



Pekka Kämäräinen

ha sido investigador de la Universidad de Tampere (Centro de Investigación del Trabajo), Finlandia.

En junio de 1994 se incorporó temporalmente al CEDEFOP en calidad de experto (destinado por el Gobierno finlandés).



Reformas de los sistemas de educación y formación profesional de los países nórdicos

Desarrollo de las actividades de reforma y modificaciones de los conceptos de reforma

En el presente artículo se analiza un período de procesos de reforma de los sistemas de educación y formación profesional (EFP) de los países nórdicos (desde 1970 hasta la actualidad). En las reformas de la EFP pueden apreciarse dos tipos principales de enfoque:

- 1) el intento de aproximar las vías “académica” y “profesional” de los sistemas educativos y
- 2) el intento de revitalizar la coordinación entre la oferta pública de EFP (basada en la escuela) y la vida laboral.

En el artículo se examinan las repercusiones que han tenido estos enfoques sobre los conceptos nacionales de formación profesional (y el grado real de aplicación de los mismos). En este contexto, se describen las diferencias nacionales en cuanto a estrategias de desarrollo de planes de estudio. Se concede prioridad al análisis de los sistemas de EFP inicial, si bien se revisan en un apartado adicional las tendencias de reforma de los sistemas de formación profesional continua (FPC).

Dos observaciones preliminares

Los conceptos nórdicos de educación y formación profesional

En la mayoría de países nórdicos, la aparición y la expansión de los sistemas de educación y formación profesional (EFP) están relacionadas con el tardío proceso de industrialización. La prestación pública de EFP (en escuelas de formación profesional y facultades técnicas) se estableció y difundió para apoyar el desarrollo inicial de los sectores emergentes. La función de la formación por aprendizaje ha seguido siendo marginal o complementaria. La principal excepción a esta regla es Dinamarca, donde la tradicional formación por aprendizaje y un modelo específico de “formación en alternancia” han constituido los medios básicos de prestación de EFP inicial.

Las principales instituciones que han impartido formación profesional inicial han sido las escuelas a tiempo completo (en el caso de la formación profesional básica) y las facultades (para la obtención de cualificaciones profesionales superiores). Estas instituciones forman parte de los sistemas públicos de educación (que son competencia del Ministerio de Educación). Las distintas terminologías nacionales se refieren claramente a un contexto de política educativa (SUE: yrkesutbildning, NO: yrkesutdanning, DA: erhvervsuddannelse, FIN: ammatillinen koulutus) y, en esencia, a las mencionadas instituciones.

La oferta de formación profesional continua (FPC) se ha desarrollado en función de las demandas del mercado o como parte de la política de empleo. La infraestructura necesaria para impartir formación pública para el empleo se desarrolló en la mayoría de los países nórdicos en las décadas de 1960 y 1970. Los centros en que se ofrecían planes de formación para el empleo fueron consolidándose gradualmente como centros de formación pública donde se impartía todo tipo de FPC. Con el concepto original de esta FPC se consideraba la promoción del empleo como su función principal (SUE: arbetsmarknadsutbildning, NOR: arbeidsmarkedsopplaering, DA: arbeidsmarkedsuddannelse, FIN: työllisyyskoulutus).

Las iniciativas de reforma relacionadas con los sistemas de EFP inicial y con la prestación de FPC

En los siguientes apartados se utiliza la noción de “iniciativas de reforma” en una doble acepción para caracterizar la continuidad conceptual de las ideas de reforma originales o los cambios o reorientaciones conceptuales de los procesos de reforma. Los principales criterios para diferenciar entre los distintos tipos de iniciativas de reforma son los siguientes:

- 1) El contexto sistémico:

Se distingue entre
a) reformas de los sistemas educativos que suponen la redefinición del papel de la EFP y



b) reformas exclusivamente de la FPC que redefinen el papel de ésta en el conjunto de medidas de promoción del empleo o como corolario de la política de mercado de trabajo.

2) Repercusiones institucionales y conceptuales:

Se distingue entre

a) reformas de unificación estructural que integran la EFP inicial en instituciones (o en marcos de desarrollo) generales de enseñanza secundaria de segundo ciclo y b) reformas de convergencia subestructural entre los distintos tipos de EFP.

3) La función de la elaboración de planes de estudio:

Se distingue entre

a) “cambios del paradigma” de los planes de estudio que requieren una reorientación completa del desarrollo de los contextos pedagógicos/de aprendizaje b) revisión limitada de los planes de estudio o transiciones pragmáticas hacia nuevos formatos de los mismos.

Al considerar la dinámica de los procesos nacionales de reforma puede diferenciarse entre 1) las fases de programación o introductorias y 2) las fases de revisión o modificación. En función de las características de cada país, pueden identificarse también subfases en dichos procesos. Estas se caracterizan por las contradicciones existentes entre las premisas políticas y los contextos reales de aplicación.

Los modelos originales de reforma y el desarrollo de las reformas en la década de 1970

En el siguiente apartado se describen los modelos originales de reforma diseñados para la EFP inicial y parcialmente aplicados en la década de 1970 (o en fecha no posterior a la de 1980). El orden de los casos nacionales corresponde al orden cronológico de los respectivos debates de reforma. Cabe señalar que algunas reformas nacionales han servido de ejemplo a países vecinos, lo que ha dado lugar tanto a “parecidos familiares” como a varia-

ciones de diseño entre los distintos modelos nacionales de reforma.

