
Ejemplos internacionales de innovación en FP

International Cases of Innovation in VET

ÀNGEL TARRIÑO RUIZ

Observatorio de la FP de la Fundación Barcelona FP
atarrino@fundaciobcnfp.cat

TERESA LLORET GRAU

Observatorio de la FP de la Fundación Barcelona FP
tlloret@bcn.cat

Resumen: El presente artículo describe diversas prácticas internacionales en materia de innovación e investigación en Formación Profesional. El objetivo del artículo se centra en acumular conocimiento en este campo para aplicarlo a nivel regional en Cataluña, España, dónde la FP ha mantenido siempre un discreto segundo plano mientras que los objetivos UE 2020 y organismos como el CEDEFOP apuntan que este nivel de instrucción será necesario al menos en el 50% de los puestos de trabajo europeos mientras que en España sólo el 16% de la población (25-65 años) dispone de un título de FP.

Palabras clave: Políticas educativas; Innovación en FP; Formación Profesional; actualización de currículum.

Abstract: The article describes several international practices in innovation and research in education. The goal is to accumulate knowledge in this field so as to apply it at a regional level in Catalonia and in Spain, where the VET has always been in the background while the EU 2020 targets and agencies like CEDEFOP have suggested that this level of instruction will be required by at least 50% of European jobs, while today, in Spain only 16% of the population (25-65 years) has a degree in VET.

Keywords: Educational Policy; Innovation in VET; Professional Training; Update of curriculum.

INTRODUCCIÓN

Recientes publicaciones internacionales (OCDE, 2009, 2010c) hacen referencia a la necesidad constante de innovación que requiere una formación de tipo profesionalizadora y especializada como es la Formación Profesional, en adelante FP. Por otro lado, investigaciones de organismos internacionales apuntan a que en el 2020 el 50% de los puestos de trabajo tendrán que ser cubiertos por graduados en FP con el fin de dar respuesta a los retos de competitividad y productividad que se plantearán a medio plazo (CEDEFOP, 2008). Actualmente en España la cifra de personas con titulación en FP es del 16% mientras que en los países del entorno OCDE es del 28,2% (EUROSTAT, 2008). Este contraste de cifras nos señala un déficit estructural de graduados en FP en comparación con nuestro entorno de referencia y con las previsiones sobre necesidades del tejido productivo, ya que como país nos situamos 34 puntos por debajo de éstas en términos de graduados en FP.

La situación de crisis actual ha desenmascarado una economía española basada en la baja cualificación de la población ya que un 45,5% de la población española entre 25 y 64 años dispone como máximo del título de ESO frente al 27% de media en el entorno OCDE (EUROSTAT, 2008). El sistema productivo español, pues, ha estado sosteniéndose sobre una fuerza de trabajo poco cualificada y poco especializada en un entorno de competición globalizado precisamente extensivo en mano de obra cualificada y especializada. El tipo de actividades económicas que genera uno u otro escenario, poco cualificado frente a muy cualificado, son diferentes y con diferentes implicaciones ya que las actividades extensivas en conocimiento y tecnología son las que mejor están soportando el impacto de la crisis (periodo 2007-2010) e incluso han creado trabajo en este contexto económico adverso, todo lo contrario que las actividades económicas poco extensivas en conocimiento y tecnología (Tarrío, Castel y Ferrer, 2011).

La necesidad de potenciar la innovación, en diversos aspectos, en materia de FP parece un elemento estratégico para la potenciación de la presencia de graduados de FP en el tejido productivo, que a su vez puede comportar que a) se reduzca la capa de población poco cualificada y poco especializada en España b) avanzar hacia los objetivos Europeos del 2020 como el de avanzar en puestos de trabajo cubiertos por graduados en FP c) dotar las actividades económicas extensivas en conocimiento y tecnología de especialistas cualificados y d) reducir el 44% de población joven (25-29 años) española que no trabaja en un puesto de trabajo acorde a su titulación (sobrecualificación) con la consecuente pérdida de competitividad y eficiencia del sistema productivo y educativo. Éste es tal vez uno de los objetivos más relevantes en el caso

español, ya que España es el país de la OCDE que presenta un mayor desajuste en sobrecualificación, un 44%, siendo la media de los países de la OCDE del 23% (OCDE, 2010a y Tarrío et al 2011).

La innovación en FP puede contribuir en buena medida a subsanar este déficit estructural de graduados en FP ya que la innovación en FP aborda temas tan variados como la gestión de la FP, la revalorización de la FP en las empresas y entre la población joven, la calidad y pragmatismo de la oferta y la capacidad de adelantarse a las necesidades del tejido productivo y actualización curricular (OCDE, 2009).

A continuación veremos algunos casos prácticos, en los que podemos avanzar que el partenariado público-privado y el contacto con el mundo empresarial son el eje de innovación, planificación y gestión de la oferta de FP.

