



Dieter Münk
 Universidad Técnica
 de Darmstadt
 Instituto de
 Pedagogía General y
 Profesional
 Departamento de
 Pedagogía
 Profesional



Influencia de la Unión Europea sobre el sistema de formación profesional en Alemania

La política europea de formación profesional está subordinada al principio rector de la subsidiariedad. De ahí se sigue el principio consensuado de “unidad por la diversidad” y el rechazo a la armonización. Sin embargo, en el contexto de la globalización e internacionalización de procesos educativos, y particularmente en el contexto de los debates europeos sobre políticas de FP, cada vez más indicios revelan que dichos procesos de internacionalización o europeización están ejerciendo una presión adaptativa -difícilmente precisable o definible en detalle- sobre los sistemas nacionales de FP, que obliga a distintos Estados Miembros a reaccionar a los desafíos “europeos”. El presente análisis investiga ante este trasfondo las oportunidades y los riesgos que se derivan para un sistema nacional concreto de formación profesional: el de la República Federal de Alemania

La reflexión sobre formación y educación dentro de nuestras sociedades en transición reclama de por sí un horizonte más amplio que el del estado nacional. Y precisamente en lo relativo a la política de formación profesional (FP), tan vinculada al contexto general de la política de empleo, incluso el horizonte europeo parece resultar demasiado estrecho, pues los efectos del proceso de integración europea tan sólo constituyen una parte, probablemente la más pequeña, de los factores que condicionan las estructuras estatales nacionales. Así, un debate sobre transformaciones en la política de formación profesional quedará en buena medida incompleto si no logra superar los angostos límites de la Unita Europa. Dirigiré por ello mi mirada primero hacia los factores de influencia externos, que revelan tendencias convergentes entre las estructuras nacionales.

Factores de influencia externos: modernización, globalización, internacionalización

Aspectos teóricos de la modernización

El postulado “Modernización de la formación profesional” se cuenta sin lugar a dudas entre los lemas más frecuentes de la investigación sobre la FP. Pero la modernización es algo más que un eslógan atractivo: nos remite, en su calidad de término técnico de las ciencias sociales, a un contexto teórico formulado para Europa en la década de 1970 por von Stein-Rokkan (1972) y Peter Flora (1974) (cf. con mayor detalle: Münk 2000). El elemento central de interés de estas teorías de la modernización, como modelo para un tipo específico de transformación social, es su capacidad para explicar procesos específicos de transformación que tienen lugar en todas las sociedades mo-

dernas de forma semejante, pero no simultánea. Dichas teorías resultan adecuadas para analizar la “europeización” de estructuras sociales, puesto que:

1. abarcan pasado, presente y futuro;
2. resaltan el carácter evolutivo y de proceso de las estructuras sociales;
3. asumen el paradigma de la moderna sociedad industrial;
4. la lógica evolutiva de la sociedad industrial que presuponen las teorías de la modernización es potencialmente ubicua, e inherente por ello a los sistemas educativos;
5. admiten -aún suponiendo objetivos unitarios a la evolución de las modernas sociedades industriales- una asincronía estructural de estos procesos evolutivos en los diversos sistemas parciales, tanto en cuanto a la estructura interna de los sistemas de intervención social como en comparación europea o internacional.

Las premisas de las teorías de la modernización han quedado respaldadas en buena parte por la investigación sociológica de estructuras sociales: los resultados de estudios de historia social (cf. Kaelble 1987) demuestran profundas convergencias europeas en cuanto a modelos de familia, regulaciones laborales, entornos socioculturales, urbanismo y en lo relativo generalmente al moderno estado de bienestar. Y la tesis que las teorías de la modernización avanzan sobre tendencias europeas convergentes se basa en numerosas demostraciones empíricas arrojadas por los análisis de estructuras sociales (cf. p.e. Hamm 1996, p. 52):

Han sido sobre todo los sociólogos Hradil (1994, 1997) e Immerfall (1995), desde la perspectiva de la estructura social, quienes



han reconocido precisamente que los sistemas educativos, con su imposición de la educación obligatoria, la expansión educativa y el aumento del acceso femenino a las oportunidades formativas (cf. Müller/Steinmann/Schneider 1997), constituyen un factor esencial de modernización, e interpretado que esta evolución educativa refleja “tendencias comunes...a la modernización de manera típica para toda Europa, y con raíces históricas en este caso” (Hradil/Immerfall 1997, p. 12.f.).

Globalización

Si ya los mencionados aspectos de las teorías de la modernización remiten a factores de influencia externos, extranacionales, este hecho se hace paradigmático con la llegada del concepto de “globalización”. La sociología se ocupa desde hace mucho de la “globalización de estructuras sociales” (Hamm 1986), y tras los diagnósticos sociológicos antes indicados sobre la “europeización de estructuras sociales” (Immerfall 1995, Hradil 1997) otros nuevos, inspirados también en la teoría sociológica de la estructura social, parecen buscar ocasiones para definir a Europa como categoría intermedia e independiente entre dos polos (“globalización” y “estado nacional”), y explicar así “la manera en que, gracias a la existencia del tercer plano -el europeo-, las instituciones federales y del estado nacional ... se modifican” (Schäfers 1999, p. 3).

Zabeck (1999) ha analizado para el caso de la FP “la idea de formación profesional en una época de globalización de los mercados y *shareholder value*”, señalando al respecto “desafíos universales para la FP a causa de la globalización y la europeización” (Zabeck 1999), que asume como condicionantes insoslayables. Por último, Greinert (1999) también se ha planteado recientemente la pregunta “¿amenaza la globalización los sistemas nacionales de FP?”, y responde al problema (cf. *ibid.*, p.14 y sig.) examinando

□ el descenso típico del volumen de empleo en la industria técnica y productiva y en el sector de servicios primarios, dentro de la sociedad industrial;

□ los nuevos principios rectores en la empresa (*controlling* de costes);⁽¹⁾

□ los nuevos requisitos de calidad para la empresa.⁽²⁾

Internacionalización del debate educativo

Con la “internacionalización del debate educativo” nos referimos por un lado al concepto prácticamente global de “sociedad del conocimiento” y sus múltiples variantes (OCDE 1994, 1996, UNESCO 1996 y Comisión Europea 1996); por otro, como ha señalado el estudio Delphi sobre la enseñanza en Alemania, aumentan los indicios de que “la internacionalización educativa ... se incrementará claramente hasta el año 2020” y que se intensifica “el reconocimiento mutuo a escala internacional de títulos, y la compatibilidad entre módulos educativos internacionales” (bmb+f/Bildungs-Delphi, 1998 p. 43). Kuwan formula el pronóstico como hipótesis de una “internacionalización de la FP” por medio de “nuevos títulos reconocidos internacionalmente” y de una “oferta europea de formaciones en sistemas alternos” (Kuwan 1998, p. 5).

Naturalmente, todo esto guarda relación con la estrategia nacional de marketing educativo y está impulsado por una cierta euforia técnica en torno a las aplicaciones multimedia apoyadas por internet para la actividad formativa. El debate sirve además políticamente, como demuestra la polémica alemana sobre los cursos de *Bachelor*, para dotar de mayor transparencia y compatibilidad internacional al sistema nacional de enseñanza. Pero independientemente de la verdad contenida en estos pronósticos, su propia existencia descubre tendencias hacia una mayor integración de los sistemas educativos nacionales en un contexto internacionalizado. Estas predicciones permiten deducir directamente que a escala de las decisiones políticas se están generando sucesivamente nuevos requisitos para la intervención educativa de carácter internacional.

Así pues, una reflexión sobre la europeización del sistema alemán de la formación profesional inicial y continua sólo parece tener sentido si se toma en consideración esta perspectiva universal; y esta perspectiva europea de transición muestra que de hecho el proceso de integración económico y jurídico de la Unión Europea ha avanzado mucho más de lo que piensan los ciuda-

⁽¹⁾ Greinert (1999, p. 15) resalta explícitamente al respecto que la formación en la empresa pierde bajo esa perspectiva su carácter de “deber social”, sobre todo en el caso de las empresas grandes de presencia global y que afrontan la competición internacional.