Suecia: unificación de la enseñanza secundaria (de segundo ciclo) como modelo básico

El modelo original de reforma de la enseñanza secundaria de segundo ciclo aplicado en Suecia en 1970 fue el precursor de las reformas estructurales de unificación en los países nórdicos. Consistió en la integración de las escuelas académicas (gymnasium), de formación profesional a tiempo completo (yrkesskola) y técnicas (fackskola) en un único centro de enseñanza secundaria de segundo ciclo (gymnasieskola). La reforma se caracterizó también por el uso de una nueva terminología que insistía en la integración de las estructuras y en la igual consideración de las opciones de planes de estudio (aplicación del adjetivo “gymnasial” a todas las opciones mencionadas). Al mismo tiempo, las expresiones referidas al carácter específicamente profesional de la EFP (“yrkes-”) se evitaron o se redujeron al mínimo.

El concepto esencial de esta reforma consistía en la necesidad de desarrollar el sistema educativo como un sistema unificado integrado por instituciones de carácter general en todos los niveles educativos (enseñanzas secundaria, secundaria de segundo ciclo y superior). El objetivo de la reforma era reducir el número de niveles de cualificación y transformar las diferencias de categoría en diferencias horizontales entre opciones iguales (del mismo nivel).

La lógica principal de la reforma, en su primera fase, no era emprender una integración radical de los planes de estudios académico, profesional y técnico. Por tanto, la modificación de estos planes consistía simplemente en una transición pragmática hacia una estructura lineal que transformase los tipos de formación antes separados en opciones lineales comprendidas en una estructura común.

A finales de la década de 1970 se intentó llevar a cabo un modelo global de reforma de los planes de estudios que contribuyese a la aproximación entre la enseñanza “académica” y “profesional” y al desarrollo de una amplia estructura macro-

“La función de la formación por aprendizaje ha seguido siendo marginal o complementaria. La principal excepción a esta regla es Dinamarca, (...)”

“Las principales instituciones que han impartido formación profesional inicial han sido las escuelas a tiempo completo (en el caso de la formación profesional básica) y las facultades (para la obtención de cualificaciones profesionales superiores).”

“El modelo original de reforma de la enseñanza secundaria de segundo ciclo aplicado en Suecia en 1970 fue el precursor de las reformas estructurales de unificación en los países nórdicos.”

“El concepto esencial (...) consistía en la necesidad de desarrollar el sistema educativo como un sistema unificado integrado por instituciones de carácter general en todos los niveles educativos (...)”



“En Finlandia (...) el principal objetivo de la reforma consistía en integrar la formación profesional y técnica en un subsistema coherente que pudiese competir con la vía académica y ofrecer rutas alternativas de acceso a la enseñanza superior.”

“En Noruega, el modelo de reforma para la unificación de la enseñanza secundaria de segundo ciclo se formuló a mediados de la década de 1960.”

sectorial de opciones profesionales para el año de formación básica. No obstante, cuando el comité culminó los preparativos de la reforma, los contextos político y económico habían cambiado. No había disposición política ni posibilidades económicas para ponerla en práctica.

Finlandia: modelo intermedio de dos vías con estructuras unificadas para el sistema de EFP inicial

A principios de la década de 1970 se elaboró en Finlandia un modelo de unificación institucional semejante al de Suecia. En el modelo original se consideraba además un concepto de reforma de los planes de estudio seguidos en un amplio período de formación básica (centrada en las distintas áreas profesionales) y en los sucesivos cursos de especialización. Debido a la controversia política y educativa, el modelo se revisó, llegándose finalmente a una solución intermedia consistente en un sistema de dos vías (decisión del Gobierno de 1974, legislación marco de 1978). El principal objetivo de la reforma consistía en integrar la formación profesional y técnica en un subsistema coherente que pudiese competir con la vía académica y ofrecer rutas alternativas de acceso a la enseñanza superior.

El concepto de reforma del plan de estudios se basaba en tres premisas:

- 1) combinación de los planes de estudios técnicos y profesionales, separados hasta entonces, en 25 líneas básicas;
- 2) introducción de una etapa común de formación básica, seguida de una diferenciación progresiva en distintos niveles de cualificación (trabajador cualificado/técnico/ingeniero) y de las respectivas especializaciones;
- 3) reducción de las opciones de especialización a un número limitado de perfiles profesionales generales.

El concepto de reforma se aplicó a finales de la década de 1970 y a principios de la siguiente, si bien se efectuaron varias modificaciones graduales. El año de formación básica común no se llevó a la práctica en las áreas en que las escuelas profesionales y las técnicas existían como instituciones independientes. Además, tras un breve período experimental, se abandonó la idea de iniciar la diferenciación

o la especialización una vez superado dicho año.

Con todo, el concepto de reforma de los planes de estudio tuvo tres consecuencias esenciales. La combinación de los planes de EFP en un número limitado de líneas básicas favoreció la transparencia de la opción por la formación profesional y técnica. Se introdujo un mayor número de materias generales en la etapa de formación básica a fin de impulsar las rutas profesionales de acceso a cualificaciones superiores (o a la enseñanza superior) a través de la formación profesional. La principal consecuencia consistió en que los perfiles profesionales una vez superada la fase de formación básica se transformaron en especializaciones de carácter general.

Noruega: unificación de la enseñanza secundaria de segundo ciclo y reforma complementaria de la formación por aprendizaje

En Noruega, el modelo de reforma para la unificación de la enseñanza secundaria de segundo ciclo se formuló a mediados de la década de 1960. La legislación se aprobó en 1974 y se aplicó en la segunda mitad de la década de 1970. En principio, el modelo de reforma era semejante al de Suecia. Así, la formación académica y la formación profesional a tiempo completo al nivel de la enseñanza secundaria de segundo ciclo comenzaron a impartirse en escuelas unificadas (videregaende skole).