OBJETIVO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN:

El presente artículo tiene como objeto describir diversas prácticas internacionales en materia de innovación e investigación en Formación Profesional con el objetivo de aportar conocimiento y metodologías de gestión de la oferta formativa de FP en un momento en que la demanda de esta tipología de estudios se está incrementando y adquieren relevancia no solo en el sistema educativo sino también en términos de acceso a la universidad¹.

Para ello se ha recurrido al análisis de buenas prácticas y mecanismos de gestión y planificación de diferentes países en los que se detecta una dilatada trayectoria en planificación y gestión de la FP y en dónde el nivel educativo de FP juega un papel de primer orden tanto en lo referente a la cantidad como calidad de la oferta educativa asociada. Estos países son Dinamarca, Suiza y Alemania. Por otro lado también nos referiremos en este artículo a otros ejemplos de buenas prácticas en el campo de la FP en Reino Unido y México, en este caso, las buenas prácticas están asociadas a la vertiente de la orientación, que en todo caso pueden suponer una innovación en la gestión global de la FP, ya que la orientación bien estructurada al alumnado de FP y futuros estudiantes de FP también es considerada una fuente de innovación (OCDE, 2010b).

La metodología que se utilizará adquiere un enfoque descriptivo a partir de una revisión bibliográfica de publicaciones internacionales y nacionales (ver apar-

¹ En el Anuario FP: mercado de trabajo y FP en Barcelona (Tarrío et al 2011) se evidencia que cada año, en Barcelona ciudad, el alumnado de FP se incrementa en 1.000 alumnos, la pruebas de acceso a estudios de FP en la ciudad se ha incrementado en un 78,6% en el período 2006-09 y en Cataluña la preinscripción universitaria de graduados en FP ha pasado de 5.471 en 2006 a 8.295 en 2010.

tado bibliografía). En esta revisión se contrastarán estructuras productivas, métodos de innovación en FP y las razones que cada país ha tenido en cuenta en la elección de los métodos de innovación descritos, así como los actores responsables de esta innovación. También se contrastarán los resultados de estas acciones en términos de retorno a la sociedad de la inversión en innovación.

Al final del artículo se desarrollará una reflexión de todos los *inputs* de innovación identificados en los casos elegidos en la que se desgranarán los factores de éxito.

En la elección de los casos de estudio se ha tenido también en cuenta el elevado peso de los graduados en FP entre la población de 25 a 65 años entendiendo que un mayor peso de los graduados en FP implica un sistema más potente de FP en todos los sentidos, también en el caso de la innovación, tal y como se demostrará a continuación. El peso de los graduados en FP en Reino Unido es del 39%, en Dinamarca es del 44%, en Suiza el 55% y en Alemania el 59% (EUROSTAT, 2008). La cifra de Méjico es sensiblemente menor, un 7%. En este caso se ha creído conveniente incluir en el artículo una buena práctica procedente de su sistema por la semejanza del contexto español y mejicano en el momento de la aplicación de buena práctica en Méjico.

EL CASO DE ALEMANIA: CORRESPONSABILIDAD Y CÍRCULO DE INNOVACIÓN

El sistema normativo actual que rige la FP en Alemania es relativamente joven, pues la reforma del anterior marco normativo, que databa de 1969, se realizó en 2005 y en ciertos aspectos aún se está desplegando. Este nuevo marco normativo hereda diversos aspectos básicos de solvencia contrastada del marco de 1969, como por ejemplo la gran importancia de la formación en los centros de trabajo. El sistema de FP alemán es conocido como *el sistema dual* pues el 60% de la formación transcurre en una empresa o administración contratante y el 40%, a tiempo parcial, en los centros de FP.

En el sistema alemán de FP entran anualmente 600.000 alumnos, los graduados en FP significan más del 50% de la población adulta y forma en 348 profesiones o especialidades.

Aspecto básico 1: Corresponsabilidad publico-privada de la oferta formativa

La legislación alemana creó, hace 40 años, una Agencia Federal específica en materia de Innovación en FP, el *Instituto Federal de Formación Profesional y Aprendizaje* (BIBB, en sus siglas en alemán: <http://www.bibb.de/en/index.htm>), que en colaboración con expertos designados por organizaciones patronales y sindicales tiene el

control de los borradores de reglamentación en el ámbito formativo de la FP en el seno de la empresa, mientras que expertos estatales y de los Länders elaboran los borradores legislativos en relación a la formación básica no especializada de los ciclos formativos.

Como característica distintiva del sistema de FP alemán, que contribuye a la potenciación de la corresponsabilidad en la gestión de la FP, se identifica el proceso *multifase* de coordinación de los curriculumas federales y actualización de las ocupaciones. En este proceso intervienen un amplio abanico de actores, siendo necesario en algunos casos el consentimiento explícito de asociaciones patronales y sindicales, como por ejemplo, en el caso de las cuotas objetivo de graduados en FP que generará el sistema. Todas estas características apuntan a una participación conjunta de agentes políticos, sociales y del mundo de la empresa, con una elevada capacidad de intervención e incidencia en la oferta educativa vinculada a la FP en aspectos fundamentales como son la confección de marcos normativos, innovación, gestión y actualización de curriculumas (Wolf-Doiretrich Greinert, 2004). En definitiva, la empresa y diversos agentes sociales tienen un papel básico y fundamental, en contraposición al consultivo que se les otorga en España (Servicio Público de empleo estatal, 2007).

