

**REFORMA EDUCATIVA Y PROFESIONALIZACION:
REFLEXIONES SOBRE LA FORMACION PROFESIONAL
DE BASE, SOBRE EL POTENCIAL PROFESIONALIZADOR
DE LA EDUCACION POSTSECUNDARIA ACADEMICA
Y SOBRE EL GRUPO RESIDUAL**

por FRANCESC PEDRÓ

*Institut Català de Noves Professions,
Generalitat de Catalunya*

Con la publicación del borrador del anteproyecto de Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (MEC, 1990), la reforma educativa entra en una nueva etapa y culmina, de este modo, su proceso de experimentación. En este contexto, el objeto del presente artículo es contribuir a examinar, a la luz de las experiencias de otros países europeos, ciertos aspectos del citado borrador que están íntimamente relacionados con la profesionalización, aunque sólo indirectamente con la formación profesional. Los aspectos escogidos distan mucho de ser los habituales, de los que últimamente se ocupa ya con creces la prensa cotidiana. La formación profesional de base, el carácter propedéutico y a la vez profesionalizador de los bachilleratos y el problema del denominado «grupo residual» son elementos relativos a la profesionalización no tan obvios como las estructuras, la duración o los contenidos de la formación profesional. Sin embargo, son tanto o más relevantes, por cuanto el hecho de que permanezcan más ocultos y menos obvios no reduce, de ningún modo, la importancia que tienen en el contexto de la reforma del sistema educativo. Y ello muy especialmente cuando se ha argüido que uno de los objetivos básicos de la reforma del sistema educativo, en su conjunto, era mejorar sus relaciones con el entorno social y productivo. Precisamente, esta afirmación es la que exige que se recuerde cuál es la situación de partida, los logros y los fracasos.

1. Luces y sombras de la actual formación profesional

La formación profesional puede ser definida como un conjunto de enseñanzas directamente orientado hacia el trabajo o, por lo menos, que prepara para realizar una ocupación dentro de un abanico concreto de profesiones, de entre las muchas posibles (Evans, 1971). De este modo, la formación profesional puede ser concebida como una enseñanza especializada que sigue o completa la enseñanza general o básica (Mitter, 1982). Teóricamente, si la formación profesional pretende estar ligada sobre todo al mundo del trabajo, su evolución, sus objetivos y sus contenidos debieran responder a la evolución del propio mundo laboral; en la práctica, sin embargo, no es tan sencillo. Por una parte, las categorías que cabe encontrar dentro de los sistemas de formación profesional no se corresponden estrictamente con las categorías profesionales o laborales (Benner, 1982). Por otra, algunos especialistas han sugerido que la estructura de los sistemas de formación profesional y de los diplomas resultantes podría influir, a la larga, sobre la propia estructura laboral de un país, de la que, en teoría y paradójicamente, debería ser el resultado (Lutz, 1981). E incluso se puede llegar a demostrar que la mano de obra cualificada de un país está sujeta a unos procesos de movilidad y de sustitución que escapan al control y a la selección que en principio se supone que ejercen las cualificaciones y los diplomas (Psacharopoulos, 1975). Finalmente, la formación profesional está lejos de ser una formación especializada para un lugar de trabajo concreto y, por esta misma razón, tiende a alejarse de la realidad del mundo laboral.

Pese a que los sistemas de formación profesional, por su teórica conexión con el mundo productivo, debieran ser mucho más ágiles, flexibles y rápidamente cambiantes que los sistemas de educación general, el análisis de las recientes tendencias comunitarias demuestra que la formación profesional arrastra el mismo lastre que tanto perjudica a los sistemas escolares. Su dinamismo, en realidad, está tan ralentizado como pueda estarlo el de cualquier sistema escolar y, en este sentido, sólo los sistemas basados en modelos duales pueden gozar de un cierto número de ventajas nada despreciables, justamente por el hecho de que parte de la responsabilidad de la formación recae en manos del propio mundo laboral. En el resto de países —la mayoría, por cierto, en el contexto comunitario—, al estar concebida la formación profesional como un sector específico del sistema escolar, sus problemas y su capacidad de adaptación al cambiante contexto comunitario en todos los órdenes que ha caracterizado los últimos tiempos está igualmente mermada. Y eso en el mejor de los casos, puesto que en los países meridionales es tradicional que el sector de la formación profesional tenga ya de por sí graves problemas no sólo estructurales o de contenidos, sino, sencilla-

mente, logísticos, relativos a los recursos y, muy particularmente, a los equipamientos.

Así, en España, como acontece en la mayoría de países de la Europa meridional, la formación profesional ha sido el blanco de ataques en diversos frentes. Suelen ser muchas las voces que se alzan en favor de un cambio rápido y drástico, a riesgo de que la expansión de la formación profesional, tan solicitada por los sectores económico-productivos, se convierta en un refuerzo de la segregación social si no se consigue aumentar el nivel o el valor real de esta formación y su posición jerárquica en relación a la enseñanza general o académica. Ciertamente, en aquellos países donde impera un modelo dual de formación profesional, y que son precisamente aquellos donde la posición económica y social de los técnicos y de los obreros cualificados es más favorable, la división entre formación profesional y enseñanza general o académica tiene unas consecuencias sociales menos graves [1], gracias a la imagen educativa y social más atractiva con que cuenta la formación profesional. De aquí que las aspiraciones de los países meridionales —entre ellos España— se centren en la importación de un modelo dual que, de hecho, tiene pocas probabilidades de prosperar si, para empezar, no se reduce la diferencia entre el nivel de ingresos y el estatus social de quienes son titulados fuera y dentro del sistema de formación profesional, tal y como muestra, por ejemplo, el excelente estudio de Maurice. Sellier y Silvestre (1987), comparando los casos alemán y francés.

Aquí, como en Grecia, Italia y Portugal, persiste el conocido círculo vicioso: escaso prestigio social de la formación profesional —matriculación basada en determinadas características sociales y académicas del alumno, falta de recursos e inferior calidad en comparación con la educación académica, escaso valor educativo y profesionalizador, escasa demanda, etc. Algunas veces, sin embargo, las críticas son excesivamente globales y se basan más en estereotipos que en datos convenientemente contrastados. Todo ello se traduce en análisis superficiales que, con frecuencia, conducen a fáciles generalizaciones. Sin ánimo de ser exhaustivos, las opiniones usuales coinciden en destacar una serie de lugares comunes, entre los que se contarían los siguientes:

1. Los *inputs*. Las disposiciones legales en vigor, junto a una tradición social que identifica la falta de aptitudes para seguir con éxito un currículum académico con el fracaso personal y la pérdida de perspectivas profesionales a corto y a largo plazo, favorecen la estratificación del alumnado según criterios aparentemente escolares que, en realidad, suelen estar vinculados a otros de muy distinta índole (sociales, económicos, etc.). Por añadidura, se genera una escasa consideración social para los pocos que optan o para los que se ven abocados, forzosamente, a seguir estudios de formación profesional.

2. Los *procesos*. Distintos mecanismos que operan a lo largo del proceso formativo contribuyen a reforzar esta escasa consideración: la distinta cualificación del profesorado, su distinta equiparación (cuerpos, salarios, estima, etc.) con los homólogos que trabajan con alumnos del mismo tronco de edad, un régimen de incompatibilidades que dificulta que buenos profesionales compaginen su trabajo en la industria o en la empresa con una labor formativa a tiempo parcial, un curriculum que, en buena medida, se caracteriza más por ser una extensión de la educación general básica que por su carácter estrictamente profesionalizador, etcétera. Un aspecto especialmente importante, como recientemente se ha acordado, es que hasta muy tardíamente (1983) no se puso en práctica un sistema de prácticas en las empresas complementario a los estudios, incumpléndose, por tanto, las provisiones de la Ley General de Educación (LGE) de 1970 y del Real Decreto de Ordenación de la Formación Profesional de 1976 y, lo que es mucho más importante, dificultando una verdadera formación profesional.