⁽²⁾ Greinert (1999, p. 15) señala también que el surgimiento de nuevos principios organizativos en condiciones de competición global tiene otras dos repercusiones: “una técnica, la integración más perfecta posible de los procesos de producción y servicios mediante TIC, y otra organizativa, la creación de un sistema eficaz y flexible de valor añadido en los procesos de trabajo (Schumann 1994). El modelo de operario cualificado de la industria alemana, basado en el principio de organización dual, deja de ser idóneo ante estos nuevos principios organizativos rectores, debido a sus rígidas limitaciones de competencias profesionales (cf. Kern/Sabel 1994).” Además, el sistema dual ha sido siempre y sigue siendo “un sistema formador sobre todo de profesiones para el sector productivo, y menos para el sector de servicios” (*ibid.*).



danos de la Unión: por ejemplo, la Federación de la Industria Alemana (FAZ 25.8.97) estima que al menos un 60% de las leyes relevantes para la economía industrial proceden de Bruselas -y dentro de la política agraria, la proporción supondría incluso más del 90%.

Partiendo de estos datos, el politólogo Hartwich (1998) considera que el progreso de la evolución europea es tal que le permite diagnosticar una "europeización del sistema económico alemán". Lo mismo puede decirse en el ámbito jurídico: los derechos más importantes siguen siendo competencia exclusiva de cada estado nacional, pero hoy en día más de la mitad de las reglamentaciones nacionales (en Alemania) son ya simplemente de ratificación (cf. Reuter 1995, p. 203).

Factores de influencia europeos

El proceso de integración puesto en marcha desde hace más de 40 años ha tenido desde sus orígenes -como sugiere la antigua denominación de "Comunidad Económica Europea"- una motivación económica. El núcleo esencial de este proceso de integración -desde la Comunidad Económica Europea (1957) y la Comunidad Europea (1986) hasta llegar a la Unión Europea (1992), y desde la propuesta en 1994 del Parlamento Europeo de crear una Constitución para la Unión⁽³⁾ hasta el debate organizado el año 2000 por el Ministro de Exteriores alemán en la Universidad Humboldt sobre una posible "federación europea de estados nacionales" (cf. Fischer 2000)- es resultado de un proceso político largo y (como la experiencia enseña) controvertido entre los diversos estados nacionales, basado inicialmente ante todo en intereses económicos. La implantación institucional del proceso de integración es a fin de cuentas *prima vista* cuestión de reglamentación jurídica. El proceso multinacional de integración de una serie en aumento incesante de Estados Miembros sólo puede tener lugar: 1) de manera voluntaria, es decir, basado en un discurso de cariz político; 2) a partir de intereses económicos comunes consensuados; y 3) incrementando las disposiciones individuales sobre cada Estado Miembro dentro de los Tratados Europeos.

El desarrollo económico como objetivo de la formación profesional europea

Los objetivos prioritarios de la política europea de integración siguen siendo asegurar la libre circulación y fomentar la movilidad de la mano de obra. El motor que impulsaba la "Comunidad Económica Europea" era el primado económico⁽⁴⁾, lo que marcó desde un principio decisivamente la opinión de la Comisión Europea sobre la política de formación profesional y -junto a las teorías de los recursos humanos- configura hasta hoy el núcleo argumentativo más importante a favor de la fórmula europea de "libre mercado competitivo entre los sistemas de FP" (cf. Koch 1998). La interpretación exclusiva de la cualificación como "recurso humano" y la instrumentalización explícita de la formación profesional era y sigue siendo, por la función mediadora de la FP, tan lógica como criticable didácticamente, por su unilateralismo (cf. Lipsmeier 1991; Lipsmeier/Münk 1994), sin pretender dudar aquí desde luego de la función de la FP como factor favorable para la competitividad y el asentamiento industrial.

La historia de la política de empleo europea ofrece un ejemplo típico de subordinación a la economía de las estrategias políticas en la UE: mientras que el problema del paro y sobre todo del paro juvenil pasó a ser ya a mediados del decenio de 1980 (cf. Münk 1999) un motivo esencial para la creación de los programas educativos y de acción de la UE y para otras medidas de derecho derivado, a partir de la década siguiente y con la creación del "Pacto Europeo por el Empleo" (1999) (cf. Piehl/Timmann 2000) a raíz del Proceso de Luxemburgo -esto es, como máximo desde 1997- se lleva a cabo un cambio radical de orientación que, considerando la creciente presión que suponen los 18 millones de parados, adopta como máxima para la intervención comunitaria una política activa de empleo a escala europea y de los estados individuales. Consiguientemente, este requisito de una política activa de empleo para los estados nacionales quedó anclado jurídicamente ese mismo año dentro del derecho básico de la UE, es decir, en el Tratado de Amsterdam, bajo sus artículos 125 y siguientes.

⁽³⁾ Cf. el informe del Comité Interinstitucional sobre la Constitución de la Unión Europea (DOC-DE/RR/244403 PE 203.601 final), aprobado por el PE el 10.2.1994; dictamen favorable adoptado por el Bundestag alemán de 17.3.1994 [12/7074]; cf. Reuter 1995, p. 203

⁽⁴⁾ Dentro de la acción comunitaria de la Unión Europea, este primado de lo económico genera desde hace ya décadas una vinculación estrecha y - desde una perspectiva didáctica - muy unilateral de la FP a las estrategias de política económica y del empleo. La Comisión Europea asume esta instrumentalización de la FP en favor de la economía y del empleo en todas sus declaraciones, y recientemente en el Libro Blanco de 1996 (cf. entre otros el Memorandum de la Comisión "Política de formación profesional en el decenio de 1990" (1991), el Libro Blanco "Crecimiento, competitividad y empleo" (1993) y el Libro Blanco "Enseñar y aprender - hacia la sociedad del conocimiento" (1995)).



La estrategia “en varios planos” planteada ya por Delors en 1993 dentro del Libro Blanco “Crecimiento, competitividad y empleo” sobre la necesaria colaboración entre la esfera nacional y la europea se evidencia y hace real con el postulado de la política activa de empleo: el “Informe común sobre el empleo” que se publica anualmente desde 1997 como síntesis de los “Planes nacionales de acción” (PNA) no sólo permite una comparación constructiva y competitiva entre las ‘mejores prácticas’ de las estrategias políticas nacionales, sino que la obligatoriedad para los Estados Miembros de elaborar estos informes sobre los resultados de sus programas aporta un espíritu comparativo que incrementa implícitamente el control y por ello la influencia de la Comisión.

Así pues, a pesar del principio de la subsidiariedad, dentro del derecho comunitario básico o derivado, con el trasfondo de la prioridad concedida a la economía y con el ejemplo de la política europea del empleo, se aprecia muy claramente que Europa está interpretando su formación profesional como un elemento indefinido de límites móviles, pero con objetivos cada vez más comunes.

El marco jurídico de la formación profesional europea

Las diversas estaciones de este proceso de integración gradual que ha tenido lugar jurídicamente desde 1957⁽⁵⁾ han dejado huellas que no pueden ignorarse, en política educativa y no sólo en ella. Y esto a pesar de que siga existiendo un evidente desacuerdo en torno a si los artículos educativos de Maastricht y Amsterdam amplían, fijan o reducen los derechos comunitarios (cf. Wolfgramm 1992, Richter 1993, Feuchthofen/Brackmann 1994).

Por ello, la cuestión del marco jurídico de la política europea de formación profesional resulta central cuando se buscan factores de influencia externos a las políticas nacionales de FP: los pilares del derecho educativo europeo son en primer lugar el derecho básico comunitario (véase antes), en segundo lugar el derecho derivado que representan las decisiones tomadas por los órganos de la CE a partir de los Tratados, en tercer lugar la jurisprudencia del Tribunal de Justicia Europeo y por último y en

cuarto lugar las declaraciones de principios de los órganos de la UE, “actos jurídicos blandos” no vinculantes (normas del Consejo, del Consejo de Ministros de Educación y de la Comisión). Los límites son con todo bastante flexibles: como sucedió con los programas de acción, acordados voluntariamente, el TJE ha transformado con frecuencia estos acuerdos originariamente “blandos” en derecho comunitario vinculante (cf. Reuter 1995, p. 205).

Para la política de FP, existen referencias jurídicas relevantes en estas cuatro esferas: el derecho básico comunitario ya contenía referencias a la política formativa incluso antes de 1992. Y no sólo implícitamente, por los principios básicos que asume,⁽⁶⁾ sino también explícitamente en el artículo 235, que respeta el principio de subsidiariedad pero expide a la Comunidad una autorización general válida también para la política educativa⁽⁷⁾. Así pues, ya antes de los acuerdos de Maastricht existía un cierto margen de acción para políticas educativas en la CEE, si bien en el limitado sentido de la competencia educativa complementaria (cf. Reuter 1995, p. 205), para el que no llegó a crearse ningún programa autónomo de actuación educativa.