Aspecto básico 2: El Círculo de Innovación en Formación Profesional

En 2006 se creó este organismo con el objetivo de llevar a cabo una innovación en materia de FP de tipo más sistémico que la realizada por otros organismos como por ejemplo el *Instituto Federal de Formación Profesional y Aprendizaje*. El *Círculo de Innovación* se encarga de definir los grandes horizontes que debe contemplar la FP y aporta diferentes puntos de vista estratégicos que deberán guiar el desarrollo de ésta. El *Círculo de Innovación* está compuesto por personalidades de primer nivel de diferentes ámbitos ministeriales federales (de los 16 Länders) y estatales, representantes sectoriales, sindicales, patronales, reguladores del mercado de trabajo, escuelas de formación y campus de investigación (Fundación BCN Formación Profesional, 2009). Este *Círculo de Innovación* se centra principalmente en los cambios estructurales que afectan a la industria y a la sociedad, el desarrollo demográfico y los vínculos internacionales de la economía y los alinea con los objetivos estratégicos que deberá perseguir el sistema de FP.

Reflexiones sobre el caso

El sistema de planificación y desarrollo de la FP en Alemania da un elevado prota-

gonismo a todos los actores vinculados a la FP implicándolos y procurando la participación permanentemente de éstos en todos los procesos. Este papel va más allá de los procesos de consulta habituales a los actores sociales que se realiza en algunos países, como por ejemplo, en España. En el caso alemán los agentes sociales han de dar su visto bueno a medidas de envergadura, lo que lleva también a un proceso de creación de consenso y corresponsabilidad que facilita posteriormente la implementación de políticas a nivel social (empresa-sindicatos) pero también a nivel territorial (Estado-Länder) a través de la implicación de los diversos niveles de gobierno. Otra ventaja de este modelo de planificación colegiado es la aproximación e identificación de las necesidades de cualificaciones del tejido empresarial, pues se captan las demandas concretas y específicas de sectores productivos a través de su participación directa en la planificación de los currículos.

El sistema alemán otorga una elevada importancia a la promoción de la innovación en materia de FP, pues se han creado dos organismos específicos con este cometido. Uno más de tipo aplicado y con una trayectoria de 40 años, el *Instituto Federal de Formación Profesional y Aprendizaje* y otro de tipo estratégico / teórico como es el *Círculo de Innovación en Formación Profesional*. Esta dotación de organismos y la composición interna de los mismos no sólo es útil de cara a crear debates y líneas de investigación en materia de FP, sino que también es útil de cara a situar en la agenda política, visualizar, dotar de medios y prestigiar la innovación e investigación en FP a través, en parte, de las personalidades implicadas en estos organismos.

EL CASO DE DINAMARCA: LA PROXIMIDAD TERRITORIAL DE LA PLANIFICACIÓN

El mercado laboral, y en definitiva el tejido productivo danés, se caracteriza por un incremento de la demanda de variedad de competencias profesionales que den continuidad a los elevados índices de productividad que registra su economía (CEDEFOP, 2010). Para ello Dinamarca se ha dotado de un sistema de FP capaz de satisfacer las necesidades actuales y anticiparse a las futuras en materia de competencias profesionales y nuevos conocimientos requeridos por las empresas y tejido económico. El sistema de FP danés se desarrolla en más del 50% del tiempo en empresas. Para garantizar la calidad de los estudios prácticos de FP desarrollados en las empresas, éstas han de pasar un proceso de aprobación por un consejo compuesto de empresarios y trabajadores.

Casi la mitad de cada generación de daneses se matricula en FP, la duración de los cursos puede oscilar ente 3,5 y 5 años y la oferta formativa se estructura en aproximadamente 100 familias profesionales / programas educativos dónde cada uno de éstos da lugar a diferentes especialidades en FP.

Algunos teóricos afirman que los modelos escandinavos de FP son una derivación del alemán, que sería el máximo exponente del modelo continental de FP (Wolf-Doiretrich, G 2004). Este hecho se podrá comprobar en la estrecha vinculación de los agentes sociales y actores del territorio en la transformación y actualización de la FP en Dinamarca, también observada en Alemania. Cabe comentar que en el sistema danés esta vinculación de actores en la programación y gestión de la FP se da con más intensidad desde el nivel local y no tanto en niveles administrativos superiores como en el caso de Alemania, las dimensiones y características demográficas y territoriales de uno y otro país también son diferentes.