3. Los *outputs*. En general, se tiene la impresión de que el rendimiento dista mucho de ser el deseado, por lo menos en términos de ocupación efectiva, lo cual constituye uno de los primeros criterios de evaluación de los resultados de un sistema de formación profesional. En 1985, la O.C.D.E. envió a España un grupo de expertos, encabezados por el Dr. Da Silva, con el objeto de examinar el conjunto del sistema educativo y, especialmente, la formación profesional. El informe final resultante presentaba como «una cruda realidad... que los empresarios valoran poco las titulaciones obtenidas en la FP1, las cuales gozan de poco crédito en el mercado del trabajo» (OCDE, 1986). En las últimas estadísticas oficiales (Rivière, 1988:141) se reconoce una tasa de abandonos del 25 % en la transición del primer al segundo curso y una tasa de finalización de estudios del 45'73 %; es decir, sólo un alumno de cada dos finaliza sus estudios de formación profesional de primer grado (FP1). Multitud de investigaciones, llevadas a cabo por equipos de muy diversa configuración y filiación, coinciden en este punto.

Las razones del descrédito de la actual formación profesional son variadas, pero una de ellas tiene relación directa con la casi nula utilidad de estas titulaciones a los efectos de encontrar empleo. Encuestas realizadas por la CEOE muestran, en efecto, que, por una parte, la mayoría de jóvenes titulados de FPE que trabajan han debido desarrollar destrezas diferentes de aquellas que les fueron enseñadas y, por otra, que los mejores empleos y salarios son conseguidos en un 80 % de los casos por jóvenes que se formaron en el propio lugar de trabajo (CEOE, 1986:2 y ss.). Por ello no es extraño que el informe antes citado de la OCDE concluya que:

«...los conocimientos adquiridos son, en consecuencia, casi inútiles y el objetivo de preparar para la vida del trabajo queda frustrado. (...) Nos encontramos ante una operación antieconómica que representa malgastar considerablemente los recursos humanos» (OCDE, 1986).

Cierto es que antes de la llegada de los expertos de la OCDE ya era de sobra sabido que la FP1 respondía y sigue respondiendo a un diseño teórico al margen de la realidad laboral y económica del país. Prueba evidente de ello es que la estructura laboral propiamente dicha y su clasificación en grupos y categorías profesionales no encaja, hoy en día, ni con las titulaciones ni con los programas diseñados en su momento por los responsables de la política educativa. La pérdida de utilidad de la acción formativa oficial desde la perspectiva de la movilidad de la mano de obra, de la inserción profesional de los jóvenes y, en general, de la política de empleo, han sido los resultados más notorios del progresivo alejamiento de la formación profesional de las auténticas necesidades de formación del país. Pero tampoco debe olvidarse la falta de credibilidad social, la descoordinación administrativa y la baja rentabilidad económica y social de los recursos destinados a este fin. Falta, en pocas palabras, una mejor conexión entre la oferta formativa y la demanda ocupacional, y que debería pasar por una mayor sensibilidad en relación a los cambios y retos económicos y tecnológicos que ya forman parte del presente.

No sería justo culpar a la LGE de todo ello; por lo menos en el texto se encomendaba a la formación profesional «guardar, en su organización y rendimiento, estrecha relación con la estructura y previsiones de empleo». Por todas estas razones, se ha dicho y repetido hasta la saciedad que la función primordial de la FP1 es, hoy por hoy, la de acoger a los alumnos que han fracasado en la línea académica del sistema educativo.

Pero conviene tener en cuenta que cuanto se ha dicho es difícilmente aplicable a la formación profesional de segundo grado (FP2), en su conjunto (con la excepción de unas pocas ramas y especialidades). Para empezar, las tasas de repetidores se reducen a la mitad —excepción hecha del último curso— y las tasas de éxito aumentan hasta alcanzar el 70 % (Rivière, 1988: 141).² La potencialidad ocupacional de la FP2, en conjunto, ha sido, pese a todo, poco investigada. Una de las series de estudios más completa es la realizada por el *Institut Català de Noves Professions* (1988), donde se demuestra que, en Cataluña, la tasa media de ocupación de los titulados de FP2 inmediatamente después de finalizar sus estudios sobrepasa el 80 %. De hecho, los portavoces empresariales e industriales se han quejado con frecuencia de la falta de titulados de FP2 que contrasta con el gran número de licenciados universitarios en carreras de escaso potencial profesionalizador o bien carentes de potencial ocupacional en las actuales circunstancias. Los propios es-

tudiantes no permanecen ciegos a estas consideraciones, ya que las estadísticas muestran que, a la vez que decrecen las demandas de plazas universitarias en carreras con pocas perspectivas de ocupación, aumenta, aunque más despacio que lo que sería de desear, el número de alumnos que, tras finalizar el bachillerato, opta por seguir estudios de formación profesional (actualmente, los alumnos con el bachillerato completo representan alrededor del 30 % de los estudiantes de FP2). Aunque sería posible aducir un mayor número de evidencias, lo dicho hasta ahora basta para argumentar el distinto juicio que han de merecer los dos grados de la formación profesional actual. Otra cosa bien distinta es que se relacione el sistema de formación con las tasas de desempleo juvenil.

Efectivamente, el actual sistema de formación profesional, instaurado con la LGE, empezó a generar titulados en plena crisis económica. Los primeros decretos de desarrollo de la formación profesional datan de 1975, en el momento de iniciarse la transición política. Al quedar configurada como unos estudios de ciclo largo —globalmente, de cinco años—, las primeras promociones de titulados aparecieron a partir de 1981, en plena crisis económica y en un contexto de considerable destrucción de puestos de trabajo. Paralelamente, se produjo una rápida masificación del sistema, obligando a las administraciones a una política de dotación de plazas escolares que, necesariamente, primó la cantidad por encima de la calidad de los equipamientos —un factor decisivo en el caso de la formación profesional—. Esta masificación se debió a diversos factores entre los que se cuentan la presión demográfica de los años sesenta y, especialmente, la progresiva entrada de contingentes cada vez más numerosos de jóvenes que, en tiempos de una economía boyante, hubieran pasado a engrosar las filas de los trabajadores de baja cualificación, sin mayores problemas, pero que, en tiempos de crisis, tenían como única alternativa al desempleo el cursar alguna profesión o especialidad de formación profesional. La puesta en práctica del nuevo sistema, a partir de 1975, comportó también un cambio sustancial en la composición del alumnado. Si hasta entonces, quienes seguían estudios de oficialía o de maestría eran, mayoritariamente, adultos o jóvenes adultos con un puesto de trabajo en el que buscaban la promoción, los nuevos contingentes de alumnos eran, esencialmente, adolescentes sin ninguna experiencia laboral previa, con una desagradable experiencia escolar a sus espaldas, y, en buena medida, con una conciencia clara de haber sido segregados de sus compañeros de estudios por no ser lo suficientemente inteligentes o aplicados.

Estas circunstancias son las que se deben tener en cuenta antes de culpar a la estructura y a la ordenación de la formación profesional de los graves desajustes ocupacionales producidos en los últimos años. Suponer, por ejemplo, que un sistema dual conseguiría mejores resul-

tados en términos ocupacionales es inapropiado y, lo que es más, falso. Desgraciadamente, desde una perspectiva comparativa hay evidencias estadísticas que demuestran que incluso aquellos jóvenes que completaron adecuadamente su formación en centros de enseñanza y en empresas, simultáneamente, no gozan de inmunidad contra el desempleo: el 30'5 % de los jóvenes alemanes en paro completó perfectamente su período de formación profesional, en un sistema dual, de la misma manera que lo hizo el 18'5 % de los jóvenes noruegos en igual situación (Watson, 1983:6-7).

