

**LA FORMACIÓN PROFESIONAL
SEGÚN EL ENFOQUE
DE LAS COMPETENCIAS**

Rocío Lorente García

**LA FORMACIÓN PROFESIONAL
SEGÚN EL ENFOQUE
DE LAS COMPETENCIAS**

**La influencia del discurso europeo
en España**

Octaedro 

Colección EDUCACIÓN COMPARADA E INTERNACIONAL, n.º 3

Colección dirigida por Miguel A. Pereyra (Universidad de Granada)

Título: *La formación profesional según el enfoque de las competencias. La influencia del discurso europeo en España*

Autora: Rocío Lorente García

Primera edición: octubre de 2012

© Rocío Lorente García

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-269-2

Depósito legal: B. 29.153-2012

Diseño y realización: Editorial Octaedro

Impresión: Lozano Impresores S.L.

Impreso en España – *Printed in Spain*

Índice

Introducción	11
Capítulo 1	
Desafíos de la formación profesional en un contexto de cambio	17
1.1. Economía global y complejidad laboral: hacia la sociedad de la información y el conocimiento	18
1.1.1. Relación economía-educación desde el enfoque <i>Earning Schema</i>	25
1.2. Conceptualización de la formación profesional en la sociedad del conocimiento	31
1.2.1. Formación profesional y empleabilidad	35
1.2.2. La formación profesional en el contexto de formación permanente	38
1.3. Formación profesional como herramienta para el crecimiento económico y promoción del empleo. Una visión desde la política educativa	40
1.3.1. Hacia una economía europea integrada	41
1.3.2. La formación profesional en el marco de la Estrategia de Lisboa	45
1.3.3. La formación profesional en el sistema nacional de cualificaciones	47
1.3.4. La formación profesional en el marco de la economía sostenible	51
Capítulo 2	
Las políticas de formación profesional en la Unión Europea	55
2.1. Globalización y convergencia de las políticas educativas nacionales: el caso de la Unión Europea	56
2.1.1. Influencia y repercusión en la Unión Europea	60

2.2. Hacia la convergencia de los sistemas nacionales de formación profesional en la Unión Europea	62
2.2.1. Contexto europeo de la formación profesional	63
2.2.2. Características y modelos	68
2.3. Evolución política de la formación profesional en la UE	73
2.4. Hacia la construcción de un Espacio Europeo de Educación y Formación	79
2.4.1. Proceso de Copenhague. Cooperación reforzada en la educación y formación profesional	80
2.4.2. Marco Europeo de Cualificaciones, instrumento de traducción entre los distintos sistemas nacionales de cualificaciones	86

Capítulo 3

El enfoque de las competencias profesionales. Un reto para la formación profesional	97
3.1. Nuevas exigencias en el mundo del trabajo. La emergencia de un nuevo enfoque formativo	98
3.2. Origen y conceptualización del enfoque sobre competencias. Un debate inacabado	101
3.2.1. La armonización del discurso sobre las competencias. El proyecto DeSeCo	104
3.3. Hacia un nuevo enfoque de las competencias profesionales	107
3.4. De la cualificación a la competencia. Implicaciones para la formación	113

Capítulo 4

El discurso de las competencias en el sistema de formación profesional español	123
4.1. Evolución histórica de la formación profesional en España	124
4.1.1. Integración de la formación profesional en el sistema educativo	125
4.1.2. La formación profesional se adapta a la sociedad del conocimiento	129
4.2. Una redefinición de la formación profesional bajo el prisma de las cualificaciones	132
4.2.1. Protagonismo de nuevos términos: cualificación y competencia	137

4.3. Instrumentos y acciones necesarias para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional: el sistema nacional de cualificaciones y formación profesional (SNCFP)	139
4.3.1. El <i>Catálogo nacional de cualificaciones profesionales</i> (CNCP). Un punto de partida	142
4.4. La doble vía para la adquisición de competencias. Experiencia laboral y formación	146
4.5. Estructura de la formación profesional en el sistema educativo (LOCFP y LOE)	147
4.5.1. Acreditación de las competencias	151
Bibliografía reseñada	155
Referencias normativas	167
Índice de tablas y figuras	171

Introducción

En la actualidad, procesos como la globalización, los grandes avances en las tecnologías de la información y la comunicación, así como las transformaciones de los sistemas productivos, aumento del valor del conocimiento, etc., generan una serie de retos, riesgos y tensiones que afectan, de modo especial, a la educación y a la formación. Los cambios que se producen en los sistemas productivos y, más sucintamente, a las transformaciones que se están produciendo en el mercado laboral, afectan directamente a la organización y a la propia concepción de los sistemas educativos reconfigurándolos.

Concretamente, en el momento actual, bajo la denominación de «sociedad del conocimiento», basada en la competitividad, la empleabilidad, la movilidad laboral, la flexibilidad para el empleo, etc., que caracteriza nuestras sociedades, se redefinen constantemente las características de los trabajadores encaminadas a responder a los perfiles profesionales demandados por las necesidades del sistema productivo. En este contexto, la educación, en general, y la formación profesional (FP), en particular, deben reorientarse para responder a tales demandas. Por tanto, una de las prioridades para la acción en materia de empleo se formula como la educación y la formación permanentes, esto es, la inversión en educación y formación hacia el conocimiento y saber hacer durante toda la vida.

La transformación de los sistemas de formación inicial para adaptarse a la demanda creciente de formación permanente es, junto con la perspectiva de las competencias, el factor que más está impulsando la innovación y la evolución de los sistemas formativos. Y como en el caso de las competencias, la incorporación del mensaje viene de la mano de la Unión Europea (Homs, 2008). Precisamente, en la Cumbre de Lisboa, en el año 2000, la Unión Europea se plantea el reto de convertirse en la economía del conocimiento más competitiva del mundo. Este objetivo se transforma en una acción convergente o en un ideal regulador que influye y or-

ganiza las políticas nacionales (Novoa, 2010). Se emprende, por tanto, una reflexión sobre cuáles han de ser los objetivos futuros de los sistemas educativos con vistas a contribuir al camino hacia el mercado laboral europeo y la creación de más y mejores empleos, llegando a la conclusión de que la aportación de la educación y la formación es crucial para la economía europea, siendo un factor de crecimiento económico, de innovación de empleo sostenible y de cohesión social; la inversión en recursos humanos competitivos es vital; la educación y la formación caminan vinculadas a la transición de una economía basada en el conocimiento capaz de mantener un crecimiento económico sostenible.

Mediante la formación a lo largo de la vida se pretende desarrollar una visión de educación que capacite para participar plenamente en este nuevo mundo globalizado.

De hecho, los países europeos, en su preocupación por adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento y la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo con el fin de conseguir que la Unión Europea se convierta en la sociedad del conocimiento más competitiva del mundo, comienzan a reflexionar, impulsar y motivar reformas educativas en términos de competencias y habilidades relevantes para el individuo (Cocoza, Liso y Neri, 2004). El denominado debate de las competencias se convierte así en un discurso pedagógico ampliamente difundido que implica un nuevo eslogan u ortodoxia del cambio educativo así como un adecuado dispositivo para la reestructuración de las instituciones y del trabajo escolar en la sociedad del conocimiento (Bosman, Gerard y Roegiers, 2000; Royer, 2003).

Por tanto, la actual emergencia de la noción de competencia supone una actualización de los requisitos profesionales y sustituye las clásicas nociones de aptitud, capacidad y cualificación. Este nuevo concepto, aunque ambiguo y con sus limitaciones múltiples y divergentes interpretaciones, reúne requisitos para complementar y/o sustituir a los anteriores, en particular a la idea de cualificación a la que se asocia.

Este nuevo enfoque de las competencias supone un replanteamiento en la concepción de la formación, vinculándola a las necesidades de desarrollo económico y social y, más concretamente, con los requerimientos del mundo productivo, lo que implica importantes cambios y novedades pedagógicas, referidas, sobre todo, a la evaluación de los aprendizajes y la definición y organización de los procesos de aprendizaje. El camino a seguir por parte de las instituciones encargadas de la formación, consiste en la redefinición de sus marcos de actuación, transfor-

mación de sus objetivos, funciones, relación con el mundo productivo y la atención a las demandas de los mercados de trabajo. En definitiva, el enfoque de competencias obliga a superar los métodos de formación tradicionales, orientándolos hacia una pedagogía diferente.

Siguiendo estas directrices, en el contexto español, en 1990, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), si bien optó por el término «capacidades» para la educación obligatoria, introdujo el término «competencias» para referirse a la formación profesional. Esta normativa, consciente de que se trata de uno de los problemas del sistema educativo vigente hasta el momento que precisa de una solución más profunda y urgente, además de que es un ámbito de mayor relevancia para el futuro de nuestro sistema productivo, acomete una reforma profunda de la formación profesional.

Posteriormente, el Primer Programa Nacional de Formación Profesional establece una adecuada transparencia de cualificaciones en el ámbito europeo. Este programa, acordado en 1993 y en vigor hasta 1996, supone el primer planteamiento global de la formación profesional en España al intentar articular en un todo coherente los dos subsistemas de formación existentes en el momento, ocupacional y reglada. En él se señala que la formación profesional debe concebirse como única, como un todo, que persigue en cualquier supuesto la preparación adecuada para el ejercicio profesional y, por tanto, la adquisición de competencias con valor y significado en el empleo que facilite la inserción y/o la promoción profesional. Pero la ley referente que introduce en España el discurso de las competencias y que supuso un punto de inflexión para la FP, es la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional que, siguiendo las directrices del nuevo programa de formación profesional, se aprobó en 2002.

El objetivo de esta ley es «elevar la calidad y coherencia de la formación profesional y potenciar la formación permanente así como los procedimientos de evaluación, acreditación y reconocimiento de los saberes informales de las personas. De esta manera, se ponen en marcha mecanismos que vinculen la formación profesional y el aprendizaje en el empleo, creando itinerarios y módulos profesionales que ayuden a las personas a transitar de uno a otro sistema, mejorando sus calificaciones y empleabilidad, así como la movilidad de la fuerza laboral en la Unión Europea» (Arbizu, 2002: 157). La importancia y novedad de esta radica en que, por primera vez en nuestro país, se vincula la normativa educativa con la política de empleo, desterrando los tres subsistemas

tradicionalmente existentes y poniendo en conexión la formación profesional que se imparte desde el sistema educativo con la formación profesional para el empleo. Asimismo, esta ley supone el verdadero eje sobre el que gira la construcción del nuevo marco de la formación profesional en España, adecuado al Marco Europeo de Cualificaciones, y con objetivos y finalidades propios aunque interconectados comunitariamente: vincular la formación con la política de empleo para fomentar la libre circulación de trabajadores.

Este texto es una parte revisada de una investigación más amplia en el marco de la tesis doctoral *La reforma de la formación profesional en España a través del diseño por competencias: un análisis desde la perspectiva de los agentes sociales*, y se gesta con el propósito de analizar la relevancia que ha adquirido este nuevo enfoque formativo y sus repercusiones en la reforma de la FP en España. Para ello, el primer capítulo profundiza en los cambios que, derivados del proceso de globalización, han alterado la estructura económica y social y requieren de una serie de modificaciones en las relaciones de trabajo, lo que, a su vez, exige nuevas cualificaciones a los trabajadores, lo que implica una reforma del sistema educativo, en el que se define el perfil profesional de los jóvenes. Por tanto, trataremos de conceptualizar la formación profesional que, en la actualidad, debe responder a los nuevos desafíos políticos, económicos, sociales, tecnológicos, etc. que caracterizan nuestras sociedades y suponen de hecho una transformación de los conceptos educación y trabajo, así como una reconceptualización en su relación.

En el capítulo segundo se ahonda sobre la presente situación de la política europea de formación profesional y las orientaciones y pautas que se están llevando a cabo para organizar un espacio educativo europeo. Por ello, se dedica una parte del capítulo a la revisión de estudios de diversos autores sobre las razones de la creciente convergencia entre sistemas nacionales de educación y formación, así como factores que la motivan, tipos de convergencia, etc., donde se presta especial atención al espacio europeo. En esta misma línea, se analizan los sistemas nacionales de formación profesional en la Unión Europea, centrándose en sus características, evolución, así como los factores que influyen en una tendencia convergente hacia una política común de formación profesional. Asimismo, analizaremos en qué momento se encuentra la política europea de formación profesional. Para ello, se examina la estrategia que vertebra el diseño de los objetivos comunes y el método empleado para la consecución de los mismos por parte de los países miembros.