Por el contrario, un buen número de posibilidades de intervención en la política de formación profesional aparecen en la esfera del derecho comunitario derivado, bajo forma de reglamentos, directivas, resoluciones, programas, recomendaciones, dictámenes y otras disposiciones, muy distintas en cuanto a su obligatoriedad jurídica (resoluciones, conclusiones, informes; cf. al respecto Schröder 1991). Ya la primera intervención directa en cuanto a política de FP, del año 1963 (“Principios para la aplicación de una política común de formación profesional”, de 2.4.1963⁽⁸⁾), revela la futura estrategia de actuación a través del principio de interpretación dinámica del derecho comunitario, por el que se formulan posiciones de política educativa sin necesidad de tomar decisiones sobre competencias (cf. Reuter 1995, p. 206).

La importancia de esta estrategia consecuente, sobre todo a escala del derecho comunitario derivado, se aprecia considerando que los órganos de la UE han logrado a lo largo de los años desarrollar a partir de las escasas competencias educativas de la CE o más tarde la UE una “esfera política autónoma,

(5) Son éstas: el Tratado de Roma (1957), el Acta Única Europea (1986), el Acuerdo de Schengen (1990) y por último los tratados de Maastricht (1992) y Amsterdam (1997).

(6) La no discriminación (Art. 7), la libre circulación de trabajadores (Art. 48), la libertad de establecimiento (Art. 52) y la libre oferta de servicios (Art. 59).

(7) El artículo 235 del Tratado declara: “cuando una acción de la Comunidad resulte necesaria para lograr, en el funcionamiento del mercado común, uno de los objetivos de la Comunidad, sin que el presente Tratado haya previsto los poderes de acción necesarios al respecto, el Consejo, por unanimidad, a propuesta de la Comisión y previa consulta al Parlamento Europeo, adoptará las disposiciones pertinentes.”

(8) “Principios para la aplicación de una política común de formación profesional” de 2.4.1963. En: Diario Oficial de la CE 1388/63.



si bien estructurada competencialmente de manera poco clara” (Reuter 1995, p. 207). Las directivas, memoranda, declaraciones de principios y libros blancos constitutivos de la esfera de política educativa de la UE definen los límites dentro de los que se agitan desde hace años los debates sobre política educativa y sobre todo los debates especializados a escala nacional e internacional dentro de la Causa Europea.⁽⁹⁾ De importancia nada despreciable son asimismo los programas de acción y educación creados en el contexto del derecho comunitario derivado (cf. Müller-Solger 1993, Münk 1999). Aun cuando la base jurídica de los actos formulados en la esfera del derecho derivado sea casi siempre poco clara y las propias normativas carezcan de consecuencias legales, han impulsado sin duda hacia adelante el debate político europeo, polarizándolo además en la mayoría de los casos.

Junto al derecho comunitario “fuerte” y “blando”, la jurisprudencia del Tribunal de Justicia Europeo es otro factor decisivo de influencia sobre las políticas nacionales de los estados, en el caso de Alemania por el sencillo hecho de que el TJE ha dinamizado la formación profesional vinculándola funcionalmente a cuatro principios básicos⁽¹⁰⁾ del derecho de la UE, ampliándola a todos los ámbitos educativos y por supuesto extendiendo considerablemente las competencias de actuación de la UE (cf. Schröder 1991).⁽¹¹⁾

Me centraré por ello a continuación en los efectos particulares de esta segunda esfera del derecho comunitario, esenciales para la constitución de un entorno político europeo de la FP, tras asumir que la importancia del derecho comunitario básico⁽¹²⁾ para la política de FP debe estar fuera de duda, ya que los textos de los Tratados desde 1992 elevan a la categoría de tarea comunitaria la educación general, la formación profesional y la enseñanza superior (cf., como debate especializado sobre las consecuencias de Maastricht: Berggreen 1992, Feuchthofen/Brackmann 1992, Konow 1992, Jarass 1994, Bardong 1994). Reuter (1995, p. 213), considerando el derecho comunitario básico y derivado, ha concluido que “tanto la elaboración del Tratado de Maastricht (y la función del TJE) como los textos sobre política de FP por la UE en el decenio de 1990 ... contradicen la tesis de una clara limitación de competencias” para los órganos de la UE.

Instrumentos de la política europea de formación profesional

Teniendo en cuenta el principio de subsidiariedad, los potenciales de incidencia de los órganos comunitarios en este ámbito específico surgen particularmente a través de las mencionadas vías indirectas o rodeos del derecho comunitario derivado; a título de ejemplo, mencionaré tres: en primer lugar, las iniciativas UE para definir la educación europea; en segundo término, la función de los fondos estructurales y de los programas educativos y de acción, y por último el importante impulso innovador que suponen las recomendaciones para sistemas formativos de la Comisión.

El espacio europeo de la formación permanente como ámbito político de la UE

En el preámbulo del Tratado de Amsterdam se introduce en 1997 la referencia “promover un amplio acceso a la educación y una formación continua y permanente para contribuir al máximo nivel posible de conocimientos en sus pueblos”. Esta declaración de objetivos, causada en buena parte por el paro juvenil dentro de la UE, inspirada claramente en ideas procedentes de la OCDE (Recurrent Education) y de la UNESCO (formación a lo largo de toda la vida), preparada programáticamente por el Memorandum de la Comisión y sus dos libros blancos en 1993 y 1995, y por último acompañada mediáticamente por la designación de 1996 como “Año europeo de la formación permanente”, nos remite a la idea de la “sociedad del conocimiento” en la cual la FP inicial y continua cobra una relevancia particular como factor que favorece la competitividad y el asentamiento de industrias.

En el contexto de los debates sobre la necesidad de la formación permanente, surge además con la evolución demográfica una cuestión insoslayable para el desarrollo socioestructural de Europa: los datos estadísticos tanto económicos como demográficos permiten apreciar con el paso del tiempo convergencias estructurales en las sociedades europeas. Así, las estadísticas de natalidad muestran desde hace 50 años en toda Europa índices en considerable retroceso, lo que surtirá efectos masivos a plazo medio, ya que en un futuro prede-

⁽⁹⁾ A finales del decenio de 1980, por ejemplo las perspectivas a medio plazo de “La educación en la Comunidad Europea 1989-1992”, las directivas a medio plazo “Educación general y formación profesional 1989-1992”; al comienzo de la década de 1990, particularmente los memoranda de la Comisión sobre la enseñanza superior y la “Política de formación profesional en la década de 1990”, junto al Libro Blanco “Crecimiento, competitividad y empleo” (1993) y por último, en 1996, el Libro Blanco “Enseñar y aprender” sobre la “sociedad del conocimiento”.

⁽¹⁰⁾ Con referencia a los artículos 7, 48, 52 del Tratado sobre igualdad, no discriminación, libertad de circulación y de establecimiento.

⁽¹¹⁾ Hasta los acuerdos de Maastricht, la competencia del TJE en asuntos de formación profesional se basaba en el artículo 128 del Tratado; a partir de entonces su jurisprudencia - que en los casos más importantes para la FP ha arbitrado el fomento de la formación y formación continua a través del acceso a centros formativos (cf. p.e. la sentencia Gravier de 1985 sobre tasas de estudios, la resolución Lawrie-Brown sobre formación de maestros, etc.)- se fundamenta sobre la sólida base de los textos del Tratado aprobado Maastricht.

⁽¹²⁾ Es decir, sobre todo los artículos 126 y 127 de los tratados de Maastricht, y los artículos 149 y 150 del Tratado de Amsterdam.



cible los efectos de la mayor esperanza media de vida no lograrán ya contrarrestar el descenso en la cifra de nacimientos: los recursos humanos de Europa comienzan a escasear, porque la distribución de edades se desplaza cada vez más hacia arriba. Y la República Federal de Alemania será el Estado Miembro donde este efecto se apreciará antes. Ello implica la necesidad de optimizar los recursos disponibles, haciéndolos más eficientes, para lo cual la educación, la cualificación profesional y sobre todo la formación permanente serán un instrumento regulador de primer orden, e incluso quizá el único que permita salir del dilema demográfico.

El modelo elaborado por la Comisión de 'sociedad autoformativa' conduce a interpretar "la formación permanente cada vez más como unidad entre los aprendizajes formales e informales" (Sauter/Grünwald 1999, p. 199), esto es, a sustituir gradualmente el modelo de intervalos propuesto en la *Recurrent Education* por sistemas integrales orientados hacia una "formación autodirigida y autoorganizada" (cf. p.e. OCDE 2000; Lipsmeier/Clement 1999; Sauter/Grünwald 1999, p. 199) -una orientación por lo demás que también pronostica para Alemania la encuesta Delphi sobre educación como tendencia decisiva del sistema educativo alemán, y que han impulsado los debates realizados sobre el "desarrollo de competencias" (cf. Bernien 1997, Münk 2002).

