientación a los 11 años, pero una proporción creciente de jóvenes entra en la vía media y en la vía larga que conduce al *Abitur*.

La evolución durante los decenios siguientes no hará sino confirmar estas tendencias.

La prolongación de la escolaridad obligatoria ha sido por sí misma un factor de desarrollo educativo. En primer lugar, ha incrementado el número mínimo de años



de estudios; segundo, ha permitido a un porcentaje alto de alumnos la obtención de un diploma elemental, lo que ha hecho disminuir grandemente el porcentaje de los “sin título”. El esfuerzo de armonización de los cursos ha sido mayor en algunos países, particularmente en Francia con el “*college unique*” durante el decenio de 1970.

Esta prolongación de la escolaridad obligatoria hace más evidente la función de diversificación que desempeña la escuela, aunque sea involuntaria. El éxito escolar sigue basándose en criterios académicos, y las sucesivas orientaciones se fundamentan menos en criterios sociales explícitos y más en los buenos resultados escolares. Pero las diferencias de resultados observados desde la escuela primaria entre los alumnos de 6 a 11 años no resultan por lo general atenuadas en el curso de los años sucesivos.

## 2. Tras la educación obligatoria: diversas configuraciones

Los cuadros I y II reflejan una cierta convergencia entre los cinco países, puesto que la proporción de cada generación con título que certifica una formación post-obligatoria tiende a aproximarse, mientras que difería claramente entre uno y otro país hasta 1960-1970. Esta convergencia evidentemente sólo ha podido producirse gracias a fuertes diferencias en los ritmos de desarrollo educativo, más elevados en los países retrasados. Pero también hemos señalado que dicha convergencia tiene lugar conforme a modelos distintos: la proporción de las formaciones secundarias largas y de las formaciones superiores se incrementa a mucha mayor velocidad en Francia, Italia y España que en Alemania y el Reino Unido.

¿Por qué motivo? Para responder es necesario recurrir al marco analítico que presenta la segunda parte. La oferta educativa y las relaciones entre formación y empleo difieren entre un país y otro, de suerte que las opciones efectuadas por los jóvenes y sus familias también resultan distintas. Pero es difícil detectar diferencias reales entre las ofertas educativas de los diversos países. En todos ellos existe una enseñanza secundaria larga y una enseñanza superior financiadas por el Estado, pero las analogías terminan ahí.

La cuestión esencial es la siguiente para todos estos países: ¿Qué opciones son posibles para un joven llegado al término de la escolaridad obligatoria (o a los 11 años en el caso alemán, que mantiene las tres vías), o más exactamente, cómo pueden caracterizarse las “secuencias” de formación y empleo hacia las que puede orientarse? Hacia 1950 la respuesta era simple: una minoría de jóvenes proseguía estudios secundarios largos con la finalidad principal de prepararse a los estudios superiores. La gran mayoría de los jóvenes pasaba directamente al mercado de trabajo o bien seguía una formación profesional hacia profesiones de trabajador o empleado cualificado. Pero esta simplicidad aparente puede enmascarar las complejas y muy diversificadas relaciones entre la formación y el empleo y los modelos de organización del sistema educativo.

Comencemos por la situación a comienzos de 1960.

### 2.1 La situación hacia 1960

#### 1) Alemania

La orientación a los 11 años se basaba en resultados escolares y en el origen social. Es probable que no más de un 20% de la generación de 1940 haya obtenido el título de la escuela media o un *Abitur*. Pero el carácter esencial lo da el sistema dual de aprendizaje, articulado sobre las tres vías de educación general (en 1960, sobre todo las dos más cortas). Sus principales rasgos son ya muy conocidos: las empresas ofrecen plazas de aprendizaje y eligen a los candidatos; los cursos de formación están tipificados, la probabilidad de obtener el título suele ser por lo general alta; aparte de las profesiones artesanales, el título confiere alta probabilidad de obtener un empleo cualificado, y el paro juvenil es escaso; tras la formación como aprendiz, existen posibilidades reales de promoción, si se estudia para un título mientras se trabaja (para la generación de 1962, cerca del 30% de los titulados superiores registrados han seguido esta vía); por último, las empresas apenas conceden valor a los títulos de educación general sin aprendizaje.

#### 2) El Reino Unido

La generación de 1940 aún reflejaba el antiguo sistema de formación: un alto



porcentaje de jóvenes no superaba la escolaridad obligatoria y no obtenía título alguno. La formación profesional corta se encontraba muy difundida pero dependía de centros muy variados, exteriores al sistema escolar en sentido estricto, prosiguiéndose tras la entrada en la vida activa.