El carácter experimental que caracterizó en parte la larga fase de preparación determinó que esta integración adoptara más la forma de una reorganización que de una medida política en toda regla. No estaba vinculada con una redefinición cultural de la relación entre las opciones académicas (almenn utdanning) y profesionales (yrkesutdanning) ni con una tendencia paralela de globalización de la enseñanza postsecundaria (como en el caso de Suecia) o de integración de la formación profesional y técnica (como en Finlandia).

El concepto de plan de estudios aplicado en Noruega difirió claramente del de los países vecinos. Mientras que en las reformas sueca y finlandesa se adoptaron en-



foques “de conjunto”, la reforma noruega de unificación se caracterizó por una estructura basada en tres ciclos: el ciclo de formación básica (grunnkurs) y dos ciclos sucesivos de continuación (videregaende kurs I, II). De este modo, las escuelas podían limitar su prestación al primer ciclo (o a los dos primeros ciclos). Además, los alumnos podían reconsiderar las opciones de estudio elegidas una vez superado cada ciclo.

La elaboración del modelo noruego de reforma incorporó el supuesto de que la formación por aprendizaje sería sustituida paulatinamente por la formación profesional impartida en escuelas. Sin embargo, la primera cumple una función complementaria necesaria en las áreas rurales y en ciertos sectores. Otro argumento en favor de la conservación y la revitalización del aprendizaje consistía en la tradición de someter a examen final (svennepröv, fagpröv) los conocimientos adquiridos mediante este tipo de formación. El aprendizaje demostró ser la forma más eficaz de garantizar la experiencia laboral postescolar exigida.

La nueva Ley de formación de aprendizaje de 1980 (lov om fagopplaering) contemplaba la armonización de los planes de estudio de la formación profesional impartida en escuelas y la formación de aprendizaje. Esta armonización se convirtió en una característica sistémica del escenario de reforma noruego.

Dinamarca: la búsqueda de una alternativa política entre la reforma de la formación por aprendizaje y un proyecto de unificación

En Dinamarca, la formación por aprendizaje (mesterlaere) constituía el medio tradicional de impartir EFP inicial. Los dos principios esenciales eran el de autogestión de cada sector económico (faglige selvstyre, papel de cogestores de los interlocutores sociales) y el de formación en alternancia (vekselsuddannelse, rotación de los periodos de formación impartida en la escuela y en el lugar de trabajo). Con todo, la oferta de plazas de aprendizaje era mucho más limitada que la disponible en las escuelas de los países vecinos. Además, los planes de estudios se basaban en perfiles profesionales tradicionales y restringidos. La reforma esco-

lar general implicaba un claro riesgo de marginación.

En este contexto, se diseñó un plan de estudios experimental para la etapa de formación profesional básica (erhvervsfaglige grunduddannelse, EFG). El modelo EFG se concibió como proyecto piloto y se formalizó en 1972 mediante una ley experimental. En comparación con el aprendizaje tradicional, ofrecía más opciones profesionales y, en cuanto a la formación impartida en escuelas, fomentaba la experimentación para la integración de enseñanza y aprendizaje. Se utilizó como etapa inicial de la formación por aprendizaje y como programa de acceso a la enseñanza técnica (o semiprofesional) a tiempo completo (HTX, HHX).

A causa del carácter general y polivalente del modelo EFG, el Gobierno danés propuso en 1978 una reforma de la EFP inicial basada esencialmente en dicho modelo. Para ello contó con el apoyo de los interlocutores sociales (también representados en las comisiones de supervisión de la experimentación del EFG). Sin embargo, la propuesta fue rechazada por el Parlamento danés, aunque el modelo se mantuvo en su fase experimental. Esta decisión dio lugar a varios años de estancamiento de la reforma que afectaron al conjunto de la EFP inicial.

Paralelamente a la introducción del modelo EFG, se desarrolló un debate político relativo a la conveniencia de que Dinamarca siguiese una vía similar a la de otros países nórdicos hacia la unificación de la enseñanza secundaria de segundo ciclo. El documento más importante relacionado con este debate fue elaborado por una comisión gubernamental (U90), a la cual se había solicitado el diseño de las directrices de la política educativa nacional con una perspectiva de quince años.

El informe de la U90 señalaba las perspectivas de una política de educación de los jóvenes que debía aplicarse por varias instituciones a través de la cooperación entre formación complementaria y planes de estudio. A este respecto, la comisión apuntó la posibilidad de seguir desarrollando el modelo EFG para aproximar las culturas de la enseñanza y del aprendizaje, hasta entonces separadas.

“(...) la armonización de la formación profesional impartida en escuelas y de la formación por aprendizaje se convirtió en una característica sistémica de la actividad de reforma noruega.”

“En Dinamarca, la formación de aprendizaje (mesterlaere) constituía el medio tradicional de impartir EFP inicial.”

“(...) el Gobierno danés propuso en 1978 una reforma de la EFP inicial basada esencialmente en el modelo EFG (...) la propuesta fue rechazada por el Parlamento danés, aunque el modelo se mantuvo en su fase experimental.”



“En Islandia (...) A causa de algunos contactos directos, las escuelas de formación profesional intentaron aplicar el modelo EFG danés a través del desarrollo de un plan de estudios específico.”

“El modelo sueco de unificación consistía fundamentalmente en la reforma de las estructuras educativas, en el que el papel de las prácticas en el trabajo se consideraba marginal.”

