

UNIFICACION DE LA EDUCACION VOCACIONAL Y LA EDUCACION GENERAL: ENFOQUES EUROPEOS

David Raffe, Universidad de Edimburgo

1. INTRODUCCION

Una pregunta clave para quienes son responsables de la elaboración de políticas educativas en torno a la educación vocacional es cómo ésta debe relacionarse con la formación académica general dentro de un sistema nacional de educación. En este documento, se discuten los intentos que varios países europeos han llevado a cabo para mejorar la calidad y elevar el estatus de la educación vocacional, acercándola a la formación general. Estos son ejemplos de una tendencia internacional, la cual es descrita aquí como una “unificación” de la educación vocacional y académica. El término “unificación” refleja el lenguaje utilizado actualmente en el Reino Unido y en otros países, si bien abarca medidas que no son suficientes para hablar de la integración total de ambos tipos de educación. El presente documento describe tres tendencias diferentes, y a la vez relacionadas:

- La vinculación o integración de la educación vocacional y el currículo general, sea a través de una apropiada combinación de componentes, o del desarrollo de nuevos tipos de currícula que no necesariamente encajan dentro de las etiquetas tradicionales de “vocacional”, “general”, o “académica”;
- Cambios en la organización de la educación del último ciclo de la enseñanza secundaria, a los efectos de vincular la opción vocacional y la general, y así reducir la brecha entre ambas;
- El desarrollo de oportunidades flexibles de acceso y progreso a través de la educación permanente, eliminando las barreras asociadas a la división entre lo académico y lo vocacional.

Este documento consiste en la discusión de estas 3 tendencias,¹ con un enfoque en la educación a nivel del último ciclo de la enseñanza secundaria o de la enseñanza post-secundaria, sin considerar la educación superior. Los términos “educación general” y “formación académica” serán tratados como sinónimos, reflejando un uso actual en muchos de los países europeos.

¹ Este documento está basado en Raffe (2003a), también disponible como un IUS Working Paper 5 en www.ed.ac.uk/ces/ius/IUS_papers.html.

2. EL CONTEXTO: LA DIVERSIDAD DE EDUCACION VOCACIONAL EN EUROPA

No existe un único sistema europeo de educación vocacional², la misma varía en todo el continente según:

- Cómo se lleva a cabo: sea mediante escolarización de tiempo completo o mediante alternancia, pasantías o tipos menos formales de aprendizaje en el trabajo;
- Su contenido: sea organizado alrededor de categorías ocupacionales detalladas, o alrededor de grandes áreas, y cuan estandarizados están los programas a nivel nacional;
- Su estructura curricular: for ejemplo mediante módulos o el uso de enfoques basados en competencias;
- La forma en que están previstos la evaluación y la certificación;
- La gestión de los centros: los roles respectivos de los Ministerios de Educación y Trabajo, el grado de control local o central, el rol de los “socios colaboradores” y la industria, etc.

Estas variaciones están conectadas con las diferencias en las políticas sociales y económicas en cada país. En un estudio reciente sobre la transición de la escuela al trabajo en Europa³ se ha sugerido que los países de la Unión Europea estén dentro de cuatro grupos principales:

- Países tales como Alemania, Austria, Dinamarca y Holanda, con fuertes mercados laborales ocupacionales, sistemas de educación secundaria selectivos, y con sectores vocacionales fuertes: La educación vocacional tiende a estar estandarizada, es específica para cada ocupación, y es llevada a cabo mediante opciones vocacionales o técnicas que son muy distintas, organizacionalmente, de la educación general. Frecuentemente es provista a través de una metodología de *aprendizaje en el trabajo (apprenticeship)*. Una gran proporción de la gente joven entra al mercado laboral con diplomas vocacionales. Comparados con los de otros países europeos, estos jóvenes tienen una transición más gradual al mundo del trabajo, menor desempleo, y menor inestabilidad laboral; los riesgos de desempleo, movilidad laboral, y niveles ocupacionales de los que comienzan son muy similares a los de los trabajadores más experimentados.
- Los países del sur de Europa, donde los niveles de escolarización han sido históricamenet bajos, pero que han subido rápidamente recientemente: Estos países tienen poca especialización vocacional y bajos niveles de pasantías y aprendizaje en las empresas, reflejando, a veces, la dominación de las pequeñas empresas en el sector privado de la economía. Sus mercados laborales están altamente regulados, y el apoyo de la familia juega un papel muy importante en la transición al trabajo. Como