El sistema de formación profesional no es el responsable principal del desempleo juvenil: lo son básicamente las estructuras y los procesos económicos, parte de los cuales, ciertamente, empieza a actuar desde dentro del sistema educativo. Jamás el sistema educativo fue responsable de crear los lugares de trabajo, antes al contrario, pues cabría llegar a afirmar que más bien ha sido el responsable de que se fuera posponiendo, hasta más y más tarde, el acceso de la mayoría de jóvenes a los mercados laborales. Otra cosa bien distinta es la adecuación entre oferta de formación y demandas del mercado laboral. La crisis económica, en efecto, ha contribuido a que la situación de inadecuación entre sistema educativo y sistema productivo, que de hecho ya existía antes de la crisis, se agravara. Los desajustes, en términos cualitativos, son mayores. Lo son, en parte, porque los jóvenes dotados académicamente posponen su ingreso en el mercado laboral, como quien amarra en puerto seguro ante la tormenta, esperando tiempos mejores o confiando en que una cualificación de mayor rango facilite la ocupación, aun a pesar de una mayor inversión de tiempo. Pero, también en parte, porque los empresarios, ante una mayor oferta de mano de obra, pueden ser mucho más exigentes. Y la exigencia no siempre se traduce en las titulaciones en el modo de que los responsables de la ordenación de la formación profesional lo suponen. Maguire y Ashton (1981), al estudiar cuáles son los procedimientos seguidos por las empresas encargadas de la selección de personal, concluyeron que:

«Los empresarios no se fijan tanto en las titulaciones como se cree en las escuelas. En los niveles más altos de la jerarquía ocupacional las cualificaciones son necesarias, pero no suficientes: los empresarios las utilizan como un medio conveniente de preselección para decidir en qué candidatos deben fijarse; hecho esto, dejan de prestar atención a las titulaciones. En los niveles ocupacionales más bajos, las cualificaciones se utilizan frecuentemente como unos instrumentos muy rudos de medida, no de capacidades cognitivas, sino de cualidades comportamentales como, por ejemplo, la perseverancia y la capacidad de trabajo o de esfuerzo personal o, finalmente, en otros casos, son totalmente ignoradas.»

2. *El nuevo modelo de formación profesional*

Acabamos de ver cómo de ningún modo puede atribuirse a la actual FP2 una culpabilidad cierta en términos de la baja consideración que hoy merece el sistema de formación profesional en su conjunto entre los distintos agentes sociales. Como recientemente recordaba, con toda franqueza, un empresario en una mesa redonda sobre formación profesional y ocupación: «las empresas españolas están poco o nada interesadas en los sistemas de formación y en sus complejas discusiones sobre contenidos curriculares, módulos y títulos. Aunque no existiera la formación profesional oficial, las industrias seguirían dotándose de personal cualificado. Eso sí, a sus propias expensas». Puesto que es imposible una formación profesional a la carta, y dado que siempre existe un coste añadido a la formación profesional —ya sea escolar o bien dual— que deben sufragar las propias empresas, el mejor sistema será el que favorezca, por una parte, la existencia de una formación específica de carácter ocupacional y, por otro, que garantice la afluencia de técnicos polivalentes, con una buena base, al mercado laboral. Lo que no tiene escaso sentido desde el punto de vista empresarial es que se tome por formación profesional lo que no es otra cosa que una vía alternativa de escolarización.

El hecho de que el anteproyecto de reforma borre de un plumazo la actual configuración de la FP1 puede valorarse, desde ese punto de vista, positivamente. De hecho, en el momento de escribir estas páginas el anteproyecto ya ha sido objeto de varios dictámenes favorables: del Consejo Escolar del Estado y, lo que es importante a nuestros efectos, del Consejo General de la Formación Profesional. El sector empresarial, cuya opinión es decisiva en este caso, no parece excesivamente propenso a una valoración negativa (Sánchez Fierro, 1990).

En términos generales, la tesis que sustenta el anteproyecto en lo que respecta a la formación profesional es que debe concebirse, planificarse y llevarse a cabo como una vía de profesionalización por la que cabe optar en diversos momentos del itinerario educativo. Es, pues, en esencia, un complemento formativo y profesionalizador a una educación de tipo general, con la que se encuentra íntimamente entrelazada. La cuestión de la segregación de los alumnos, en base a un sistema de doble titulación (graduado escolar/certificado escolar), desaparecerá, en principio, en la medida en que para optar por la formación profesional se requerirá la misma cualificación escolar que para continuar estudios generales/académicos. En suma, no se desea establecer una vía paralela —lo cual sería perpetuar el sistema actual y, sin duda, como acabamos de ver, uno de sus principales inconvenientes—, sino un camino directo hacia la profesionalización por la que todo alumno puede optar en dos momentos distintos de la escolarización:

- al término del período de obligatoriedad escolar, momento en el que se podrá cursar la formación profesional de grado medio;
- al término de la educación secundaria postobligatoria, momento en el cual se podrá cursar la formación profesional de grado superior.

Paralelamente, durante el período de obligatoriedad escolar todos los alumnos habrán recibido una formación profesional de base que, en principio, les deberá capacitar para un acceso inmediato, tras finalizar el período, al mercado laboral. Y, en segundo lugar, se da por supuesto que las distintas modalidades de bachillerato serán, al mismo tiempo, preparatorias para el acceso a la universidad y para el ingreso en el mercado laboral.

Es difícil predecir cuál será el valor real de la formación profesional de base. También es incierto el desarrollo que puedan tener las distintas modalidades de bachillerato en lo que respecta a su potencialidad en términos de transición a la vida activa, si es que deben preparar a la vez y adecuadamente para el acceso a la enseñanza superior. Y, en último término, todavía cabe preguntarse qué ocurrirá con el grupo residual o de riesgo que, hoy por hoy, no alcanza una evaluación positiva en la EGB y que podría aumentar considerablemente en número a consecuencia de la ampliación del período de escolaridad obligatoria. Veamos, seguidamente, estas tres cuestiones desde un punto de vista comparativo.

3. La formación profesional de base

Parece, en principio, que la formación profesional de base se articulará, en el contexto de la enseñanza obligatoria, a través de la materia denominada «tecnología». Dicho así, puede parecer incluso sorprendente, pero en la práctica esta formación de base tiene mucho que ver con un cierto número de materias, de parecido título, introducidas en los últimos años en otros países europeos. Así, debe recordarse el abanico comprendido entre el *Arbeitslehre* alemán y la *technologie* francesa. En resumidas cuentas, se trata de la introducción de nuevos contenidos curriculares en la enseñanza secundaria de primer ciclo —obligatoria— y que comparten siempre, de manera más o menos evidente, la voluntad de incidir específicamente en los conocimientos teóricos y prácticos que los alumnos tienen sobre el trabajo, la economía y el funcionamiento y las características locales del mercado laboral, y revelan también una tendencia a buscar un adiestramiento en algunas destrezas y una formación en determinadas actitudes comunes a cualquier tipo de empleo, salvando la contraposición entre trabajo intelectual y trabajo manual.

Así, por ejemplo, incluso teniendo en cuenta las variaciones entre los

diferentes *Länder* que componen la R.F.A., se puede afirmar que en todos ellos se trata de ofrecer mediante el *Arbeitslehre* unos contenidos básicos que clarifiquen las elecciones futuras en materia profesional y que, en pocas palabras, transmitan, a través de una enseñanza teórica y práctica, aquellas nociones económicas y tecnológicas fundamentales que han de permitir que el alumno comprenda el funcionamiento de los mercados laborales y tener conciencia de las demandas locales a medio y largo plazo (Mitter, 1983).