El debate intensificado sobre la importancia de la formación permanente, que los órganos de la Unión Europea han decidido lanzar desde el decenio de 1990, no se produce sin referencias sino ante un trasfondo de políticas nacionales de educación general y FP y en un contexto de planteamientos internacionales de orden general al respecto, como los presentados por la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE.

El pistoletazo de salida decisivo para el debate sobre la formación permanente como estrategia de política educativa surgió a principios de 2000 en la cumbre de Lisboa, en la que la cuestión educativa pasó a ocupar una "máxima prioridad" para los Estados Miembros, que asumían sobre todo efectos económicamente positivos de una política educativa y de FP reglamentada, razón por la que la cumbre también recibió el nombre de "cumbre del empleo": los jefes de estado y de gobierno reunidos en Lisboa

exponían en su comunicado de conclusión el objetivo de hacer de la Unión "la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible, con más y mejores empleos y con una mayor cohesión social." (Consejo Europeo 23 y 24 de marzo de 2000, p. 2).

Estrechamente relacionados con los objetivos del Proceso de Luxemburgo, esta reunión enumeró como tareas concretas para la política educativa el incremento sustancial de las inversiones en capital humano per capita, la reducción a la mitad de la cifra de jóvenes de 18 a 24 años con sólo una cualificación de nivel secundario inferior, la evolución de escuelas y centros educativos hacia "centros de formación polivalentes" de ámbito local y accesibles para todos, la fijación de una plataforma básica de capacidades, el fomento de la movilidad y el desarrollo de un modelo europeo de curriculum vitae (Consejo Europeo 23 y 24 de marzo de 2000, p. 9).

En primer plano se situaba, junto al objetivo de la igualdad de oportunidades, la idea de "empleabilidad" y la valoración de la formación permanente como elemento constituyente del modelo de sociedad europeo, "aprovechando la complementariedad entre la formación permanente y la adaptabilidad, mediante una gestión flexible de la jornada laboral y la alternancia formación-empleo" (Consejo Europeo 23 y 24 de marzo de 2000, p. 10). El Proceso de Lisboa tuvo su prolongación lógica en la cumbre de Barcelona (2002) (cf. cronología más detallada en: Rosenau 2002, p. 153 y sig.), que fijó con las resoluciones de los Ministros de Educación de la UE el lema de "una economía y una educación competitivas y basadas en el conocimiento".

Estas resoluciones se basan en las normativas que favorecen el asentamiento industrial de 2000 y 2001, esenciales para la formación permanente: consisten, en primer lugar, en el "Memorándum del aprendizaje permanente", de 30.10.2000, por la Comisión Europea, a continuación en el "Informe de la Comisión sobre futuros objetivos precisos de los sistemas educativos" de 31.1.2001 y por último en la "Comunicación de la Comisión: Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente". A partir de las conclusiones a que llegó la cumbre de Lisboa, estos textos plantean y describen detenida-



mente los principios básicos de una sociedad en red y basada en el conocimiento, que se apoya en la formación permanente y garantiza de esta manera el desarrollo económico, la cohesión y el bienestar social.

Los seis mensajes programáticos esenciales del Memorándum eran: la definición de nuevas cualificaciones básicas, mayor inversión en los recursos humanos, innovación en los métodos de enseñanza y aprendizaje, mayor margen de reconocimiento para la formación no formal o informal, orientación y asesoramiento profesionales, y el objetivo de aproximar también físicamente la formación al alumno (Comisión Europea/Memorándum 2000). Al depositar este programa en manos de los Estados Miembros, la Comisión resalta que la formación permanente y las condiciones sociales que constituyen su contexto (la globalización) plantean un desafío común, estructuralmente similar en todos los Estados Miembros: “si bien debemos respetar las diferencias en las estructuras y los sistemas, que no hacen sino reflejar las identidades de los países y regiones de Europa, hemos también de reconocer que los resultados que se buscan son extraordinariamente similares. Debemos basarnos en estas similitudes para aprender unos de otros, compartir éxitos y fracasos y emplear juntos la educación para que los ciudadanos y la sociedad de Europa avancen en el nuevo milenio” (Comisión Europea 2001, p. 17). Se decidió implantar en consecuencia el llamado “método abierto de coordinación”, por una parte con el objetivo de “extender las prácticas idóneas” (“*peer-review*”) y por otro lado para “lograr una mayor convergencia en torno a los principales objetivos de la UE” (Consejo Europeo/Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000, p. 11).

En su esencia, este método abierto de coordinación (consistente en definir objetivos y comprobar posteriormente el grado en que se han cumplido) supone un nuevo marco (cf. sobre este aspecto: Fabian 2002, p. 126) para la colaboración sobre políticas formativas entre los Estados Miembros de la UE, que aspiran a aproximar las políticas nacionales a partir de una competición por los mayores éxitos formativos y de empleo.

Es muy notorio el hecho de que este método abierto de coordinación repose precisamente en una decisión de los Ministros de Educación de los Estados Miembros. Así pues, en principio no parece cuadrar aquí

el viejo reproche tradicional de los Estados Miembros en el sentido de que la Comisión adopta una política de intervención en la esfera formativa desproporcionada y jurídicamente inadmisibles, por lo menos desde la perspectiva alemana, ya que la resolución fue formulada, aprobada y adoptada en común por los representantes de los Estados Miembros. Dicha crítica parece desplazarse hacia abajo dentro del sistema federal de la república alemana, pues los ministros responsables de la política educativa del país, reunidos en el Bundesrat – Cámara Alta – han manifestado una opinión muy reticente. El Bundesrat parece barruntar en el nuevo método abierto de coordinación “el riesgo de abrir la puerta a una coordinación de la política educativa por parte de la Comunidad”. (773. sesión del Bundesrat, actas estenográficas, citado en: Rosenau 2002, p. 156 y sig.)

La formación electrónica (eLearning) y la formación móvil, como instrumentos de la formación permanente

La perspectiva de constituir biografías educativas personales en el contexto de procesos formativos de carácter amplio y permanente cobra una dimensión completamente nueva gracias a las nuevas TIC de tipo multimedia. Por formación electrónica se entiende “toda formación que utiliza las TIC. Es decir, la formación electrónica no se reduce a la competencia digital (...), sino que puede asumir múltiples formas y métodos híbridos, en particular el recurso a programas, internet, CD-ROMs, cursos por ordenador y otros medios electrónicos o interactivos para cualquier contenido” (CEDEFOP 2002, p. 6).

Las ventajas de la formación electrónica y su relación directa con el principio de la formación permanente son evidentes: descentralizada, tiempos formativos flexibles, personalizada, realizable en todo momento, mayor igualdad de oportunidades (siempre que se garantice un acceso amplio a la tecnología; cf. al respecto: Esser/Twardy/Wilbers 2001). Además, la formación electrónica es una variante formativa genuinamente europea, que rebasa por su naturaleza y estructura las fronteras de los sistemas de FP nacionales y que por ello -si olvidamos por un momento los problemas lingüísticos- podría utilizarse sin límites para procesos de enseñanza y aprendizaje en toda Europa.



Es por eso por lo que la “Iniciativa *e-learning*” de la Comisión reacciona consecuentemente frente a esta evolución, adoptando la formación electrónica y últimamente también la “formación móvil”, como oportunidad “para la modernización de nuestra economía”, que ofrece “a todos los ciudadanos, y en particular a los jóvenes, aquellos saberes y herramientas que permiten lograr el éxito en la sociedad del conocimiento” (cita de Prodi, Noticias de la UE 6/2003). Una “Encuesta europea sobre la aplicación de la formación electrónica para la formación profesional inicial y continua en la Unión Europea” efectuada por el Cedefop (2002, p. 3) llega incluso a la conclusión de que “a la formación electrónica le cabrá una función clave en el cumplimiento del objetivo estratégico definido por la cumbre de Lisboa en marzo de 2000: convertir a la UE en la economía del conocimiento más dinámica y competitiva del mundo.”