² Detalles sobre los sistemas europeos pueden obtenerse de la base de datos Eurybase (www.eurydice.org/Eurybase) y de la “villa de capacitación electrónica” de CEDEFOP (www.trainingvillage.gr)

³ El proyecto CATEWE (Análisis comparativo de la transición de la escuela al trabajo en Europa). Ver Smyth et al. (2001), Raffé & Müller (2002) and Müller & Gangl (2003).

resultado existen altos niveles de desempleo entre los que recién comienzan, especialmente los bien-calificados, muchos de los cuales pueden esperar un largo tiempo para obtener el trabajo. Cuando encuentran empleo, ellos ocupan niveles ocupacionales más altos y logran mayor estabilidad laboral que en otros países.

- Un tercer grupo está integrado por los países nórdicos: Estos tienden a tener un mercado laboral interno más fuerte. La proporción de quienes abandonan los estudios vocacionales es intermedia con respecto a los otros dos grupos de países; bastante, pero no toda la educación vocacional está basada en la escuela. Los niveles de aprendizaje son más altos que en el sur de Europa, pero más bajos que en el caso del primer grupo de países, pero tienen altos niveles de aprendizaje en las empresas. Quienes recién comienzan a trabajar logran niveles ocupacionales, tasas de movilidad, y de desempleo similares a los trabajadores experimentados, más rápidamente que en los países del sur de Europa, pero más lentamente que los países del primer grupo.
- Este estudio está basado en los países de la Unión Europea y no incluye a los países del este de Europa. Algunos escritores han sugerido que estos países están desarrollando el modelo de los países del sur de Europa, si bien algunos de ellos tienen vínculos históricos o institucionales con países de los otros dos grupos. Contrariamente a los del sur, los países del este tienen mercados laborales más flexibles y un sector privado de la educación vocacional, que provee habilidades tales como informática e idiomas. Los jóvenes están en mejores condiciones laborales, y han sobrellevado de mejor manera, que muchos adultos, las demandas de la reconstrucción política y económica.

Estos cuatro grupos no captan la totalidad de la diversidad de los sistemas europeos. Estudios comparativos prestan especial atención a las características propias de cada país. Por ejemplo, en algunos de los análisis, España está categorizada dentro del tercer grupo, más que con los países del sur; esto en parte refleja la alta movilidad de trabajadores, quizás debido a la forma diferente en que los contratos temporales han sido utilizados en España comparado con Italia. Irlanda es un ejemplo de un país cuyo sistema educativo se ha transformado significativamente en la última década, con el desarrollo exitoso del sector vocacional.

El mensaje de esta revisión es que los sistemas de educación varían de acuerdo a los países, y esta variación está relacionada con otros factores contextuales, tales como:

- La etapa de desarrollo económico y la distribución del empleo según los sectores;
- La estructura del mercado laboral: su organización en cuanto a niveles ocupacionales, su flexibilidad y grado de regulación;
- La infraestructura institucional: por ejemplo, la naturaleza de las organizaciones de empleadores;
- Políticas sociales, estructura y roles familiares;
- El tamaño y homogeneidad del sistema educativo y la manera en que éste es regulado y gestionado.

Estas diferencias afectan un estudio comparativo de las políticas entre los países. Las políticas tienden a ser más transferibles entre países que son similares al respecto. Si quisiéramos encontrar políticas o ideas que pudieran ser adaptadas a nuestros propios países, deberíamos mirar hacia países “similares”. Por otro lado, si quisiéramos observar experiencias contrastantes, y así encontrar ideas que desafíen o clarifiquen nuestras suposiciones,

deberíamos prestar atención a los países que son diferentes a los nuestros. Por lo general las comparaciones entre países constituyen una mejor fuente de aprendizaje sobre políticas. El documento de la OECD sobre la transición de la educación inicial al mercado laboral ilustra un enfoque posible. En lugar de estudiar políticas que resultaron en todos los países, el mismo identificó las condiciones que todos los sistemas de transición deberían tener, aun bajo diferentes arreglos institucionales.⁴