“A mediados de la década de 1980, una comisión gubernamental revisó las opciones de formación profesional disponibles al nivel de la enseñanza secundaria unificada de segundo ciclo (...) El informe de dicha revisión concluía con dos propuestas principales:

a) combinación de los planes de estudios profesionales basados en los sectores del mercado de trabajo y

b) transformación de tales planes en programas trianuales de los que forme parte una etapa de perfeccionamiento realizada en el lugar de trabajo.”

Debido al rechazo en el Parlamento de la propuesta de reforma basada en el modelo EFG, la reforma general resultó afectada más gravemente que la relacionada específicamente con la EFP. Aunque los sistemas basados en dicho modelo continuaron poniéndose en práctica, la planificación de política a largo plazo perdió una de sus piedras angulares y entró en un periodo de estancamiento.

Islandia: en busca de un modelo de reforma nacional a través de experimentos a pequeña escala

La década de 1970 en Islandia no fue un periodo de gran actividad en favor de una reforma nacional de la EFP inicial. En razón de la escasez de recursos naturales, el interés se centró en la observación de ciertos modelos piloto de otros países nórdicos y en su adaptación al contexto nacional. Las modestas dimensiones de la EFP y de los mercados de trabajo nacionales significaba que la necesidad de adoptar soluciones estructurales sistémicas o de tomar decisiones de política nacional no resultaba tan acuciante como en otros países nórdicos.

A causa de algunos contactos directos, las escuelas de formación profesional intentaron aplicar el modelo EFG danés a través del desarrollo de un plan de estudios específico. En el área de Reykjavik, la política local de educación dio lugar a una reestructuración organizativa encaminada a la unificación de la enseñanza secundaria de segundo ciclo.

Modificaciones de los proyectos nacionales de reforma originales

En el siguiente apartado se tratan la revisión y la modificación de los modelos de reforma originales y los intentos de plantear nuevos modelos tras un periodo de estancamiento del debate al respecto.

Suecia: nuevo impulso del aprendizaje basado en el lugar de trabajo y comprendido en la EFP inicial

El modelo sueco de unificación consistía fundamentalmente en la reforma de las estructuras educativas, en el que el papel

de las prácticas en el trabajo se consideraba marginal. Este enfoque se justificaba en parte con el argumento de que la formación profesional académica debía culminar con una etapa de perfeccionamiento (färdigutbildning) posterior a la transición a la vida laboral. Los responsables de las políticas educativas esperaban que los interlocutores sociales dispusieran el marco necesario para cumplir dicha etapa de formación a través de acuerdos generales.

A causa de estas premisas básicas y de los costes, las opciones de formación profesional se limitaron a dos años de duración, mientras que las de formación académica eran de tres años (y las de formación técnica, de cuatro). Sin embargo, los interlocutores sociales no alcanzaron los acuerdos mencionados; por el contrario, las escuelas de enseñanza secundaria de segundo ciclo comenzaron a desarrollar sistemas individuales para la etapa de perfeccionamiento (pabyggnadskurser). Estos sistemas se aplicaban en principio a escala local o regional, si bien su difusión se fue ampliando gradualmente a la mayoría de sectores con una estructura de oferta no transparente.

A mediados de la década de 1980, una comisión gubernamental revisó las opciones de formación profesional disponibles al nivel de la enseñanza secundaria unificada de segundo ciclo (Översyn över gymnasial yrkesutbildning, ÖGY). El informe de dicha revisión concluía con dos propuestas principales:

- a) combinación de los planes de estudios profesionales basados en los sectores del mercado de trabajo y
- b) transformación de tales planes en programas trianuales de los que forme parte una etapa de perfeccionamiento realizada en el lugar de trabajo.

El desarrollo de las propuestas del ÖGY se completó en dos procesos paralelos. En el periodo comprendido entre 1988 y 1992 se puso en práctica un programa nacional experimental de EFP de tres años de duración que incluía un año de formación de perfeccionamiento en el lugar de trabajo. Simultáneamente se elaboró una reforma del marco legislativo y una nueva estructura de los planes de estudio.



En 1991 se aprobó la nueva legislación, que dio paso a una nueva fase de revisión de los planes de estudio. Los principios fundamentales de ésta consisten en la puesta en práctica de programas modelo nacionales (basados en el enfoque sectorial del informe ÖGY) y en el aumento de la autonomía para aplicar modificaciones a escala regional, local e individual. Además, la nueva estructura presenta un núcleo de materias generales (que constituyen la principal precondition para el acceso a la enseñanza superior). La etapa de perfeccionamiento en el lugar de trabajo se define como una parte integrante del plan de estudios profesionales. También se introducen sistemas de perfeccionamiento académicos (destinados a preparar a los alumnos de formación profesional para el paso a la enseñanza superior).

Finlandia: disolución del modelo básico de reforma y aparición de nuevos campos de experimentación

En Finlandia, la unificación parcial de las enseñanzas profesional y técnica no generó un equilibrio entre las vías académica y profesional. La primera siguió expandiéndose y la demanda de enseñanza superior aumentó de forma constante. Debido a la "sobrepoducción" de titulados procedentes de la vía académica (cuyas cualificaciones les daban acceso a la enseñanza superior), algunas instituciones de formación profesional y técnica comenzaron a ofrecer opciones académicas a este alumnado (fijando el bachillerato como requisito de admisión). Así, una parte de estos centros comenzó a impartir enseñanza postsecundaria y otra parte constituyó una vía adicional de acceso a la enseñanza superior.