El objetivo del tercer capítulo es entender el nuevo enfoque de las competencias. En él se analizará, de modo resumido, cuál es el contexto económico, político, laboral, social, etc., en el que este discurso emerge y se desarrolla. Se expondrá también el debate surgido en torno a este concepto, donde se describen los diversos enfoques planteados al respecto. Esto nos ayudará, por un lado, a elaborar una aproximación conceptual del término competencia y, por otro, a analizar qué novedades supone el enfoque de las competencias profesionales con respecto a la noción de las cualificaciones profesionales.

El capítulo cuarto aborda cómo se introduce en España el concepto de las competencias profesionales. Genera todo un discurso en torno a su conceptualización e implantación y modifica profundamente nuestro sistema de formación profesional que, entre otras cosas, buscará dar respuesta a los retos de esta en el actual marco laboral europeo. Este capítulo se enfoca desde los documentos normativos junto con los resultados y reflexiones extraídos a través de un estudio basado en entrevistas de corte semiestructurado al profesorado de esta etapa educativa dentro del territorio andaluz. Este análisis incluye la percepción que estos agentes sociales tienen sobre las implicaciones del discurso de las competencias en esta etapa concreta del sistema educativo; con lo que se obtendrá una visión más amplia de qué ha supuesto este nuevo discurso europeo en la reforma de la formación profesional en España.

CAPÍTULO 1

Desafíos de la formación profesional en un contexto de cambio

El propósito de este primer capítulo es poner de manifiesto el influjo que sobre el sistema educativo ejerce el sistema económico y la relación existente entre educación y empleo, particularmente en el sector de la formación profesional, que es la que más cerca se halla de la economía y que, como veremos, no puede permanecer ajena a los cambios producidos en la estructura social y económica. Para ello, comenzaremos analizando el modelo teórico *Earning Schema*, desarrollado por Katrin Kraus (2009), que examina las relaciones entre individuo, economía y educación existentes en cualquier orden económico y social.

Se profundizará en los cambios derivados del proceso de globalización que han alterado la estructura económica y social y requieren una serie de modificaciones en las relaciones de trabajo que exigen nuevas cualificaciones a los trabajadores, lo que implica una reforma del sistema educativo, en el que se define el perfil profesional de los jóvenes.

Por tanto, se conceptualizará la formación profesional que, en la actualidad, debe responder a los nuevos desafíos políticos, económicos, sociales, tecnológicos, etc. que caracterizan nuestras sociedades y suponen una transformación de los conceptos educación y trabajo, así como una reconceptualización en su relación.

Al final del capítulo se realizará una revisión de las políticas y directrices comunitarias que, a nivel europeo y nacional, constatan estas relaciones entre los sistemas productivo y educativo. Principalmente porque, a partir de la Agenda de Lisboa, la noble tarea de inventar Europa ha quedado reducida a dotarla de una mayor competitividad económica y, por ende, de una mayor cohesión social. Bajo esta estrategia confluyen la integración, la sinergia del conocimiento, de la investigación e innovación al servicio del crecimiento económico, convirtiéndose en ámbitos prioritarios de las políticas de la Unión Europea¹ en el próximo decenio concretadas en tres

1. En adelante, UE.

principales ejes de acción: la inversión en capital humano, la modernización del mercado de trabajo y el desarrollo del conocimiento, mediante la inversión en investigación e innovación. Ente otras cosas, implica por parte de la UE la adaptación de los sistemas de educación y formación de los países miembros a las nuevas necesidades y exigencias de la economía.

1.1. Economía global y complejidad laboral: hacia la sociedad de la información y el conocimiento

En las últimas décadas se ha vivido una transición de una economía predominantemente industrial (basada en el tradicional sector primario y fabril) a una economía de servicios, aumentando el empleo en este sector en expansión. A este cambio debemos sumarle la constante evolución tecnológica a la que se ven sometidos todos los entornos productivos y las consecuentes transformaciones sociales (problemas de desempleo, libre mercado, nuevas tecnologías de la información, libre circulación de trabajadores, etc.), que han supuesto un desafío para la educación en general, y por consiguiente para la formación profesional y para la investigación en este campo en particular.

Distintos autores inscriben estos cambios socioeconómicos de nuestras sociedades y sus mercados de trabajo bajo el marco de la «globalización» (Castells, 2001; Pedraza, 2000; Green, 2001; García de la Cruz y Sánchez, 2000; Dale, 2007). Otros consideran, sin embargo, que la esencia del proceso acelerado de internacionalización o globalización es precisamente lo que transformará nuestras percepciones básicas del tiempo y el espacio (Harvey, 1990; cit. en Green, 2001:19) y causará un impacto espectacular sobre todos los ámbitos de la vida económica, política y cultural (Walters, 1995; cit. en Green, 2001:19).

Esta mundialización se traduce en una libre circulación de capitales, bienes y servicios con una rápida globalización de las economías, provocando un mercado de trabajo cada vez más competitivo, por lo que se tiende a hacer del mundo un mercado único. Este mercado único global tuvo un impulso considerable en Europa a partir de 1992 con la supresión de las barreras normativas y el libre mercado, ganando en competitividad. Para la UE la consecución de este mercado único es uno de sus mayores logros, y su retórica la lleva a asegurar que, tras alcanzar una economía más dinámica y competitiva, puede garantizar una amplia cobertura de políticas sociales.

Esta situación conduce a la exigencia de nuevos y más altos requerimientos en la calidad de los productos para poder competir tanto con otros mercados como en los servicios ofertados. El prestigioso economista de la Universidad de Stanford (EE. UU.), Martin Carnoy, se refiere a la globalización precisando la distinción entre economía global y economía mundial. La economía mundial no es reciente, pues ha existido desde, al menos, el siglo XVI, a diferencia de la economía global. Esta no es una economía en la que el comercio, la inversión y la explotación de recursos tienen lugar a escala mundial, ni se trata tampoco de una economía en la que el sector exterior es el hegemónico. Lo que le da el carácter de global a una economía es que sus actividades se dan a escala planetaria y en tiempo real, lo que solo es posible recientemente gracias a la infraestructura que proporcionan las telecomunicaciones, los sistemas de información, la maquinaria microelectrónica y el transporte basado en sistemas informáticos. Carnoy (1999: 145) sostiene también que, «dos de las principales bases de la globalización son la información y la innovación, y ambas, a su vez, son parte del conocimiento».

Por otro lado, Andy Green (2001) distingue entre los procesos de internacionalización y globalización. Señala que la internacionalización no es un proceso reciente, pues el tráfico internacional de bienes, capitales y mano de obra cuenta con una prolongada historia que, si bien ha alcanzado una escala masiva hace un siglo, no lo ha hecho en términos relativos al tamaño de las economías y poblaciones modernas. «Por tanto, la internacionalización actual es, simplemente, una continuación de las tendencias del pasado» (Green, 2001: 19), que dista mucho de lo que implica el término globalización, ya que la mayoría de intercambios se producen dentro y entre las tres grandes regiones avanzadas de América del norte, Asia oriental y Europa. En esta línea Green (2001: 20) señala tres aspectos en los que la internacionalización actual es cualitativamente distinta y dispone de un fuerte potencial para un proceso de expansión muy acelerado. El primero es el rápido ritmo global de la innovación científica y tecnológica debido a la revolución de las tecnologías de la comunicación. Segundo, la globalización abarca en la actualidad no solo a bienes, capitales y mano de obra, sino también a los servicios, el conocimiento y las ideas, por lo que la transferencia de conocimientos representa ahora el factor clave en el desarrollo económico, gracias sobre todo a la revolución en las comunicaciones. El tercer factor —Green dice que se ha de tener en cuenta— es el impacto de las multinacionales.

También, y vinculándolo con la educación y formación, Fernández y Ruza (2004) en su preocupación por delimitar las diferencias entre los procesos de globalización e internacionalización elaboran, a partir de Scott (1999) y Yang (2002), la siguiente tabla que resume estas diferencias:

Tabla 1. Diferencias entre los procesos de internacionalización y globalización

Diferencias entre internacionalización y globalización	
Internacionalización	Globalización
<ul style="list-style-type: none"> • Asume un mundo de naciones con fronteras geopolíticas claras que se pretenden superar con actividades tales como el intercambio de estudiantes, de profesorado, la colaboración en la investigación, etc. • Se apoya en las altas esferas de la diplomacia y de la cultura. Por ejemplo, la movilidad de estudiantes ha sido promocionada de forma frecuente por convenios bilaterales entre países que compartían vínculos históricos. • Tiende a reproducir, e incluso a legitimar, la jerarquía y la hegemonía. Así, determinados países que fueron los centros de imperios de siglos pasados atraen a los alumnos procedentes de antiguas colonias. • Su motor debería ser algo más altruista: la expansión del conocimiento y la investigación así como la crítica constructiva a través de la cooperación. • No es algo nuevo, sino una faceta con la que la universidad se ha encontrado tradicionalmente a gusto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es totalmente contraria a un mundo de estados. • Se apoya en el consumismo de masas y en el capitalismo mundial. • Es difícilmente controlable. • Ataca la jerarquía y la hegemonía tradicionales. • Su principal motor podría considerarse el beneficio y la creencia en un mercado global único que se consigue fundamentalmente a través de la competitividad. • Se trata de algo novedoso y dinámico.

Fuente: Fernández y Ruza (2004: 387)

En este sentido, Planas (2003: 166) sitúa el inicio del fenómeno de la globalización en la década de los ochenta, proceso que se caracteriza por una serie de cambios fundamentales que resume de la siguiente manera:

- intercambios de información más rápidos y menos costosos;
- una circulación libre (o casi) de bienes, de servicios y de capitales;
- una globalización de la producción aprovechando la apertura de fronteras;
- una fuerte concentración de capital a nivel planetario;
- una generalización de la competencia monopolista, incluso en espacios tradicionalmente no mercantiles (la educación y la formación, por ejemplo);
- una internacionalización de la financiación del desarrollo;
- el soporte de los estados al aumento de la productividad y de la competitividad de las economías nacionales.

Todos estos cambios han sido posibles gracias a la amplia utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a juicio de Planas (2003: 166), se han caracterizado, y esto es esencial para la relación entre educación y trabajo, sobre todo por los cambios acelerados que se están produciendo, que en definitiva se traduce en la frecuencia de los cambios por unidad de tiempo. Esto implica un aumento de la cantidad de cambios, de todo tipo, que se producirán durante la vida laboral de un trabajador. Además, también crece la velocidad del cambio, de ahí que se hable de aceleración. Otra característica es la turbulencia, que se refiere a la imposibilidad de prever la trayectoria de estos cambios. De hecho, muchas de las previsiones que se hacen resultan ser falsas con el transcurso del tiempo. Planas (2003) pone como ejemplo la cantidad de errores que se han cometido con los pronósticos sobre la necesidad de titulados de distintas carreras universitarias. Por último, también se habla de la universalidad, refiriéndose a la amplitud de la difusión de los cambios en toda la sociedad. Nunca antes los cambios (tecnológicos, culturales...) que se producían en un punto concreto del planeta, se difundían tan ampliamente y en tan poco tiempo.

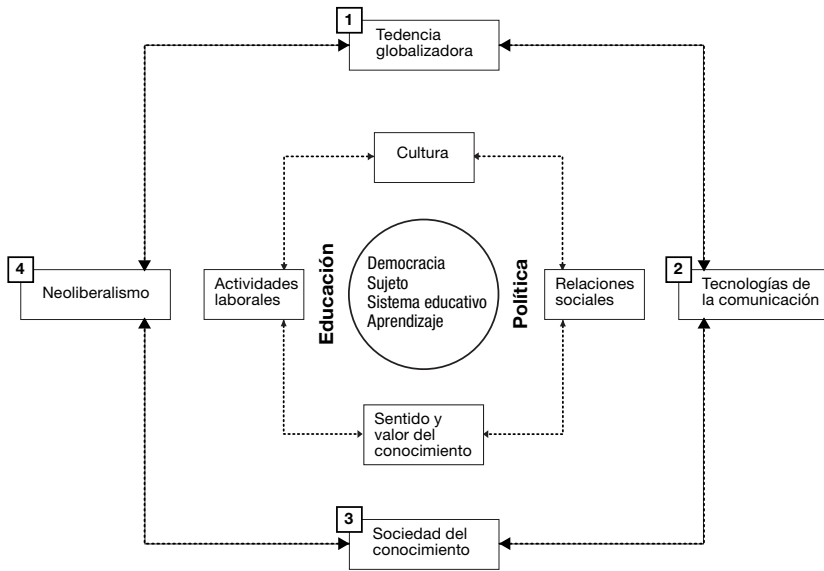
Resumiendo, prácticamente en todo el mundo, las tecnologías de la información y las comunicaciones, que han mejorado de modo sustancial su velocidad, facilidad, eficiencia y coste, están generando una revolución industrial que ha permitido cambios tan radicales en los sistemas de producción, en los procesos de variación, en el trabajo y en los servicios basados en el conocimiento, que casi han reemplazado la riqueza proveniente de los recursos naturales. Esto permite una fácil transferencia de información y conocimiento, rápida y a bajo

coste, por todo el mundo. Esta transferencia de conocimientos constituye la principal causa del espectacular avance en el desarrollo de los países recién industrializados. Por tanto, las nuevas tecnologías se han convertido en un factor competitivo y requieren, cada vez más, competencias flexibles y de carácter holgado, lo que obliga a las empresas a adaptarse a ese nuevo marco y exige a todos, de alguna forma, incorporarse a la Sociedad de la Información y del Conocimiento, sociedad que se caracteriza por una rápida penetración en todos los procesos de la vida cotidiana, un desarrollo económico acelerado y una reconfiguración de la organización de las empresas, el trabajo y los servicios.