Aspecto básico 1: Gestión desde el territorio

El sistema de gestión de FP danés dispone de 2 niveles de gestión: El primero es el nivel nacional o gubernamental y el segundo es el local, no existe el nivel regional.

El nivel de gestión nacional de la FP actúa en dos fases. El punto de partida es el establecimiento de un marco normativo general (fijado en relación a la persecución de objetivos y resultados concretos) y común en materia de ecuación y FP. A partir de este marco son los interlocutores sociales (representantes sectoriales, instituciones de formación profesional, patronal y sindicatos) los responsables principales de la definición de los contenidos de los cursos. Estos contenidos se definen a partir de los comités comerciales nacionales. Estos comités, de carácter sectorial, se encargan de proporcionar aportaciones sobre una o más cualificaciones (títulos) de formación profesional de interés para su sector, definir el contenido, duración, mecanismos de evolución de programas y cursos, adaptación continua y supervisión de los programas. Sobre la base analítica que les proporcionan los diferentes mecanismos de evaluación, el comité realiza los cambios necesarios en los programas existentes y pueden recomendar la creación de nuevos programas o la interrupción de aquellos que se consideren anticuados (CEDEFOP, 2010 y Fundación BCN Formación Professional, 2009).

El nivel de gestión local de la FP lo integran los comités comerciales locales, específicos para cada oficio o profesión que se imparte en el centro de FP a nivel local. Este comité lo componen representantes de empresas locales, industria y servicios así como representantes gremiales de referencia y su función principal es la de definir el contenido que se impartirá en los centros de FP de los municipios y trasladar a la administración de referencia aportaciones sobre como ir readaptando el marco normativo general (nacional) al nivel local. Los agentes sociales también están representados en los consejos de administración (claustros) de los centros de FP y universidades (CEDEFOP, 2010 y Fundación BCN Formación Professional, 2009).

Aspecto básico 2: Innovación continua y multinivel

El sistema danés incorpora la participación de interlocutores sociales, profesores y alumnos en un dialogo para el desarrollo continuo del sistema. Este dialogo forma parte del proyecto continuo denominado *Capacidad de adaptación gradual* y consiste en la adopción informal y paulatina a los cambios en lugar de hacerlo a partir de cambios drásticos desde el aspecto formal y procedente de instancias administrativas superiores.

El Ministerio de Educación danés realiza directamente una tarea de monitorización del sistema creando una base estadística que incorpora indicadores de abandono escolar, finalización y ocupación según cualificaciones, cuyos resultados se publican y forman la base empírica de los procesos de innovación.

Un último aspecto a comentar sobre la promoción de la innovación a destacar es la capacidad del Ministerio de Educación, consejos comerciales nacionales y consejos comerciales locales para financiar procesos de R+D, de ámbito locales en FP, así como la promoción de estudios específicos y diferentes análisis sectoriales.

Reflexiones sobre el caso

Dinamarca es un país de 5,5 millones de habitantes que puede presumir de una sociedad cohesionada, en el sentido de que, cualquiera que sea el estrato social de sus ciudadanos estos entienden que comparten su suerte como colectivo, como comunidad. También convienen en que la mejor manera de optimizar ese futuro es mediante la colaboración. Por este motivo, no es difícil encontrar ejemplos de cooperación entre grupos sociales muy diversos a la hora de planificar y definir servicios públicos y políticas sociales. Es en parte por esta razón que Dinamarca y los países escandinavos en general dispone de uno de los estados de bienestar más avanzados y de unos servicios públicos que objetivamente son de calidad y a su vez eficientes (Navarro, 1997). La educación es entendida desde la base como algo más que un mero servicio público, se concibe como una responsabilidad de todos y como uno de los aspectos principales del progreso de la sociedad del que se debe beneficiar el mayor número de personas. De ahí la implicación directa de todos los estamentos y actores sociales en la gestión de la educación y, por extensión, de la FP. Este marco privilegiado de cooperación entre estratos sociales no es común a otros muchos países y se fundamenta en una larga experiencia exitosa de colaboración, cuyos frutos alientan al gobierno a delegar cada vez más la responsabilidad de la programación educativa a nivel local en estos actores. Una vez aclarado este aspecto hay que remarcar que la implicación de diversos actores sociales en el proceso de

gestión de la educación permite gestionar desde el nivel local los contenidos de la oferta educativa y de FP. Este hecho hace singular el sistema de FP de Dinamarca y permite adecuar la oferta y la demanda de cualificaciones y perfiles profesionales, de manera muy concreta, para cada oficio o titulación que se desarrolla en los centros de FP así como articularlo adecuadamente atendiendo a las características específicas y necesidades de cada territorio.

Por último, situar a todos los actores implicados en la educación, desde el alumnado al gobierno, en un proceso de mejora continua dotado de medios supone estar en condiciones de aprovechar todas las oportunidades de innovación que vayan surgiendo desde toda la comunidad educativa así como de los actores sociales implicados.