En 1990, el Ministerio de Educación finlandés propuso un debate público sobre los resultados de reformas anteriores y la necesidad de revisar la estructura y los planes de estudio de la enseñanza postobligatoria. Este debate se centró en la propuesta de un nuevo concepto de reforma (el documento "de futuro").

La consecuencia estructural y académica de tal propuesta era la desaparición de la estructura de "líneas básicas" del anterior modelo de reforma. Se planteó la incorporación de las instituciones y los planes

de estudios de formación técnica en el sector no universitario de la enseñanza superior. La formación académica y profesional postsecundaria debía integrarse en las estructuras institucionales o académicas unificadas (de forma semejante a la "Gymnasieskola" sueca o a la "Videregående skole" noruega).

Tras un breve período de debate y de elaboración, se propuso un nuevo ciclo de reforma en función de una ley experimental para la mejora de los centros de "formación técnica" que llevan a cabo 22 experimentos locales destinados a la creación de instituciones "politécnicas" multisectoriales. Algunas de éstas esperan regularizar su situación en 1995.

La reforma de las instituciones de enseñanza secundaria de segundo ciclo ha dado lugar a la coordinación (y al mutuo intercambio) entre los planes de estudios académicos y profesionales. Los alumnos de ambos tipos de formación disponen de un conjunto de módulos adaptados a las demandas locales que cubren los planes de estudios correspondientes a las opciones elegidas. El objetivo consiste en facilitar perfiles de estudio combinados que contemplen la consecución de las cualificaciones necesarias para acceder a la enseñanza superior (o a las instituciones "politécnicas") y la formación profesional inicial. Este experimento continuará en forma de coordinación a nivel local hasta el final de 1996.

Noruega: la aparición de la versión noruega de la "dualización" como principal actividad de reforma

El modelo de unificación culminó en Noruega con la reforma de la formación por aprendizaje. Debido a una flexible regulación de la transición, se esperaba que las dos formas de EFP inicial ofreciesen suficientes oportunidades de formación y garantizaran la continuidad de los procesos de aprendizaje profesional. Sin embargo, en la década de 1980 se puso de manifiesto una carencia permanente de oportunidades de formación por aprendizaje no compensada por la enseñanza impartida en escuelas.

En el período 1989-1991, una comisión gubernamental (Blegen-utvalg) abordó el desajuste existente entre los dos sub-

"En Finlandia, la unificación parcial de las enseñanzas profesional y técnica no generó un equilibrio entre las vías académica y profesional. La primera siguió expandiéndose y la demanda de enseñanza superior aumentó de forma constante."

"La reforma de las instituciones de enseñanza secundaria de segundo ciclo ha dado lugar a la coordinación (y al mutuo intercambio) entre los planes de estudios académicos y profesionales. Los alumnos de ambos tipos de formación disponen de un conjunto de módulos adaptados a las demandas locales que cubren los planes de estudios correspondientes a las opciones elegidas. El objetivo consiste en facilitar perfiles de estudio combinados que contemplen la consecución de las cualificaciones necesarias para acceder a la enseñanza superior (o a las instituciones "politécnicas") y la formación profesional inicial. Este experimento continuará en forma de coordinación a nivel local hasta el final de 1996."



“En Noruega “(...) en la década de 1980 se puso de manifiesto una carencia permanente de oportunidades de formación por aprendizaje no compensada por la enseñanza impartida en escuelas.”

“En el período 1989-1991, una comisión gubernamental (...) abordó el desajuste existente entre los dos subsistemas de EFP. (...) la comisión favoreció las medidas políticas que garantizasen una formación profesional inicial completa. (...) Esta tendría un carácter plenamente académico o sería una combinación de formación académica y de aprendizaje.”

“En Dinamarca “el nuevo modelo de reforma (Erhvervsuddannelsereform, EUR) transformó los dos modelos existentes en dos formas de acceso a una estructura académica integrada.”

“Se realizaron importantes cambios en la gestión de la educación. Se suprimieron las disposiciones relativas a las áreas de contratación y las escuelas de formación profesional pasaron a competir en el mercado nacional de formación.”

sistemas de EFP. El trabajo de la comisión se completó con varios estudios empíricos sobre la transición de los jóvenes que concluían la EFP inicial (y sobre la utilización de las opciones disponibles al nivel de la enseñanza secundaria unificada de segundo ciclo).

La comisión debatió la posibilidad de adoptar nuevas disposiciones relativas a todo tipo de EFP. En lugar de plantear una revisión exhaustiva del marco legal, favoreció las medidas políticas que garantizasen una formación profesional inicial completa. Así, propuso la cesión a la administración regional de las competencias para garantizar una formación inicial de al menos 3 años. Esta tendría un carácter plenamente académico o sería una combinación de formación académica y de aprendizaje. El modelo más apoyado en el ámbito de la formulación de políticas consiste en la combinación de dos años de formación profesional impartida en la escuela y dos años de aprendizaje (la versión noruega de la dualización).

La puesta en práctica de estas propuestas se ha acompañado de una reforma de los planes de estudio de la enseñanza secundaria unificada de segundo ciclo. El proceso de reforma (Reform 94) está previsto para el período 1994-1996. Durante el mismo, se aplicará el nuevo marco académico (constituido por programas semejantes a los utilizados en Suecia). Simultáneamente a la revisión del plan de estudios, se movilizará el potencial de formación para garantizar una EFP inicial completa.