Para la generación de 1940 resulta posible detectar a los poseedores del título de primer ciclo de la secundaria (nivel 2 de la nomenclatura utilizada para nuestro cuadro 1) entre los alumnos que han seguido estudios algo más largos que la formación obligatoria. Este subtotal 2+3+4 supone un 46% de la generación, proporción claramente superior a la de Francia (33%).

### 3) Italia

En este país, el sistema educativo poseía ya desde comienzos de la década de 1960 los rasgos que ha conservado hasta las últimas reformas. Tras la escolaridad obligatoria conducente a la "licencia de secundaria inferior", la oferta formativa comprende formaciones profesionales cortas poco desarrolladas, y sobre todo una enseñanza secundaria larga diversificada, con institutos técnicos y profesionales junto a cursos literarios y científicos. Este sistema existía ya en 1945 y ha ido desarrollándose y flexibilizándose. La característica italiana es que los titulados de los institutos técnicos y profesionales forman, desde 1960, a casi tres cuartas partes de los titulados de la secundaria larga. Este título permite el acceso a la universidad, con limitaciones que desaparecerán en 1969. Para la generación de 1940, el subtotal 4+5 constituye la vía formativa del 17% de esta generación, una proporción próxima a la del Reino Unido y de Francia, y superior a la de Alemania. La escasa proporción de formación profesional corta significa que el aprendizaje informal en el trabajo se encuentra difundido y no da derecho a título alguno.

Las reformas de 1998 podrían surtir efectos importantes en este país. La edad del término de la escolaridad obligatoria asciende a los 15 años, pero los jóvenes deben seguir una formación hasta los 18, ya sea en el sistema escolar o en el contexto de la formación profesional organizada por las regiones, o bien una formación como

aprendices. Todo dependerá de la organización de estos tres tipos formativos, que parecen obligados a basarse en la estructura ya previamente existente.

### 4) Francia

Este país se caracteriza por una oferta educativa directamente dependiente de la administración pública (sistema "todo escolar"). Este sistema era, a comienzos del decenio de 1960, el siguiente: la formación primaria conducía directamente al mercado de trabajo, con posibilidades de aprendizaje conducentes a una titulación o bien a una formación profesional corta impartida dentro del sistema escolar. La formación secundaria larga conducía al bachillerato, pero los abandonos durante los estudios secundarios eran muy frecuentes. La formación informal en el trabajo, que imparte una cualificación no reconocida con un título, también estaba muy difundida. La reforma de 1959 comenzó a unificar la educación tras cinco años de estudios primarios, al decidir que todos los jóvenes debían acceder a los 11 años a la enseñanza secundaria.

### 5) España

La situación a comienzo de la década de 1960 queda bien reflejada por la estructura de titulaciones en la generación 1940: formación secundaria larga de implantación muy escasa, y formación profesional corta prácticamente inexistente. La mayor parte de los trabajadores o empleados cualificados se formaban informalmente en el trabajo, tras entrar en la vida activa al término de su escolaridad obligatoria.

Vemos así que hacia 1960 el modelo organizativo de la formación profesional corta y su importancia diferían según el país. Alemania era la única nación con una formación no escolar fuertemente institucionalizada, que apenas dejaba margen a la formación informal en el trabajo no conducente a un título pero reconocida por las empresas. Tampoco el Reino Unido poseía una formación profesional corta de tipo escolar, y recurría a numerosos organismos distintos, si bien concedía un margen importante a la formación informal en el trabajo no certificada por títulos. Francia combinaba una formación de contexto escolar antes de acceder a la vida activa con una formación de aprendices y una formación en el



trabajo, sin titulación. Italia y España practicaban sobre todo la formación de carácter informal en el trabajo.