Otro ejemplo lo constituye la denominada «educación técnica» introducida en 1979 en la *scuola media* italiana —primer ciclo de la enseñanza secundaria, obligatorio y común para todos los alumnos—. El objetivo de la «educación técnica» consiste en «valorar el trabajo como ejercicio de operatividad, junto con la adquisición de conocimientos técnicos y tecnológicos» (MPI, 1979:67). En este caso los contenidos, obligatorios para todos los alumnos a lo largo de todos los cursos de la *scuola media*, hacen referencia explícita a los grandes sectores de la producción y las tecnologías utilizadas en cada uno de ellos, los métodos, instrumentos y principios que las rigen y, finalmente, algunos contenidos generales que afectan a la economía, la técnica, la tecnología y sus relaciones con el hombre y el medio ambiente natural.

Lo mismo se podría decir de la materia *technologie* introducida en 1985 en los currícula de los *collèges* franceses —nuevamente, enseñanza secundaria de primer ciclo—. Las prescripciones presentan como objetivo de la enseñanza de la tecnología «permitir la comprensión del fenómeno tecnológico en su evolución y el conocimiento de la diversidad de organizaciones productivas, de sus relaciones con las mutaciones tecnológicas, de una parte, y con las mutaciones económicas y sociales, de otra» (Ministère de l'Éducation Nationale, 1985). Entre los contenidos figuran, a parte de la tecnología, la economía, el tratamiento de informaciones administrativas y comerciales y el descubrimiento de la empresa y del medio laboral, siempre en relación con los hechos sociales y con mayor énfasis a partir de los cursos cuarto y tercero.

Sin embargo —y es importante tenerlo en cuenta a nuestros efectos—, tanto en el caso italiano como en el francés se ha atacado con frecuencia el carácter academicista de estos contenidos y su alejamiento de la realidad cotidiana, pues, a pesar de hacer referencia al mundo del trabajo, semejante referencia viene mediatizada por la tarea del profesor sobre la base de un libro de texto. Es algo que no acostumbra a ocurrir en el caso danés.

La Ley de *Folkeskole* de 1975 define con suma precisión los contenidos a impartir bajo la denominación de *Arbejdskendskaf* (o «estudios profesionales») como «un conocimiento sobre la educación, la formación y las condiciones referentes a la vida laboral, incluyendo períodos de servicio formativo en empresas e instituciones diversas» (Mi-

nistry of Education, 1985a:5). De hecho se trata tan sólo de una de las posibles materias optativas a introducir a partir del octavo curso de la *Folkeskole*, junto a otras de parecido carácter pre-profesional. En concreto, se pretende que mediante esta materia los alumnos adquieran conocimientos y experiencias sobre el trabajo y la vida social, con particular referencia a las diferentes vías educativas y formativas que calificarán para el ejercicio de cada ocupación y profesión. Por tanto, se encuentra también aquí un importante aspecto de orientación que es clave en todo el programa. Pero aún hay más: se trata también de conseguir poner en contacto al alumno con las organizaciones laborales, sindicales y empresariales, así como con las autoridades públicas —fundamentalmente a escala local— para hacerle comprender el papel que todas ellas tienen en el mercado laboral y, finalmente, contribuir a fomentar su interés por los problemas económicos y sociales relacionados con el mundo del trabajo (Ministry of Education, 1985b:3). Todo ello, obviamente, se lleva a la práctica principalmente a través de visitas semanales a diferentes centros, así como de prácticas de formación en empresas e instituciones (cfr. Ministry of Education, 1978).

4. *El potencial profesionalizador de la educación académica*

La segunda cuestión que merece un tratamiento particular es el doble carácter que se desea imprimir a las distintas modalidades del bachillerato. A diferencia de lo que acontece con la formación profesional de base, aparece en esta cuestión una clara disfunción con respecto a los planteamientos de los restantes países europeos. Es difícil comprender cómo, en un período de tiempo tan corto como son dos años, puedan mezclarse, sin más, la enseñanza general y la académica sin riesgos para ambas.

Aparentemente, la formación profesional poco o nada tendría que ver con aquellos alumnos que optan por seguir estudios postobligatorios de carácter general o académico, puesto que estos estudios les mantendrán alejados del mercado laboral durante un cierto número de años. Tradicionalmente esta posibilidad de formación se ha caracterizado por una lógica interna casi independiente de los altibajos del mercado laboral, como corresponde a su situación estratégica de transición entre la escolaridad obligatoria y la educación superior y, prácticamente, sin significación profesional. Ahora bien, esto no significa que, en los últimos años, el fenómeno del desempleo juvenil no haya contribuido a cambiar la fisonomía de la educación general o académica en los últimos años, al menos en algunos aspectos. Ello podría explicar, en buena medida, el porqué del doble carácter que se intenta dar a los bache-

ratos en el anteproyecto. Sin embargo, las tendencias europeas parecen encaminarse hacia otro tipo de soluciones.

En primer lugar, la mayoría de países europeos se ha enfrentado a una fuerte expansión de este tipo de estudios, más allá de lo que era posible prever a partir de las proyecciones demográficas, y que contrasta con los esfuerzos realizados para desviar los contingentes hacia la formación profesional, aunque esto se haya conseguido en gran medida. Es como si estos estudios hubieran visto reforzado su papel de transición, no en el sentido estructural dentro del conjunto del sistema educativo —de paso hacia la educación superior—, sino en el sentido más común de tiempo de espera. Muchos jóvenes se han embarcado en la educación general con el propósito de posponer unas elecciones futuras en un tiempo de incertidumbre y de falta de perspectivas laborales, o bien, sencillamente, porque no encontraron ningún empleo ni ninguna plaza de formación profesional en aquellos países donde el número de plazas es restringido. Esto se ha traducido en una mayor diversidad de aptitudes y de capacidades en las aulas y, a la vez, en una diversificación de las ramas de la educación general y su consiguiente jerarquización, a pesar de los esfuerzos en sentido contrario de las administraciones educativas. Así, aunque todas las ramas conducen a una misma titulación (*Baccalauréat*, *Abitur*, *Maturità*, etc.), pueden tener una significación diferente según las materias cursadas, la interpretación que de ella haga la sociedad y, sobre todo, según cuáles sean las posibilidades de estudios superiores a las que dé acceso cada rama de la enseñanza académica. Por supuesto, esta jerarquización tenderá a aumentar si algunas de las distintas modalidades tienen un carácter más profesionalizador que las restantes.

En segundo lugar, esta diversificación ha marcado la existencia paralela de dos tipos de enseñanza postobligatoria general: la académica, que prepara exclusivamente para el acceso a la educación superior y que se encuentra en lo más alto del orden jerárquico, y la que no lo es, es decir, la propiamente general y que puede significar multitud de cosas: el punto final de los estudios, una mejor preparación para acceder a la formación profesional o, en algunos casos, un mérito más para intentar encontrar empleo. Esta dualidad en el seno de la educación no intrínsecamente profesionalizadora ha comportado graves problemas dentro de las aulas, particularmente allí donde las tasas de escolarización postobligatoria son más elevadas y, a la vez, donde el acceso a la formación profesional, tanto por su prestigio y calidad como por los requisitos exigidos, no es fácil. En estos casos la enseñanza general ha seguido acogiendo a los alumnos más capacitados académicamente, a los que se han añadido progresivamente los que obtienen resultados mediocres y que, por tanto, no alcanzan los requisitos necesarios para acceder a la formación profesional.

