



La formación profesional en los nuevos países miembros de la Unión



Jean-Raymond Masson

Fundación Europea de la Formación - FEF (Turín)



Éric Fries Guggenheim

Redactor jefe de la Revista Europea "Formación Profesional"

Presentación del número especial

Para la generación nacida en la etapa de guerra fría que sucedió a la Segunda Guerra Mundial, el acontecimiento histórico del 1 de mayo de 2004 es algo realmente inaudito: diez países, de historia tan tumultuosa y tan singular que ningún escritor de política-ficción se hubiera atrevido a pronosticarlo hace veinte años, han unido sus destinos al de la Unión Europea:

- ❑ dos naciones insulares mediterráneas: Malta y Chipre;
- ❑ un país antaño perteneciente a la abigarrada federación comunista de Yugoslavia: Eslovenia;
- ❑ cuatro antiguos "satélites" de la Unión Soviética e integrantes del Comecon y el Pacto de Varsovia: Polonia, Hungría, Eslovaquia y la República Checa (los dos últimos decidieron previamente romper en paz y amistad una unión mutua con 75 años de historia, conocida por Checoslovaquia);
- ❑ tres Estados Bálticos, cuyo destino se suponía vinculado ya por siempre jamás al de la Unión Soviética y Rusia: Estonia, Letonia y Lituania.

Estos diez estados, muy distintos entre ellos, se han incorporado a una Unión Europea ya de por sí muy diversificada, y cuyas numerosas diferencias económicas, políticas, sociales, lingüísticas y culturales hacen parecer un milagro que no haya explotado aún.

Y sin embargo, aquello que para la generación de la guerra fría -sobre todo la nacida en la "antigua Europa"- era tan milagroso como improbable se considera natural y lógico en estos nuevos países y en particular entre las jóvenes generaciones nacidas tras 1980, para las que esta evolución no tiene nada de sorprendente, sino al contrario: es normal, era de esperar, siempre se han sentido europeos, sin ellos -en palabras de Milan Kundera- Europa quedaría "hemipléjica". Y si han querido protegerse bajo el escudo de la OTAN, antes incluso de ingresar en la Unión Europea, lo han hecho sólo para afirmar su vocación irremediabilmente europea. Y sin embargo, apenas han visto realizado su sueño proceden a elegir a sus representantes en el Parlamento Europeo dentro de una indiferencia casi total, mayor aún que la de los países de la antigua Europa...

Todo esto lleva a pensar: ¿no ha ido Europa demasiado deprisa?; ¿es realmente viable la nueva etapa?; ¿no habrá demasiadas diferencias entre "antiguos" y "nuevos" países? En la antigua "Europa de los Quince" se percibe claramente un leve deje de sospecha ante los recién llegados, y el miedo a que el masivo ingreso en la familia europea desestabilice unas instituciones quizás aún no lo bastante firmes ni robustas para resistir la llegada de tantos nuevos países con estructuras económicas distintas y que apenas acaban de acceder a la economía de mercado; también se teme que la ampliación ponga en riesgo las ventajas de la Europa social. Y en los diez nuevos países ingresados se aprecia la clara esperanza de mejorar el



nivel de vida, pero también una evidente inquietud subterránea en cuanto a consecuencias sociales de esta adhesión a una Unión Europea convertida en un insoslayable protagonista económico, pero aún muy poco desarrollada y afianzada a escala de la política internacional.

Nos encontramos así frente a un inmenso reto a la capacidad de la Unión Europea para integrar a diez nuevos países miembros, muy diferentes entre sí y más aún con respecto a la antigua Europa de los Quince, caracterizada ella misma por su gran diversidad.

No cabe duda de que la Unión Europea siempre se ha vanagloriado de sus diferencias. Es ya habitual afirmar que nuestra diversidad constituye nuestra riqueza. Pues bien: acabamos de enriquecernos sobremanera.