Gimeno Sacristán (2001: 126) explica la relación entre los distintos conceptos que se han tratado aquí (globalización, tecnologías de la información, mercado laboral, educación, etc.) sosteniendo que, «si bien todos ellos se ocupan de explicar fenómenos diferentes, están estrechamente entrelazados, no pudiendo referirnos a cualquiera de ellos sin relacionarlo con los demás. En la medida en que cada uno de ellos despliega temas, problemas y consecuencias peculiares, podemos estructurar el discurso centrándolo sobre alguno de ellos. Entrelazados constituyen un sistema intelectual para captar el sistema-mundo».² El modo en que se dan estas relaciones, o en palabras de Gimeno, «la conjunción de las fuerzas que aúnan estos fenómenos» (ibid: 126), afectan de un modo importante a las políticas que gobiernan la sociedad y, como ya hemos señalado en párrafos anteriores, han alterado notablemente los sistemas productivo y laboral así como la valoración del conocimiento. Todo esto supone cambios importantes para la política de la educación. La siguiente figura resume este planteamiento.

2. La teoría del sistema-mundo, de Immanuel Wallerstein, está formulada a partir de la investigación histórica orientada hacia una entidad económica con una división del trabajo que no conoce límites políticos o culturales. Wallerstein rechazaba la noción de un «Tercer Mundo», afirmando que había solo un mundo conectado por una compleja red de relaciones de intercambio. Con su obra *Análisis del sistema-mundo: una introducción*, ha aportado a la ciencia histórica un nuevo modelo teórico-interpretativo. También Wallerstein (2001) agudiza su análisis sobre el estado del mundo en su obra *Conocer el mundo, saber el mundo: el fin de lo aprendido, una ciencia social para el siglo XXI*.

Figura 1. Fenómenos de la globalización y su influencia en las políticas educativas



Fuente: Gimeno Sacristán (2001: 127)

Como resultado de los cambios económicos globales, por un lado, a largo plazo, se han producido transformaciones en las estructuras industriales, disminuyendo el empleo en las industrias tradicionales de los sectores primario y de fabricación y ha aumentado el empleo en el sector de servicios, transformaciones que el sistema educativo ha de tener en cuenta. Por otro lado, el desarrollo y la difusión de las nuevas tecnologías ha creado un número importante de empleos y, al mismo tiempo, han destruido otros muchos, lo que ha supuesto una importante evolución en la organización del trabajo actual.

Además, otro factor que se deriva de estos cambios en lo económico y social es la constante disminución del empleo que provoca un nivel de desempleo importante y una exclusión social creciente, especialmente en determinados colectivos que presentan mayores dificultades de inserción laboral (es el ejemplo de jóvenes que buscan su primer empleo, entre otros). El desempleo ha supuesto y, de hecho, supone hoy un problema de enormes dimensiones que preocupa a todos los gobiernos y políticas aplicadas de cualquier país y que, con la actual crisis financiera

que se está viviendo a nivel europeo, se encuentra presente en todas las economías nacionales, donde las tasas de desempleo están alcanzando niveles muy elevados, hasta ahora desconocidos.³

Siguiendo a Oliva (2000: 259-260), extraemos que la formación viene exigida por esta complejidad de los escenarios laborales y por la turbulencia de los entornos socioeconómicos que se despliegan en distintas direcciones:

- mundialización y globalización de la economía,
- crisis del modelo fordista de la producción/consumo,
- reformulación del estado de bienestar,
- nuevas necesidades y nuevos yacimientos de empleo,
- profesionalización creciente de la actividad productiva,
- aparición de nuevas desigualdades,
- necesidad de un desarrollo sostenible,
- inversión de las pirámides de población que condicionan desigualmente la esperanza de vida,
- creciente extensión y universalización de los sistemas educativos,
- incorporación masiva de la mujer al mundo laboral,
- creciente terciarización que provoca nuevas formas de profesionalización y nuevos empleos relacionados con los servicios,
- nuevas pautas de consumo más diferenciado y usos más heterogéneos del tiempo social,
- nuevos flujos de inmigración laboral.

Se observa, por tanto, que los cambios en lo económico y lo social exigen una serie de modificaciones en las relaciones de trabajo ya que se requieren nuevas cualificaciones a los trabajadores, lo que conlleva una reforma del sistema educativo, en el que se define el perfil profesional de los jóvenes. En este sentido, es obvia la influencia que ejerce el sistema económico sobre el sistema educativo, en especial la relación entre el mercado laboral y la formación profesional, etapa del sistema educativo cuya finalidad es la formación y preparación de futuros trabajadores. Esta etapa presenta unas características muy peculiares. Como

3. Eurostat, la oficina estadística de la UE calcula que están en paro 23,02 millones de hombres y mujeres en la UE-27 (de los cuales 15,75 millones en la zona euro). Para más información, véase: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Unemployment_statistics (Acceso el 10 de septiembre de 2011.)

se ha dejado patente a lo largo de este capítulo, se trata de una formación orientada hacia el empleo muy influenciada por las exigencias del mercado laboral y, en consecuencia, una etapa que está sometida a un proceso constante de cambios y reformas debido a que las transformaciones acaecidas en el sistema económico/productivo afectan al mercado laboral que demandará nuevos perfiles profesionales a los que el sistema educativo debe dar respuesta. Se puede constatar, como veremos en el siguiente epígrafe y posteriores capítulos, que por obligación de las exigencias del mercado internacional y los cambios y modificaciones en el entorno de trabajo, se ha pasado de una formación profesional centrada en la capacitación para el puesto, a una formación a lo largo de toda la vida.

1.1.1. Relación economía-educación desde el enfoque *Earning Schema*

En este actual contexto de transformaciones económicas y sociales, las estrategias y políticas que se adopten variarán de unos países a otros dependiendo de diversos factores como la tradición, las estructuras educativas, la cultura, los significados de la formación profesional, las condiciones económicas, etc. Pero, ante todo, se encuentra un factor y categoría común a todos los órdenes económicos: la función de ganancia, que independientemente a los conceptos desarrollados en un contexto concreto, abre un enfoque teórico en la relación educación-trabajo (Kraus, 2008: 57).

Para comprender mejor y reflexionar sobre esta relación es fundamental profundizar en el enfoque teórico denominado *Earning Schema*, planteado por Katrin Kraus (2009). Este enfoque se construye en torno a la dependencia existente entre educación y ganancia (*earning*), a través de su particular relación con el individuo y la capacidad de este de actuar o, más específicamente, de su fuerza de trabajo (*labour power*). En este enfoque, se concibe la noción de ganancia en un sentido weberiano, como una categoría fundamental de la economía, es decir, una especie de comportamiento orientado a las posibilidades de ganar nuevos controles sobre los productos (Weber, 1979).

Por tanto, el punto de partida, desde este enfoque, sería la actividad de ganancia (ganarse la vida) que, generalmente, se produce a través de actividades definidas como trabajo, ya que se trata de una necesidad que debe ser conceptualizada y organizada dentro de cualquier sociedad.

Al *Earning Schema* lo caracterizan la zona específica y el contexto dependiente. Esto significa que las distintas formas en que la ganancia y el aprendizaje orientado a la ganancia se conforman dependerán de los antecedentes socioculturales (el arraigo sociohistórico). Por tanto, si bien el *Earning Schema* constituye la estructura básica de las relaciones entre **economía** (*earning sphere*), **individuo** y **educación**, estas relaciones van a variar según las diferentes condiciones económicas y socioculturales del contexto determinado en que se produzcan. Aunque su contenido se formule de manera diferente en distintos contextos sociales, estructuralmente estos conceptos siempre van a cubrir tres dimensiones que Kraus define como: *expertise*, en referencia al conocimiento y habilidades necesarias para llevar a cabo una tarea determinada; *general competentes*, entendida como el comportamiento vinculado a la organización social del trabajo; y *earning orientation*, que describe la actitud de una persona hacia el trabajo, esto es, el propio poder de trabajo y la integración de actividades generadoras de ingresos, tanto en un determinado contexto de trabajo como en el contexto más amplio de la biografía del individuo y la vida cotidiana. La tabla 2 muestra estas tres dimensiones.

Tabla 2. Dimensiones del *Earning Schema*

Dimensiones del <i>Earning Schema</i>		
Conocimientos técnicos (habilidades y conocimientos)	Competencias generales, conductuales e interpersonales	Orientación hacia la ganancia
Conocimientos y destrezas que se aplicarán en el proceso de trabajo	Comportamiento en el contexto social del trabajo / ingresos	Las actitudes y el autoconcepto, con respecto a la relación con los propios en el curso de la vida (biográfica y en la vida cotidiana), y en el proceso de trabajo (situado)
Realizado en el proceso de trabajo / ganancia		Hacia el proceso de trabajo / ganancia

Fuente: Kraus, K. (2008, 6: 85)

La primera dimensión denota conocimientos técnicos, por ejemplo, conocimientos y habilidades. Es el resultado de los requisitos técnicos del proceso de trabajo en sí mismo, es decir, qué habilidades y qué tipo de conocimientos son directamente necesarios para completar una tarea

y realizar un trabajo específico. Esta dimensión abarca desde las habilidades y los conocimientos más generales hasta los principios específicos vinculados a una función de trabajo o tarea concreta. La necesidad de la segunda dimensión, las competencias generales, comprende, en particular, competencias conductuales e interpersonales y los resultados de la organización social del trabajo. Esta dimensión, que podría describirse mejor como una conducta específica que se necesita en el trabajo, incluye, por ejemplo, la comunicación o la cooperación como un requisito general de los ambientes sociales, o trabajar en equipo como una necesidad específica, que resulta de la organización del trabajo en el lugar determinado donde este se realiza.

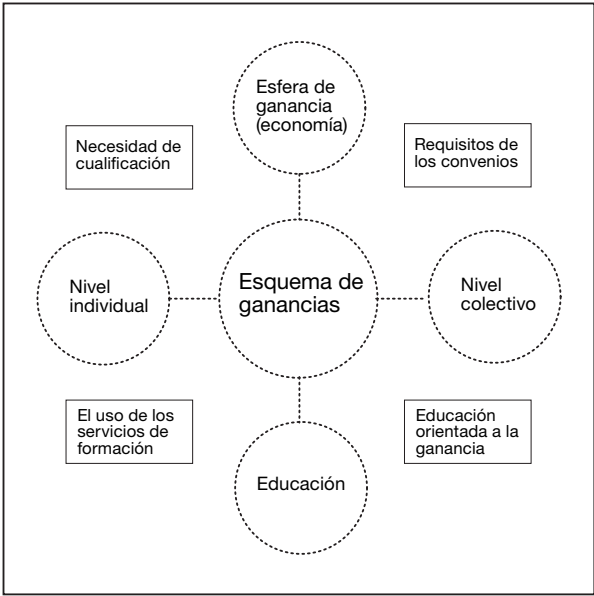
Ambas dimensiones tienen en común que han de llevarse a cabo en el mismo proceso de trabajo. El punto crucial del *Earning Schema* como un modelo teórico es que incluye en el mismo nivel de importancia una tercera dimensión: la orientación de ganancia. Esta dimensión incorpora el auto-concepto y actitudes que expresan una orientación personal hacia el proceso de trabajo y ganancia. Esta dimensión está estructuralmente situada fuera del proceso de trabajo, pero es crucial entre los requisitos de la esfera de ganancias o economía. La orientación de ganancia incluye las actitudes y conceptos de sí mismo (autoconcepto) acerca de la relación entre la mano de obra propia de un individuo y el trabajo, en dos aspectos: biográficamente durante el curso de la vida y situacional actuando en el proceso de trabajo. Esto incluye las cuestiones de asignación de tiempo entre el trabajo y otras partes de la vida, la planificación biográfica individual y el papel que el trabajo desempeña en la vida, así como las cuestiones de disciplina en el trabajo, la actitud hacia este o los procesos de trabajo relacionados con la construcción de identidad. Esta orientación individual hacia el proceso de trabajo es fundamental para la capacidad de ganancia y la adquisición de habilidades, conocimientos y competencias generales en y para el proceso de trabajo. La necesidad de una orientación hacia la ganancia suele descuidarse en los enfoques pedagógicos (profesionales), que suelen prestar más atención a las dimensiones que son necesarias para realizar durante el mismo proceso de trabajo (Kraus, 2008: 84-85).