## 2.2 La evolución

### 1) Alemania

El desarrollo del sistema educativo va a implicar un incremento en el porcentaje de titulados de la escuela media y de los institutos secundarios en cada generación; así, este porcentaje ascendió al 40% para la generación de 1962 y a más del 60 % para la generación de 1972. En consecuencia, el título inicial de formación general comenzó a utilizarse cada vez más como instrumento de selección para acceder a las vías formativas de mayor demanda; de esta manera, en la actualidad cerca de una tercera parte de los titulares del *Abitur* emprenden una formación dual de aprendices, particularmente en los sectores de banca y seguros. Por tanto, las diferentes partes del sistema alemán se apoyan unas en otras; el mantenimiento de las tres vías de educación general probablemente ha frenado la tendencia a la prolongación de estudios, pero ello solo es posible gracias a la existencia de un sistema de formación de aprendices que ofrece atractivas posibilidades de formación y empleo. Para las familias, la opción de la vía media de educación general (la *Realschule*) constituye una orientación razonable que toma en cuenta probabilidades de éxito en este ciclo de estudios, posibilidades de acceso a la formación de aprendices y perspectivas de empleo; esta tercera secuencia “de bajo riesgo” se considera preferible a la “huida hacia adelante”, consistente en proseguir estudios hasta el máximo nivel posible; el aumento neto en la proporción de titulares del *Abitur* que efectúan una formación de aprendices para emprender a continuación estudios universitarios puede interpretarse de diversas maneras: a) puede verse en él un deseo de seguridad ante el mayor riesgo que implican los estudios universitarios; b) también podemos retroceder más y calcular que las familias tienden a optar con mayor frecuencia por la vía de los estudios secundarios largos, sabiendo precisamente que no solamente conduce a la universidad sino también a las mejores vías de la formación de aprendices, lo que con el tiempo se traduciría en un aumento en la proporción de quienes siguen estudios secundarios largos.

El sistema alemán ha mantenido la misma estructura general durante esta época, en razón de su coherencia y de la capacidad de adaptación del sistema de la formación de aprendices.

### 2) El Reino Unido

La escolaridad obligatoria británica fue unificándose progresivamente mediante la generalización de las “*comprehensive schools*” y la prolongación de la asistencia hasta los 16 años, lo que ha permitido a una cifra mayor de jóvenes obtener un título escolar y ha incrementado claramente el porcentaje de quienes cumplen las condiciones para proseguir estudios generales: para la generación de 1960, la proporción con derecho a continuar estudios tras los 16 años no rebasaba el 23%; pero dicha proporción supone ya un 26% para la generación de 1970 y el 45% de la de 1980. Igualmente, la proporción de quienes obtienen al menos tres certificados “*A Level*” aumenta durante el período analizado, desde cerca del 7% para los jóvenes de 18 años en 1965 hasta un 23% para la misma franja de edad en 1996.

Por último, el paro, muy bajo en la década de 1960 entre jóvenes de 18 a 19 años, fue aumentando hasta alcanzar un 20% en el decenio de 1980, reduciéndose a continuación.

En este contexto, los accesos a la vida activa entre los 16 y 18 años con tan sólo una titulación de enseñanza general resultan frecuentes (niveles 2 y 4 de nuestra nomenclatura).

Considerando estos elementos, parece evidente que dos factores cumplen una función esencial:

- Las características de la oferta formativa en la secundaria larga; las admisiones están condicionadas por la calidad de los resultados escolares obtenidos y el nivel de admisión continúa siendo bastante alto.
- El comportamiento de las empresas, que conceden un determinado valor a las formaciones generales, ya sea como señalizadores de capacidades potenciales o como indicadores de capacidades obtenidas.

En estas condiciones, las opciones de las familias y los jóvenes son limitadas, los



accesos a la vida activa entre los 16 y los 18 años son más frecuentes debido a que numerosos jóvenes de esta franja de edad comienzan a trabajar mientras prosiguen estudios. La organización de los estudios desde el comienzo de la secundaria permite a cada joven evaluar su rendimiento escolar y calcular con ello sus probabilidades de éxito inicial al término de la escolaridad obligatoria, y después durante el ciclo que lleva al *A Level*. Para una parte de los jóvenes, es probable que la opción no se presente como una alternativa clara entre continuar estudios o trabajar, sino más bien como una decisión configurada progresivamente en función de sus resultados escolares y de las oportunidades que les ofrezca el mercado de trabajo. De ahí el elevado porcentaje de personas que sólo poseen el título de escolaridad obligatoria, entre los de 30 años en 1998. La formación profesional corta ha perdido más bien importancia durante los últimos 40 años.

### 3) Italia

La entrada al segundo ciclo de la secundaria es en Italia bastante fácil, de forma que una fracción importante de esta generación accedió a dicha vía, si bien con numerosos abandonos posteriores. Sin embargo, la evolución muestra un incremento continuo en la proporción de jóvenes que obtienen el título secundario superior: cerca de 25% para las generaciones nacidas en torno a 1950 y un 47% para los nacidos alrededor de 1966.