¿Qué medidas, instrumentos o prácticas tienen potencial para permitirnos consolidar las ventajas económicas y sociales de la antigua Europa y aceptar a la vez el reto que plantea la integración de estos nuevos países? A partir de las cumbres de Lisboa y Barcelona, la de Brujas y la Declaración de Copenhague, la Unión Europea ha elegido explícitamente sus armas: ha comprendido claramente que su desarrollo económico y social pasa, entre otros factores, por un esfuerzo de formación. La educación y la cultura, la formación profesional y la formación permanente forman ya parte de los fundamentos sobre los que la Unión Europea ha decidido construir su futuro y consolidar los lazos entre sus miembros, con el mismo rango que la política de empleo, la investigación y la correcta gobernanza económica.

Para volver a las diferencias que constituyen nuestra riqueza: no debe olvidarse que sin una mínima base común no es posible la convivencia. Hace falta al menos mirar en la misma dirección. Ninguna unión puede sellarse de forma duradera entre la condescendencia de unos y la desconfianza de otros.

Este número especial de la Revista Europea "Formación Profesional" recoge una serie de artículos con el común denominador de mostrar la convergencia de visiones y planteamientos sobre la formación profesional y su futuro, tanto en los nuevos países miembros como en los antiguos. En todas las

regiones de la UE se observa un consenso sobre la prioridad que debe conferirse al desarrollo de los recursos humanos y de las competencias. Es evidente que la Unión Europea opta por la clara sintonía y convergencia en materia de formación profesional.

Sin embargo, tal y como muestra Jean-Raymond Masson en su artículo de introducción y contextualización "Países de reciente ingreso, países candidatos y objetivos de Lisboa", los nuevos estados miembros presentan en conjunto graves atrasos frente a la UE-15 en cuanto a formación profesional. Y dicho atraso parece incluso más grave que lo que revela un análisis comparativo directo con la Unión Europea. En particular, Masson señala que los retrasos y obstáculos surgidos tienen su raíz en las dificultades de la transición económica y de la transformación de paradigmas sociales y culturales, y que el problema puede dañar al objetivo de convertir a Europa en la economía del conocimiento más competitiva del mundo en 2010.

Věra Czesaná y Olga Kofroňová describen por su parte, en su contribución "Actitudes ante la educación y preferencias educativas en la República Checa", el aumento de la importancia y el prestigio en la educación al que asiste la República Checa a raíz de la transición de 1989, y cómo las jóvenes generaciones luchan por conseguir el nivel formativo más alto posible, a pesar de que una de las características principales de la nación checa es el mínimo índice de personas con bajo nivel de cualificación. Los jóvenes, impulsados por sus familias, tienden ahora hacia formaciones de tipo más general. Pero estos mismos jóvenes topan a continuación con la selectividad de acceso a la universidad, que dificulta proseguir estudios superiores a quienes aprueban un título tecnológico y hace más que improbable el acceso a la universidad tras el año de formación complementaria exigido a quienes siguen la vía profesional; todo ello contribuye a reducir aún más el prestigio de la formación tecnológica y, sobre todo, de la formación profesional.

Una tendencia semejante parece configurarse en Eslovenia: en su artículo "Respuestas eslovenas al menguante interés por la FP", Ivan Svetlik ofrece una visión global sobre la evolución de la formación profesional en su país y muestra cómo éste sustituye gradualmente el tradicional aprendizaje dual



por una formación en el centro escolar; el autor describe las dificultades surgidas para reinstaurar el método de formación alterna. Además, a pesar de la modernización de la formación profesional que conlleva el proceso de integración en la Unión Europea, las jóvenes generaciones tanto de Eslovenia como de la República Checa, Polonia o los estados bálticos tienden a preferir formaciones superiores de tipo general en lugar de la formación profesional tradicional, aunque para ello tengan que pagar de su propio bolsillo una parte importante de los costes educativos resultantes.