Estas tres dimensiones forman la estructura básica de las relaciones entre economía –individuo– educación, siendo el *Earning Schema* el punto de referencia común. Como sostiene Kraus, «a pesar de que comparten un punto de referencia central y construido colectivamente que, dentro de los límites, garantiza una comprensión mutua y estabilidad

social; sin embargo, la forma en que se relacionan a este *Earning Schema* es específico» (Kraus, 2009: 214). En la figura 2 se reflejan las relaciones anteriormente descritas correspondientes a este enfoque.

En esta combinación, la economía hace referencia en el *Earning Schema* al uso de la fuerza de trabajo apropiada (conocimientos adecuados, competencias y actitudes). A través de la adquisición del *Earning Schema*, los individuos tienen acceso a actividades generadoras de ingresos como recurso atribuido a una forma significativa de ganarse la vida. Además, el objetivo crucial de la educación orientada a la ganancia es la habilidad individual para ganarse la vida, para lo que también está orientado el *Earning Schema*.

Figura 2. Relaciones entre los elementos de la estructura básica del *Earning Schema*

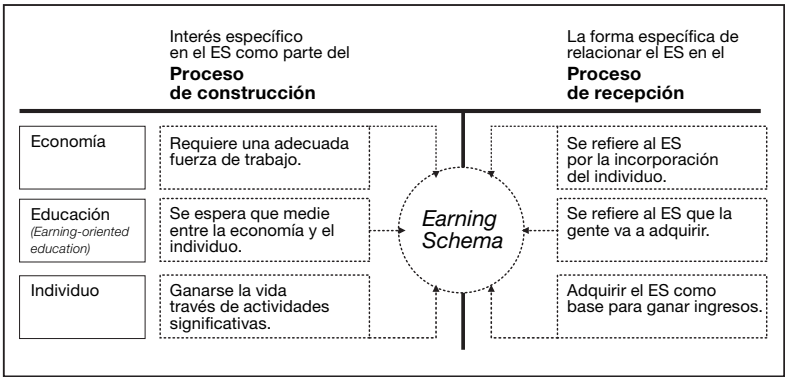


Fuente: Kraus, K. (2008, 6: 83)

Kraus (2009), siguiendo a Pierre Bourdieu en lo referente a la teoría de campos como espacio social, plantea que «podemos entender la negociación sobre la formulación del *Earning Schema* como una campo político caracterizado por una específica constelación de poder y ciertas normas», resaltando la importancia del papel de los actores y las relaciones de poder. Precisamente, este campo político se caracteriza por dos

procesos interrelacionados: por un lado, la negociación sobre el mismo objeto y, por el otro, la lucha por el poder que los diferentes actores movilizan en el proceso de determinación del objeto. Este es el poder o capital del que se puede hacer uso en el proceso político. Al mismo tiempo, pero como un segundo proceso, hay cambios en marcha en la constelación del campo donde cada actor intenta incrementar su poder. Aumentar el poder en el campo de la política significa aumentar la influencia de uno sobre el objeto, que, en este caso, sería el *Earning Schema*.⁴ Siguiendo esta idea, economía, educación e individuo pueden ser entendidos como partes que tienen un interés específico en la formulación del *Earning Schema* y ninguna de estas puede, por separado, determinar o cambiarlo porque, como hemos dicho, este es lo común, es el punto de referencia con una función de relación. Si bien el poder no es igualmente distribuido entre los actores en esta política educativa, estos se relacionan con el *Earning Schema* por recepción y en un permanente proceso de (re)construcción. Este proceso de negociación para los *Earning Schemata*⁵ nunca finaliza, pues están en un estado de permanente reajuste, ya que, por definición, están equilibrados entre las tres partes y sus requisitos específicos. La siguiente figura resume estos procesos de construcción y recepción.

Figura 3. Procesos de construcción y recepción en el *Earning Schema*



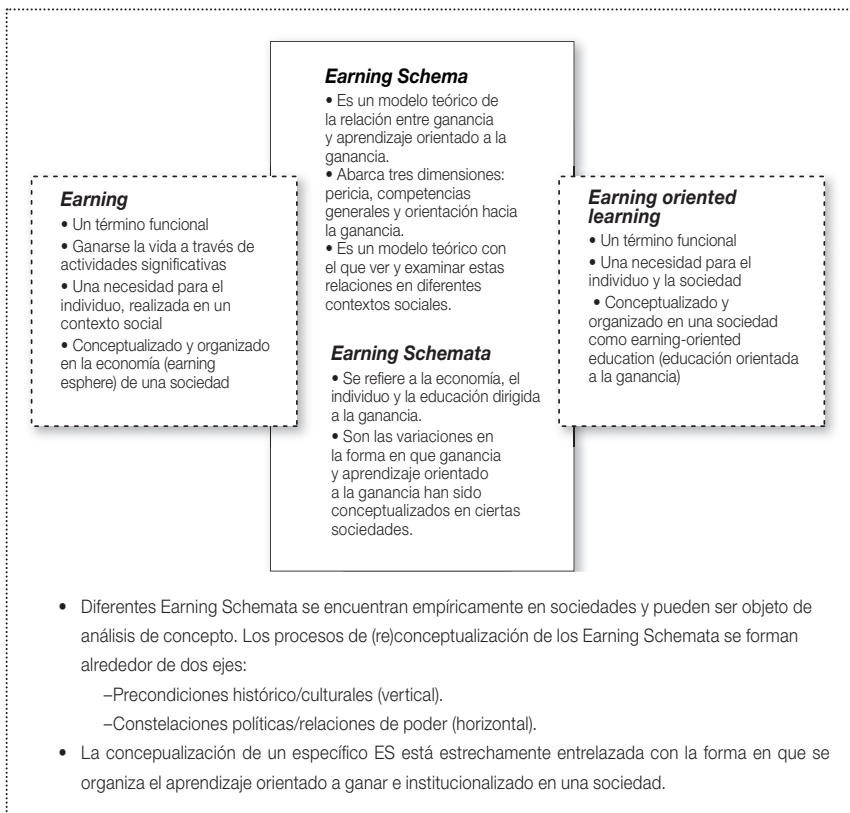
Fuente: Kraus (2009: 218)

4. Para saber más: Bourdieu (2001). *Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft*. Konstanz: UVK Publisher.

5. Kraus hace una diferenciación entre *Earning Schema*, como modelo teórico y *Earning Schemata* como una forma concreta tomada en una determinada sociedad y en un contexto histórico distinto.

En síntesis, el *Earning Schema* es un modelo teórico de la relación entre ganancia (*earning*) y el aprendizaje orientado a la ganancia (*earning-oriented learning*) que nos permite examinar estas relaciones en diferentes contextos sociales. Las variaciones en la forma en que estos son conceptualizados en las distintas sociedades son definidas como *Earning Schemata*. En la práctica, «son parte de los fundamentos culturales y estructurales de una sociedad que, por una parte, permiten a una persona ganarse la vida mediante la producción y, por otra, proporcionan a la sociedad y la economía la mano de obra que es necesaria en un determinado orden social y económico» (Katrin 2008: 57). En otras palabras, este enfoque explica, desde un prisma teórico, la re-

Figura 4. Características y resumen del *Earning Schema*



Fuente: Kraus, K. (2009: 219)

lación entre el entorno económico-productivo y el sistema educativo existente en toda sociedad (*Earning Schema*), pero que en función de determinados factores, tales como la historia, la tradición cultural, las condiciones económicas, etc., esta relación podrá ser entendida de diversas formas (*Earning Schemata*). En la figura 4 se resumen las principales características de este enfoque.

1.2. Conceptualización de la formación profesional en la sociedad del conocimiento

En términos generales, la expresión «sociedad del conocimiento» implica que el saber y el conocimiento son los parámetros que gobiernan y condicionan la estructura y composición de la sociedad actual y son, también, las mercancías e instrumentos determinantes del bienestar y progreso de los pueblos. El término mercancía es adecuado para referirse al conocimiento, por cuanto ambos son objeto de compra y venta, permitiendo a la entidad compradora producir bienes y servicios haciendo uso del conocimiento adquirido o, en forma indirecta, como parte del precio del producto, bien o servicio a que el conocimiento da lugar (Mateo, 2006). Si bien es cierto que el conocimiento siempre ha jugado un papel central en el crecimiento económico y la elevación de los niveles de bienestar social (David y Foray, 2002), en la actualidad asistimos a un aumento pronunciado del ritmo de crecimiento, acumulación y depreciación del mismo.

Según el Instituto del Banco Mundial (WBI), el desarrollo de la sociedad del conocimiento se basa en cuatro pilares: un contexto económico e institucional que incentive la utilización eficiente de los nuevos conocimientos, y de aquellos existentes, y el desarrollo del mundo empresarial; una población educada y competente en el crear, el compartir y en el uso del conocimiento; infraestructuras capaces de facilitar una comunicación eficaz, la diseminación y la elaboración de la información; y un sistema de empresa eficiente e innovador, centros de investigación, universidades, asesores y otras organizaciones capaces de operar a nivel global en la creciente reserva de conocimiento, asimilarlas y adaptarlas a las necesidades locales y crear nuevas tecnologías. Se trata de pilares que, en cierta medida, ya existen en los países desarrollados y la economía del conocimiento acentuará su progreso (Federighy, 2006: 802).

A lo largo de este capítulo se ha hablado de dos fenómenos que han generado un importante incremento de la productividad en diversas esferas económicas y están transformando las tradicionales estructuras de poder en los ámbitos locales, estatales y mundiales: la globalización y el desarrollo de las tecnologías de la información, fenómenos que están influyendo en el desarrollo de las sociedades.

Pero las transformaciones actuales no pueden reducirse solo a unos aspectos tecnológicos y económicos. Existen muchos otros factores que están interactuando para generar nuevos escenarios. Entre estos factores destaca la educación. El fuerte aumento de los niveles educativos de la población que se ha producido en muchos países, pero especialmente en los más desarrollados, durante la segunda mitad del siglo xx, ha generado las condiciones para el desarrollo de esta sociedad del conocimiento. Una población más educada, y en consecuencia con más capacidades de aprender, ha potenciado la individualización de las relaciones personales y sociales, ha generado condiciones para poder abordar situaciones de mucha más complejidad haciendo uso de instrumentos también más complejos, acelerando el crecimiento del conocimiento hasta límites insospechados. La utilización de este conocimiento en las actividades sociales y económicas puede abrir perspectivas hasta ahora desconocidas. Al mismo tiempo, sin embargo, esta situación también genera una serie de retos, de riesgos y de tensiones que nunca antes había afrontado la humanidad (Homs, 2008) y que, sin duda, van a afectar a la formación.

Por otra parte, Castells (2001) destaca dos procesos que caracterizan esta economía global⁶ y que repercutirán en las relaciones de producción y en las características demandadas a los trabajadores y, en consecuencia, en los sistemas de educación y formación. Se refiere concretamente a la productividad y competitividad. La productividad proviene fundamentalmente de la innovación, y la competitividad de la flexibilidad (Castells, 2001). Así, empresas, países, organizaciones económicas, de todo tipo, orientan sus relaciones de producción para maximizar esta innovación y flexibilidad, siendo fundamentales para ello las tecnologías de la información, así como la capacidad para hacer el uso más adecuado de ellas encaminado hacia este fin. En este contexto se redefine el papel del trabajador como productor y se diferencia marcadamente según las características de los trabajadores. Castells, en su análisis sobre la sociedad de la información, hace una distinción entre el trabajador autoprogramable, con una

6. Castells se refiere a esta como *economía informacional*.

elevada capacidad de adaptación a las nuevas situaciones, y el trabajador genérico, intercambiable, que quedará atrapado en las ocupaciones poco cualificadas. Lo que destaca esta distinción es que las cualificaciones y las ocupaciones que las personas desarrollan hoy, sean cualificadas o no, en una situación de transformaciones tan rápidas y profundas como la actual, son tan importantes como la capacidad de adaptación construida a través de la facultad de aprender, adquirida mediante la educación. Por tanto, el grado de exigencia para que los trabajadores movilicen sus competencias profesionales, irá en aumento en todas las profesiones, pudiendo ser especialmente difícil y complejo el entrenamiento de algunas de estas competencias profesionales en los procesos formativos.