Los interlocutores sociales cooperan activamente con el sistema público de educación en el proceso de aplicación. Asimismo, han subrayado la necesidad de adoptar medidas en relación con la EFP actual que abran una vía de progreso laboral a partir del aprendizaje profesional.

Dinamarca: aparición de una nueva actividad de reforma para la EFP inicial

En Dinamarca, los debates sobre la reforma se reiniciaron a finales de la década de 1980, tras una fase de estancamiento. Una comisión gubernamental (Nielsen-Nordskov udvalg) elaboró un nuevo modelo para la integración de las dos for-

mas paralelas de EFP inicial (mesterlaere y EFG). Las propuestas de la comisión constituyeron la base de la nueva legislación aprobada en 1989 y vigente desde 1991.

El nuevo modelo de reforma (Erhvervsuddannelsereform, EUR) transformó los dos modelos existentes en dos formas de acceso a una estructura académica integrada. El plan de estudios del año de formación básica del modelo EFG se dividía en dos periodos escolares (de los cuales el primero no era obligatorio para quienes contaban con un contrato de aprendizaje). Tras el primer período, los alumnos tenían planes de estudios semejantes (con independencia de que procediesen de la formación profesional o del aprendizaje). Durante los periodos de formación en el lugar de trabajo los aprendices regresaban a las empresas en las que estaban contratados, mientras que las escuelas de formación profesional se encargaban de proporcionar una oportunidad de formación a los alumnos carentes de contrato.

Se realizaron importantes cambios en la gestión de la educación. Se suprimieron las disposiciones relativas a las áreas de contratación y las escuelas de formación profesional pasaron a competir en el mercado nacional de formación. Asimismo, la financiación de estas escuelas se vinculó a su capacidad contrastada de atraer alumnos (transición hacia el denominado principio del taxímetro).

En la fase de aplicación quedó claro que la proporción de contratos de aprendizaje no iba a crecer y que las escuelas de formación profesional tenían dificultades para ofrecer las necesarias oportunidades de práctica en el lugar de trabajo. Esta observación dio lugar a la aparición de sistemas de formación práctica compensatoria basados en la simulación. Estos sistemas han contado con una aceptación cada vez mayor como vía alternativa para la organización de periodos de formación práctica.

Otro problema consiste en las posibilidades de progresión que ofrece la formación profesional. Mientras que el modelo EFG permitía acceder a planes de estudio de “enseñanza técnica”, las etapas de formación básica del nuevo modelo no



contemplan una función "polivalente" semejante.

Islandia: transición hacia una estructura unificada basada en planes de estudio modulares

En Islandia, las nuevas estructuras de la enseñanza secundaria de segundo ciclo se desarrollaron gradualmente en función de las decisiones locales adoptadas en el área de Reykjavik. En 1988 se aprobó una nueva ley sobre la unificación de la enseñanza secundaria de segundo ciclo (framhaldsskola). El formato académico considerado en el modelo islandés de reforma se caracteriza por una completa modularización de los planes de estudio. Esta medida permite optimizar los escasos recursos de profesorado en las áreas rurales (concentración en los módulos básicos de las opciones de formación profesional y cooperación entre los ámbitos de la formación académica y profesional).

Paralelamente a la unificación de los planes de estudio, se normalizaron las directrices para la realización de exámenes finales (semejantes a los "svennepröv" noruegos) destinados a la obtención de cualificaciones profesionales.

Las tendencias más recientes indican una disposición a encontrar nuevos modelos de formación específicos para cada sector (incluidos formalmente en las estructuras integradas, aunque autónomos en la práctica respecto a las pautas generales). Las dos iniciativas esenciales consisten en el intento de introducir un modelo dual de formación por aprendizaje similar al modelo principal utilizado en el sector de artes gráficas y en la creación de un centro de formación independiente para el sector del transporte.

Reforma de los sistemas de formación profesional continua

Los procesos de reforma analizados en el presente artículo han contribuido a la aparición de nuevas definiciones conceptuales del papel de la EFP inicial en los sistemas educativos. La renovación de los programas de formación para el empleo se ha emprendido como un conjunto de

medidas específicas englobadas en las políticas de fomento del empleo. Tales programas han cobrado una importancia cada vez mayor como métodos de formación profesional continua. Así, los modelos de reforma de estos métodos se están transformando en estructuras generales para el desarrollo de planes de estudio o la certificación de la FPC.

Además, los programas de formación para el empleo se han utilizado en algunos países como modelo para la innovación de los planes de estudio o la aproximación de experiencias. En algunos países, las experiencias piloto se han relacionado con la adecuación de la oferta pública de formación a la formación y los modelos de desarrollo específicos de la empresa, de los planes de estudio como oferta de enseñanza para adultos y de los programas de formación a la evaluación basada en la competencia.

En Dinamarca, la formación para el empleo (AMU) recibe una consideración especial como vía para la capacitación de una categoría tradicional de la población activa semicualificada (Specialarbejder). Además, cumple una función innovadora en el desarrollo de los sistemas de cooperación pedagógica que combinan la oferta de formación pública (caracterizada por una perspectiva más general) y las necesidades concretas de formación especializada de las empresas. Por otra parte, las medidas relacionadas con la formación para el empleo se han utilizado también como programas piloto para el desarrollo de estrategias de formación adecuadas a adultos no habituados a las formas académicas de instrucción y aprendizaje (el enfoque EFG a la inversa).