Las entradas a la vida activa con el título ("licencia") medio inferior, al que se añaden eventualmente algunos años en el segundo ciclo de la secundaria, son frecuentes. Ello significa evidentemente también que las empresas contratan este nivel educativo, y probablemente que las oportunidades de formación en el trabajo no certificadas son bastantes numerosas.

Así pues, los jóvenes pueden optar por proseguir estudios secundarios, ya que en caso de malos resultados que provoquen el abandono, el coste de esta opción es escaso: no existía por entonces ninguna otra vía formativa más adecuada.

### 4) Francia

Este período ha visto la unificación progresiva de la enseñanza obligatoria y el

desarrollo de la enseñanza técnica. Se ha creado así, teóricamente, un sistema de formación y orientación con criterios escolares para la totalidad de cada generación. Desde la generalización del "collège unique" al término de los decenios 1960-70, se supone que todos los jóvenes deben llegar hasta el final del primer ciclo de la secundaria (final de la clase de 3<sup>o</sup>) antes de continuar estudios generales o tecnológicos conducentes al bachillerato, o bien estudios profesionales. Hasta 1985 éstos consistían en estudios cortos que conducían al *Certificat d'Aptitudes Professionnelles (CAP)* o sobre todo al *Brevet d'Etudes Professionnelles (BEP)*.

La orientación se efectúa en función de los resultados escolares del alumno y de los deseos de la familia. Ello ha contribuido a desvalorizar las vías profesionales cortas, en opinión de las familias. En 1985 se crearon los "baccalauréats professionnels" que se preparan tras el *BEP* y confieren acceso a la enseñanza superior. Esta diversificación de la oferta educativa tenía por objetivo desarrollar la educación, objetivo manifestado en el lema francés "bachillerato para un 80% de cada generación".

La administración pública ha mostrado durante toda esta época su voluntad de desarrollar la educación como "servicio público", es decir, en un contexto escolar estricto. La apertura hacia la formación alterna y la renovación de la formación de aprendices es sólo reciente. La oferta formativa no ha limitado globalmente la demanda de familias y jóvenes, y ha contribuido claramente a orientarla; en una economía con un paro juvenil en aumento y donde las empresas apenas ofrecían empleo a los jóvenes sin titulación, surgió como mejor solución la opción de proseguir estudios hasta el máximo nivel posible. La transformación de la organización del trabajo también parece desempeñar un papel: en particular, la reducción de las posibilidades de una carrera profesional basada en la experiencia incitó a las familias francesas a apostar por la escuela (Beaud y Pialoux, 2000). El coste de oportunidad continúa siendo bajo; la diversidad de las vías ofrecidas tuvo como consecuencia mayores probabilidades de obtener un título, ya que en realidad la orientación tiene el resultado de segmentar la población de



alumnos en categorías que siguen cursos muy distintos, incluso si éstos conducen a titulaciones con el mismo nombre; estas diferencias de contenidos aumentan las probabilidades de éxito; por ejemplo, los índices de éxito en las diferentes series del bachillerato francés varían entre el 74% y el 81% (estado: julio 1999)

### 5) España

La evolución es parecida a la francesa, con un retraso de una quincena de años. Con todo, dos rasgos originales caracterizan la evolución española:

□ El primero es la rapidez del cambio. Los cuadros 1 y 2 lo reflejan perfectamente: la proporción generacional con un título de formación profesional corta se ha multiplicado casi por siete en treinta años, el porcentaje de titulados de la secundaria larga y de la enseñanza superior se ha multiplicado por cinco. La proporción de titulaciones que superan la enseñanza obligatoria pasa del 11% para la generación de 1940 al 61% en la generación de 1970, es decir, de cinco a seis veces más; en comparación, el porcentaje francés sólo ha podido duplicarse. Existía no obstante un margen importante de transformación, ya que la proporción de quienes no superaban una formación primaria se aproximaba al 40% en la generación de 1970.

□ El desarrollo económico acontecido en los decenios de 1950 y 1960 implicó un aumento de la asistencia al primer ciclo de la secundaria conducente al bachillerato elemental. La Ley de 1970 suscitó el desarrollo de la formación profesional en el contexto escolar, lo que contribuyó a frenar la demanda de formación general; pero esta demanda se recuperó por otro lado gracias a la política educativa implantada durante el período de transición política (decenios de 1970 y 1980). Se efectuaron las inversiones necesarias, y el crecimiento del sector educativo no ha sufrido la lentificación que se observa en otros países entre las generaciones de 1960 y 1970.