El resultado más evidente de tener que atender a esta población diversificada es una enseñanza general postobligatoria igualmente diversificada: puede serlo tanto dentro de las aulas —con clases de niveles diferentes para las materias más difíciles— o bien traducirse en la existencia de dos ramas de enseñanza general: la propiamente académica y la general. Las opciones políticas realizadas en este sentido son diversas, pero en general tienden a convertir esta enseñanza general no académica en una preparación para la vida activa. Ejemplos de ellos son los cursos preparatorios superiores de Dinamarca, la enseñanza general corta de los Países Bajos o las más recientes *écoles-diplômes* suizas. Todas estas fórmulas acogen alumnos que no quieren cursar ni la enseñanza preparatoria para la educación ni tampoco la formación profesional y, en general, son ramas relacionadas con el sector terciario o de servicios (por ejemplo, estudios sociales, comerciales o administrativos).

Esta última posibilidad ofrecería interesantes perspectivas en nuestro país, donde no existe un sistema dual —y donde, por tanto, los obreros cualificados y los técnicos no gozan de excesivo prestigio social ni económico—, por la sencilla razón de que permitiría a la administración educativa ofrecer una salida apropiada al alumno con capacidades académicas medias y, simultáneamente, atender las demandas específicas del mercado laboral en el sector servicios, probablemente el sector llamado a una más rápida evolución y expansión en los próximos años en el contexto europeo. Como ha indicado Furth (1985:69):

«El éxito en esta vía permitirá que un buen número de estas enseñanzas (generales no académicas) se integrara en un sector intermedio, situado a medio camino entre las dos opciones —la opción académica estricta y la opción profesional— y llenar, por lo tanto, el vacío que existe en un buen número de sistemas escolares a consecuencia de una dicotomía netamente establecida y, sin duda, anacrónica.»

Junto a esta posibilidad de futuro hay que contar también con otras medidas tomadas en los países donde no impera un modelo dual y donde hay establecido, por contra, un modelo escolar. Mayoritariamente, estas medidas reflejan la voluntad de conducir a una cierta desescolarización o desformalización de los sistemas escolares, es decir, a hacerlos paradójicamente menos escolares, menos formales. Mientras, por el contrario y como se verá más adelante, los países con modelos duales de larga tradición se reencuentra la tendencia contraria, ya que se tiende a la formalización del aprendizaje y de la formación profesional dual.

Brevemente, aparecen dos medidas comunes para intentar favorecer la desescolarización de los sistemas basados en el modelo escolar:

a) La primera consiste en instaurar períodos breves de iniciación práctica al trabajo, tanto a título optativo como obligatorio, según los casos, para aquellos alumnos que cursan enseñanza general a tiempo completo. La idea no es nueva y ya hace algunos años que ha sido llevada a la práctica en aquellos países que cuentan con una formación profesional escolar a tiempo completo, como Francia, los Países Bajos o Suecia, pero ha sido en este último país donde se ha planteado la posibilidad de hacer extensivos estos períodos a todos los alumnos. La Ley sueca de 1984 sobre la enseñanza secundaria de segundo ciclo prevé períodos de iniciación de un máximo de tres semanas por curso escolar, sea cual sea la opción escogida. El problema, tanto en Suecia como en el resto de países, radica en encontrar el número suficiente de períodos de iniciación para todos los alumnos, lo cual es todavía más difícil cuando paralelamente se ha tomado la misma medida para todos los alumnos que al término de la escolaridad obligatoria no desean seguir estudios de ningún tipo, sino incorporarse al mercado laboral.

b) La segunda medida ha consistido en fortalecer la enseñanza en alternancia, de manera que las posibilidades de cursar la enseñanza general no signifiquen siempre necesariamente la pérdida de contacto con el mundo laboral. No se trata, por lo tanto, de reproducir el modelo dual o de reforzar el sistema de aprendizaje, sino de crear nuevas fórmulas que permitan la expansión de los estudios de todo tipo a tiempo parcial a través de modalidades más flexibles, como, por ejemplo, la enseñanza a distancia.

Pero los cambios contextuales de los últimos tiempos han acabado traduciéndose en una nueva definición de la enseñanza general. Mientras la universidad siga manteniendo las características que hoy la hacen reconocible será necesario, sin lugar a dudas, mantener la forma o la rama académica pura, de la misma manera que se ha mantenido a su lado la formación profesional como una vía alternativa, pero la presión social y la necesidad de elevar constantemente el nivel educativo de la población ya están pidiendo no tanto un alargamiento del período de escolaridad obligatoria —más allá de los dieciséis años de edad— como una nueva configuración de los estudios postobligatorios para aquellos jóvenes, mayoritarios numéricamente hablando, que no desean ni cursar estudios superiores ni iniciarse en la formación profesional alrededor de los 16 años de edad.

Semejante nueva definición puede significar la opción por cuatro vías diferentes, no necesariamente contrapuestas:

a) En primer lugar, cabría seguir definiendo la enseñanza general en términos de conocimientos: el conjunto de materias o de tipos de conocimientos que hay que enseñar y aprender, con particular referencia a todo aquello que tenga un valor propedéutico para los estudios superiores, siguiendo, por consiguiente, el modelo académico tradicional

aunque buscando la forma de ponerlo al alcance de la mayoría de los jóvenes.

b) En segundo lugar, se podría pensar en una enseñanza general definida en términos sociales, proponiéndose ofrecer a los estudiantes una preparación para la vida adulta en el contexto de la propia cultura específica. Esto contribuiría a poner el acento en las relaciones humanas, la salud, el trabajo, el dinero, la ciudadanía y, en general, en todos aquellos contenidos que no figuran habitualmente en los programas más orientados hacia el conocimiento teórico (véase Lawton, 1983).

c) En tercer lugar, podría considerarse como enseñanza general todo aquél que desarrollara todas y cada una de las aptitudes que puede tener una persona: no sólo las cognitivas, sino también las artísticas, las manuales, las físicas y las interpersonales (véase Programme d'action des Communautés européennes, 1983; Ministère de l'Education Nationale, 1983).

d) En cuarto lugar, aún habría que pensar si una enseñanza general no sería la que pusiera a los estudiantes en contacto con un conjunto apropiado de formas de aprendizaje (utilizando, por ejemplo, el método de proyectos) y de medios educativos (incluyendo los períodos de prácticas en las empresas) en la medida en que esta variedad da una idea más representativa de lo que es la sociedad, pues ofrece un abanico más amplio de situaciones y de relaciones que la enseñanza académica tradicional.

¿Cuál de estas cuatro definiciones es la mejor? Probablemente sería lógico afirmar que una excelente concepción de la enseñanza general debería combinar elementos de las cuatro a la vez. En teoría es posible que sea verdad. Pero todavía existen algunos determinantes que lo hacen imposible: la sobrecarga de los programas que esto podría significar o la sutil influencia que la enseñanza superior seguirá ejerciendo sobre este nivel. Pero, más a fondo, debe destacarse que no puede existir una definición que sea buena en todos los casos, porque no hay dos sistemas escolares iguales. Sólo por poner un ejemplo, mientras en los Estados Unidos gana adeptos la primera definición, es decir, la que exige que se tengan en cuenta sobre todo los contenidos a impartir, en otros lugares se tiende a reducir la presión académica, como en el Reino Unido o en la R.F.A. buscando conferir a la enseñanza un talante más pragmático.