EL CASO DE SUIZA: LA INNOVACIÓN VINCULADA A LA UNIVERSIDAD

Suiza presenta el mayor volumen proporcional de población joven que estudia FP, pues un 70% de la población de 15 años escogen esta vía (que puede durar entre 2 y 4 años) situando a la FP como alternativa real y muy factible a la Universidad. El sistema de FP de Suiza se caracteriza por tener un contacto total con el mercado laboral y por ser totalmente permeable y dar respuesta a las necesidades del mercado laboral a partir de 300 titulaciones de grado medio (CFGM) y 400 de grado superior (CFGS) en un país de 7,7 millones de habitantes.

Aspecto básico 1: Contacto directo con tejido productivo

La economía Suiza se estructura a partir de 600 asociaciones profesionales. Estos actores son los responsables de trasladar al Ministerio de Educación qué competencias profesionales y necesidades sectoriales ha de cubrir el sistema de FP. De esta manera, las demandas del tejido productivo llegan a los planificadores educativos del gobierno central sin intermediarios. El Ministerio de Educación se encarga de recoger esta detección de necesidades y articularlas para así poder desplegar curriculums marco que serán validos en los 26 Cantones que conforman la Confederación Helvética. El papel del Ministerio de Educación Suizo en este proceso de detección es la de moderación y liderazgo. Una vez detectadas las necesidades este ministerio inicia las reformas que consisten en definir normativas y curriculums marco así como la definición de los estándares de calidad, indicadores de control y la financiación de la innovación. Los Cantones a su vez son los responsables de los centros de FP (el gobierno central no tiene competencias sobre éstos), de la planificación y la implementación de los acuerdos tomados conjuntamente con el Ministerio de Educación.

Aspecto básico 2: Innovación en FP desde el empirismo

La organización de la innovación en FP que se elabora en Suiza data de 1997 y parte un potente sistema de indicadores equiparable a los que presenta la OCDE en sus diferentes informes, publicaciones y bases de datos. Los indicadores más importantes son los que hacen referencia a eficiencia, eficacia e igualdad. Cada año, un 10% del presupuesto del Ministerio de Educación se destina a promover pequeños proyectos de innovación, unos 100 anualmente. Si alguno de estos proyectos se desarrolla con éxito se analiza la conveniencia de extrapolarlo a otras ramas y disciplinas y se analizan las razones del éxito abriendo nuevos campos de investigación en FP. Los procesos de innovación en FP que se inician a partir de esta iniciativa tienen una duración de tres años y se desarrollan a partir de la creación de un partenariado público-privado. Este partenariado se guiará a partir de indicadores sobre la viabilidad y durabilidad de las profesiones a las que dará lugar el proceso de innovación iniciado.

Aspecto básico 3: Innovación en FP desde la academia o “Leading House”

La investigación académica en FP no acostumbra a estar potenciada ni concurrida al mismo nivel que la investigación académica acerca de otros niveles educativos como puede ser primaria o estudios universitarios.

Fue el Parlamento Suizo en 1997 quien puso en evidencia la ausencia de un ente coordinador en cuestión de investigación en FP. No existía una coordinación de los criterios y mecanismos de investigación de las diferentes disciplinas (economistas, sociólogos, psicólogos...) que fuera capaz de cohesionar conceptos e ideas para ser transmitidas al sistema de FP. Con el fin de potenciar la investigación e innovación en FP, a instancias del Ministerio de Economía Suizo, se creó la *Agencia Federal de Educación Profesional y Tecnología* (OPET): <http://www.bbt.admin.ch/bbt/portraet/index.html?lang=en>, cuyo cometido es el de “asegurar que el sistema de educación superior suizo produce mano de obra cualificada y que Suiza siga siendo un lugar atractivo e innovador para educarse y para la actividad económica”. El OPET centra sus investigaciones principalmente en las ocupaciones relativas a la asistencia sanitaria, trabajo social y las artes.

Uno de los aspectos básicos de la actividad de esta agencia es que transcurre estrechamente vinculada a la Universidad (OPET, 2008). El comité director de la OPET está integrado por miembros del mundo académico, del gobierno y de la economía, con lo que distintas sensibilidades entran en contacto para marcar las líneas de innovación en FP. Este comité decide sobre las disciplinas y programas que

se desarrollarán en los campus de investigación vinculados, define conceptualmente todos los aspectos de la FP, establece equipos de investigación sostenibles para que desarrolle diferentes investigaciones en sectores concretos de la FP, potencia la colaboración internacional y establece colaboraciones con universidades e institutos de investigación para crear una verdadera red de investigación en FP con las siguientes prioridades: Calidad de los estudios de la FP, competencias sociales de la FP, estrategias de aprendizaje, tecnología aplicada a la FP, economía de la FP y sistemas y procesos asociados a la FP.