En este sentido, Frutos (2003) señala que los beneficios de una formación profesional que se ajuste a esta situación de transformaciones se pueden analizar desde una perspectiva tripartita, es decir, de los trabajadores, las empresas y la sociedad. Por una parte, los trabajadores se ven beneficiados porque la formación para el empleo mejora sus posibilidades de encontrar o mantener un trabajo; incrementa su productividad y su capacidad para obtener ingresos, elevando su nivel de vida y ampliando sus oportunidades de carrera. Por otra, las empresas también obtienen beneficios en tanto una plantilla de trabajadores más cualificados puede hacerlas más productivas y competitivas en el mercado, asegurándole mejores niveles de calidad. Y, además, la economía y la sociedad en general se benefician debido a que con la optimización del recurso humano, la economía se hace más productiva, innovadora y competitiva, pudiendo así contribuir a eliminar los desajustes de la inadecuación ocupacional de la población, producto de la disociación entre la oferta formativa y de mano de obra respecto a la demanda de cualificaciones según las necesidades cambiantes del mercado. Esto puede vincularse con la teoría *Earning Schema* de Krauss, ya que sostiene que economía, individuo y educación son los fundamentos (culturales y estructurales) de una sociedad que, por una parte, permiten a una persona ganarse la vida mediante la obtención de un trabajo y, a su vez, proporcionar a la sociedad y la economía la mano de obra necesaria en un determinado orden social y económico. *Earning Schemata* no son solo conducidos por los individuos y la economía, alternando sus expectativas y necesidades, sino también por la pedagogía orientada a la ganancia, encaminada a capacitar al individuo para ganarse la vida.

Y siguiendo con las características y beneficios de la formación profesional, cabe destacar también, en el año 2000, la Resolución sobre el

Desarrollo de los Recursos Humanos,⁷ en la que la Conferencia Internacional del Trabajo de la OIT,⁸ tras revisar las normas internacionales sobre formación y orientación profesional, expresa que:

- No solo las personas y las empresas se benefician de la formación, sino que también lo hacen la economía y la sociedad en general.
- La formación pone de relieve los valores fundamentales de una sociedad de equidad, justicia, igualdad de trato entre hombres y mujeres, no discriminación, responsabilidad social y participación.
- La formación (junto a la educación) son componentes de una respuesta económica y social a la mundialización.
- La formación (y la educación) no resuelven por sí mismas el problema del empleo, pero contribuyen a mejorar la empleabilidad de las personas en unos mercados internos y externos que cambian rápidamente.
- La formación profesional ha de estar integrada y articulada con las políticas económicas, de empleo y de otra naturaleza.
- La educación y la formación constituyen un derecho para todos.

En esta misma línea, también la UNESCO⁹ define la formación profesional (denominándola enseñanza y formación técnica y profesional) como aquella que ayuda a los estudiantes a adquirir las competencias, los conocimientos y las aptitudes necesarias para integrarse al mundo laboral y que, siendo de calidad, contribuye de manera decisiva a promover el crecimiento económico de un país, reducir la pobreza y garantizar la integración social y económica de las comunidades marginadas. Asimismo, este organismo apoya la creación de programas de enseñanza y formación técnica y profesional, basados en las competencias y orien-

7. Resolución sobre la formación y el desarrollo de los recursos humanos, adoptada por la Conferencia Internacional del Trabajo el 14 de junio de 2000.

8. Organización Internacional del Trabajo, agencia de las Naciones Unidas que aglutina a representantes de gobiernos, empresarios y trabajadores. Esta estructura tripartita la convierte en un foro singular en el cual los gobiernos e interlocutores sociales de sus Estados miembros pueden confrontar experiencias y comparar políticas nacionales. Para más información, puede consultarse: <http://www.ilo.org/global/lang-es/index.htm>. (Acceso el 12 de septiembre de 2011.)

9. Definición extraída de la página oficial de Unesco: <http://www.unesco.org/es/tvet/>. (Acceso el 16 de septiembre de 2011.)

tados al empleo que se adapten al contexto socioeconómico de cada país y al avance tecnológico mundial.

1.2.1. Formación profesional y empleabilidad

Como podemos observar, se aprecia, por tanto, una vinculación y relación permanente entre los sistemas educativo y productivo, para lograr un nivel de calidad de vida en la sociedad actual, que permita a los ciudadanos ejercer su derecho a ser cualificados adecuadamente a lo largo de toda la vida, para no ser excluidos de un contexto que evoluciona rápidamente, exigiendo polivalencia, movilidad y competitividad. Las premisas de las que se parte, atendiendo al porqué y al cómo se han definido los sistemas de cualificación profesional existentes, tanto en España como en otros países del entorno europeo, son las que se relacionan a continuación (Pedraza, 2000: 168):

- Es difícil, cuando no imposible, crear sistemas de cualificación profesional al margen de un sistema educativo que proporcione y asegure una educación sólida y de calidad.
- La formación y la enseñanza profesional deben ser objetivos prioritarios para aumentar la competitividad de un país y mantener esos mismos niveles de competitividad en el plano internacional.
- Las cualificaciones profesionales son cada vez más decisivas para determinar la empleabilidad de un individuo y la competitividad de un país. La existencia de una población activa bien formada genera más y mejores posibilidades para desarrollar sectores tecnológicamente adelantados y con mayor valor añadido.
- Los programas de formación profesional dan resultados óptimos cuando las políticas macroeconómicas fomentan el crecimiento del empleo, y cuando se atienden meticulosamente las necesidades y problemas de trabajadores y empleadores.

La mejora y adaptación de las cualificaciones profesionales no solo supone una adecuada respuesta colectiva a las exigencias de un mercado cada vez más competitivo, sino que también es un instrumento individual para que los trabajadores puedan enfrentarse, eficazmente, a las nuevas dimensiones de las cualificaciones profesionales y a la creciente movilidad en el empleo. Este debe ser el objetivo de la

formación profesional que, además, debe favorecer la empleabilidad, entendiéndose como la capacidad que debe desarrollar un trabajador para acceder a un empleo, conservarlo o transitar hacia otro sin mayor dificultad permitiéndole garantizar su propia estabilidad dentro del mercado laboral. Precisamente, la empleabilidad será uno de los parámetros clave que orientarán las reformas de los sistemas nacionales de formación. Este término tiene su raíz en Gran Bretaña, donde es usado para referirse a la cualificación de un individuo como generador de empleo remunerado,¹⁰ y que se ha convertido en un referente de la política europea de formación.

Centrado en el contexto europeo, a través de la Estrategia de Lisboa puesta en marcha en el año 2000 con el objetivo de hacer de Europa la sociedad más competitiva y dinámica basada en el conocimiento del mundo,¹¹ capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y mayor cohesión social, el Consejo Europeo presentó un objetivo global que ya se había adoptado en el sector de la educación en el año 2001 como «los futuros objetivos precisos de la educación y formación» (Consejo de la UE, 2001).

Concretamente, este documento subraya la necesidad de que los sistemas educativos contribuyan sustancialmente a la consecución de esta estrategia, para lo que deben adaptarse y desarrollarse de tal forma que permitan proporcionar las habilidades y competencias necesarias para la sociedad del conocimiento. A pesar de que la estrategia de una política educativa basada en el aprendizaje permanente comprende tanto la educación profesional como la general, la formación profesional destaca especialmente porque se ve como una contribución directa a la empleabilidad individual y por tanto, encaminada a la competitividad de la UE. La formación profesional se percibe, por tanto, como una inversión en capital humano, que, a su vez, es la base para la competitividad y la cohesión social en Europa.¹²

10. La empleabilidad se ha desarrollado como el tradicional *Earning Schema* en el contexto británico.

11. Tal como se expone en las conclusiones de la Presidencia sobre este Consejo, «la Unión Europea se ha fijado hoy un nuevo objetivo estratégico para la próxima década: convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social».

12. Esto se puede ver, por ejemplo, en la Declaración de Copenhague (que constituye el Proceso de Copenhague) de una colaboración más estrecha entre los Estados

Debido a su estructura supranacional, la política europea de competitividad y la empleabilidad se dirige a los estados miembros y a las personas individuales. Necesariamente se dirige a personas porque la empleabilidad se define como la capacidad de los individuos para ser empleados y no solo se refiere a la adecuación de sus conocimientos, sino también a los incentivos y las oportunidades que les ofrece para el empleo.¹³ A través del significado que se asigna a la empleabilidad de los individuos para el desarrollo general de la UE, especialmente en términos de competitividad, se les pide activamente a los ciudadanos de los países miembros adquirir, mantener y utilizar sus habilidades y competencias.

Por tanto, en la sociedad de la información y del conocimiento, una de las prioridades para la acción en materia de empleo se formula como la educación y la formación permanentes, esto es, la inversión en educación y formación hacia el conocimiento y saber hacer durante toda la vida.¹⁴ Esta formulación representa el punto de partida para el desarrollo del inicio de la estrategia europea para el aprendizaje permanente y se fomentó en 1996 a través del Año Europeo del Aprendizaje Permanente. El Libro Blanco sobre la educación y la formación, titulado *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*, ha sido central en la creación de la estrategia de aprendizaje permanente de la UE, que ahora abarca la educación profesional y general. Se considera que ambas formas de educación contribuyen al desarrollo de la UE con respecto a la integración europea y la competitividad. Desde sus inicios, el aprendizaje permanente ha sido relacionado con el empleo y las políticas económicas a la luz de la competitividad. Sin embargo, también se conecta la orientación a la empleabilidad con la finalidad de la integración europea a través de la contribución a la cohesión social y la formación de una «identidad europea». La empleabilidad no solo ha encontrado su camino en las políticas educativas a través del aprendizaje permanente,

miembros de la UE en el ámbito de la educación profesional. En esta declaración se hace una referencia explícita a la declaración de la cumbre de Lisboa, haciendo hincapié en que «el desarrollo de la educación de alta calidad profesional y la formación es una parte integrante y crucial de esta estrategia, especialmente en términos de promover la inclusión social, la cohesión, la movilidad, la empleabilidad y la competitividad» (Declaración de Copenhague, 2002).

13. Comunicación de la *Comisión de los Puntos de referencia europeos en educación y formación: seguimiento del Consejo Europeo de Lisboa*. COM (2002) 629 final.

14. Libro Blanco *Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. COM (1993) 700.

sino que también se contempla como eje en la guía de empleo de la Unión Europea que se implementó en 1998.¹⁵ Estas directrices constituyen un acuerdo sobre los objetivos relacionados con el empleo a nivel europeo, ya que las políticas nacionales de los países miembros deberían al menos converger. La aplicación de una política orientada hacia estos objetivos está sujeta a la soberanía de los estados miembros individuales, sin embargo, gracias a sus informes anuales se puede comparar a nivel europeo que esta más bien funciona como un incentivo para adherirse a los objetivos acordados (Kraus, 2008: 64-65).¹⁶

1.2.2. La formación profesional en el contexto de formación permanente

El concepto de formación permanente tiene un largo recorrido en la historia de la educación, no exento de polémica derivada de las múltiples lecturas que se han hecho del concepto.¹⁷ Si bien, en un primer momento se trataba de un subsistema separado de la formación profesional inicial que tenía una función complementaria y giraba en torno a la actualización de los conocimientos o del reciclaje de las capacidades en el caso de cambio de ocupación, en la actualidad se pretende que la participación en actividades de formación permanente no sea reactiva a necesidades de adaptación a cambios en la ocupación o la carrera profesional de los individuos, sino que sea más bien una disposición preventiva como entrenamiento para mantener las capacidades de aprendizaje activadas, incluso más allá de la perspectiva profesional. Hoy se entiende la formación permanente como un *continuum*, que integra la formación inicial desde las primeras etapas de la educación

15. Las «directrices para el empleo» se resumen en cuatro pilares: la mejora de la empleabilidad, desarrollo del espíritu empresarial, fomento de la adaptabilidad de las empresas y sus empleados, y el fortalecimiento de las políticas de igualdad de oportunidades (Consejo de la Unión Europea 1997). En 2003 se transformaron en la implantación de medidas concretas para la formulación de objetivos, donde el aprendizaje permanente y la empleabilidad son todavía cuestiones fundamentales (Consejo de la Unión Europea 2003). Desde el año 2005 las directrices de empleo han contenido los indicadores y objetivos de referencia relacionados con las políticas de empleo durante tres años (2005-2008) (Consejo de Europa 2005).