5. El grupo residual.

Finalmente, ha de aparecer la cuestión del grupo residual. En el trasfondo del anteproyecto y de la experimentación de la reforma educa-

tiva surge recurrentemente el principio de la comprensividad. En esencia, este principio contempla que todos los alumnos, sin excepción, lleguen a alcanzar las mismas capacidades a lo largo de un proceso que se lleva a cabo en un único tipo de institución educativa. Este principio, que de hecho ya está presente en la actual educación general básica, puede concebirse, sin embargo, desde diversas perspectivas: desde la ausencia de cualquier tipo de diversificación curricular hasta la presencia de grados diversos de diversificación —siempre sin salirse de un único marco institucional—. Lo que apunta el anteproyecto es un grado mínimo de diversificación en los últimos cursos del período obligatorio que se traduce tan sólo en la introducción de materias optativas, pero no en la diversificación curricular, propiamente dicha, de las materias obligatorias. En la medida en que es de sobras sabido que en la actual educación general básica, construida en la práctica —y no tanto en el texto de la LGE— sobre un principio rígido y cerrado de comprensividad, el porcentaje de alumnos que no consigue una evaluación positiva [3] es superior al 3 % (Rivière, 1988:90), cabe preguntarse hasta qué punto la introducción de materias optativas cambiará este panorama, especialmente cuando el fin de la obligatoriedad escolar se situará a los dieciséis años de edad. Tomando criterios internacionales, son estos alumnos, junto a quienes no consiguen ningún tipo de cualificación —académica o profesional— en el nivel postobligatorio, los que constituyen el grupo residual y para quienes se ha exigido, y en algunos casos conseguido, una garantía social.

Por tanto, hay que contar, en primer lugar, con un grupo importante de jóvenes que no llegan ni a alcanzar los niveles mínimos prescritos para la escolaridad obligatoria y que, en los países europeos occidentales, cabe cifrar en un 10 %, aproximadamente. Como puede comprobarse, la diferencia entre este 10 % y el actual 30 % español es abismal: el grupo residual en España es, aproximadamente, el triple que en el resto de los países europeos occidentales. Uno puede preguntarse, lógicamente, si existen diferencias en estos porcentajes entre aquellos países que cuentan con un sistema comprensivo o bien diversificado. Aparentemente, este hecho no parece tener ninguna relevancia: en la R.F.A. (sistema diferenciado) este porcentaje es de un 10 %, frente a un 8 % en Suecia (sistema integrado) (cfr. tabla I). Lo verdaderamente relevante es saber qué acontece después. A partir del fin de la obligatoriedad escolar es evidente que un sistema de formación profesional convenientemente interrelacionado con el mundo económico y productivo favorece la persistencia y la continuidad en el sistema educativo, mientras que el desprestigio de la formación profesional favorece el fracaso o el abandono. Nuevamente, se puede contraponer otro 6 % de jóvenes alemanes que no sigue ningún tipo de formación postobli-

gatoria con el 40 % que tampoco lo hace en el Reino Unido (Department of Education and Science, 1984), tal y como se muestra en la tabla I.

Abona la anterior afirmación el distinto comportamiento de quienes, habiendo logrado alcanzar los mínimos prescritos para los niveles obligatorios, o bien deciden no proseguir estudios o bien los inician y no los terminan. En términos numéricos, los jóvenes que se enfrentan al mercado laboral sin haber obtenido ningún tipo de cualificación en el nivel postobligatorio es bastante más elevado y se sitúa alrededor de un 30 % en los países europeos (con la excepción de la R.F.A., con 10 %). Este 30 % llega a las puertas del mercado laboral sin otra cualificación que el título o el certificado que acredita el fin de los estudios correspondientes al período obligatorio. Y a ellos todavía debe añadirse una parte importante del 10 % anterior que abandona antes de concluir el período obligatorio (pero no toda, puesto que hay quien, a pesar de las dificultades, sigue más tarde estudios postobligatorios). En resumen, casi un 40 % de la población juvenil europea (véase tabla I) abandona el sistema educativo sin disponer de una cualificación relevante en términos ocupacionales.

Aunque se consiga la disminución progresiva del número de estos jóvenes gracias al refuerzo y a la expansión de la formación postobligatoria (en la R.F.A. de 1980 a 1984 el número de jóvenes sin cualificación correspondiente a este nivel se redujo en un 4 %), existen unos límites probablemente irreductibles que afectan a los más desfavorecidos y menos dotados académicamente. Estos jóvenes optan mayoritariamente por entrar en el mercado laboral después de nueve o diez años de escolaridad obligatoria y los esfuerzos que habrán de realizar las administraciones educativas de sus respectivos países para convencerlos de que la formación postobligatoria no es un aparcamiento temporal sino una verdadera salida a corto y medio plazo a sus pocas posibilidades de realizar una buena carrera profesional serán necesariamente importantes.

En este contexto, el anteproyecto parece no tener en cuenta lo que es en principio esperable a corto y a medio plazo en términos de comportamiento de los alumnos, de sus familias y de la sociedad española en su conjunto. En el fondo, es extremadamente difícil armonizar la necesidad de conseguir una población activa con un grado más elevado de adaptabilidad, de polivalencia y de movilidad con la existencia de una tasa residual que es el triple aquí que en el resto de países europeos occidentales. Además, existe la evidencia cierta de que el tipo de programas de formación que acostumbra a preferir los jóvenes que abandonan o fracasan en la escolaridad obligatoria —de corta duración y preparando para una ocupación concreta, es decir, formación escuetamente **ocupacional**— contrasta con la oferta generada dentro del propio sistema educativo.

Es cierto que cabe esperar de una sociedad con una economía sofisticada, en rápido crecimiento [4] y que precisa de un alto nivel de educación en la mayoría de sus miembros, que construya un curriculum de carácter general y polivalente durante la enseñanza obligatoria con el fin de garantizar la continuidad de este progreso, y que deje para el nivel postobligatorio la formación profesional y todo aquello relacionado con la preparación para un lugar de trabajo específico. En cambio, una sociedad con una economía sencilla, de difícil desarrollo y en la cual la mayoría de los lugares de trabajo no requieran un alto nivel de educación general sino puramente una base a la que añadir los conocimientos y las habilidades profesionales requeridas, diseñará un curriculum diversificado en el mismo seno del período obligatorio y que deberá dar salida a las necesidades ocupacionales específicas del país en cuestión a corto plazo. La idea consiste, pues, en compaginar un mínimo de enseñanza general básica para todos los ciudadanos con la mayor diversificación y profesionalización posibles del curriculum, mientras que la vía académica ha de quedar reservada a una pequeña élite, en cuyas manos residirá el gobierno del país.

Evidentemente, en la práctica esta dialéctica funciona de una manera mucho más compleja. Así, por ejemplo, cuando existe una larga y reconocida tradición de relación entre el mundo del trabajo y la escuela, y la transición al mundo laboral se articula a través de un sistema de aprendizaje en forma paralela al sistema escolar. Es precisamente el influjo de esta tradición la que explica en buena parte por qué un buen número de países que hoy consideramos ejemplos de desarrollo sigue manteniendo sistemas de tipo diferenciado. Y, a la vez, también explica por qué estos sistemas son contestados, de forma recurrente y periódica, por los defensores de los sistemas integrados y comprensivos. De hecho, durante los últimos veinticinco años los sistemas duales han ido posponiendo la edad de ingreso en el aprendizaje.