Reflexiones sobre el caso

En el caso Suizo, la iniciativa de la potenciación de la investigación e innovación en FP surgió desde el Parlamento, sobre la detección de éste acerca de la necesidad de la creación de un organismo que aglutinara todas las tendencias y temáticas de investigación sobre FP que se estaban desarrollando de manera autónoma en Suiza. Esta necesidad en parte nace de la propia estructura del sistema productivo del país, pues el elevado porcentaje de graduados de FP y de presencia de éstos en el tejido productivo hace necesaria una continua innovación de la FP para poder disponer de elevados márgenes de productividad y competitividad. No sería razonable en un país con tanta presencia y protagonismo de la FP que no se estableciesen mecanismos de innovación y de adaptación curricular constante a las necesidades de su tejido productivo.

A parte de la imagen de la FP asociada a la productividad, en Suiza también se asocia la FP a igualdad y progreso social. De hecho, muchos de los indicadores del sistema de análisis de la FP en Suiza hacen referencia a este punto concreto. En España, por ejemplo, esta consideración se reserva casi en exclusiva para los estudios universitarios. En este sentido, la innovación en FP también es considerada conceptualmente como un mecanismo de innovación en potenciación de la igualdad y progreso social del país.

La FP suiza también se asocia a investigación ya que se han vinculado los principales aspectos de la FP a la investigación académica más avanzada gracias a la creación de un organismo eminentemente académico que dota de infraestructuras y personal investigador a diferentes líneas de investigación sobre FP. Por otro lado a través del OPET también se ha internacionalizado la labor investigadora en FP así como el establecimiento de una red de investigadores en esta temática.

BUENAS PRÁCTICAS EN ORIENTACIÓN

A menudo un sistema de orientación vinculado al sistema de educación conlleva diversos beneficios para el sistema como la reducción del abandono, aumento del éxito escolar y una mayor eficiencia del sistema. A menudo la población joven decide sobre qué tipo de itinerario académico seguir a partir de información sesgada, desde una vocación equivocada o sin tener en cuenta los grandes rasgos del mercado laboral. En España, por ejemplo, el volumen de licenciados jóvenes (25-29) que se encuentran desempeñando un trabajo por debajo de su titulación académica es del 44% (OCDE, 2010a), la más elevada del entorno OCDE, que de media se sitúa en un 26%. Esta cifra que muestra un desencaje claro entre las necesidades del mercado laboral y sistema educativo está alimentada, en parte, por un déficit en los mecanismos utilizados del sistema de orientación y ciertas lagunas de éste.

El caso de Méjico: Aproximación de la información

En 2007 Méjico decidió reformar su sistema de orientación en el caso de los estudios postsobligatorios. Las razones del giro que tomó el sistema de orientación eran de peso ya que el abandono escolar se situaba en el 46%. Por otro lado, el 45% de los jóvenes licenciados no trabajaban en una actividad relacionada con sus estudios. Nótese que la cifra mejicana es muy similar a la española más actual. Y finalmente el tejido productivo de Méjico requería de más técnicos, ingenieros y perfiles relacionados con ciencias aplicadas mientras que el sistema educativo producía otros perfiles. Estudios realizados por los organismos competentes apuntaron a la falta de vocación del alumnado como una de las razones para explicar todos estos fenómenos (Dirección General de Organismos y Mecanismos Regionales Americanos, 2010).

Esta problemática sistémica basada principalmente en un elevado abandono de la educación profesionalizadora y a un desajuste entre mercado laboral y sistema educativo se decidió abordar desde una mejora de la orientación. Por un lado se implicaron en la reforma de la orientación cuatro grupos de actores: Autoridades educativas estatales, Autoridades educativas federales, Poder legislativo y Autoridades educativas de instituciones vinculadas a la Educación Superior (Universidades). El objetivo de abordar la orientación desde diversas perspectivas era el de incrementar el acceso de los alumnos de secundaria básica a la información sobre orientación desde diversas perspectivas para apoyar sus decisiones en hechos contrastados y contribuir a descubrir sus vocaciones. Esta confluencia de actores y voluntades dio lugar al proyecto *Orientación Vocacional en mi Memoria*, con la

colaboración de diversos actores e instituciones², que se concreta en la entrega a cada alumno de secundaria básica, a orientadores y profesores, una memoria USB con cinco contenidos básicos a) guía interactiva (Guía T) que permite a los jóvenes descubrir su vocación (habilidades y cualidades de los jóvenes relacionadas con ocupaciones concretas), b) información sobre el mercado laboral relacionada con diferentes profesiones y videos de jóvenes que han tenido éxito en las ocupaciones abordadas c) catálogo detallado y territorializado de los diferentes estudios universitarios y centros universitarios de Méjico y d) herramientas de planificación económica.

Una primera valoración del proyecto fue que, al finalizar el curso 2007-08 el acceso a la información sobre orientación se incrementó en un 28%.

El caso de Inglaterra: Orientadores profesionales

En el caso de Inglaterra, la potenciación de los mecanismos de orientación vino motivada, en parte por el bajo porcentaje de población entre 25 y 34 años que en 2001 habían finalizado algún tipo de educación secundaria superior (un 68%).