La Iniciativa *e-learning* de la Comisión nace pues bajo los auspicios de la mejora en la calidad formativa, y ello aunque un estudio del Cedefop haya demostrado recientemente que más de un 50% de los ciudadanos de la UE -y en Grecia más del 64%- no están familiarizados con las “capacidades TIC” (Cedefop 2003, p. 8-11). Así, el alto número de proyectos propuestos por la Comisión en el contexto de la Iniciativa *e-learning* (entre otros, en el marco de los programas Comenius, EQUAL, Leonardo e IST) testimonia precisamente por un lado la conciencia de problemas específicos en política educativa y sobre todo en la FP orientada al empleo, mientras por otro lado refleja que en este ámbito hay que colmar aún grandes lagunas, consistentes no tanto en problemas tecnológicos como de orden didáctico-metódico, que se revelan como retos pedagógicos en el sentido más amplio del término y reclaman además nuevos contextos de enseñanza y aprendizaje, esto es, por ejemplo nuevas estructuras organizativas e institucionales.

Programas de fomento:

el FSE y los programas formativos

El nuevo Reglamento de los fondos estructurales para los años 2000 a 2006 no efectúa modificaciones de principio en el objetivo central, que sigue siendo fomentar la

consolidación económica y social con medidas de promoción del empleo en regiones de estructura débil. La sintonía con los objetivos de empleo previstos en el Tratado de la Unión es innegable (artículo 150), y también el apoyo a la estrategia europea del empleo y a las directrices de la política del empleo se encuentra implícitamente incluida en el nuevo reglamento. Y la vinculación del FSE con las actividades de fomento de la formación profesional por parte de la UE debiera incrementarse en el futuro, puesto que se aspira a lograr una mayor complementariedad entre los fondos estructurales y los programas de acción, pudiendo destinarse parte de los recursos de aquéllos a complementar medidas de apoyo a la FP (cf. bmb+f 2000, p. 205 y sig.).

Más importante aún que el FSE es el instrumento de intervención que suponen los programas de acción y educativos de la UE propuestos desde 1985. En su calidad de parte esencial del derecho comunitario derivado (“blando”), La Comisión adoptó en mayo de 1993, sobre la base de los artículos 126 y 127, las denominadas “Directrices para la acción comunitaria en el ámbito de la educación general y la formación profesional”, anunciando en su texto su intención de “actuar complementariamente a las medidas de los Estados Miembros, crear un marco común para coordinar esfuerzos comunitarios y nacionales y reordenar los programas educativos (Socrates/Leonardo)” (Reuter 1995, p. 212). En dicho texto, y también en el Libro Blanco de la Comisión aparecido poco más tarde -“Crecimiento, competitividad y empleo” (1993)- se plantean los valores cardinales para una modernización básica de la formación profesional europea, acentuando por una parte el valor de la FP para el empleo y la competitividad, mientras se postulan por otra -con el propósito de armonizar la enseñanza, la formación y la cultura en Europa- un “fomento de la dimensión europea en la enseñanza”, un incremento de la calidad formativa y una promoción de la innovación en los sistemas educativos (Comisión Europea 1994, p. 144 y sig.).

Estos programas de financiación tienen múltiples consecuencias, difícilmente cuantificables: dentro de un estado, pueden servir para legitimar recortes en las subvenciones educativas nacionales; pueden crear dependencias y difuminar las fronteras de



competencias (cf. p.e. Sieveking 1990); estructuran la cooperación internacional desde una perspectiva política europea y sirven no sólo como instrumento para realizar una evaluación comparativa de los sistemas educativos competidores, sino que obligan también, so pena de perder la subvención, a que los proyectos tomen en cuenta la dimensión europea. El índice de participación, en aumento desde el inicio del programa Leonardo, y el interés de los Estados Miembros corroboran cada vez más la extraordinaria importancia de estas iniciativas de la UE basadas en el derecho comunitario "blando": es imposible despreciar el valor añadido que supone para la política de FP el hecho de "europeizar" de esta manera, al menos potencialmente, las políticas nacionales, pues en el contexto de estos proyectos surgen con frecuencia impulsos para debatir reformas a escala nacional.

Las recomendaciones de la Comisión como ámbito político de la UE

Las recomendaciones, como parte del derecho comunitario derivado, son por su propia naturaleza algo difuso y jurídicamente incierto. No es por ello de extrañar que la Comisión no haya presentado hasta la fecha un proyecto coherente ni para la formación inicial ni para la continua, sino más bien todo un surtido variado de propuestas aisladas y medidas particulares. Ello se corresponde con la función subsidiaria y complementaria que compete a la Comisión según el texto del Tratado. En el pasado, una serie de estas propuestas han demostrado ser fértiles y de aplicación política sencilla. En este contexto pueden mencionarse sobre todo, junto a la Recomendación del Consejo de 30.6.1993 sobre el acceso a la formación continua, vinculada a numerosas propuestas concretas individuales⁽¹⁵⁾, y los esfuerzos de la UE para garantizar la calidad de la FP, muchos proyectos de ámbito nacional asumidos o iniciados en el contexto del programa Leonardo da Vinci por toda una serie de Estados Miembros.

Pero el primer lugar lo ocupan sin duda las nuevas iniciativas en pos del objetivo de la transparencia para los sistemas de FP, sus acreditaciones y sus evaluaciones. Con todo, Bjørnåvold (1998, P. 44) ha observado críticamente que "si bien muchas informaciones y experiencias vienen desde abajo, no se aprovecha plenamente el potencial inherente a numerosas iniciativas ". Puede asu-

mirse, según Bjørnåvold (1998, P. 44), "que el intercambio de información en conjunto seguirá siendo demasiado escaso, su aplicación insuficiente y los mecanismos para fomentar el intercambio de información y la aplicación, insuficientemente desarrollados", mientras no se logre una visión global y una permanencia de las medidas.

En conclusión, puede decirse de los esfuerzos de la UE para dotar de mayor transparencia a los sistemas de FP que, tras el largo proceso de creación de métodos para el reconocimiento de títulos y mecanismos de correspondencia de cualificaciones -fracasados en realidad- y tras la nueva idea, coronada por fin con el éxito, de desarrollar documentos o carpetas ("portafolios") individuales de competencias, se han logrado progresos reales tanto metodológicos (ESAS/"European-Skills-Accreditation-System"/"Sistema europeo de acreditación de capacidades profesionales") como a escala argumentativa y de contenidos (cf., sobre los portafolios, el esquema que ofrece Bjørnåvold 1998, P. 24).

Uno de los secretos del éxito de esta nueva metodología de acreditación y validación de las competencias formales o informales radica sin duda en su organización consecuentemente descentralizada y en el hecho de que este tipo de validación no afecta tan gravemente a la soberanía y competencia educativa de los diversos Estados Miembros, aun cuando se escuchen en el ámbito una y otra vez críticas al "sospechoso" objetivo armonizador o de convergencia entre estructuras europeas (cf. p.e. Bjørnåvold 1998, P. 32), lo que sigue constituyendo una preocupación desde la perspectiva alemana.

A pesar del carácter jurídicamente no vinculante de estas y otras recomendaciones innovadoras, en el pasado algunas de las iniciativas particulares ya han sido manzana de la discordia en el conflicto de intereses surgido entre los órganos de la UE y los Estados Miembros que componen la Unión. Este conflicto de intereses refleja el potencial propiamente crítico del ámbito político "formación profesional" en la UE, pues en torno a éste ha ido agrupándose con regularidad -al menos durante la década de 1990- el núcleo argumentativo de las diversas reticencias nacionales .

⁽¹⁵⁾ Por ejemplo las medidas para mejorar la planificación de la formación continua en la empresa, las ayudas a PYMES, la integración de grupos problemáticos en el empleo, el desarrollo de métodos de enseñanza y aprendizaje, etc.



La integración europea frente a la soberanía nacional: un conflicto de intereses

Hasta el decenio de 1980 imperaba el convencimiento de que el conflicto de intereses entre las recomendaciones europeas sobre la FP y la voluntad inmovilista nacional al respecto sería mucho menor en los estados europeos de nueva adhesión y con sistemas de FP históricamente más recientes que en los primeros socios comunitarios: aquéllos esperan sin duda recibir una “ayuda al desarrollo” -aunque ésta no consista exclusivamente en un apoyo económico-, mientras que los últimos intentan hacer realidad estrategias de consolidación estructural de sus respectivos sistemas de FP.

Estos conflictos son numerosos y su interpretación nacionalista demuestra ser más que selectiva: Alemania saludó por ejemplo en su día las recomendaciones de la Comisión en el sentido de ampliar los sistemas de *apprenticeship*, pero simultáneamente se cuenta entre los enemigos acérrimos de su propuesta tendente a implantar un sistema particular europeo de acreditación no para competencias individuales formales y certificadas, sino para las obtenidas a través de la experiencia y el aprendizaje informal en el curso del trabajo, una idea conveniente por ejemplo a la naturaleza del sistema británico, pero contraria al espíritu rígidamente formalizado y certificado del sistema federal alemán de FP inicial.