La opción política por un sistema de oferta educativa del tipo "todo escolar", ¿producirá los mismos efectos que en Francia, es decir, una huida hacia adelante para conseguir el título más alto posible? En el caso español debemos considerar

dos factores: la viveza del crecimiento económico español puede incrementar los costes de oportunidad de la opción de proseguir estudios, debido a la fuerte demanda de trabajo; pero el descenso radical de la natalidad durante los últimos años puede comportar una inmigración importante de trabajadores escasamente formados, lo que incitaría a los jóvenes españoles a buscar la diferencia y obtener una titulación.

En definitiva tres países – Alemania, Reino Unido e Italia – han decidido mantener los aspectos esenciales de su combinación particular entre educación general y formación profesional, tal y como ésta existía en 1960. Francia y España han desarrollado la opción del "todo escolar". En el caso francés, ello ha generado la creación de una "vía técnica", del *BEP* al *Bac professionnel*, y a continuación un acceso eventual a la enseñanza superior de ciclo breve.

### 2.3 La enseñanza superior

#### 1) La evolución

El cuadro 1 refleja claramente que la proporción en cada generación que obtiene un título superior se incrementa en todos los países sin excepción. El contraste entre las generaciones de 1940 y 1970 es evidente. A la vez, parece meridiano que este crecimiento ha sido muy distinto de un país a otro: muy escaso en Italia, moderado en Alemania, algo más fuerte en el Reino Unido y muy fuerte en Francia y España.

Naturalmente este crecimiento ha exigido un incremento previo de la formación secundaria larga, ya que el título obtenido al término de este ciclo de estudios suele constituir por lo general la premisa necesaria para acceder a estudios superiores. Alemania constituye la principal excepción, dado que los títulos catalogados como superiores pueden obtenerse sin título previo de enseñanza secundaria, sino a través de la formación continua. El cuadro 2 muestra que el total 4+5 (enseñanza secundaria larga más enseñanza superior) se ha incrementado de hecho en buena medida.

Pero también se observa que la proporción de titulados de secundaria que obtienen un título de la enseñanza superior



Cuadro 4.

### Proporción de titulados de la enseñanza superior frente al total de titulados secundarios y superiores.

	Alemania	U K	Francia	Italia	España
Gen. <sup>ón</sup> 1940	1,00	0,84	0,63	0,30	0,75
Gen. <sup>ón</sup> 1950	1,00	0,84	0,63	0,30	0,62
Gen. <sup>ón</sup> 1960	0,88	0,78	0,63	0,33	0,57
Gen. <sup>ón</sup> 1970	0,75	0,74	0,66	0,15	0,53

tiende a disminuir en todas partes salvo en Francia, como muestra el cuadro 4.

¿Cómo podemos explicar estos dos fenómenos, el incremento diferenciado en la proporción de titulados superiores por países y la distancia creciente entre la cifra total de titulados de secundaria y la de aquellos que entre éstos obtienen un título superior?

#### 2) El análisis

Cada país presenta un tipo diferente de desarrollo de la enseñanza superior, que mezcla específicamente las influencias de la oferta y de la demanda formativas.

□ El caso más simple es probablemente el del Reino Unido. El número de plazas ofrecidas depende directamente de la financiación concedida por el Estado, por lo que las universidades eligen a sus estudiantes en función de los resultados que hayan obtenido en el examen del *A Level*. Por consiguiente, el número de estudiantes se vinculará al número de plazas. Cada vez que el gobierno británico decide aumentar el número de plazas, también aumenta el número de estudiantes y de titulados. La proporción de titulados en cada generación varía por ello en función del volumen de las generaciones: con número de plazas estables, el descenso demográfico comporta un incremento en la proporción de titulados superiores, lo que implica que las universidades con menos demanda rebajan más o menos sus criterios de admisión. Lo contrario sucede cuando aumenta el volumen de la generación que aspira a entrar en la universidad. Los últimos años se han caracterizado por un incremento en la proporción de titulados de la secundaria, pero también por el aumento de los costes escola-

res a cargo de los alumnos. Además, incluso rebajando los criterios de admisión, las universidades no consiguen ocupar todas las plazas ofrecidas y el número de titulados tiende a permanecer constante. Durante los últimos cuarenta años, esta regulación de la oferta de plazas explica probablemente la mayor parte de los cambios, pero este factor tiende a sustituirse por la influencia de la demanda, que reacciona al incremento en los costes educativos, y quizás también al descenso en las probabilidades de obtener un título, y a la mayor incertidumbre sobre los beneficios que conllevan los títulos de la enseñanza superior. Además las empresas continúan contratando directamente a titulados de la secundaria larga, de suerte que el coste de oportunidad de proseguir estudios no desciende.