Precisamente en Polonia, un país que afronta claramente una masiva tendencia juvenil a iniciar formaciones superiores de naturaleza general, la reforma de la formación profesional ha intentado diversificar la cifra y el tipo de formaciones postobligatorias, a fin de generar diferentes capacidades y competencias entre los jóvenes. En su texto "La reforma de la formación profesional en Polonia", Maria Wójcicka expone el interés de esta diversificación para su país, que permitirá variar la gama de cualificaciones obtenidas por los jóvenes por medio de formaciones superiores de naturaleza más profesional para unos, o más tradicional y general para otros. Simultáneamente, para mejorar la transparencia de cualificaciones a la salida de la escuela, se han uniformizado las normas para exámenes de titulación. Así, el nuevo bachillerato o matura se basa en Polonia en normas transparentes elaboradas colectivamente entre las escuelas y los centros de enseñanza superior. Con todo, aunque la reforma aspira en Polonia a dos objetivos explícitos -por un lado eliminar el "callejón sin salida" que era hasta hoy la formación profesional inicial de base, seguida por un porcentaje nada despreciable de jóvenes (20%), y por otro fomentar formaciones generales dentro de la enseñanza postsecundaria- la realización de este segundo objetivo parece progresar más, mientras que el primero (al igual que en la República Checa) apenas ha avanzado.

A pesar de todo ello, la reorientación del sistema educativo hacia el alumno, su motivación, necesidades y competencias propias es uno de los principales patrones de la formación profesional en Europa. Los retos que implican para la formación profesional la globalización, la revolución tecnológica y la preparación a la economía del conocimiento obligan a reestructurar siste-

mas formativos como en el caso de Polonia, pero también a preparar al cuerpo docente a sus nuevas funciones y a una nueva forma de trabajar con el alumnado. Ello hace conveniente revisar los métodos formativos del futuro docente que se prepara como formador de FP, y además reciclar y perfeccionar con medidas de formación continua a los docentes que cuentan ya con años de experiencia. Pero como indica Jean-Raymond Masson en su artículo, los docentes de los nuevos países miembros "han sufrido bastante, por las transformaciones acaecidas desde 1990 y por los recursos destinados a su formación". "La profesión está [...] muy feminizada, con índices superiores a la media europea" y el promedio de edad es bastante alto. Y sobre todo, "su formación resulta problemática, sobre todo para la enseñanza técnica y profesional, en la que una fracción importante de los docentes 'técnicos' se consideran no cualificados". Es pues muy sintomático que dos de los artículos incluidos en este número -originarios ambos de los Estados Bálticos- analicen precisamente esta temática:

El artículo lituano de Kestutis Pukelis "Reforma de la estrategia de formación de docentes profesionales en Lituania: una metodología sistemática" insiste muy particularmente en esta nueva función del docente de formación profesional inicial y continua [FPIC] y de la escuela de FPIC. El artículo comienza ofreciendo un panorama de las cualificaciones pedagógicas de los actuales formadores en el sector de la formación profesional en Lituania. A continuación presenta la forma en la que se ha decidido reorganizar la formación profesional de estos docentes para imprimir una auténtica evolución a la práctica docente de FP en este país. El autor concluye, a pesar de todo, de manera bastante pesimista: denuncia la falta de recursos disponibles para llevar estos principios a la práctica en la realidad cotidiana, y manifiesta el deseo de recurrir a los fondos estructurales con este fin.

También Andris Kangro, en su estudio titulado "La Declaración de Bolonia y la formación profesional de docentes en Letonia", aborda la cuestión de la FP nacional a través de la formación profesional del docente de FP. De hecho, el autor debate prácticas de formación profesional en Letonia, partiendo de la formación de formadores de FP, como en un juego de espejos. Insiste en que no podemos contentarnos hoy en día



con formar a especialistas en uno o varios ámbitos: lo que importa es “aprender a aprender”, tanto en la escuela como en la vida real, y el docente de FP tiene precisamente la dura tarea de enseñar a los jóvenes - o a los menos jóvenes- a aprender. De ahí la importancia de su propia formación. El autor se declara partidario de una formación integrada y modular, que reúna en paralelo en el mismo curso la formación cognitiva y la formación pedagógica, en lugar de optar por una formación consecutiva, que sólo imparte capacidades pedagógicas una vez dominadas básicamente las materias que el docente debe enseñar a sus alumnos. Letonia, país donde coexisten los dos modelos formativos, es por tanto un excelente campo de estudio y de evaluación comparativa