Lo mismo sucede con el controvertido “proceso en cinco etapas” planteado por la Comisión y también -el conflicto de objetivos más paradigmático- con la recomendación de la Comisión sobre modularización de la FP, propuesta que hace ya décadas asumía el espíritu del sistema general británico (cf. al respecto Münk 1997, p. 100 y sig.).

Precisamente, la acogida alemana al tema de la modularización revela dos factores: primeramente, el objetivo perseguido por la Comisión de flexibilizar las estructuras de la formación profesional inicial y continua sólo tendrá oportunidad de hacerse realidad si no amenaza los principios básicos en que se fundamentan los sistemas ya establecidos, y, en segundo término, la retirada de la estricta postura de rechazo del gobierno

federal testimonia que la Comisión está cumpliendo bastante bien su papel como instancia innovadora, catalizadora y promotora de la dinámica de integración europea. Hanf llega incluso a observar ya en Alemania un “efecto a largo plazo de europeización del modelo de oficios ... debido a una fusión entre el modelo de oficios y la modularización” (Hanf, 1998, p. 157).

Considerando el conflicto básico de objetivos entre integración y soberanía nacional, el ejemplo del debate sobre la modularización nos revela también que la imposición obligatoria de un sistema de FP por así decirlo paneuropeo no sería ni oportuna ni tampoco, a fin de cuentas, posible: he aquí el mensaje implícito del lema “unidad por la diversidad”, que las teorías mencionadas al inicio de nuestro análisis en realidad favorecen.

Unidad por la diversidad - revisión de la teoría

Para relativizar las observaciones iniciales sobre tendencias globales y/o europeas de convergencia de estructuras sociales, es necesario advertir que tanto la perspectiva de la modernización como la teoría de la estructura social no excluyen variantes, sino que integran sistemáticamente todas bajo los aspectos de asincronía, diversas vías de evolución y resultados empíricos sumamente divergentes en los análisis de estructuras sociales, precisamente en lo referente a evolución estructural de los sistemas de FP. En el fondo, ambas perspectivas concluyen que la estructura de los sistemas educativos y de FP “no es casual, sino resultado de diferentes valores éticoculturales y condiciones socioeconómicas” y que precisamente “la formación profesional refleja particularmente bien las líneas divisorias nacionales” (Müller/Steinmann/Schneider 1997, p. 185).

A fin de cuentas, el objetivo básico del estudio histórico comparativo de Greinerts (1999) citado al principio no consiste en demostrar eventuales convergencias europeas, sino, más bien al contrario, en corroborar con todo el detalle de la historia social las diferencias históricas, justificadas y por ello irreversibles que existen entre los diversos sistemas nacionales de FP en Europa.



⁽¹⁴⁾ El proyecto (Deutscher Bundestag 1997, p. 3 y sig.) anuncia: "El gobierno federal continúa considerando que el modelo de oficios es la base en torno a la que deben estructurarse las diversas profesiones de formación reconocidas. El oficio tiene en Alemania un categoría elevada que supera la estricta esfera del trabajo y es factor de identificación social. Como marco estructurador de la FP, los oficios definidos a escala federal generan una transparencia en el mercado de trabajo y garantizan la flexibilidad y la movilidad profesional. La formación en las distintas profesiones prepara técnicamente para posibilidades de intervención múltiples y variadas en entornos de actividad amplios. Fomenta por ello las competencias personales, el pensamiento y la actuación más allá de los límites técnicos de una actividad estrechamente definida. Estas características no se lograrían por adición gradual de módulos formativos que permitan aprender actividades concretas. Comparada con esa alternativa, la formación en oficios resulta más moderna y más segura para preparar el primer acceso al mundo del trabajo, y como base sobre la que asentar una formación permanente."

⁽¹⁵⁾ Este círculo de especialistas interpreta de hecho textualmente la fórmula europea de "formación a lo largo de toda la vida" y propone sustituir el "concepto de formación continua de orientación institucional por otro de formación orientada a los procesos" (Fundación Hans Böckler 1998, p. 42) con la intención de reordenar el itinerario vital, la carrera formativa y profesional, la educación académica, el trabajo y la vida familiar. Esta "orientación al proceso" se entiende de una manera tan amplia que los autores admiten explícitamente el principio de la modularización como algo aplicable no sólo a la formación continua sino también a la inicial, si bien de manera específica, declarándola "básicamente compatible con el concepto de oficio" (bajo esto proponen adelantar los periodos formativos y acortar la educación básica) (Fundación Hans Böckler 1998, p. 16).

Resultados similares obtenidos por la investigación social confirman asimismo el credo europeo de la "unidad por la diversidad": según p.e. Heidenreich, se trata de "considerar el contexto de actuación de la enseñanza y formación profesional a partir de sus interdependencias y relaciones estratégicas con los diversos sistemas culturales" (Heidenreich 1991, p. 53). Y precisamente en el debate didáctico profesional algunos representantes de la pedagogía profesional y empresarial (cf. Georg 1997 y Deisinger 1999) han reactivado en estos últimos años la "teoría de los efectos sociales" de Maurice, Sellier y Silvestre (1982), un modelo del finales del decenio de 1970 que contribuye a revelar las lógicas sociales de evolución y los efectos estructuradores de las tradiciones y las prácticas culturales nacionales individuales. Es particularmente mérito de Lutz (1991) haber demostrado -con el ejemplo de la comparación Francia-Alemania- que, a pesar de condiciones económicas y técnicas generales semejantes, la organización de las empresas y del trabajo mantiene elementos específicos y diferencias nacionales. Lutz y Veltz (1989, p. 218) atribuyen en ello una función clave al modelo nacional específico respectivo de "cualificación profesional ... que es el factor causante y la explicación central".

Más allá de las visiones macroestructurales y grandilocuentes de una época, la tesis de la convergencia, ya muy plausible desde una perspectiva teórica, parece explicar la estructura fina de los sistemas de FP más bien con el consenso político que refleja la fórmula: "el mismo espíritu, pero bajo diversas formas".

Adaptación en lugar de adopción: la estrategia de la Unitas Multiplex

Es difícil establecer claramente si las tendencias al cambio conceptual en los sistemas de FP tienen causas europeas inmediatas, o bien si obedecen a presiones adaptativas de esencia impredecible y apenas definibles empíricamente: no sólo el proceso político de integración por el derecho comunitario básico y derivado más las mencionadas tendencias a la globalización, con sus presiones competitivas y racionalizadas, sino también la evolución de las nuevas tecnologías y los nuevos tipos de or-

ganización del trabajo son a fin de cuentas condicionantes decisivos y bastante independientes del proceso europeo de integración. Y no sólo estos condicionantes tecnológico-económicos, típicos de las sociedades industriales, son de carácter internacional: las propias funciones económicas y sociales de la formación profesional presentan en las modernas sociedades industriales y cognitivas numerosas similitudes estructurales. Y estas semejanzas estructurales abarcan tanto los desafíos como los problemas que deben encontrar solución en toda Europa; un ejemplo típico es el problema europeo clásico del desempleo juvenil.

No obstante, ciñéndonos a la política alemana de FP, es necesario admitir que el propio gobierno -p.e. con su "Proyecto de reforma de la formación profesional" (Deutscher Bundestag 1997)⁽¹⁴⁾- e incluso algunas propuestas sindicales (Fundación Hans Böckler, 1998)⁽¹⁵⁾ defienden planteamientos que asumen los principios fundamentales del sistema dual y el modelo de oficios, y rechazan una eventual modularización conforme al modelo británico. Con todo, estos proyectos de reforma reflejan claramente la voluntad de cambio, y llevan impreso en su carácter un cierto espíritu europeo.

La evolución del debate político educativo especializado en el decenio de 1990 testimonia también que ideas tradicionalmente muy controvertidas, como la modularización y la acreditación de competencias informales, han pasado al menos a ser objeto de polémicas serias. Y ello precisamente en Alemania, porque sólo con esta perspectiva puede pensarse en modelos de reforma que no cuestionen radicalmente el sistema existente -algo muy aplicable a la acogida histórica alemana a la idea de la modularización. Es decir, no sólo es teóricamente imaginable una europeización de la FP, sino que comienzan ya a traslucirse empíricamente sus primeros esbozos.