La dualidad entre educación académica y formación profesional en el seno del período de obligatoriedad escolar da lugar a una diferente práctica —simplificando mucho las cosas— según como sea el país de que se trate. Si se trata de uno desarrollado, por decirlo de algún modo, será conveniente que su sistema educativo garantice una educación general y polivalente para todos los ciudadanos. La dualidad dentro de la enseñanza obligatoria no tendría sentido dentro de un sistema como éste porque todos los ciudadanos, para una correcta inserción social y económica, deberían alcanzar unos mismos objetivos antes de iniciar su preparación para el trabajo. En cambio semejante dualidad sí puede ser aceptable, aunque no necesariamente aconsejable, en el caso de un país en vías de desarrollo en la medida en que responda sus necesidades. Pero si el país evoluciona económica y socialmente, aumentarán las expectativas sociales proyectadas sobre el sistema educativo y las élites

habrán de dejar paso a un nuevo sistema de gobierno social y económico. Si esta transición no se acompaña de un proceso equivalente en la evolución del sistema educativo, en el mismo momento en que la dualidad preexistente entre enseñanza académica elitista y formación profesional se transforme en una masificación de la enseñanza conducente a la universidad y en la inoperancia de la enseñanza profesional, la dualidad se transformará en un mecanismo que institucionalizará y, lo que aún es peor, incrementará las desigualdades sociales, culturales y económicas, tal y como han mostrado, entre otros autores, Fägerlind y Saha (1983:80 y ss.).

Sin embargo, en un momento u otro de la vida del joven debe de posibilitarse una preparación profesional inicial. Desde la II Guerra Mundial los países europeos han evolucionado rápidamente hacia los modelos económicos desarrollados y bastante sofisticados, pero no todos han conseguido saldar la cuestión de si esta preparación profesional debe de ser impartida dentro o fuera de la escuela y, sobre todo, si se ha de llevar a cabo dentro o fuera del período de obligatoriedad escolar. Curiosamente, en la mayoría de países comunitarios es posible cursar e incluso completar estudios de formación profesional inicial antes de terminar el período de escolaridad obligatoria. En algunos casos existe cierta iniciación a estos estudios ya a los 12 años de edad, pero la más frecuente es a los 14, dos años antes de alcanzar la edad que, por término medio, marca en los países comunitarios en el fin de la escolaridad obligatoria. La cuestión es mucho más seria de lo que parece a simple vista y remite a un problema general relativo a la configuración de los sistemas educativos y que puede formularse como sigue: ¿deben recibir todos los alumnos el mismo tipo de enseñanza hasta el término del período de escolaridad obligatoria? Aparentemente este problema está sólo relacionado con la enseñanza secundaria, pero, las más de las veces, los alumnos son segregados en función de sus capacidades académicas en dos grupos: los que van a seguir una formación secundaria de tipo académico, en el sentido clásico o en el más moderno, pero en cualquier caso un tipo de enseñanza conducente a la larga a la educación superior, y un segundo grupo para el cual la única posibilidad que se les ofrece es la formación profesional.

Simplificando mucho, podría decirse que quienes están de acuerdo con esta diferenciación adoptan una justificación pedagógica, que se antepone a todas las demás y que viene a destacar que son las propias capacidades y aptitudes del alumno las que determinan si podrá o no seguir con éxito una enseñanza secundaria preparatoria para el acceso a la educación superior. De ello se sigue que quien no cuente con esas capacidades debe emprender otro camino, que no es otro que el de la formación profesional, con unos objetivos y contenidos mucho más al alcance de todos los alumnos y, al fin y al cabo, con unos mecanismos

que permitirán el ulterior acceso de quien lo desee y se prepare para ello a la educación superior. Por el contrario, los partidarios de la no segregación y, por tanto, de la escuela integrada, utilizan una argumentación eminentemente social: si hay un período de obligatoriedad escolar se supone que se instaura en razón de la necesidad de que todos los alumnos alcancen unos mismos objetivos, aquellos imprescindibles para una correcta inserción social. Por lo tanto, no tiene sentido ninguna segregación de los alumnos en grupos diferenciados, conducentes a objetivos distintos, antes no se haya concluido este período obligatorio y, por ende, común para todos. Los problemas derivados de la multiplicidad de intereses, necesidades y capacidades que muestran los alumnos a partir de la preadolescencia deben resolverse mediante soluciones pedagógicas, sin que por ello deban ser segregados los alumnos en distintas instituciones y con diferentes objetivos, puesto que ello se traduce en una jerarquización de importantes consecuencias sociales. Por lo demás, algunas de las diferencias aptitudinales utilizadas para segregar a los alumnos en grupos —argumentan los partidarios de la escuela integrada— tienen un origen social y económico.

Como consecuencia, resulta de todo ello que, excepto en aquellos países que cuentan con una escuela secundaria integrada que goza de cierto predicamento y tradición —como es el caso de Dinamarca o del Reino Unido—, en los restantes la formación profesional inicial puede iniciarse antes de terminar el período de escolaridad obligatoria. En conjunto cabe distinguir, sin embargo, dos posibles y distintas situaciones que obedecen a dos distintas tradiciones históricas. Están, por una parte, los países más septentrionales, equivalentes al área de influencia germánica y neerlandesa —y más de uno vería en ello las implicaciones de la tradición religiosa protestante—, donde la escuela secundaria segregada es un hecho difícilmente cuestionable y donde, además, la formación profesional, en razón de sus particulares vínculos con el mundo del trabajo, goza de un prestigio incontestable. El caso más conocido es del de la República Federal Alemana, al que deben añadirse los de Luxemburgo, Países Bajos y, hasta cierto punto, Bélgica. En todos estos países, la boyante situación económica de la industria y de las manufacturas debe mucho a la alta preparación de los obreros cualificados y especialistas, cuya posición social y económica es bien distinta a la de sus colegas de la Europa meridional. Sin embargo, las recientes y cautelosas reformas curriculares que se han llevado a cabo en los últimos años, aun manteniendo diferencias institucionales, han acercado en extremo los contenidos de todos los alumnos de educación secundaria, independientemente de cuál sea la denominación del centro donde cursan sus estudios. Por supuesto, está todavía lejos una situación como la británica o la danesa, pero no hay por qué descartar que el futuro

conlleve una mayor convergencia curricular y que desaparezca toda segregación de hecho antes de los catorce años de edad.

Los restantes países, merced a recientes reformas, han ido acercándose —o lo están haciendo— a una situación en la que para iniciar la formación profesional sería un requisito previo el haber concluido la escolaridad obligatoria. Pese a todo, aún hoy es posible en la mayoría de ellos introducirse en este tipo de formación uno o varios cursos antes de finalizado este período (por ejemplo, en Irlanda a los 12 años de edad; en Francia, a los 15).

6. Consideraciones finales

Hasta aquí la descripción de las tendencias europeas en lo que respecta a las tres cuestiones enunciadas. De su análisis cabe desprender un cierto número de consideraciones valiosas a los efectos de evaluar el anteproyecto.

1. *La formación profesional de base.* En términos generales, la iniciativa de la introducción de la tecnología como materia obligatoria debe juzgarse positivamente en la medida en que sintoniza con otras iniciativas similares llevadas a término en un buen número de países europeos. Sin embargo, cabe advertir del riesgo del academicismo, puesto que su verdadero valor —si ha de servir como formación profesional de base— consiste en poner al alumno en contacto con la realidad laboral de su entorno más inmediato. Por supuesto, la iniciativa perderá su mayor atractivo si no se acompaña de un adecuado soporte orientador. Sin embargo, hasta qué punto esto baste para dotar a los alumnos de una formación profesional de base dependerá también de las potencialidades pre-profesionalizadoras de las restantes materias y, sobre todo, de la habilidad de los equipos docentes para diseñar experiencias globales de orientación profesional.