3. PRESIONES PARA EL CAMBIO

A pesar de la diversidad de los sistemas europeos, la tendencia hacia la “unificación” de la educación general con la vocacional se encuentra en prácticamente todos los países, aun si se da de distinta forma.⁵ Esta tendencia refleja presiones comunes que afectan a todos los países europeos (y a otros países también):

- *Presiones económicas globales:* estas presiones surgen de una competencia económica que se ha visto intensificada, el crecimiento del sector de servicios, cambios en los procesos laborales, cambios tecnológicos, formas más flexibles de empleo y una creciente movilidad laboral. Estas tendencias crean una necesidad no sólo de mayores niveles de capacitación, sino también de nuevas habilidades y conocimiento que no son respondidas ni por lo “académico” ni por lo “vocacional”. Requieren un cambio desde lo específico hacia lo genérico, desde las habilidades para su aplicación inmediata hasta aquellas que proveen la base para un aprendizaje continuo, y desde habilidades especializadas hasta la capacidad de conectar e integrar distintas áreas del aprendizaje.
- *Presiones sociales:* la educación y especialmente la vocacional, son necesarias para ayudar a las “víctimas” de la economía global, como ser las personas con alto riesgo de desempleo o de exclusión, y los que se encuentran en desventaja social, quienes reciben menos del sistema educativo. Hay presiones para que la educación se torne más inclusiva, para expandir el acceso, hacer las oportunidades de aprendizaje más flexibles y reducir los riesgos asociados con la participación y el avance educativo. Los jóvenes—y muchos adultos también—tienen cada vez más aspiraciones, quieren dejar abiertas las puertas de las opciones, y esperan tener un mayor control como ciudadanos y como consumidores de un sistema educativo y de capacitación. Están menos propensos a aceptar una selección temprana y así reducir las opciones que están involucradas en una rígida separación de las orientaciones académica y vocacional.
- *La debilidad de la educación vocacional:* aun los países con sistemas vocacionales fuertes y respetados, como es el caso de Alemania, reconocen la necesidad de modernizarlos para que puedan responder a las demandas sociales y económicas, y para mejorar su calidad. También enfrentan el problema del “cambio académico”, una tendencia creciente en que los jóvenes (y especialmente los mejores calificados)

⁴ Ver OECD (2000) Las condiciones son: una economía sana; opciones bien organizadas que sean capaces de conectar la educación inicial con el empleo y con la continuidad de los estudios; mayores oportunidades para combinar el aprendizaje en el trabajo con el aprendizaje en la institución escolar; redes de protección social para aquellas personas que estén bajo mayores riesgos; buena información y guía; e instituciones y procesos efectivos.

⁵ Parte de la evidencia ha sido sintetizada por Lasonen & Manning (2001), Lasonen and Young (1998), Manning (2000), Stenstrom & Lasonen (2000) and the FINNBASE database of national reforms together with other resources at www.b.shuttle.de/wifo. Por más referencias detalladas, ver Raffé (2003a).

prefieren programas académicos con mayor estatus. En muchos países europeos la educación vocacional está aun subdesarrollada, y esto se ve reflejado en la falta de una guía estructurada para la transición entre la educación y el mercado laboral.

- *Expansión de la educación:* en tanto la educación se expande y los caminos del aprendizaje se tornan más largos y complejos, la coherencia y la coordinación de los sistemas de educación se hacen más importantes. Cuando las orientaciones académicas y vocacionales eran pequeñas y especializadas, no importaba que estuvieran separadas y descoordinadas; en un sistema educativo grande y complejo, sí importan y mucho.

Los gobiernos responden a estas presiones a la luz de sus propias prioridades políticas. Por ejemplo, en países tales como Suecia, las medidas de unificación de las dos orientaciones han sido asociadas con una tradición democrática y un concepto de ciudadanía. Las agendas políticas de los gobiernos pueden ser particularmente importantes cuando los modelos europeos son exportados. En Sudáfrica, el Marco Nacional de Aptitudes, que está basado en las experiencias de Escocia e Inglaterra (y de Nueva Zelanda y Australia), fue fuertemente influenciada por la aspiración de ofrecer iguales oportunidades y reconocimiento para el aprendizaje en la era post-apartheid.