La tesis de una "europeización de la formación profesional inicial y continua" tampoco puede corroborarse con la claridad necesaria. Evidentemente, el estado actual de la investigación no permite afirmar seriamente que estemos caminando hacia un único sistema europeo de FP. Pero también parece, cuanto menos, seguro afirmar que la evolución del sistema alemán de la formación profesional inicial y continua no pue-



de ya analizarse exclusivamente como un contexto aislado e independiente. Es necesario admitir más bien, junto a Hanf (Hanf 1998, p. 148), que la “política europea de formación profesional” está convirtiéndose al menos desde hace una década “cada vez más en un entorno para los sistemas nacionales”. Parece que el proceso de intercambio mutuo, derivado de directrices y objetivos políticos europeos, despliega sus efectos a modo de una ósmosis que conduce a una difusión gradual de los elementos y políticas más diversos, con características europeas.⁽¹⁶⁾

Este proceso de intercambio es de naturaleza adaptativa y apenas amenaza por ello los principios conceptuales básicos de los sistemas de FP europeos, ni su singularidad histórica y cultural. Pero es evidente que ignorar dicho proceso de integración supondría una amenaza real para el mantenimiento estructural de esos mismos sistemas nacionales.

Por todas estas razones, el principio de “unidad por la diversidad” y la visión cultural y sociológica de Edgar Morin sobre la Unites Multiplex son algo más que meras fórmulas de compromiso diplomático: bajo la lupa del análisis científico, el concepto de Unites Multiplex cobra más bien un sentido muy concreto, relacionado con los principios económicos y jurídicos del proceso de integración europeo: la “europeización” de la FP no puede ser -por su particular evolución histórico-social, y por motivos de soberanía nacional- sinónimo de unificación de la formación profesional. Pero, como señala el Informe 2000 sobre la FP, sí conlleva el ambicioso reto de implantar una fértil “competición entre los sistemas formativos”, y de “desvelar virtudes y defectos de cada sistema nacional, emprender nuevos caminos y crear y afianzar un núcleo común de principios y criterios europeos para la FP” (bmb+f 2000, p.201 y sig.).

Bibliografía

Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas: Tratados de creación de las CCEE (CECA, CEE, EURATOM). Luxemburgo 1987

Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (eds.): Berufliche Weiterbildung in der Transformation - Fakten und Visionen. Müns-ter 1997

Arnold, R./Giesecke, W. (eds.). Die Weiterbildungsgesellschaft. Tomo 2: Bildungspolitische Konsequenzen. Neuwied 1999

Bader, R./Reinisch, H./Straka, G. (Eds.). Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. (actas de la reunión de la *Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* celebrada en Jena del 30.3. al 31.3.2000). Opladen 2000

Bardong, O. Die Bildungspolitik in den Organen der Europäischen Gemeinschaft: Zielsetzung und Umsetzung. En: Schleicher 1994, p. 63-74

Beckenbach, N./Treck, W. v. (Eds.). Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit (Sonderband 9 der Sozialen Welt). Gotinga 1994

Berggreen, I. Europa '92: Konsequenzen der Europäischen Einigung für den Kulturföderalismus in der Bundesrepublik Deutschland. En: Zeitschrift für Pädagogik, 1990, p. 826-847

Bernien, M. Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung. En: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management 1997, p. 17-84

Bjørnåvold, J. Identifizierung und Validierung von früher bzw. informell erworbenen Kenntnissen (Salónica, septiembre 1997). Luxemburgo 1998

Bmb+f (Ministerio Federal de Educación e Investigación, Alemania) (Eds.). Delphi-Befragung 1996/1998. Abschlussbericht zum “Bildungs-Delphi”, Munich 1998)

bmb+f (Ministerio Federal de Educación e Investigación, Alemania) (Eds.). Berufsbildungsbericht 2000. Rheinbach 2000

Cedefop. *E-learning and training in Europe. A survey into the use of e-learning in training and professional development in the European Union.* Cedefop Reference series, 3021. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2002.

Cedefop. *Lifelong learning: citizens' views.* Cedefop Reference series, 4025. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2003.

Deissinger, Th. Beruflichkeit als Zusammenhang - Ein Vergleich mit England. En: Harney/Tenorth 1999, p. 189-208

Deutscher Bundestag/13. Wahlperiode. Unterrichtung durch die Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland: Reformprojekt Berufliche Bildung - Flexible Strukturen und moderne Berufe. BT - Unterrichtung (Bericht) der Bundesregierung 29.04.1997 (Documentos del *Bundestag* (Parlamento alemán); nº 13/7625)

Düll, K./Lutz, B. (Eds.). Technikentwicklung und

⁽¹⁶⁾ Desde esta perspectiva, puede admitirse que los efectos de este proceso se corresponden perfectamente con la teoría de la modernización y son por tanto comparables con los efectos socioeconómicos latentes de la globalización.



Arbeitsteilung im internationalen Vergleich, Frankfurt 1989

Esser, H./Twardy, M., Wilbers, K. eLearning in der Berufsbildung. Colonia 2001

Comisión Europea. Memorandum de la Comisión sobre la política de FP de la Comunidad para el decenio de 1990 (COM 91 397 final). Luxemburgo 1991

Comisión Europea. Directrices para la actuación comunitaria en el ámbito de la educación general y la formación profesional (COM [93] 183 (1993)

Comisión Europea (Eds.). Libro Blanco: Crecimiento, competitividad y empleo. Bruselas 1993

Comisión Europea (Eds.). Libro Blanco: Enseñar y aprender - hacia la sociedad del conocimiento. Luxemburgo 1995

Comisión Europea. Informe de la Comisión sobre el acceso a la formación profesional continua en la UE. Bruselas 30.4.1997

Comisión Europea. Memorandum sobre el aprendizaje permanente. Bruselas 2001 (CE (2000) 1832

Comisión Europea. Comunicación de la Comisión: Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente. Bruselas, 21.11.2001 (COM (2001) 678 final)

Comisión Europea. Informe de la Comisión: Futuros objetivos concretos de los sistemas educativos. Brusel 31.1.2001 (COM (2001) 59 final).

Consejo Europeo. Conclusiones de la Presidencia: Consejo Europeo celebrado los días 23 y 24 de marzo de 2000 en Lisboa, nº 100/1/00. Lisboa 2000

FABIAN, B. Die neue Rolle der EU in der Bildungspolitik und der neue Stellenwert der Bildung in der EU. En: GdWZ/Praxis, Forschung, Trends (Grundlagen der Weiterbildung), año 13, 2, (2002), p. 124-129

Feuchthofen, J.E./Brackmann, H.J. Berufliche Bildung im Maastrichter Unionsvertrag: Eine rechtspolitische Betrachtung zur Auslegung des Artikels 127. En: RdJB 1992, p. 468-477

Fischer, J. Vom Staatenverbund zur Föderation - Gedanken über die Finalität der europäischen Integration. Discurso pronunciado el 12 de mayo de 2000 ante la Universidad Humboldt de Berlín. Manuscrito editado por la Oficina de Prensa del Gobierno de la República Federal de Alemania.

Flora, P. Modernisierungsforschung. Opladen 1974

Foray, D./Lundvall, B. The Knowledge-based economy: From the economics of Knowledge to the learning economy. En: OECD 1996, p. 11-34

Gabriel, W., G./Brettschneider, F. (Eds.). Die EU-Staaten im Vergleich. Bonn 1994

Georg, W. Kulturelle Tradition und berufliche Bildung. Zur Problematik des internationalen Vergleiches. En: Greinert 1997, p. 68-77

Greinert, W.-D. (Eds.). Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt. Baden-Baden 1997

Greinert, W.-D. Berufsqualifizierung und industrielle Revolution. Baden-Baden 1999

Hamm, B. Struktur moderner Gesellschaften, Opladen 1996

Hanf, G. Das deutsche System der Berufsbildung auf dem Wege seiner Europäisierung. En: Schütte/Uhe 1998, p. 147-163.