□ Alemania presenta otro modelo: la oferta depende de los medios que conceda la administración pública, y en diversas ocasiones durante el período que estudiamos se han sucedido los debates para saber si convenía incrementar o no dichos fondos. Desde el comienzo de la década de 1980, la tendencia es a estabilizarlos. Pero contrariamente al Reino Unido, ello no significa que la cifra de estudiantes se limite, dado que la noción de “plaza formativa” es mucho más vaga en Alemania en la mayoría de los cursos. No obstante, al ser muy largos los estudios universitarios, los beneficios asociados a esta titulación han bajado con mucha frecuencia. Por otro lado, la formación dual en las vías de mayor demanda de banca y seguros ha abierto en buena parte su acceso a los titulares del *Abitur*. Para abreviar la enseñanza superior, se decidió crear las *Fachhochschule* hace unos treinta años. Estas formaciones son accesibles con el *Abitur* o bien con el título de *Fachhochschulereife*, que puede obtenerse a partir del diploma de la escuela media, combinándolo con una formación dual. Hoy en día vemos cómo se desarrolla una vía de obtención del título de la *Fachhochschule* a través de una formación dual destinada a los titulares del *Abitur* (Haas, 2001). De esta manera, a pesar del aumento en la proporción de titulados de la secundaria general, el porcentaje de titulados de la enseñanza superior no se incrementa tanto. Un nuevo efecto de la participación de las empresas en la formación.





□ Las particularidades de la formación francesa se manifiestan claramente cuando se compara ésta con las de los dos países precedentes. El primer rasgo de la enseñanza superior francesa es la diversidad de la oferta formativa: desde un sector cerrado como son las *Grandes Écoles* y las profesiones de la salud (donde la noción de “plazas formativas” es más estricta aún que en el Reino Unido) hasta un sector totalmente abierto como la mayoría de las vías universitarias (donde basta con el bachillerato para matricularse), pasando por un sector de FP corta cerrado, pero con un número de plazas en aumento radical durante los últimos treinta años. Esta compleja estructura ha permitido conciliar la regulación del número de titulados en algunos cursos con el principio de libre acceso a la enseñanza superior. Además, el radical incremento en la proporción de titulados (bachilleres) de la enseñanza secundaria se debe en parte a una diversificación en los cursos de ésta. Y los titulares de los bachilleratos generales tienen unas probabilidades de éxito muy superiores a los de bachilleratos tecnológicos en las vías universitarias y, evidentemente, también para acceder a las *Grandes Écoles*. Sin embargo, la enseñanza superior corta, y principalmente las Secciones de Técnicos Superiores ofrecen cursos donde estos bachilleres tecnológicos obtienen un éxito bastante conveniente. La estructura de la enseñanza superior francesa incita por tanto a proseguir estudios tras el bachillerato, a la vez porque no presenta obstáculos a la matriculación y porque ofrece una variedad de cursos que permite a la mayoría de los jóvenes elegir aquel para el que su probabilidad de éxito sea razonablemente alta. La consecuencia de este sistema es que los títulos de enseñanza superior son muy heterogéneos y no se centran en los mismos segmentos del mercado de trabajo. Un 39% de los egresados del sistema educativo en 1998 eran titulados superiores, si bien los títulos de la enseñanza superior corta suponían un 48% de éstos.

Francia practica desde hace cuarenta años una política muy abierta de oferta de enseñanza superior, lo que ha hecho surgir una demanda muy viva, puesto que el nivel de titulación (expresado como duración mínima de estudios necesarios para obtener el título) desempeña un papel

muy importante para lograr un empleo. Desde hace una veintena de años, el alto índice de paro hace que el diploma de máximo nivel posible se considere una importante ventaja en la búsqueda de empleo, ya que el índice de paro juvenil presenta una proporcionalidad inversa con el nivel de titulación. La importancia y la diversificación de la oferta educativa superior son sin duda los motivos principales del incremento en la proporción de titulados postsecundarios en cada cohorte, y explica asimismo que la relación entre la categoría 5 y las categorías 4+5 no se haya reducido, al contrario que en otros países.