4. UNIFICACION DEL CURRICULO

El primer tipo de *unificación* tiene por objetivo unir los currículos de la educación general y la vocacional. Existen diferentes caminos para lograrlo. El enfoque *aditivo* promueve una mezcla de los componentes, pero no intenta eliminar las diferencias entre ambos. Este enfoque puede involucrar el aumento de los cursos generales dentro de los programas de educación vocacional, como sucede en Noruega, Suecia, y Hungría. También puede ofrecer a los estudiantes un menú de opciones derivadas de ambos tipos de programas, incentivándoles a seleccionar programas mixtos. Esta segunda opción ha sido seguida en Inglaterra y Finlandia, donde las instituciones de educación general y vocacional colaboran para ofrecer un currículum en el cual los alumnos que siguen estudios generales pueden tomar módulos en instituciones de educación vocacional y viceversa. La mayoría de las medidas que se toman en el enfoque aditivo apuntan a cierto grado de integración curricular: por ejemplo, las reformas en Finlandia intentan un enriquecimiento mutuo de los dos tipos de currículums.

El enfoque *integrador* tiene por objetivo crear un nuevo currículum, más que combinar elementos generales y vocacionales. Se encuentran ejemplos de este segundo enfoque en los sistemas duales de Alemania y Austria, los cuales tienen por objetivo explotar el potencial de la educación vocacional dentro de la formación general o académica. Otro ejemplo del enfoque integrador consiste en la introducción de habilidades claves y transferibles como elementos en los programas de educación vocacional y académica.

Los enfoques integradores tienden a ser seguidos por países con un mercado laboral ocupacional fuerte, con grandes sistemas duales u orientaciones vocacionales institucionalizadas, y con una tradición de educación general mediante la educación vocacional. Por otro lado los enfoques aditivos son más típicos en países con un mercado ocupacional más débil. En la mayoría de los países, la unificación curricular afecta a la opción

vocacional más que a la académica, y cuando afecta a la formación académica lo hace en la forma de opciones adicionales más que a través de un currículum obligatorio.

¿Estas medidas tienen un impacto en los resultados de los alumnos y su transición al mercado laboral? Han habido instancias de una reforma aparentemente exitosa—el proyecto alemán “*Black Pump*”, basado en reformas a un programa de aprendizaje en el trabajo, es un ejemplo. El éxito tiende a suceder a nivel de proyectos experimentales. Es más difícil saber qué sucede cuando tales medidas son llevadas a todo el sistema. Muchas de las reformas “aditivas” son catalogadas como permisivas—permiten a los alumnos elegir programas mixtos o integrados pero no se les requiere que lo hagan—y ello tiene poco impacto en la selección de los estudiantes. Las reformas inglesa y finlandesa constituyen ejemplos de ello.

A pesar de llevar dos décadas de intentos de introducir “habilidades esenciales” en los currículos, los empleadores escoceses e ingleses se siguen quejando tanto como anteriormente, pues los jóvenes carecen de las competencias necesarias.⁶ De hecho, el desarrollo efectivo de habilidades genéricas es uno de los desafíos que enfrentan actualmente los sistemas de educación vocacional europeos. El rango lingüístico para referirse a estas habilidades (habilidades claves, competencias claves, aptitudes claves, habilidades esenciales, habilidades genéricas, etc) refleja la variedad de definiciones, conceptos, y formas de ofrecerlas y evaluarlas. En todos los casos, existe consenso sobre su importancia. Sin embargo, qué son, cómo enseñarlas, cuán transferibles son, y cómo podrían ser medidas, permanece en el campo de la incertidumbre.