En Suecia, las funciones de aproximación de la AMU se han aplicado más a un enfoque integrador para la disposición modular de la oferta de aprendizaje general y profesional para adultos. En la reciente reforma del plan de estudios de la enseñanza secundaria unificada de segundo ciclo se ha prestado especial atención a la necesidad de conseguir una óptima armonización entre la EFP inicial y las respectivas ofertas de enseñanza de adultos (KomVux y AMU).

En Noruega, la legislación sobre formación por aprendizaje establece también

"En Islandia "en 1988 se aprobó una nueva ley sobre la unificación de la enseñanza secundaria de segundo ciclo (framhaldsskola). El formato académico considerado en el modelo islandés de reforma se caracteriza por una completa modularización de los planes de estudio."

"En los países nórdicos "(...) los modelos de reforma (...) " de la formación profesional continua "(...) se están transformando en estructuras generales para el desarrollo de planes de estudio o la certificación de la FPC."

"Todos los países nórdicos siguen desarrollando sus sistemas nacionales de EFP como parte integrante del sistema educativo."

Los modelos de reforma para la unificación "(...) no han dado lugar a una integración conceptual o a una convergencia cultural entre las opciones "académicas" y "profesionales".



“Los modelos de reforma parcial de la EFP (basados en una combinación de aprendizaje en la escuela y en el trabajo) han generado otro tipo de problemas (...) Ha resultado difícil garantizar un número suficiente de oportunidades de formación en el lugar de trabajo y la flexibilidad y continuidad de los procesos de aprendizaje (...)”

“En las fases más recientes, los planes de estudio se han transformado en estructuras de programas que permiten adaptaciones flexibles y cooperación académica entre diferentes instituciones educativas.”

“La oferta pública de FPC (basada en los programas de formación para el empleo) ha pasado de ser un conjunto de medidas esporádicas a constituir un subsistema esencial de la EFP.”

las estructuras esenciales para el reciclaje de adultos que pasan de un campo profesional a otro. Con todo, en los últimos años la AMU noruega no se ha limitado a desempeñar un papel meramente auxiliar como fuente alternativa de EFP inicial.

En Finlandia, los programas de formación para el empleo han pasado a considerarse parte de la FPC y pueden utilizarse para el aprendizaje autoorganizado y el contratado. Además, constituyen un campo de experimentación para la implantación de la versión finlandesa de la evaluación basada en la competencia.

Conclusiones

Al diseñar las iniciativas de reforma de los sistemas nórdicos de EFP, se ha hecho hincapié en los modelos y la gestión de la misma a escala nacional. Sin embargo, los últimos acontecimientos indican que los países nórdicos se encuentran en un proceso de transición hacia una nueva forma de relación entre la formulación de políticas, la gestión educativa y el desarrollo de planes de estudio.

Otra dimensión del cambio consiste en la mayor participación de estos países en la cooperación europea. Este aspecto ya se manifiesta en el interés de los distintos países en la comparabilidad y en el control de calidad (o gestión de la calidad) de los sistemas nacionales de EFP.

Desde la perspectiva de tales cambios, las conclusiones siguientes (referidas a una época de reformas nacionales) deben considerarse provisionales. De todos modos, pueden presentarse en el debate general europeo al menos como enseñanzas extraídas de las reformas nórdicas:

1. Todos los países nórdicos siguen desarrollando sus sistemas nacionales de EFP como parte integrante del sistema educativo. Con todo, el papel de la planificación sistémica a escala nacional está cambiando en virtud de la descentralización de la gestión educativa. Así, las instituciones locales serán determinantes en la toma de decisiones relativas a la adaptación de los planes de estudio utilizados como modelo (y a la cooperación con

otras instituciones educativas y el ámbito laboral).

2. Los modelos de reforma para la unificación no han sido bien acogidos o se han reducido a cambios organizativos. Como tales, no han dado lugar a una integración conceptual o a una convergencia cultural entre las opciones “académicas” y “profesionales”. Por otra parte, se ha hecho necesario sustituir (o modificar) dichos modelos por subestructuras de planes de estudio basadas en la cooperación con las empresas.

3. Los modelos de reforma parcial de la EFP (basados en una combinación de aprendizaje en la escuela y en el trabajo) han generado otro tipo de problemas de aplicación. Ha resultado difícil garantizar un número suficiente de oportunidades de formación en el lugar de trabajo y la flexibilidad y continuidad de los procesos de aprendizaje (también en la parte práctica). Además, la aplicación de estos modelos ha coincidido con una mayor necesidad de abrir vías de acceso atractivas a la enseñanza superior (o a un nivel equivalente) a partir del aprendizaje profesional.

4. El papel del desarrollo de planes de estudio incluidos en las distintas fases de reforma ha cambiado. En los modelos de reforma originales, las estructuras de los planes adoptaban un formato normalizado (lineal, cíclico o semimodular). En las fases más recientes, los planes de estudio se han transformado en estructuras de programas que permiten adaptaciones flexibles y cooperación académica entre diferentes instituciones educativas.

5. La oferta pública de FPC (basada en los programas de formación para el empleo) ha pasado de ser un conjunto de medidas esporádicas a constituir un subsistema esencial de la EFP. Este subsistema se ha utilizado también como ámbito de experimentación para la cooperación entre la formación pública y los proyectos de desarrollo específicos para empresas, la modularización y la aplicación de las versiones nórdicas de la evaluación por competencias. No obstante, en la mayoría de los casos resulta necesario mejorar la coherencia entre los planes de estudio de los programas de EFP inicial y de FPC.



Bibliografía

(Esta bibliografía incluye obras específicas de cada país y algunos estudios comparativos entre países nórdicos.)