Una de las acciones que emprendió el gobierno inglés fue la decisión de profesionalizar y otorgar estatus a la figura del orientador a través de la creación del *Institute of Career Guidance* (ICG): <http://www.icg-uk.org/home.html>. Este instituto universitario cumple diversas funciones a) por un lado se ha convertido en un referente aglutinador de contenidos que ha contribuido a reglamentar y dotar de coherencia la labor de orientación que se desarrollaba desde diversas instituciones y estamentos, b) contribuye como referente centralizador de buenas prácticas en orientación así como actor generador de nuevos contenidos en esta disciplina, c) forma a orientadores de adultos en el sector de la educación post-secundaria superior. El acceso está restringido a aquellos profesionales que demuestren experiencia en alguna vertiente de la orientación en formación continua, d) este tipo de estudio, el de orientador profesional, se desarrolla en 15 universidades del país, tiene una duración de un año o dos dependiendo si se opta por estudiar a jornada completa o parcial y forma sobre diferentes contenidos o bloques como: Prácticas profesionales, orientación práctica en transiciones, elección de ocupación y consulta de recursos, estructuras de la educación e itinerarios profesionales, empleo y formación y formación práctica.

² Secretaria del Trabajo y Previsión Social, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUE), la Comisión Nacional para la defensa de los Usuarios de las Instituciones Financieras y el Museo Interactivo de Economía (MIDE).

Cabe destacar que actualmente, en Inglaterra, existe una gran demanda de estos profesionales ya que un 88% de los graduados en el *Institute of Career Guidance* trabaja de orientador profesional.

Reflexiones sobre los casos de orientación

Los dos sistemas de orientación abordados vienen inspirados en parte por la detección de una problemática común como es una baja participación/éxito en los niveles educativos post-obligatorios. La reacción de Méjico e Inglaterra se asimilan en el sentido que las políticas que emprende cada país consisten en hacer llegar más y mejor información al alumnado que ha de tomar decisiones sobre su futuro académico más inmediato. Esta información se centra en itinerarios, empleo e información sobre recursos educativos disponibles.

Ahora bien, existen también diferencias significativas en uno u otro método ya que por un lado Méjico ha escogido un mecanismo de acción a corto plazo, implicando a varios actores con un peso específico muy importante en materia de regulación del sistema. Este mecanismo requiere una participación activa del alumnado, pues son éstos los que han de consultar los contenidos de la USB que se les proporciona. Por su parte, Inglaterra ha optado por institucionalizar y especializar la figura del orientador, creando escuelas de orientación y estudios de tipo universitario que dotan de estatus al profesional y en cierta manera regula el acceso a la profesión. Este mecanismo no ofrece resultados a corto plazo y no requiere un papel tan activo por parte del alumno pero probablemente ofrezca mejores resultados a largo plazo, no sólo por una mejora de la experiencia de los orientadores que cada año ganará en calidad, sino también por el papel aglutinador y cohesionado en materia de orientación que ejerce el ICG.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la mayoría de ejemplos descritos se detecta una colaboración básica entre el sector público y privado sobretodo de manera enfocada hacia la detección de necesidades. En muchos casos es el tejido empresarial quien, en colaboración o no con otros agentes sociales, transfiere su percepción de las necesidades formativas del tejido productivo hacia los gestores y planificadores de la oferta educativa y ésta es tenida en cuenta. En muchos casos, las empresas y agentes sociales participan directamente “con voz y voto” en este proceso de planificación con lo que no se les reserva únicamente un papel consultivo. Una de las formas de colaboración público-privada más concurrida en buenas prácticas vinculadas con la FP es la creación de partenariados

en que se encaben administraciones, agentes sociales, representantes sectoriales y empresas. El trabajo conjunto de todos estos actores parece un camino válido hacia una buena detección de necesidades formativas y mecanismos de innovación. Por último, cabe remarcar que la Formación Profesional, en los casos abordados, transcurre al menos en un 50% en la empresa, con lo que ésta tiene un marco privilegiado de detección de necesidades formativas ya que observan de primera mano qué habilidades disponen los alumnos y también de las que adolecen.

Por otro lado, la concentración de actores en la generación de políticas públicas relacionadas con la educación genera, al menos en los casos abordados, una corresponsabilización de la educación en contraposición de otorgar toda la responsabilidad a la administración pública y la consideración que la gestión de la educación es responsabilidad de otros.