5. UNIFICACION ORGANIZACIONAL

La mayoría de los sistemas de educación secundaria superior están organizados alrededor de orientaciones tales como vocacional, técnica, general, o académica. El segundo tipo de medida de unificación tiene por objetivo vincular o unir estas orientaciones y reducir las diferencias entre ellas. Por ejemplo, Suecia, Escocia y Noruega han modificado su currículo post-16 unificando los programas vocacionales y generales. En 1994 Suecia reemplazó su currículo de educación secundaria superior con 2 programas generales y 14 vocacionales: todos los programas tienen una duración de 3 años y tienen un conjunto de asignaturas de educación general en común. (Suecia está ahora planificando una nueva reforma, reduciendo las 16 opciones a 8 áreas). La reforma escocesa de 1999 reemplazó la provisión de educación post-16 (vocacional y académica) por una estructura flexible de módulos y cursos en 7 niveles, con un sistema común de reglas de evaluación, certificación, y algunos aspectos curriculares. La reforma noruega de 1994 introdujo vínculos más fuertes entre aprendizaje en la institución escolar y pasantías en empresas. En Inglaterra, un grupo de trabajo seleccionado por el gobierno está desarrollando propuestas para un currículum unificado para los jóvenes de 14 a 19 años. Otros países han mantenido la distinción formal entre educación general y vocacional pero han hecho esfuerzos para alinearlos. Entre los ejemplos se encuentra el Bachillerato General, Técnico y Vocacional francés, el Certificado Vocacional y de Aplicación en Irlanda. En ambos casos la vía vocacional fue reforzada o agrandada para estar dentro de un marco de referencia brindado por la vía académica.

⁶ En Escocia, las competencias esenciales son: comunicación, cálculo, informática, resolución de problemas y trabajo en equipo. En Inglaterra son similares, con el agregado de mejoramiento del aprendizaje y del desempeño. Otros países europeos tienen listas diferentes, con algunos elementos en común.

Muchas reformas vinculan las orientaciones vocacionales y generales facilitando el pasaje entre ellas. Esto puede ser logrado a través de la modularización, mediante transferencia de créditos, y cursos que sirven de puente entre ambos programas, o también mediante el desarrollo de marcos nacionales de aptitudes que apoyen la movilidad o transferencia. Italia, cuyo sistema educativo ha sido relativamente inflexible y requirió compromisos a largo plazo, está en proceso de introducir una estructura más flexible en la educación secundaria superior, a los efectos de facilitar la movilidad de los estudiantes entre la orientación vocacional y la general. Muchos países europeos han desarrollado vías dobles que permiten que los estudiantes de la educación vocacional puedan acceder tanto al mercado laboral como a la educación superior. Ejemplos de ellos son el Bachillerato Vocacional francés, y el Berufsmatura suizo, que brindan un puente con la educación superior.

Algunos países han vinculado las orientaciones al ofrecerlas en instituciones integradas de educación secundaria superior, como es el caso de Noruega, Suecia, y Grecia. Noruega también ha desarrollado esfuerzos integrados de capacitación, socialización, y registro de profesores académicos y vocacionales. Finalmente, algunos países han puesto la educación académica y vocacional bajo un mismo Ministerio, o han desarrollado esfuerzos para la obtención de fondos, la administración, la regulación, y la calidad.

Tal como lo ilustran los citados ejemplos, lo que el autor ha llamado “unificación organizacional” cubre un gran rango de medidas. Cuando estas medidas fueron estudiadas a fines de los años 90, se distinguieron tres grandes estrategias:

- *Estrategia de Opción*, la cual mantiene en forma distinta y separada la opción general de la vocacional, y tiene por objetivo reforzar la educación vocacional enfatizando su identidad;
- *Estrategia de Vínculo*, la cual introduce instrumentos para vincular las opciones, aumentar sus similitudes, o remarcar su equivalencia; y
- *Estrategia de Sistema Unificado*, la cual tiene por objetivo acomodar la diversidad de la oferta dentro de un conjunto unificado de arreglos.

En la práctica, estas estrategias forman un continuo, de acuerdo a la medida en que los países desean fortalecer o reducir las diferencias entre el aprendizaje vocacional y el general (o académico). Los países que ya tienen sistemas fuertes de educación vocacional, especialmente si éstos están basados en el aprendizaje en las empresas y/o sirven a mercados laborales ocupacionales fuertes, tienen mayor probabilidad de seguir una estrategia de *opción*. Asimismo, los países con un mercado ocupacional débil, con escuelas comprensivas, y un sector grande de educación superior, así como los países con un sistema educativo pequeño, homogéneo y centralizado, tienen mayor probabilidad de seguir una estrategia de *sistema unificado*. En la realidad, la mayoría de los países se encuentran entre estos extremos: aun países con fuertes tradiciones vocacionales como Suiza y Austria, están creando los vínculos con la educación general, desarrollando los sistemas duales. Los países que apuntan a un sistema unificado, generalmente terminan teniendo una unificación parcial—por ejemplo Escocia, donde el sistema unificado con sus reglas estrictas, ha logrado una cobertura incompleta de la educación vocacional