16. Traducción propia.

17. El concepto de formación permanente se encuadra en un concepto más amplio y de más largo recorrido denominado «educación a lo largo de la vida», desarrollado en el capítulo siguiente.

infantil hasta la formación adulta, y no como un subsistema complementario aparte e independiente. La formación permanente plantea dos retos básicos: la formación en todo momento y la formación para todos. Es decir, no se trata solo de facilitar los aprendizajes continuados a lo largo de la vida de una persona, sino que acceda además el máximo número de personas. La formación se expande en el tiempo y en el espacio para todo el mundo y para cualquier momento pues, sin una población altamente formada y en constante actualización, es imposible que una sociedad del conocimiento desarrollada se mantenga cohesionada (Homs, 2008).

Desde la OIT y la UNESCO se define el aprendizaje permanente como «el conjunto de actividades de aprendizaje realizadas a lo largo de la vida con el fin de desarrollar competencias y cualificaciones». Complementariamente, también define el término competencias como «los conocimientos, las aptitudes profesionales y el saber hacer que se dominan y aplican en un contexto específico y el término cualificaciones como «la expresión formal de las habilidades profesionales del trabajador, reconocidas en los planos internacional, nacional o sectorial». Así, las competencias retoman el énfasis de la formación en el saber en acto, que se refiere tanto a disposiciones innatas como adquiridas e incluye tanto procedimientos como comportamientos que se aplican en un «contexto específico». No obstante, introduce la idea de su reconocimiento social formal y abarcador en los diversos contextos geográficos y productivos.¹⁸

El debate sobre las competencias¹⁹ en la gestión de los recursos humanos supone un nuevo desafío al sistema educativo y a las estrategias de formación, que ha coincidido con la evolución del mismo concepto en el mundo educativo, aplicado sobre todo en la evaluación de los aprendizajes y, posteriormente, en la definición y la organización de los procesos de aprendizaje. La incorporación del concepto de las competencias tanto en el ámbito laboral como en el educativo ha supuesto priorizar especialmente los resultados, ya sean de los aprendizajes o los profesionales, por encima de los procesos tanto educativos como laborales. Entre otras cosas (que intentaremos desarrollar a lo largo de estas páginas), hace que los procesos y espacios formativos no sean fácilmente separables, sino

18. La Recomendación 195 de la OIT de 2004 (Pronko, 2005).

19. Dedicamos un capítulo a este tema, el discurso de las competencias, eje central de nuestro estudio.

que aparezcan interconectados, produciéndose solapamientos entre lo formal e informal, así como entre el trabajo y la escuela.

La transformación de los sistemas de formación inicial para adaptarse a la demanda creciente de formación permanente es, junto con la perspectiva de las competencias, el factor que más está impulsando la innovación y la evolución de los sistemas formativos. Y como en el caso de las competencias, la incorporación del mensaje viene de la mano de la Unión Europea (Homs, 2008).

1.3. Formación profesional como herramienta para el crecimiento económico y promoción del empleo. Una visión desde la política educativa

Este capítulo se refiere principalmente a la existencia de una relación entre los sistemas educativo y productivo. En un primer epígrafe lo hemos hecho a través del enfoque teórico desarrollado por Kraus (*Earning Schema*) que explica la relación entre individuo, economía y educación, inherente a todo orden económico y social. Desde este enfoque, los individuos tienen la necesidad de ganarse la vida (a través de actividades conceptualizadas y organizadas dentro de una sociedad), lo que dota a la esfera económica de la mano de obra necesaria para su desarrollo, siendo la formación el proceso a través del cual el individuo adquiere las habilidades necesarias para el desempeño de la correspondiente actividad para ganarse la vida (lo que se denomina trabajo, concepto formado culturalmente).

En un segundo epígrafe, se expone esta relación desde los cambios acaecidos en las últimas décadas en el ámbito económico, cambios que han repercutido en la organización del trabajo y, por consiguiente, en la educación y formación de los trabajadores.

También, en este apartado se revisan documentos normativos a nivel europeo y nacional que constatan esta relación entre los ámbitos económico/productivo y el educativo/formativo. Así, encontramos que la educación y, especialmente, la formación profesional, son estrategias que se consideran fundamentales para el desarrollo económico en momentos de crisis financiera, tendentes a disminuir los índices de desempleo y que evidencian la influencia que estos ámbitos ejercen el uno sobre el otro.

1.3.1. Hacia una economía europea integrada

Podemos remitirnos al Tratado Constitutivo de la Comunidad Económica Europea, en 1957, ya que marca el inicio de la integración europea. Este documento, surge del deseo expreso de promover la unidad europea sobre la base de una unión económica, por lo que el impulso que motiva el nacimiento de este Tratado es de tipo estrictamente económico. Los objetivos del mismo son: el desarrollo de las actividades económicas, la expansión continua y equilibrada, la estabilidad, el aumento del nivel de vida y estrechar relaciones entre los estados miembros.²⁰

Entre los elementos a tener en cuenta para la consecución de los objetivos generales del Tratado (estrictamente económicos), se hace referencia a la formación y al perfeccionamiento profesional de los trabajadores del siguiente modo: «sin perjuicio de las restantes disposiciones del presente Tratado, y de conformidad con los objetivos generales del mismo, la Comisión tendrá por misión promover una estrecha colaboración entre los Estados miembros en el ámbito social, particularmente en las materias relacionadas con: el empleo; el Derecho del trabajo y las condiciones de trabajo; la formación y perfeccionamiento profesionales; la seguridad social; la protección contra los accidentes de trabajo y las enfermedades profesionales; la higiene del trabajo; el derecho de sindicación y las negociaciones colectivas entre empresarios y trabajadores [...]» (artículo 118 del Tratado Constitutivo de la Comunidad Económica Europea, 1957).

Otro documento que, en el contexto comunitario europeo, deja constancia de dicha relación entre lo económico y educativo es el redactado en 1971 por el Consejo, *Orientaciones generales para la elaboración de un programa de actividades a nivel comunitario en materia de formación profesional*, donde se refuerza la intención de hacer de la formación profesional un instrumento de política activa de empleo. Concretamente, en este documento se plantea la formación profesional como uno de los sectores clave para la futura evolución de la Comunidad Europea. En él se reconocen los vínculos existentes entre la política económica

20. Estos objetivos se concretan en el documento del siguiente modo: «la comunidad tendrá por misión promover, mediante el establecimiento de un mercado común y la progresiva aproximación de las políticas económicas de los Estados miembros, un desarrollo armonioso de las actividades económicas en el conjunto de la comunidad, una expansión continua y equilibrada, una estabilidad creciente, una elevación acelerada del nivel de vida y relaciones más estrechas entre los estados que la integran» (artículo 2, Tratado Constitutivo de la Comunidad Económica Europea, 1957).

y la política social (especialmente la que deberá seguirse en materia de formación profesional). Se hace mención también a la importancia de la formación permanente para el desarrollo personal y profesional en una economía cuyas necesidades están en constante evolución.

Precisamente, el Libro Blanco *Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI* es la respuesta al Consejo Europeo de Copenhague que se celebró los días 21 y 22 de junio de 1993, cuyo especial foco de atención fue, por una parte, los problemas económicos y sociales a los que se enfrentaba entonces la Comunidad y en particular el elevado nivel de desempleo, y por otra parte, la amplia gama de cuestiones relativas a la paz y la seguridad en Europa. El Consejo Europeo acordó que se debía seguir dando la máxima prioridad a la acción económica concertada que se basa en los principios expuestos en «el plan de acción por los Estados miembros y la comunidad con el fin de fomentar el crecimiento y combatir el desempleo», establecido por el Consejo Europeo de Edimburgo.²¹ Para ello, se expusieron medidas a corto plazo y medidas a medio y largo plazo para fomentar la competitividad. La presentación de este Libro Blanco sobre la estrategia para el crecimiento, la competitividad y el empleo, fue una de las medidas planteadas a medio plazo.

Este libro ofrece una somera visión de la situación económica y social que se estaba viviendo en ese momento, donde plantea unas prioridades de acción al servicio del empleo entre las que se encuentra, reseñada en un primer lugar, una apuesta por la educación y formación a lo largo de la vida, como eje de la política a desarrollar en un futuro próximo, destacando la necesidad de conjugar esfuerzos públicos y privados para crear en todos los Estados miembros las bases de un auténtico derecho a la formación continua. Para lo cual la Comunidad debería facilitar la cooperación entre los Estados miembros creando un auténtico espacio europeo de cualificaciones profesionales. Aparecen también en el libro otras ideas en relación a la importancia de tener en cuenta los sistemas de educación y de formación profesional en la consecución del crecimiento, la competitividad y el empleo.²²

21. El Consejo de Edimburgo se celebró los días 21 y 22 de diciembre de 1992.

22. De un modo literal, y parafraseando sus páginas, algunas de estas ideas son las siguientes: «Ante los problemas económicos y sociales [...], nuestras sociedades plantean a los sistemas de educación y de formación exigencias acuciantes, múltiples y a veces contradictorias. [...] Únicamente dentro de ciertos límites, y en combinación con medidas a otros niveles (políticas industrial y comercial, política de investigación, etc.) pueden contribuir a

Unos años más tarde, en 1995, se publica el Libro Blanco *La educación y la formación: enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Ya su preámbulo se inscribe en un proceso que tiende a proponer un análisis y orientaciones de acción en los ámbitos de la educación y la formación. Pone en práctica el contenido del Libro Blanco *Crecimiento, competitividad y empleo*, que subrayó la importancia para Europa de la inversión inmaterial, en particular en educación e investigación.

En concreto, y particularmente, en este Libro Blanco sobre la educación y la formación (1995), tras una descripción de los retos y un análisis de las evoluciones que deben preverse, se distinguen, respetando el principio de subsidiariedad, acciones que deben realizar los Estados miembros y medidas de apoyo que deben aplicarse a nivel comunitario. Las conclusiones de este libro son:

- Los sistemas educativos deberán centrarse en el desarrollo de la aptitud para el empleo y la actividad que exige determinar las aptitudes requeridas, tales como conocimientos fundamentales y básicos, conocimientos técnicos, aptitudes sociales, y cómo adquirirlas.
- Para asegurar la adquisición de aprendizajes es necesario la creación de redes en las que participen todos los agentes implicados y con responsabilidad en el proceso, la cooperación entre escuela/familia, para garantizar la adquisición de conocimientos básicos, y entre los centros de enseñanza y las entidades empresariales, para garantizar la adquisición de competencias clave, técnicas y comportamentales.
- El concepto de competencias clave se generaliza en el conjunto de formaciones, siendo necesario establecer los mejores medios para adquirirlas, evaluarlas y acreditarlas.
- Aparece como cuestión central la relación entre educación y formación profesional, siendo uno de los grandes retos de los siste-

resolver problemas inmediatos. [...] Las acciones concebidas correctamente en materia de educación y de formación deberían, no obstante, traducirse en una serie de efectos positivos en tres planos diferentes: la lucha contra el paro mediante la formación de los jóvenes y la reconversión del personal liberado por los aumentos de productividad relacionados con el progreso tecnológico, el relanzamiento del crecimiento mediante el refuerzo de la competitividad de las empresas y el desarrollo de un crecimiento más rico en puestos de trabajo mediante una mejor adaptación de las competencias, generales y específicas, a la evolución de los mercados y las necesidades sociales».

mas educativos el disponer de un sistema de formación profesional que responda con eficacia y calidad a los requerimientos del entorno productivo y a las nuevas exigencias del marco de relaciones laborales y profesionales establecidas.

- La vinculación entre la escuela y la empresa y las prácticas y sistemas de alternancia, supone el desarrollo de módulos de formación en centros de trabajo, exigiendo la participación activa de los centros formativos y las entidades empresariales para desarrollar con eficacia y rentabilizar estos procesos formativos.
- Los dispositivos de garantía de formación, destinados a los colectivos que abandonan el sistema de formación y cualificación, sin adquirir alguna competencia que permita la incorporación al mercado de trabajo.
- Es preciso el diseño de un sistema de acreditación, validación y reconocimiento de competencias a nivel europeo, que podría concretarse en un proyecto de tarjetas personales de competencias.
- Todos los países europeos tienen diseñado un modelo de formación permanente o continua, que permite a la población trabajadora adaptarse, mediante procesos formativos, a las nuevas exigencias tecnológicas de producción y a los cambios producidos en el entorno de las relaciones laborales.
- Nuevas fórmulas de financiación de la educación y la formación, en las que la nueva disposición y necesidades planteadas en el marco de la formación exigen la participación económica y financiera de aquellos que reciben la formación y de quienes se benefician de una población mejor formada y más cualificada.
- La creación de un observatorio de prácticas innovadoras en materia de formación profesional para definir y mantener métodos de calidad de los sistemas educativos que nos permitan medir el impacto y el alcance de las acciones educativas y formativas desarrolladas.
- El reconocimiento mutuo de módulos de formación, con una definición de familias profesionales, perfiles profesionales, profesiones, puestos de trabajo ajustada a las necesidades y exigencias del entorno empresarial y productivo, que nos lleve a un diseño adecuado de acciones y procesos formativos y de cualificación profesional con respuesta directa a dichas necesidades presentes y futuras.