La lectura del conjunto de las contribuciones revela que existen dos aspectos de la FPIC que todos los artículos sin excepción consideran subestimados y subdesarrollados en los nuevos países miembros: el reconocimiento de las competencias previas informales, y la formación continua en la empresa; dos elementos básicos para la formación permanente. La necesidad de adaptar la mano de obra a la lógica de la reorganización estructural permanente característica de la empresa contemporánea no se toma en cuenta lo suficiente en las empresas de estos países, que afrontan por otro lado dificultades de transición de sistema económico para el paso a la economía de mercado. Con todo, tal y como muestra Gerd Schienstock en su artículo “Competición formativa y reestructuración empresarial en la UE ampliada”, basado en encuestas efectuadas tanto en los nuevos países ingresados como en los antiguos países de la UE-15, este déficit no sólo afecta a las empresas de los nuevos países miembros.

En resumidas cuentas, nuestro dossier revela que si bien en los nuevos países miembros la formación profesional inicial y continua sufre innegablemente en muchos aspectos una serie de retrasos respecto a los antiguos países miembros, se manifiesta en ellos a cambio un interés por la enseñanza y la formación que se intensifica con rapidez. A muchos respectos estos países no están nada atrasados, sino al revés: pueden ayudar con su realidad y su experiencia a los países de la antigua UE-15. En su enorme mayoría, los nuevos países demuestran una evidente capacidad para mantener a su

alumnado dentro de la formación inicial, evitar los abandonos prematuros y el fracaso escolar. La mayoría presenta además un alto índice de su población con un nivel de formación conducente a título que se corresponde al menos con el de la secundaria postobligatoria (véase la tipología de países candidatos conforme a la enseñanza y formación que propone Jean-Raymond Masson). La República Checa arroja en la encuesta PISA resultados superiores a muchos países de la “antigua Europa”. Algunos de los nuevos países demuestran una buena capacidad de adaptación a las nuevas tecnologías, como es el caso de Estonia. Con todo, en su conjunto revelan una serie de atrasos no despreciables en cuanto a la importancia y el prestigio de la formación profesional inicial, en formación de docentes y formación profesional continua, y en lo relativo a la escasa participación de agentes sociales en todo el proceso. Por último, y de manera muy general, las políticas activas de empleo se encuentran en ellos muy poco desarrolladas.

Pero esta conclusión no permite ni otorgar a los antiguos países de la UE-15 el papel de sabios consejeros ni tampoco sugerir que la situación de la formación profesional en los antiguos estados miembros sea óptima, aún cuando sea muy evidente la distancia entre ellos y los recién llegados. Además, esta distancia se reduce bastante si se tiene en cuenta el conjunto de la esfera educativa, y es lícito incluso preguntarse con Jean-Raymond Masson si algunos de los nuevos países miembros no van a lograr avanzar con mayor rapidez que otros -incluyendo a algunos países de la UE-15- hacia la sociedad del conocimiento, objetivo propuesto por la Unión desde la Cumbre de Lisboa, puesto que les resulta más sencillo reorganizar sus procesos de formación y cualificación, al haberse desprendido de aquellos lastres históricos y sociales que con frecuencia dan lugar a sistemas de formación profesional rígidos y difíciles de modernizar. Así y todo, este número especial de la Revista Europea no aspira a ser exhaustivo, ni a decir la última palabra sobre la formación profesional inicial y continua en los países recién ingresados y los países aún candidatos al ingreso en la Unión Europea. Contiene elementos para el análisis que merecerán un complemento en números posteriores de la Revista Europea “Formación Profesional”, por medio de toda una serie de artículos aún en curso de evaluación por



el Consejo de Redacción. Ello genera además la oportunidad de plantear algunas cuestiones de formación profesional inicial y continua en los propios antiguos países UE-15. Damos por tanto la bienvenida a toda contribución inspirada en el análisis com-

parativo de las políticas de formación profesional en los países actualmente candidatos, los países miembros recién ingresados o los antiguos países UE-15, y presentamos el presente dossier como punto de arranque para futuras reflexiones sobre el tema.