Adicionalmente, hay varias formas en las que los países pueden buscar la unificación. Se han identificado varias dimensiones de la unificación y la figura 1 sintetiza las posibles medidas que podrían tomarse. Estrategias nacionales diferentes, enfatizan distintas dimensiones. Por

ejemplo, en el Reino Unido, la certificación y la gestión han sido los principales instrumentos de reforma; otros países europeos han puesto mayor énfasis en las instituciones o en el cambio curricular.

¿La unificación organizacional tiene un impacto? Una vez más, la evidencia no permite elaborar conclusiones, en parte porque los cambios organizacionales tienden a darse en todo el sistema, y como parte de un proceso mayor de reforma, es así que es difícil identificar sus efectos por separado. Existe buena evidencia de estudios comparativos que los sistemas duales (que permiten la salida al mercado laboral y también la continuidad de estudios en instituciones de educación superior) pueden incentivar mayor participación en la educación vocacional. Uno de los estudios encontró que los jóvenes que eligen estos sistemas y acceden a la educación superior, tienen probabilidades más altas de empleo que aquellos que sólo van al mercado laboral. La evidencia general de los efectos de la unificación organizacional en el aprendizaje o en el empleo es mixta o inconclusa.

Figura 1: Matriz de unificación: tipos de sistemas y sus dimensiones

	Sistema de Opción	Sistema de Vínculo	Sistema Unificado
CONTENIDO Y PROCESO			
Objetivo y estrategia	Objetivos y estrategias asociados con cada opción	Objetivos y estrategias se yuxtaponen a través de las opciones	Objetivos múltiples y estrategias pluralistas
Currículo	Diferente contenido (asignaturas, áreas de estudio)	Algunos elementos comunes en las opciones	Currículo refleja las necesidades de los alumnos e integra aprendizaje académico y vocacional
Procesos enseñanza/aprendizaje	Diferentes procesos de aprendizaje en distintas opciones	Diferentes procesos de aprendizaje, con algunas características comunes	Variación basada en las necesidades de los alumnos y no ligada a programas específicos
Evaluación	Distintas metodologías y sistemas de evaluación	Diferentes metodologías pero con equivalencias por nivel	Marco metodológico común incluyendo y sistema común de evaluación
ARQUITECTURA DEL SISTEMA			
Certificación	Diferente certificación para cada opción	La certificación vincula las opciones, por ej. Diplomas generales, equivalencias	A single system of certification
Estructura de los cursos y opciones	Diferente estructura de cursos y opciones a separadas	La estructura de los cursos permite transferencias y combinaciones	Puntos de entrada flexibles, acumulación de créditos, y una forma de progresión
Progresión a educación superior	Imposible para muchos programas vocacionales	Algunos programas llevan a aptitudes duales para Ed. Superior y para el empleo	Todos los programas permiten el acceso a la educación superior
EJECUCIÓN			
Instituciones locales	Diferentes instituciones para las distintas opciones	Relación opción-institución variable- en algunos casos se superponen	Un solo tipo de institución, o selección de institución, no limitado por tipo de programa.
Modos de participación	Opciones basadas en modalidades diferentes (general= tiempo completo, vocational=basado en el empleo)	Opciones parcialmente basadas en la modalidad	Un solo sistema cubre todas las modalidades
Empleados	Docentes distintos para cada opción, con aptitudes no transferibles.	Variable/ algunos docentes en común	Socialización, aptitudes y condiciones son consistentes para todos los docentes
GESTIÓN Y REGULACIÓN	Diferentes Ministerios y distintas modalidades de financiamiento, regulación, y calidad	Estructura organizacional mixta	Un solo sistema administrativo y de regulación.