A lo largo del artículo se ha podido contrastar cómo la creación de centros de investigación de referencia es un buen instrumento para ordenar los planteamientos de la FP y en especial de su innovación. Estos centros de referencia son depositarios y potenciadores del conocimiento que se genera sobre innovación, buenas prácticas, planteamientos estratégicos y frecuentemente centralizan los procesos de readaptación curricular y creación de nueva oferta formativa en FP. Tal y como se comenta en el caso Suizo, la inexistencia de un centro aglutinador en materia de FP generaba que el Parlamento no dispusiera de unos criterios nítidos para legislar sobre FP. Hay que tener en cuenta que por las características de una formación como la de FP concurren en la gestión y legislación de ésta diversos actores de naturaleza heterogénea con parcelas y realidades distintas (educativa, económica, vinculadas a trabajo, a promoción económica...) que hacen muy difícil definir una posición y un trabajo común. La centralización de todos estos aspectos en un único centro de referencia, en una formación con tantas parcelas e implicaciones distintas, ha contribuido a una potenciación de la mejora en innovación, mejor actualización curricular y creación de conocimiento en materia de FP.

A lo largo del artículo también se ha podido contrastar que cuando el mundo académico se implica en la innovación en FP ésta se beneficia con creces ya que no sólo mejora el planteamiento estratégico y en términos de estatus, sino también aumenta la calidad y cantidad de investigación y la experimentación de nuevos métodos de gestión y actualización de curriculums. La implicación de la Universidad en los mecanismos de gestión e innovación en FP también contribuye a la internacionalización de la innovación en FP y a la aparición de nuevas líneas de investigación en este campo.

En los dos casos de buenas prácticas sobre orientación abordados, se identifica que el giro o potenciación en políticas de orientación viene motivado por un au-

mento en indicadores relacionados con el abandono o fracaso escolar. Esta lógica corresponde a la lógica interna de los administradores públicos que en muchos casos sólo dirigen su atención y recursos públicos a aquellos temas que se convierten en prioritarios o foco de la opinión pública.

La potenciación de la orientación entendida como un proceso continuo, sistemático y bien definido puede ser un buen instrumento para asegurar elevadas tasas de participación en la educación postobligatoria, aportando criterios objetivos a la decisión del alumno, así como evitar casos de abandono por una incoherencia entre la percepción del alumno y la realidad de la oferta formativa. Por otro lado, unos buenos mecanismos de orientación también pueden contribuir a no generar expectativas frustradas una vez el alumno se gradúa y se enfrenta a la realidad del mercado laboral.

La elevada heterogeneidad de actores que pueden ofrecer orientación puede estar contribuyendo a una distorsión en el mensaje destinado a un colectivo (el joven) que en general se caracteriza por una relativa menor madurez en la toma de decisiones a largo plazo. Para afrontar esta heterogeneidad la práctica identificada en Inglaterra de profesionalización, vía Universidad, de los orientadores puede contribuir a una uniformidad en el mensaje y a una mejor adaptación a las necesidades concretas de cada alumno.

Fecha de recepción del original: 3 de febrero de 2011

Fecha de recepción de la versión definitiva: 29 de junio de 2011

REFERENCIAS

- CEDEFOP (2010). *Changing qualifications, a review of qualifications policies and practices*. Thesalonika: CEDEFOP.
- CEDEFOP (2008). *Skills Needs in Europe. Focus on 2020*. Thesalonika: CEDEFOP.
- Dirección General de Organismos y Mecanismos Regionales Americanos (2010). *Informe Nacional del Gobierno de México en seguimiento de los mandatos adoptados durante la V Cumbre de Las Américas*. Méjico DF: Secretaría de Relaciones Exteriores.
- Fundació BCN Formació Professional (2009). *Innovación, Formación profesional i empresa. I Jornadas internacionales*. Barcelona: Fundació BCN Formació Professional.
- OCDE (2010a). *Education at a glance 2010. OCDE Indicators*. París: OCDE.
- OCDE (2010b). *Learning for jobs*. París: OCDE.

- OCDE (2010c). *New skills for a new job. Anticipating and matching labour market and skills needs*. París: OCDE.
- OCDE (2009). *Working out Change: Systemic Innovation in Vocational Education and Trainign*. París: OCDE.
- OPET (2008). *The VPETA and VET Research*. Berna: Office for Professional Education and Technology. Extraído el 24 de febrero de 2011 de <http://www.bbt.admin.ch/index.html?lang=en>
- Navarro, V. (1997). *Neoliberalismo y Estado de Bienestar*. Madrid: Ariel Económica.
- Servicio Público de Empleo Estatal (2007). *La Formación Profesional en España. Área de Organización y Planificación de la Gestión Servicio de Análisis, Documentación e Información*. Madrid: Servicio Público de Empleo Estatal. Extraído el 25 de febrero de 2011 de <http://www.redtrabaja.es>
- Tarriño, A., Castel, J. L. y Ferrer, G. (2011). *Anuario de la Formación Profesional en Barcelona 2010: Mercado de trabajo y Formación Profesional en Barcelona*. Barcelona: Fundación BCN Formación Profesional.
- Wolf-Doiretrich Greinert (2004). Los “sistemas” europeos de formación profesional: algunas reflexiones sobre el contexto teórico de su evolución histórica. *Revista europea de Formación profesional* 32, 18-27.