1.3.2. La formación profesional en el marco de la Estrategia de Lisboa

La Estrategia de Lisboa, tras la cumbre celebrada los días 23 y 24 de marzo de 2000, supuso un punto de inflexión para las políticas de educación y formación europeas no solo porque se reconoció la importancia de la educación para la contribución del que es su objetivo estratégico, erigirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de conseguir un crecimiento sostenido con trabajo y cohesión social,²³ sino también por la metodología que se estableció para conseguirlo: el método abierto de coordinación. Dicho objetivo se logró mejorando los procesos existentes, introduciendo un nuevo método de coordinación a todos los niveles. Dado que la formación y las capacidades son beneficiosas y rentables para la sociedad, el crecimiento económico y la competitividad, la formación profesional desempeñó una función clave en la agenda de Lisboa, lo que implicaba que los sistemas de educación y formación europeos, como un determinante esencial del potencial innovador, necesitaban adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo.²⁴

Sobre este acuerdo, se producen revisiones y actualizaciones bianuales (dentro del denominado Proceso de Copenhague). La primera revisión, en 2004, desembocó en el Comunicado de Maastricht, que reafirmaba el papel fundamental de la formación profesional en el mercado laboral y la integración social. Por primera vez, los ministros de 32 países, los agentes sociales europeos y la Comisión fijaron también medidas prioritarias a escala nacional que permitiesen encauzar su reforma. Para ello, los países acordaron la introducción de herramientas europeas comunes, el desarrollo de las competencias del profesorado y el incremento de la inversión en la formación profesional. También decidieron flexibilizarla,

23. Conclusiones de la Presidencia sobre el Consejo Europeo de Lisboa de 2000, en http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm. (Acceso el 20 de septiembre de 2011.)

24. Para ello, tal y como refleja el documento, los sistemas de educación y formación europeos «tendrán que ofrecer oportunidades de aprendizaje y formación adaptadas a grupos destinatarios en diversas etapas de sus vidas: jóvenes, adultos parados y ocupados que corren el riesgo de ver sus cualificaciones desbordadas por un proceso de cambio rápido. Este nuevo planteamiento debería constar de tres componentes principales: la creación de centros de aprendizaje locales, la promoción de nuevas competencias básicas, en particular en las tecnologías de la información, y una transparencia cada vez mayor de las cualificaciones».

a fin de garantizar la respuesta a los requisitos de los nuevos puestos de trabajo y que satisficiera las necesidades de las personas expuestas al riesgo de quedar marginadas.

El Comunicado de Helsinki,²⁵ que resulta del segundo informe de situación (en 2006), confirma las prioridades establecidas en Maastricht. Se centra específicamente en mejorar el atractivo y la calidad de la formación profesional y recomienda proseguir los trabajos orientados al desarrollo e introducción de herramientas comunes, con objeto de obtener una mayor transparencia y reconocimiento de las titulaciones profesionales. Para contribuir a los dos objetivos, el crecimiento económico y la cohesión social en Europa, es preciso atraer más a jóvenes y adultos hacia esta formación, a los empresarios y legisladores, así como a la sociedad en su conjunto.

También el CEDEFOP²⁶ (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional), en su segundo Informe de investigación sobre la formación profesional en Europa en 2001, señalaba que esta debía organizarse utilizando la demanda del mercado de trabajo, partiendo de los principios de descentralización, desregulación y delegación de competencias. De esta manera se conseguía una interdependencia entre los mercados educativos y de trabajo. (Mayo, 2003: 2).

Observamos cómo la formación profesional se considera esencial en el camino de Europa hacia la excelencia y la inclusión. Sin duda constituye un vector de la educación, la innovación y el empleo, así como de las políticas sociales y económicas. Así lo avalan también la Asociación para el Crecimiento y el Empleo (Comisión Europea, 2005)²⁷ y las directrices integradas para el crecimiento y el empleo. Entre las iniciativas prioritarias se encuentran las de «invertir más en capital humano mediante la mejora de la educación y las cualificaciones» y «mejorar la capacidad de inserción profesional de los trabajadores» (Lipinska *et al*, 2008: 7).

25. Disponible en http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/helsinki_es.pdf. (Acceso el 20 de septiembre de 2011.)

26. El CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional), se crea mediante el Reglamento (CEE) n° 337/75 del Consejo de 10 de febrero de 1975 y tiene como misión prestar asistencia a la Comisión para contribuir, a escala comunitaria, a la promoción y el desarrollo de la formación profesional y continua. Véase: <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11008a.htm> o página oficial del CEDEFOP (<http://www.cedefop.europa.eu/>)

27. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52005DC0141:ES:HTML>. (Acceso el 21 de septiembre de 2011.)

Siguiendo las directrices del acuerdo de Lisboa, en diciembre de 2009 se redacta la Estrategia UE 2020, que sienta los objetivos dónde debería estar la UE en 2020. El documento tiene como fin ofrecer mejores perspectivas de futuro a la economía de la UE. La nueva estrategia se basará en los logros y enseñanzas de la Estrategia de Lisboa y se centrará en afianzar la recuperación de la crisis, procurando impedir que otra similar pueda reproducirse en el futuro, y en tres objetivos temáticos: crear valor a través del conocimiento; potenciar el papel de los ciudadanos en unas sociedades inclusivas; y crear una economía competitiva, conectada y más verde.

1.3.3. La formación profesional en el sistema nacional de cualificaciones

En nuestro contexto nacional también podemos señalar determinadas políticas que reflejan la importancia de la formación profesional en la retroalimentación de ambos contextos: económico y educativo.

Centrando nuestra atención en esta década, en 2002 se crea el sistema nacional de cualificaciones con el objetivo de promover y desarrollar la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales, de forma que se favorezca el desarrollo profesional y social de las personas y se cubran las necesidades del sistema productivo. Sus principios básicos son: el desarrollo personal en el ejercicio del derecho al trabajo y la libre elección de profesión u oficio; la satisfacción de las necesidades del sistema productivo y del empleo a lo largo de toda la vida; el acceso, en condiciones de igualdad, de todos los ciudadanos a las diferentes modalidades de la formación profesional; la participación y cooperación de los agentes sociales con los poderes públicos; la adecuación de la formación y las cualificaciones a los criterios de la UE; la participación y cooperación entre las diferentes administraciones públicas; y la promoción del desarrollo económico con atención a las distintas necesidades que, en cada región, presenta el sistema productivo.²⁸ Asimismo, mediante la Ley Orgánica 5/2002 se le atribuye la responsabilidad de definir, elaborar y mantener actualizado el *Catálogo nacional de las cualificaciones profesionales* y el correspondiente *Catálogo modular de formación profesional*. Este catálogo es el encargado de ordenar las

28. Véase http://www.educacion.es/educa/incual/ice_ncfp.html. (Acceso el 21 de septiembre de 2011.)

cualificaciones profesionales susceptibles de reconocimiento y acreditación, identificadas en el sistema productivo en función de las competencias apropiadas para el ejercicio profesional. Su estructura y contenido establecen en el año 2003, por el Real Decreto 1128/2003, que favorecerá la transparencia de las cualificaciones en el contexto internacional y, particularmente, en el europeo. Para ello, además de los fines y funciones del catálogo, se establecen los distintos componentes de cada una de las cualificaciones y de los módulos formativos asociados a ellos, así como los requisitos de participación, colaboración y consulta que han de seguirse para la elaboración y actualización de aquel.

En este mismo año, se aprueba la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional que adopta una perspectiva integrada y estrechamente relacionada con las cualificaciones profesionales y el sistema de ocupación. Esta ley constituye una de las piezas claves para la coordinación y cohesión de los subsistemas de formación profesional: la formación profesional inicial o reglada, la formación profesional ocupacional y la formación profesional continua. Esta ley pretende elevar la calidad y coherencia de la formación profesional y potenciar la formación permanente así como los procedimientos de evaluación, acreditación y reconocimiento de los saberes informales de las personas. «De esta manera, se crean mecanismos que vinculan la formación profesional y el aprendizaje en el empleo, creando itinerarios y módulos profesionales que ayuden a las personas a transitar de uno a otro sistema, mejorando sus cualificaciones y empleabilidad, así como la movilidad de la fuerza laboral en la Unión Europea» (Arbizu, 2002: 157).

Así, partiendo de las necesidades de la sociedad del conocimiento, basada en la competitividad, la empleabilidad, la movilidad laboral, y el fomento de la cohesión y la inserción social, adaptándose a los intereses y capacidades de las personas y para responder a los perfiles profesionales demandados por las necesidades del sistema productivo, se estructuran los nuevos títulos de formación profesional, tomando como base el *Catálogo nacional de cualificaciones profesionales*. Esta misma idea ya era planteada en el Real Decreto 362/2004 de Ordenación general de la formación profesional específica, «con el fin de que las nuevas titulaciones y las enseñanzas conducentes a estas respondan a lo que la sociedad demanda de la formación profesional: proporcionar la formación para cualificar a las personas de modo que les facilite su inserción o reinserción laboral, garantice su movilidad en el trabajo y contribuya al progreso personal y social, de acuerdo con sus expectativas profesionales y con las

necesidades de los sectores del sistema productivo, tendentes a la mejora de la competitividad de las empresas y de nuestra economía».

La Ley de Cualificaciones Profesionales se ha desarrollado posteriormente en dos reales decretos, que establecen, de hecho, dos subsistemas: uno de ellos regula la formación inicial en el marco del sistema educativo (Real Decreto, 2006) y depende del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, mientras que el otro, que integra la antigua formación ocupacional y la formación continua, regula la formación para el empleo (Real Decreto, 2007) y depende del Ministerio de Trabajo e Inmigración. «Esta reciente regulación asume de forma clara el doble objetivo de integrar la formación profesional en España y orientarla hacia el mercado de trabajo, aunque en ambos casos la legislación se enfrenta a limitaciones importantes. La voluntad integradora queda reforzada con la visión sistémica de toda la formación, y avanza mediante la regulación conjunta de todos los elementos del sistema. No obstante, en la práctica persiste una subdivisión entre la formación inicial y la formación para el empleo, con una articulación incompleta entre ambos sistemas. Por otra parte, en todos los textos legales se reafirma la voluntad de orientar el sistema de formación profesional a la cobertura de las necesidades del mercado de trabajo en un sentido amplio, que beneficie tanto a las carreras profesionales de los trabajadores como a las necesidades de cualificación de las empresas» (Homs, 2008: 39).

Tal y como desarrolla el Real Decreto 395/2007, los fines de la formación profesional para el empleo son:

- Favorecer la formación a lo largo de la vida de los trabajadores desempleados y ocupados, mejorando su capacitación profesional y desarrollo personal.
- Proporcionar a los trabajadores los conocimientos y las prácticas adecuados a las competencias profesionales requeridas en el mercado de trabajo y a las necesidades de las empresas.
- Contribuir a la mejora de la productividad y competitividad de las empresas.
- Mejorar la empleabilidad de los trabajadores, especialmente de los que tienen mayores dificultades de mantenimiento del empleo o de inserción laboral.
- Promover que las competencias profesionales adquiridas por los trabajadores, tanto a través de procesos formativos (formales

y no formales), como de la experiencia laboral, sean objeto de acreditación.

Otra de las iniciativas para favorecer el aprendizaje permanente y el desarrollo de la formación profesional en España se da en 2006 cuando se firma un acuerdo de formación profesional entre el Gobierno y las organizaciones empresariales y sindicales (2006: 7)²⁹ con el fin de contribuir al avance de la formación y el aprendizaje permanente en nuestro país, manteniendo los pilares que han permitido su desarrollo en los últimos años, y tratando de superar las insuficiencias del modelo hasta ahora vigente y de potenciar los elementos que permitan progresar aún más en el logro de los objetivos de formación, para la mejora de la competitividad, el empleo y el desarrollo personal y profesional de los trabajadores.

También, en 2006, se aprueba la Ley Orgánica de Educación (LOE), que regula en la actualidad nuestro sistema educativo, y vincula la oferta de la formación profesional con el *Catálogo nacional de cualificaciones profesionales*. Una de las iniciativas a destacar de esta ley en materia de formación profesional, es la posibilidad de convalidación de créditos en la Universidad, que favorece el reconocimiento de la misma en los estudios superiores. Además también permite a los trabajadores acreditar y convalidar sus competencias profesionales adquiridas desde la experiencia, otorgando a la formación profesional un papel relevante en la adquisición y actualización permanente de tales competencias.