Fuente: Adaptado de Raffé et al (1998)

6. OPCIONES UNIFICADAS PARA LA EDUCACION PERMANENTE

El tercer tipo de unificación tiene por objetivo reducir la brecha entre el aprendizaje vocacional y el general en términos longitudinales, para ofrecer oportunidades flexibles para el acceso y el progreso en la formación permanente. Puede involucrar medidas que hacen que el aprendizaje esté disponible en formas más flexibles y en modalidades y contextos diferentes, los cuales trascienden las barreras que frecuentemente están asociadas con la distinción entre el estudio vocacional y el académico. Puede también involucrar instituciones más flexibles, tales como la ROC holandesa, o el British Further Education College en el Reino Unido, el cual ofrece las dos opciones. Además puede incluir marcos de calificaciones diseñados para facilitar la transferencia de créditos entre los programas. Escocia, Gales e Irlanda están desarrollando un sistema nacional de aptitudes, las cuales son archivadas en términos de créditos, niveles, y áreas de estudio. La reforma WEB en Holanda ofrece un solo sistema nacional de o competencias para la educación vocacional y adulta.

Estas medidas se yuxtaponen con las de unificación organizacional, discutidas anteriormente, pero tienen un fundamento diferente para conectar la educación vocacional con la general. Ellas conciben el aprendizaje vocacional y general, no como caminos que una persona debe escoger, sino como episodios en la secuencia de la educación permanente. Los alumnos combinan sus motivos para aprender, y éstos cambian durante la vida. Por ejemplo, algunos adultos retornan al sistema con motivos vocacionales, y luego continúan porque encuentran que aprender les mejora su confianza y crecimiento personal, y basados en ello, retornan en busca de nuevas metas vocacionales. Se mueven entre programas generales y vocacionales, y construyen su nuevo conocimiento sobre la base previamente obtenida, haya sido ésta vocacional o académica. Este tipo de medidas descritas anteriormente hacen que el aprendizaje académico y vocacional estén integrados y que dicha integración resulte fructífera.

Este aspecto de la unificación tiende a ser enfatizado en países con mercados laborales flexibles y tradiciones educativas liberales, y donde el límite entre la educación inicial y la permanente es débil. Como resultado este tipo de unificación es menos común en Europa que los otros tipos, si bien los países nórdicos han desarrollado muy buenos sistemas de educación de adultos e Irlanda y los países del Reino Unido están desarrollando un marco nacional de aptitudes y competencias. La Comisión Europea está fuertemente comprometida con la educación permanente y está planificando el establecimiento de un *marco europeo* de aptitudes y competencias, como parte de su estrategia.

Quizás sea demasiado pronto para evaluar el impacto de las políticas tomadas en torno al tema. La mayoría de los estudios disponibles se enfocan más en el diseño y la implementación más que en el impacto.⁷ Un tema emergente de los estudios actuales es que, aun si las opciones de aprendizaje fueran “flexibles”, la capacidad de la gente para moverse entre ellas estará influenciada por otros factores de orden económico, social e institucional que están más allá de la esfera de control de aquellos que planifican la educación.

⁷ Ver contribuciones a Young (2002) sobre marcos de aptitudes, incluyendo a Raffé (2003b) en el Marco Escocés de Aptitudes y Créditos.

7. CONCLUSIONES

Para muchos países, el problema inmediato no es cómo conectar sistemas bien establecidos de educación general y vocacional, sino cómo desarrollar una educación vocacional donde no existía antes. Sin embargo, los mismos problemas surgen: ¿Cuál debería ser la relación entre la educación vocacional y la general o académica? Muchas de las reformas discutidas anteriormente han tenido como meta principal el desarrollo de un sector vocacional fuerte.

Quisiera concluir identificando tres temas que surgen de la tendencia a la unificación en Europa, y probablemente en otros países también.

Dificultades para reformar la vía general o académica. Las medidas de unificación descritas anteriormente presuponen que la relación entre educación general y vocacional es clave para un sistema educativo efectivo. Es decir, las reformas necesitan tratar los programas vocacionales como los académicos, aun si los síntomas a los cuáles responden afectan solamente a los programas vocacionales. En muchos países la opción general parece ser exitosa, primariamente porque atrae a los estudiantes más aventajados. Puede resultar, entonces difícil obtener el apoyo político para una reforma que abarca las dos opciones, general y vocacional, especialmente cuando los intereses académicos son políticamente más fuertes. En muchos países las limitaciones legales o administrativas, así como las políticas, hacen que sea más difícil reformar programas académicos. Una consecuencia de esto es que muchas reformas de unificación tienen mayor impacto en la educación vocacional.