□ En Italia el porcentaje de titulados superiores es sorprendentemente bajo, considerando que la proporción de titulados de la enseñanza secundaria larga – poseedores de un certificado que da acceso a la enseñanza superior – es muy alta. De hecho, una cifra alta de estos titulados se matriculan en la universidad – que es gratuita – pero trabajan simultáneamente, lo que prolonga la duración de sus estudios y comporta numerosos abandonos. Además, la diversidad de los títulos de secundaria para quienes han pasado por los institutos técnicos y comerciales no constituye quizás una buena preparación para los estudios universitarios de carácter académico. Por otro lado, parece que los estudiantes alcanzan su título superior bien cumplidos los treinta. La comparación entre los sistemas italiano y francés es reveladora: en Francia, la diversidad de la enseñanza superior, particularmente incluyendo la enseñanza profesional corta, ofrece a los bachilleres tecnológicos vías con índices de éxito bastante elevados. Una oportunidad semejante no existía en Italia hasta las reformas más recientes. Por último, es probable que muchos de quienes abandonan los estudios superiores sin obtener título consigan con todo extraer beneficio de su estancia más o menos prolongada en la universidad.

□ Como ya hemos indicado, España se caracteriza por un incremento muy rápido en su escolarización desde comienzos del decenio de 1960. El acceso a la enseñanza superior, realmente restrictivo al inicio de dicho período, ha ido facilitándose más y más desde entonces. La creación de una enseñanza superior corta o de ci-



clo breve ha contribuido a incrementar la proporción de titulados superiores: los titulados de la vía corta suponen de un 35 a un 40% del total de titulados de la enseñanza superior.

## Conclusiones

El análisis de la evolución educativa desde hace medio siglo en los cinco países estudiados nos lleva a resaltar las características siguientes:

□ Las marcadas diferencias iniciales de desarrollo económico coincidían con diferencias del mismo calibre entre los niveles de educación explícita, es decir, de educación certificada por títulos. Estas diferencias económicas y de niveles educativos han ido reduciéndose durante todo el período analizado, sin que haya sido posible en el marco de este estudio detectar una relación de causalidad simple.

□ Esta recuperación no ha tenido lugar siguiendo el modelo de los países más avanzados al comienzo del período: en materia educativa, cada país ha seguido su itinerario particular. Los rasgos del sistema educativo a comienzos del período estudiado influyen fuertemente sobre la evolución. España y Francia presentan sistemas bastante próximos entre sí, pero los otros tres países presentan cada uno particularidades muy notorias, de suerte que todo intento de efectuar una tipología parecería arbitrario. De nuestro estudio no se deriva la oposición entre un modelo europeo septentrional y un modelo mediterráneo o meridional. El modelo alemán posee particularidades que le oponen al modelo británico.

□ La mayor parte de las titulaciones se obtienen antes de cumplir los 28 ó 30 años. Este período comprende la educación inicial en sentido estricto, antes de acceder a la vida activa, pero también la formación profesional de aprendices y diversas combinaciones de períodos de trabajo y estudio. Parece necesario cada vez más abandonar una distinción clara entre una fase educativa/formativa y una fase de trabajo. Por el momento, ello implica simplemente que los 10 ó 12 años que siguen al término de la escolaridad obligatoria son – para un número cada vez mayor de personas – un período de bús-

queda de identidad y posicionamiento social a través de la formación y del trabajo, pero en un contexto que no es inmutable y que sigue combinaciones muy diversas.

□ Sin embargo, los cinco países parecen tender hacia una situación en la que al menos un 80% de cada generación habrá asistido a 12 años de estudios, incluyendo las formaciones de aprendices, antes de acceder a la vida activa; estos estudios serán de dedicación completa en la mayoría de los casos. A continuación tendría lugar la denominada fase de “formación postinicial”. De esta manera, sin prolongar la duración de la escolaridad legalmente obligatoria, los cinco países parecen orientarse hacia la idea de una formación socialmente necesaria hasta los 18 años, aproximadamente. Alemania y Francia ya han alcanzado o incluso superado el umbral del 80%.