2. *La potencialidad profesionalizadora de la enseñanza académica.* La tendencia a un aumento progresivo de los efectivos de la enseñanza general postobligatoria debería traducirse en un replanteamiento de los contenidos de esta enseñanza, teniendo presente especialmente la diversidad de aptitudes, intereses y necesidades de los alumnos y conducir, por lo tanto, a una concepción pluralista del alumnado que será difícilmente realizable en el marco de los bachilleratos previstos en el anteproyecto. Alternativamente, una concepción que facilite la diversidad curricular en el seno de una misma modalidad de bachillerato puede dificultar la potencialidad propedéutica de este ciclo con respecto a la educación superior, o bien, sencillamente, llevarla a cabo tan sólo en aquellos casos en que los alumnos opten por un curriculum verda-

deramente propedéutico. Si, por otra parte, se tiene presente que el porcentaje probable de jóvenes que, a los dieciséis años de edad, optará por la formación profesional de grado medio será relativamente bajo y, en cualquier caso, inferior al de quienes proseguirán sus estudios en la vía de los bachilleratos, resulta inevitable pensar en la necesidad de una gran diversificación de la enseñanza secundaria postobligatoria, que será exigida tanto por la propia heterogeneidad de los alumnos como por sus distintos intereses, aptitudes y necesidades. Esta diversificación no sólo se refiere a las distintas modalidades de bachillerato, sino más bien a la necesidad de ofrecer a quienes no desean seguir la vía de la formación profesional a los dieciséis años de edad otra alternativa distinta a la puramente académica. Que una eventual tercera vía confiera también el derecho a postular para una plaza universitaria, tras por ejemplo un ulterior año de estudios, pero cuyo fin fuera esencialmente facilitar la transición a la vida activa, es algo que podría solventarse perfectamente, dejando así para los distintos bachilleratos el carácter intrínsecamente propedéutico que en toda Europa se confiere exclusivamente tan sólo a una de las tres posibilidades de educación postobligatoria: la académica, frente a la general y a la formación profesional.

3. *El grupo residual.* Hemos visto cómo el aumento del período de obligatoriedad escolar, en un marco de comprensividad casi a ultranza, puede traducirse en una reiteración de las actuales tasas de fracaso escolar. Evidentemente, las demandas en favor de una garantía social para aquellos jóvenes que no obtengan una evaluación positiva al término del período de obligatoriedad escolar reclaman una alternativa que pasa por una formación de corte ocupacional o profesionalizador que les permita una adecuada inserción laboral y social. Nada hay que oponer a su legitimidad, ni tampoco a su conveniencia. Pero aceptarlas supone también confesar de antemano el fracaso del principio de la comprensividad tal y como se contempla en el anteproyecto, esto es, sin un margen lo suficientemente amplio para la optatividad, la flexibilidad y la variabilidad curriculares para atender mejor los distintos intereses, aptitudes y capacidades de nuevos clientes de la escolaridad *obligatoria* —muy distinta de la postobligatoria—. Todo ello supone, obviamente, un replanteamiento global de la enseñanza secundaria de primer ciclo —el actual ciclo superior de la EGB y futura enseñanza secundaria obligatoria— y, sobre todo, una nueva manera de enfocar el desarrollo curricular por parte de los equipos docentes.

Dirección del autor: Francesc Pedró, Vía Augusta, 293, 3.º, 08017 Barcelona.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 1.IV.1990.

TABLA I.—*Jóvenes que interrumpen sus estudios*

Proporción de una cohorte de jóvenes que:	Francia (1977)	Italia (1981)	R.F.A. (1984)	Suecia (1980)
1. No acaba normalmente la escuela obligatoria	12	18	10	8
2. No sigue ningún tipo de formación postobligatoria.	17	16	6	21
3. Abandonan durante los estudios obligatorios	8	18	4	10
4. No obtiene ninguna cualificación en el nivel post-obligatorio (2+3)	25	34	10	31

FUENTE: OCDE, 1985.

NOTAS

- [1] Pero que también existen, al fin y al cabo, y seguirán existiendo en la medida en que persistan los actuales modelos social y económico.
- [2] Que exista una elevada tasa de repetidores en el último curso no es extraño, pues obedece tanto al hecho de que un porcentaje importante de alumnos decide compaginar estudio y trabajo (*ergo*, encuentra trabajo antes de finalizar sus estudios) o bien estudio y prácticas en las empresas. En ambos casos, pero especialmente en el primero, se hace más difícil completar los cursos en el tiempo teóricamente previsto.
- [3] Es decir, alumnos que terminan la escolaridad obligatoria con el certificado de escolaridad y no con el título de graduado escolar.
- [4] Durante los últimos años, la tasa de crecimiento de la economía española ha sido muy superior a la media de los países de la O.C.D.E., incluyendo a los siete grandes.

BIBLIOGRAFIA

- BENNER, H. (1982) *Demarcation of Occupational Groups/Occupational Fields with Regard to Vocational Training at Skilled Level in the European Community* (Berlín, CEDEFOP).
- CEOE (1986) *Situación y perspectivas de la formación profesional* (Madrid, CEOE, mimeo).
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (1984) *Statistical Bulletin* (London, HMSO).
- EVANS, R. N. (1971) *Foundations of Vocational Education* (Columbus, Charles E. Merrill).
- FAGERLIND, I. & SAHA, L. J. (1983) *Education and National Development: A Comparative Perspective* (Oxford, Pergamon Press).
- FURTH, D. (1985) *La formation après la scolarité obligatoire* (París, OCDE).
- INSTITUT CATALÀ DE NOVES PROFESSIONS (1988) *La inserció laboral dels titulats d'FP2 a Catalunya* (Barcelona, Generalitat de Catalunya).
- LUTZ, B. (1981) *Education and Employment: Contrasting Evidence from France*

- and the Federal Republic of Germany, *European Journal of Education*, 16:1, pp. 73-86.
- MAGUIRE, M. J. & ASHTON, D. N. (1981) Employers Perceptions and the Use of Educational Qualifications, *Educational Analysis*, 3:2.
- MAURICE, M.; SELLIER, F. y SILVESTRE, J. J. (1987) *Política de educación y organización industrial en Francia y Alemania. Un análisis societal* (Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social).
- MEC (1990) *Borrador de Anteproyecto de Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (Madrid, MEC).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONAL (1985) *Collèges. Programmes et instructions* (París, CNDP).
- MINISTRY OF EDUCATION (1978) *Vocational Studies* (Copenhague, Ministry of Education).
- (1985a) *Act of the Folkeskole* (Copenhague, Ministry of Education).
- (1985b) *The Aims of the Optional Subjects of the Folkeskole* (Copenhague, Ministry of Education).
- MITTER, W. (1983) Education and Employment in Western Europe: the German Case, en WATSON, K. (ed.) *Youth, Education and Employment* (London, Croom Helm), pp. 75-84.
- MPI (1979) *Scuola Media Statale. Ordinamento* (Milano, Pirola).
- OCDE (1986) *Examen de la política educativa española* (Madrid, CIDE/MEC).
- PSACHAROPOULOS, G. (1975) *Earnings and Education in OECD Countries* (París, OECD).
- RAMÍREZ, E. (noviembre 1989) La formación profesional en la reforma, *Comunidad Educativa* (173), pp. 15-19.
- RIVIERE, A. et al. (1988) *El sistema educativo español* (Madrid, CIDE).
- SÁNCHEZ FIERRO, J. (1990) Cambios en la Formación Profesional, *Cuadernos de Pedagogía*, 177, pp. 66-67.
- WATSON, K. (1983) *Youth, Education and Employment* (London, Croom Helm).

SUMMARY: EDUCATIONAL REFORM AND VOCATIONAL EDUCATION

In the article it is analysed, from a comparative point of view, the last draft of the future Spanish General Law of the Educative System, as far as the vocational education is concerned. It is shown the good structure of the basic vocational education and the important errors in the case of the posterior vocational education. Lastly it is offered some considerations about the consequences of the future Law on the so called «risk group».

KEY WORDS: Basic Vocational Education. VET. Secondary Academic School Reform. Risk Group. School Failure. Drop-outs.