Incorporando educación basada en la empresa. Otra pregunta clave para quienes toman decisiones sobre políticas educativas, concierne al rol que el aprendizaje en la empresa y los programas de alternancia escuela-empresa debería tener en el sistema educativo. Varios países europeos han intentado (con relativo éxito) revivir, re crear un sistema de aprendizaje laboral. Sin embargo, éste resulta más difícil de integrar en sistemas unificados, sobre todo en aquellos donde la unificación es de tipo organizacional. Los países con fuertes sistemas de aprendizaje en la empresa tienen sistemas menos unificados.

Manteniendo la identidad de la educación vocacional. Un sistema unificado no es un sistema uniforme, y puede contener una variedad de distintos tipos de programas. Varias medidas de unificación tienden a incrementar el estatus de la educación vocacional y hacerla más atractiva para los jóvenes. Sin embargo, existe el riesgo de que si el aprendizaje vocacional es llevado a un medio donde los valores académicos son los dominantes, va a perder su identidad. Por ejemplo, la continuidad de reformas de cursos de educación vocacional de tiempo completo (GNVQs) en Inglaterra han acercado al sector vocacional al modelo académico, y algunas personas han cuestionado el propósito y fundamento de los cursos vocacionales. Esto puede significar un desafío para el aprendizaje vocacional en muchos países: cómo ser parte de un sistema educativo unificado sin perder su propósito y su identidad

Referencias

- Green, A., Wolf, A. & Leney, T. (1999). *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems*. Bedford Way Papers. University of London Institute of Education.
- Lasonen, J. & Manning, S. (2001). How to improve the standing of vocational compared to general education. A collaborative investigation of strategies and qualifications across Europe. In Descy, P. and Tessaring, M. (Eds) *Training in Europe. Second Report on vocational training research in Europe 2000: Background Report*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Lasonen, J. & Young, M. (1998). *Strategies for Achieving Parity of Esteem in European Upper Secondary Education*. Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.
- Manning, S. (Ed.) (2000). *Dually-Oriented Qualifications: a knowledge base related to the Leonardo da Vinci projects INTEQUAL/DUQUAL*. Berlin: Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e.V. (WIFO). www.b.shuttle.de/wifo/duoqual/=base.htm.
- Müller, W. & Gangl, M. (eds) (2003). *Transition from Education to Work in Europe: The Integration of Youth into EU Labour Markets*. Oxford: Oxford University Press.
- OECD (2000). *From Initial Education to Working Life: Making Transitions Work*. Paris.
- Raffe, D. (2003a). Bringing academic and vocational training closer together. In J. Oelkers (ed) *Futures of Education II*. Bern: Peter Lang. Also available as IUS Working Paper 5 at www.ed.ac.uk/ces/ius/IUS_papers.html
- Raffe, D. (2003b.) Simplicity itself: the creation of the Scottish credit and qualifications Framework. *Journal of Education and Work*, 16, 239-257. Also available as IUS Working Paper 7 at www.ed.ac.uk/ces/ius/IUS_papers.html
- Raffe, D. & Müller, W. (2002). An overview of the Catewe project: Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe. Paper to *European Research Network on Transitions in Youth*, Florence, September. www.fdewb.unimaas.nl/roa/TIY2002/papers/catewe.pdf.
- Raffe, D., Howieson, C., Spours, K. & Young, M. (1998). The unification of post-compulsory education: Towards a conceptual framework. *British Journal of Educational Studies*, 46, 2, 169-187.
- Stenström, M-L. and Lasonen, J. (Eds.) (2000). *Strategies for Reforming Initial Vocational Education and Training in Europe*. Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.
- Smyth, E., Gangl, M., Raffe, D., Hannan, D. & McCoy, S. (2001). *A Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe. Final Report to European Commission*. ESRI, Dublin. www.mzes.uni-mannheim.de/projekte/catewe.
- Young, M. (ed) (2003). Special issue on National Qualifications Frameworks. *Journal of Education and Work*, 16, 3. www.tandf.co.uk.