□ Cuanto más se desarrolla la educación más se incrementa la heterogeneidad de los sistemas educativos, pues cada país ofrece como solución a problemas comunes una respuesta específica, muy vinculada a sus tradiciones políticas y su organización de las relaciones sociales. Ello se traduce en particular en el papel concedido a la titulación (o a algunas titulaciones), y sobre todo en la propia arquitectura del sistema educativo, en el sentido amplio de la palabra.

□ La evolución desde hace cincuenta años pone de relieve la complejidad de las relaciones existentes entre la administración pública, las empresas y las familias o los jóvenes en lo referente al desarrollo educativo. La ampliación de la oferta de plazas en los centros educativos no da lugar necesariamente a una afluencia de candidatos. La demanda de educación se compone de un conjunto de opciones que – según todas las apariencias – toman en cuenta consideraciones de costes y beneficios monetarios o no monetarios, y asociados a las posibilidades de estudios concretas. Es justo aquí donde las empresas desempeñan una función decisiva, cuando participan en la organización de las formaciones profesionales o bien, cuando se mantienen al margen, decidiendo *de facto* el acceso al trabajo de los egresados del sistema escolar: o bien al término de la escolaridad obligatoria o



tras la secundaria larga ("segundo ciclo"). El título permite simultáneamente seleccionar a los aspirantes a un empleo y asegurarse de que poseen determinadas capacidades profesionales. La teoría del filtro y la del capital humano no se contradicen (Dupray, 2000). Las empresas recurren más a una u otra función de los títulos, según las opciones fundamentales políticas y sociales que hayan conducido a una organización particular del sistema educativo. La comparación entre Alemania y el Reino Unido es esclarecedora al respecto: en Alemania las empresas han

optado desde hace mucho tiempo por desarrollar un sistema de perfiles profesionales bien definidos, que presta atención a la generación de capital humano; el Reino Unido contrata a jóvenes que pueden obtener competencias informalmente en el trabajo o bien seguir una formación exterior a la empresa. Las opciones de las familias y los jóvenes pueden ser tan racionales en uno como en otro contexto, aún cuando conduzcan a soluciones aparentemente contrarias. El hecho ilustra el análisis de la demanda de educación que este artículo ha propuesto.

## Bibliografía

La mayor parte de los datos estadísticos y las informaciones sobre instituciones utilizados en este artículo proceden del informe de síntesis citado en la bibliografía (Steedman y Vincens, 2000) o bien de los informes nacionales redactados por los diferentes equipos durante la primera fase del proyecto EDEX.

**Beaud, S. Pialoux** (1999) Retour sur la condition ouvrière. Fayard, París. pp 1-468

**Bédoué, C., Fourcade, B.** (2000) Hausse d'éducation et fabrication des compétences. *LIRHE, note 322 décembre*.

**Bils, M., Klenow, P.** (2000) Does Schooling Cause Growth? *American Economic Review Vol 90, n° 5 p 1160-1183*

**Buechtemann, Ch., Verdier, E.**, (1998) Education and Training Regimes, Macro-Institutional Evidence. *Revue d'Economie Politique Vol 108 No 3 mayo-junio pp 293-320*

**Centre d'études des revenus et des coûts.** 1985 Les revenus des Français. La croissance et la crise 1960-1983 4<sup>ème</sup> rapport de synthèse. París, La Documentation Française

**Dupray, A.**, (2000) Le rôle du diplôme sur le marché du travail : filtre d'aptitudes ou certification de compétences productives? *L'orientation scolaire et professionnelle 29 n° 2 pp 261-289*

**Germe, J.F.**, (2000) Logiques institutionnelles et élévation des niveaux de formation. *Document de travail EDEX*. mayo

**Haas, J.**, (2001) La tradition sous un nouveau jour. La mise en place et le développement des études en mode dual en Allemagne. *Documento EDEX : informe alemán a solicitud del Zentrum für Sozialforschung Halle*

**Hartog, J.**, (2000) Human Capital as an Instrument of Analysis for the Economics of Education. *European Journal of Education Vol. 35, No 1 pp 7-20*

**Kivinen, O., Ahola, S.**, (1999) Higher Education as human risk capital *Higher Education 38 :p 191-208*

**Mallet et alii** (1997) Títulos, competencias y mercado de trabajo, *Revista Europea Formación Profesional* (CEDEFOP) n° 12, p 21-36

**OCDE** Perspectives de l'emploi. junio 2000

**Steedman, H., Vincens, J.**, Educational Expansion and Labour Market (EDEX). Dynamique des systèmes éducatifs et qualification des générations. *Comparaison internationale*. mayo 2000