Hans-Böckler-Stiftung (Círculo de especialistas educativos de la Fundación Hans Böckler). Ein neues Leitbild für das Bildungssystem - Elemente einer künftigen Berufsbildung. Documentos de debate de la Fundación Hans Böckler, 2ª edición (s.l.,1998)

Harney, K./Tenorth, H.-E. (Eds.). Beruf und Berufsbildung. 40. Supplemento de la *Zeitschrift für Pädagogik* Weinheim 1999

Hartwich, H.-H. Die Europäisierung des deutschen Wirtschaftssystems. Alte Fundamente, neue Realitäten, Zukunftsperspektiven. Opladen 1998

Heidenreich, M./Schmidt, G. (Eds.). International vergleichende Organisationsforschung. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse ausgewählter Untersuchungen. Opladen 1991

Heidenreich, M. Verallgemeinerungsprobleme in der international vergleichenden Organisationsforschung. En: Heidenreich/Schmidt 1991, p. 48-66

Hoffmann, D. (Eds.). Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Weinheim 1999

Hradil, P. Sozialstruktur und gesellschaftlicher Wandel. En: Gabriel/Brettschneider 1994, p. 52-95

Hradil, P./Immerfall, P. Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich. Opladen 1997

Immerfall, P. Einführung in den europäischen Gesellschaftsvergleich. Ansätze, Problemstellungen, Befunde. Passau 1995

Jagenlauf, M./Schulz, M./Wolgast, G. (Eds.). Weiterbildung als quartärer Bereich. Bestand und Perspektive nach 25 Jahren. Neuwied 1995

Jarass, H. D. EG-Kompetenzen und das Prinzip der Subsidiarität nach Schaffung der Europäischen Union. En: Europäische Grundrechte-Zeitschrift 1994, p. 209-219

Kaelble, H. Auf dem Weg zu einer europäischen Gesellschaft. Munich 1987

Kern, H./Sabel, C. F. Verbläste Tugenden - die Krise des deutschen Produktionsmodells. En: Beckenbach/Treek 1994, p. 605-624

Koch, R. Harmonisierung oder Wettbewerb der Berufsbildungssysteme? Integrationskonzepte der Europäischen Gemeinschaft in der beruflichen Bildung. En: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 95 (1998), 4, p. 505-518

Konow, G. Bildungspolitik nach "Maastricht". En: RdJB 1992, p. 428-435

Krüger, H.-H./Olbertz, J.-H. (Eds.). Bildung zwischen Staat und Markt (Schriften der DGfE. Hauptdokumentationsband zum 15. Kongreß der DGfE an der Martin-Luther-Universität in Halle-Wittenberg) 1996. Opladen 1997

Kuwan, H./Ulrich, J.G./Westkamp, H. Die Entwicklung des Berufsbildungssystems bis zum Jahr 2020. Ergebnisse des Bildungs-Delphi 1997/1998. En: BWP 27, 1998, 6, p. 3-9

Läufer, Th. Europäische Union und Europäische Gemeinschaft: Die Vertragstexte von Maastricht mit den deutschen Begleitgesetzen. Bonn 1996

Lipsmeier, A. Lernen für Europa - Lernen in Europa. Berufspädagogische Anforderungen an ein



zukunftsorientiertes europäisches Qualifikationskonzept. En: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 87, 1991, 5, p. 355-376

Lipsmeier, A./Clement, U. Ohne Berufsausbildung zur permanenten Weiterbildung? Zum gewandelten Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung. En: Arnold/Gieseke 1999, p. 214-233

Lipsmeier, A./Münk, D. Die Berufsausbildungspolitik der Gemeinschaft für die 90er Jahre. Analyse der Stellungnahmen der EU-Mitgliedstaaten zum Memorandum der Kommission. Bonn 1994 (de la serie: Studien zur Bildung und Wissenschaft, ed. vom BMBW, t. 114)

Lutz, B. Die Grenzen des "effet sociétal" und die Notwendigkeit einer historischen Perspektive. Einige Bemerkungen zum vernünftigen Gebrauch internationaler Vergleiche. En: Heidenreich/Schmidt 1991, p. 91-105

Lutz, B./Veltz, P. Maschinenbauer versus Informatiker - Gesellschaftliche Einflüsse auf die fertigungstechnische Entwicklung in Deutschland und Frankreich. En: Düll/Lutz 1989, S: 213-285

Maurice, M., Sellier F., Silvestre, J.-J. Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne: Essai d'analyse sociétale. Paris 1982

Morin, E. Europa denken. Erweiterte Neuauflage. Frankfurt 1992

Müller, W./Steinmann, p./Schneider, R. Bildung in Europa. En: Hradil/Immerfall 1997, p. 177-246

Müller-Solger, H. et al. Bildung und Europa. Die EG-Fördermaßnahmen. Bonn 1993

Münk, D. Deutsche Berufsbildung im europäischen Kontext: Nationalstaatliche Steuerungskompetenzen in der Berufsbildungspolitik und die deregulierende Sogwirkung des europäischen Integrationsprozesses. En: Krüger/Olbertz 1997, p. 91-108

Münk, D. Die Aktionsprogramme der EU im Kontext der europäischen Bildungs- und Berufsbildungspolitik. En: berufsbildung, cuaderno 6 - 1999, p. 3-8

Münk, D. Jugenderwerbslosigkeit und Beschäftigungspolitik in Europa. En: Gegenwartskunde. Zeitschrift für Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Bildung. 48 (1999), H. 1, p. 101-130

Münk, D. Tendenzen und Entwicklungsperspektiven der beruflichen Aus- und Weiterbildung im Kontext der europäischen Integrationspolitik. En: Bader/Reinisch/Straka 2000; sin paginar; otoño 2000

Münk, D. Beruf und Kompetenz. En: Clement, U./Arnold, R. (Eds.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen 2002, p. 203-228

OCDE. Vocational education and training for the 21.st century: Opening pathways and strengthening professionalism - background and issues. Documento de conferencia (DEELSA/ED/WD/(94)319. Paris 1994

OCDE (ed.). Employment and Growth in the knowledge based economy. Paris 1996

OCDE (ed.). Lifelong Learning for all. Paris 1996

OCDE. Preparing youth for the 21st century: The transition from education to the labour market. Actas de la conferencia celebrada en el Washington

D.C., 23 - 24 febrero 1999. Paris 2000

Piehl, E./Timmann, H.J. (Eds.). Der Europäische Beschäftigungspakt - Entstehungsprozess und Perspektiven. Baden-Baden 2000

Oficina de Prensa del Gobierno de la República Federal de Alemania. Verlag von Amsterdam. Texte des EU-Vertrages und des EG-Vertrages. Bonn 1998

Reuter, L. R. Der Bildungsraum Europa - Zum europäischen Bildungsrecht und zu den Folgen des Maastrichter Vertrages für die Aus- und Weiterbildungspolitik. En: Jagenlauf/Schulz/Wolfgang 1995, p. 203-221

Richter, I. Grundzüge eines europäischen Bildungsrechts. En: Schleicher 1993, p. 27-44

Rokkan, P. Vergleichende Sozialwissenschaft. Frankfurt 1972

Rokkan, P. Centre-periphery structures in Europe. Frankfurt 1987

Rosenau, R. Neue europäische Bildungszusammenarbeit: "Ehrgeizige, aber realistische Ziele" bis 2010. En: Die berufsbildende Schule 54 (2002), p. 153-158

Sauter, E./Grünwald, U. Europäische Konzeptionen zur Weiterbildung und ihre Konkretisierung in der Förderpolitik. En: Arnold/Gieseke 1999, p. 195-213

Schäfers, B. Komparative und nicht-komparative Ansätze zur Analyse der Europäisierung der Sozialstrukturen. Veröffentlichungen der Abteilung Sozialstruktur und Sozialberichterstattung des Forschungsschwerpunktes Sozialer Wandel, Institutionen und Vermittlungsprozesse des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung (Centro de Investigación Social Científica de Berlín) FS III 99-407. Berlín 1999

Schleicher, K. (Eds.). Die Zukunft der Bildung in Europa. Nationale Vielfalt und europäische Einheit. Darmstadt 1993

Schröder, M. Europäische Bildungspolitik und bundesstaatliche Ordnung. Informe para la comisión "Política educativa del futuro - Educación 2000", del 11. Bundestag alemán. Bonn 1991

Schumann, M. Der Wandel der Produktionsarbeit im Zugriff neuer Produktionskonzepte. En: Beckenbach/Treek 1994, p.11-43

Schütte, F./Uhe, E. (Eds.). Die Modernität des Unmodernen. Berlín 1998

Sieveking, K. Bildung im Europäischen Gemeinschaftsrecht. En: Kritische Vierteljahresschrift für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft 1990, p. 344-373

Unesco. Mittelfristige Strategie der Unesco 1996-2000. Unesco-Dokument 28 C/4. Comisión alemana de la Unesco. Bonn 1996

Wolfgramm, T. Weiterbildung für Europa. En: GdWZ 1992, p. 72-75

Zabeck, J. Die Berufsbildungsidee im Zeitalter der Globalisierung der Märkte und des Shareholder Value. En: Hoffmann 1999, p. 277 - 300