Suecia

Helgeson, Bo y Johansson, Jan 1992: Arbete och yrkesutbildning. En studie över verkstadsindustrins behov av kvalificerad arbetskraft. En Halvorsen, Tor y Olsen, Ole Johnny 1992 (red.): Det kvalifisererte samfunn? Oslo.

Ministerio de Educación y Ciencia 1993: The Swedish way towards a learning society. A review. Estocolmo.

Myrberg, Mats 1987: The organisation and content of studies at the post-compulsory level. Country study: Sweden. OCDE. París.

Öhmann-Nilsson, Birgitta 1992: Industriförlagd utbildning i den svenska gymnasieskolan. En Halvorsen, Tor y Olsen, Ole Johnny 1992 (red.): Det kvalifisererte samfunn? Oslo.

Opper, Susan 1989: Sweden: the "integrated" upper secondary school as main provider of vocational education. European Journal of Education, Vol. 24. Nº 2, 1989.

Regeringens proposition 1990/91:85. Växa med kunskaper - om gymnasieskolan och vuxenutbildningen. Estocolmo.

SOU 1989-1990 (Statens offentliga utredningar): Utvärdering av försöksverksamhet med treårig yrkesinriktad utbildning i gymnasieskolan. Första året. UGY Rapport 1. Estocolmo.

Finlandia

Ekola, Jorma 1991: Miten onnistui ammatillisen keskiasteen koulunuudistuksen toimeenpano. En Ekola, Jorma y cols. 1991: Ammatillisen koulutuksen uudistaminen 1980-luvulla. Selvitys uudistuksen toteutumisesta ja toteutusympäristöstä. Helsinki.

Kyrö, Matti 1993: The changing role of vocational and technical education and training in Finland. A report to OECD. (No publicado). Helsinki.

Ministerio de Educación 1992: Developments in Education 1990-92. Finland. Reference Publications 16. Helsinki.

Ministerio de Educación 1990: Developments in Education 1988-90. Finland. Reference Publications 15. Helsinki.

Statradets utbildningspolitiska redogörelse till riksdagen 22.5.1990. Utbildningssystemet i Finland. Utbildningens niva och utveckling. Helsinki/Helsingfors (Versión sueca).

Noruega

Halvorsen, Helge 1993: The changing role of vocational and technical education and training in Norway. A report to OECD. (No publicado). Oslo.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1992: Stortingsmelding Nº 33 (1991-92). Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring. Oslo.

NOU 1991:4 (Norges offentlige utredninger): Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle. Oslo. Olsen, Ole Johnny 1989: Utviklingsstrekk ved

yrkesutdanning og fagopplæring i Norge. AHS Serie B 1989-3. Universitetet i Bergen.

Olsen, Ole Johnny 1990: Neue Produktionskonzepte auf norwegisch? AHS Series B 1990-2. Universitetet i Bergen.

Islandia

Gudmundsson, Gestur 1993: The changing role of vocational and technical education and training in Iceland. A report to OECD. (No publicado). Reykjavik.

OCDE 1987: Reviews of National Policies for Education. Iceland. OECD. París.

Dinamarca

Nielsen, Sören P. y Lausch, Bente 1993: A report on continuing vocational training in Denmark. Part I (en inglés); Part II (en danés). FORCE Article 11.2. SEL, Copenhagen.

Statens Erhvervs-pædagogiske Lærerruddannelse (SEL) 1993: Erhvervsuddannelsesreformens dokumentationsprojekt. Copenhagen.

Sörensen, John Houman 1990: Fornyelsen af erhvervsuddannelserne i Danmark (La contribución danesa a la línea de investigación de PETRA, tema 1: "National responses to changing needs for vocational skills"). Dansk Teknologisk Institut. Høje Taastrup.

Sörensen, John Houman y Jensen, Grete 1988: The role of the social partners in youth and adult vocational training in Denmark. Documento del CEDEFOP. Berlín.

Sörensen, John Houman y Clematide, Bruno 1992: Offentlig og virksomhedsintern efteruddannelse i lyset af de nye produktionskoncepter. En Halvorsen, Tor y Olsen, Ole Johnny 1992 (red.): Det kvalifisererte samfunn? Oslo.

U 90. Bind 1-2. 1978: Samlet uddannelsesplanlægning frem til 90'erne. Undervisningsministeriet. Copenhagen.

Estudios comparativos

Koefoed, Else y Linde, Göran 1989: Erhvervs-lærerruddannelse i Norden. NORD 1989: 62. Copenhagen.

Kämäräinen, Pekka 1991: Ammatillisen koulutuksen näköaloista eurooppalaisessa koulutuspolitiikassa - kaksi tarkastelua. En Ekola, Jorma y cols. 1991: Ammatillisen koulutuksen uudistaminen 1980-luvulla. Selvitys uudistuksen toteutumisesta ja toteutusympäristöstä. Helsinki.

Lindbekk, Tore 1992: Systemforsskjeller i yrkesutdanning og utdanningspolitikk. Vesteuropiske kontraster. En Halvorsen, Tor y Olsen, Ole Johnny 1992 (red.): Det kvalifisererte samfunn? ("¿La sociedad cualificada?") Oslo.

Kämäräinen, Pekka 1994: Identification of cooperation potentials in vocational education and training research in the Nordic countries. A report to CEDEFOP (No publicado). Berlín.

Myrberg, Mats 1986: Gymnasial yrkesutbildning i Norden - Utvecklingslinjer och problembilder. Rapport; Nordisk konferens om yrkesutbildning för ungdomar (ÖGY-eksamination) Lidingö 20-21.5.1986.