Esta ley asume también un compromiso explícito con el reto planteado por la Unión Europea para los próximos años de «convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social».³⁰ Esta pretensión implica la formulación de objetivos comunes que suponen cierta convergencia de los sistemas nacionales de educación y formación.

Siguiendo tal orientación, esta ley, si bien mantiene la estructura organizativa de la educación secundaria, establecen diversos cambios curriculares en materia de formación profesional. Así, la LOE introduce

29. AA.VV. (2006). *Acuerdo de formación profesional*. Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.

30. Objetivo estratégico para antes de que concluya el 2010, acordado en el Consejo Europeo de Lisboa en marzo del año 2000 por los países miembros.

mayor flexibilidad en el acceso a la formación profesional y en las relaciones entre sus distintos subsistemas, estableciendo diversas conexiones entre la educación general y la formación profesional que, a su vez, favorecen la educación permanente. De hecho, ya en su preámbulo, describe que la formación profesional tiene por finalidad preparar a los alumnos y a las alumnas para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida, así como contribuir a su desarrollo personal, al ejercicio de una ciudadanía democrática y al aprendizaje permanente.

Recientemente, y ante la fuerte crisis económica protagonista a nivel mundial, son varias las iniciativas que se desarrollan en los distintos países. En España, y bajo la influencia de un contexto más amplio, la UE, se están desarrollando propuestas para el desarrollo económico y laboral que incluyen, como una parte de la estrategia que cabe seguir, la formación profesional como una de las posibles alternativas.

1.3.4. La formación profesional en el marco de la economía sostenible

Esta trascendencia de la formación profesional como parte integrada del desarrollo económico, la podemos encontrar en la importante Ley de Economía Sostenible que recientemente ha aprobado el Parlamento español,³¹ donde se plantean dos grandes grupos de actuaciones como respuesta a esta crisis: por un lado, actuaciones de aplicación inmediata, que son las que se han consensuado con los partidos políticos en la denominada Comisión Zurbano y, por otro lado, otras actuaciones más de

31. Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible, publicada en el BOE (5 de marzo de 2011), donde en el capítulo VII, y a través de los artículos 72 a 76 se desarrollan los principales objetivos en materia de formación profesional (art. 72), la calidad en la formación profesional (art. 73); la participación de los interlocutores sociales (art. 74); la colaboración con las empresas privadas (art. 75) e instalaciones y equipamientos docentes (art. 76). Puede consultarse en: <http://www.boe.es/boe/dias/2011/03/05/pdfs/BOE-A-2011-4117.pdf>. (Acceso el 25 de septiembre de 2011.)

Esta Ley de la Economía Sostenible recoge una reforma orientada a potenciar la formación profesional que, de conformidad con el artículo 81 de la Constitución, exige una modificación de carácter normativo contenidos en la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional y en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Puede consultarse en: <http://www.boe.es/boe/dias/2011/03/12/pdfs/BOE-A-2011-4551.pdf>. (Acceso el 25 de septiembre de 2011.)

fondo para impulsar el cambio de modelo productivo, sobre la base de una economía sostenible, como objetivo de más largo alcance.

Esta ley contiene medidas encaminadas a potenciar la formación profesional en tres direcciones:

- a) crear condiciones que estimulen una actividad económica más dinámica y productiva en España;
- b) actuaciones para hacer ganar competitividad a la economía española;
- c) medidas para que el crecimiento de la economía sea sostenible medioambientalmente.

Entre las distintas actuaciones orientadas a ganar competitividad se plantean reformas en la formación profesional para la mejora del capital humano. Acciones dirigidas, por un lado, a facilitar la movilidad entre formación profesional, bachillerato y otras enseñanzas universitarias y, por otro, facilitar acuerdos que permitan impartir módulos de formación profesional en las empresas y también para que las empresas puedan utilizar las instalaciones de los centros.

En general, se persiguen tres grandes fines: agilizar la adaptación de las enseñanzas de formación profesional a las necesidades del sistema productivo; lograr mayor integración de dichas enseñanzas en el conjunto del sistema educativo, y reforzar la cooperación entre las administraciones educativas y los agentes económicos y sociales.

También cabe destacar el documento³² que contempla los objetivos educativos para la década 2010-2020 elaborado a partir de las propuestas de distintas instancias, organismos e instituciones: administraciones educativas, partidos políticos y diversas asociaciones y organizaciones educativas y ciudadanas. Este documento recoge acciones concretas y específicas de actuación para un pacto educativo, «desde la voluntad de acuerdo y de consenso». Entre los objetivos que se plantean, uno hace referencia específica a la formación profesional, concretamente el objetivo cuatro que se titula: «La formación profesional como instrumento clave para avanzar hacia un nuevo modelo de crecimiento económico», siendo el

32. Propuestas para un Pacto Social y Político por la Educación, firmado el 22 de abril de 2010 (finalmente, no aprobado). Puede consultarse en: <http://www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/pacto-educativo-final-22-abril.pdf?documentId=0901e72b800d5814>. (Acceso el 27 de septiembre de 2011.)

objetivo: «ampliar y flexibilizar la oferta de formación profesional, tanto para los jóvenes como para la población adulta, y adoptar medidas que permitan compatibilizar formación y empleo, para incrementar los niveles de formación y las posibilidades de empleabilidad del conjunto de la población». Se resalta además la importancia de conseguir una formación profesional de calidad que, en estos momentos de crisis económica y de crecimiento de desempleo, favorezca el logro de una economía más eficiente, formando profesionales que se ajusten a las nuevas necesidades de los distintos sectores productivos, capaces de abrirse camino en un entorno europeo e internacional cada vez más exigente. Otro de los objetivos en esta materia es «promover una mayor relación entre la formación profesional de grado superior, la universidad y las empresas de los distintos sectores productivos, con el fin de mejorar los procesos de investigación e innovación y la respuesta a las necesidades de un determinado territorio», planteándose para la consecución de todo esto distintas propuestas³³ que, finalmente, no han prosperado.

Estos son algunos ejemplos de las políticas que, en el ámbito europeo y nacional, reflejan la relación existente entre el sistema económico productivo y el sistema educativo (especialmente en el ámbito de la formación profesional), donde hay que resaltar la importancia de la formación profesional para responder a las nuevas necesidades económicas.

Resumiendo, situándonos en el contexto de influencia de la sociedad del conocimiento, basado en la competitividad, la empleabilidad, la movilidad laboral, se redefinen las características de los trabajadores para responder a los perfiles profesionales demandados por las necesidades del sistema productivo. En este contexto, la educación en general y la formación profesional deben reorientarse para responder a tales demandas. Por tanto, en la sociedad de la información y del conocimiento, una de las prioridades para la acción en materia de empleo se formula como la educación y la formación permanentes, esto es, la inversión en educación y formación hacia el conocimiento y «saber hacer» durante toda la

33. Concretamente, se plantean veintitrés propuestas que, como se especifica en el documento, están relacionadas con el desarrollo del sistema nacional de las cualificaciones y de la formación profesional y serán promovidas de forma conjunta entre la administración educativa y la administración laboral, en el marco del diálogo social con las organizaciones sindicales y empresariales. Se llevarán a la Ley de Economía Sostenible las concreciones necesarias que se deriven de este pacto, así como las enmiendas derivadas de los acuerdos que se produzcan en el seno del diálogo social en la Mesa de Promoción y Mejora de la Formación Profesional Reglada y para el Empleo.

vida. Esta formulación representa el punto de partida para el desarrollo del inicio de la estrategia europea que se fomentó en 1996 a través del año europeo del aprendizaje permanente. Desde sus inicios, este aprendizaje permanente ha sido relacionado con el empleo y las políticas económicas a la luz de la competitividad, aunque, sin embargo, también se conecta con la orientación a la empleabilidad.

CAPÍTULO 2

Las políticas de formación profesional en la Unión Europea

En el primer capítulo se tratan las relaciones existentes entre los sistemas educativo-formativo y económico-productivo llegando a la conclusión de que la educación y, especialmente, la formación profesional no pueden quedar ajenas a las transformaciones de la estructura social y económica, y deben prestar especial atención a los cambios resultantes de los procesos de globalización y desarrollo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación que suponen una nueva reestructuración del trabajo y que, en consecuencia, requieren repensar la formación y preparación de los trabajadores.

Ante este panorama, los sistemas europeos de educación y formación están, en la actualidad, inmersos en un proceso de reformas para poder responder a los retos planteados en la Cumbre de Lisboa ante el comienzo del siglo para conseguir que la UE se convierta en la economía del conocimiento más competitiva del mundo. Así, se plantea la necesidad de que las reformas nacionales sigan una misma dirección para la consecución de unos objetivos comunes. El debate de si los sistemas de educación y formación de los países miembros tienden o no a la convergencia, está abierto. En este sentido, en este capítulo se profundiza sobre la presente situación de la política europea de formación profesional y las orientaciones y pautas que se están llevando a cabo para organizar un espacio educativo europeo.

Por ello, se dedica una primera parte a la revisión de estudios de diversos autores sobre las razones de la creciente convergencia entre sistemas nacionales de educación y formación, así como factores que la motivan, tipos de convergencia, etc., prestando especial atención al espacio europeo. En esta misma línea, pero prestando atención a los sistemas nacionales de formación profesional en la UE, nos centraremos en sus características, evolución, así como los factores que influyen en una tendencia convergente hacia una política común de formación profesional.

La última parte del capítulo está destinada a analizar en qué momento se encuentra la política europea de formación profesional. Para ello, se centra en la estrategia que vertebra el diseño de los objetivos comunes y el método empleado para la consecución de los mismos por parte de los países miembros. Pero, previamente requiere un breve repaso histórico de las iniciativas políticas que, en materia de formación, se han desarrollado desde el Tratado de Roma, para encontrar algunas claves que nos ayuden a comprender la situación en el momento actual.

2.1. Globalización y convergencia de las políticas educativas nacionales: el caso de la Unión Europea

Si bien la convergencia no es un fenómeno nuevo, en los últimos lustros se ha hecho cada vez más patente en virtud de los procesos de globalización económica, el desarrollo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la conformación de bloques geopolíticos y la importancia creciente de los organismos supranacionales (Dettmer, 2004). Son muchos los autores que han teorizado sobre los efectos de la globalización sobre las políticas nacionales en general y las políticas educativas nacionales en particular. Roger Dale (2007) es uno de los autores que sostiene que la globalización constituye una nueva y diferente manera de relación entre los Estados-nación y la economía, pero adoptando múltiples y distintas formas. Esto no quiere decir que la globalización convierta a los Estados en algo irrelevante ni obsoleto, pero sí afecta al contenido y a la forma de algunos procesos y resultados de creación de políticas en todos ellos, por lo que, si bien estos mantienen su soberanía territorial formal intacta, en mayor o menor grado han perdido su capacidad para crear políticas nacionales independientes, pues la globalización supone similares desafíos para los Estados, que formulan posibles respuestas similares. En otras palabras, existe una interpretación estatal de las normas internacionales. Dale refuerza esta idea basándose en una cita de Habermas (1996: 292): «mientras la economía mundial opera básicamente libre de todo marco político, los gobiernos nacionales están restringidos a fomentar la modernización de sus economías nacionales. A consecuencia de ello, tienen que adaptar sus sistemas nacionales de bienestar a lo que denominamos capacidad competitiva internacional».

Roger Dale reconoce la existencia de las diferencias nacionales pero, a su vez, defiende la especificidad de la globalización como mecanis-

mo de introducción de influencias en los sistemas educativos nacionales. Precisamente, tras definir globalización concluye que «las respuestas individuales de los Estados a las realidades globales cambiantes se centran en mejorar su competitividad. Esto conlleva una serie de consecuencias específicas que afectan a la política educativa» (2007: 93). Esto es, la globalización deja algunos asuntos fuera del control de los Estados-nación, lo que requiere cambios de paradigma en las formas de respuesta política, dándose lo que Dale (2007: 103) describe como «acuerdo estatal competitivo y contractual». Esta es una de las consecuencias de la globalización: la competitividad internacional se convierte en el criterio principal a la hora de crear políticas de Estado con el consecuente desarrollo de respuestas supranacionales a los problemas comunes de los Estados en un mundo globalizado. Este es el caso de la UE, contexto político al que Dale denomina de «gobernanza sin gobierno», Nova (2010) «gobierno sin gobierno» o Pia Cort (2008) se inclina sencillamente por un «sistema indirecto de gobierno a distancia», o «gobierno de gobierno». Roger Dale (2007: 104) diferencia cinco mecanismos de transferencia de políticas e influencia modulados por la globalización, que denomina: armonización, diseminación, estandarización, instalación de interdependencia e imposición.³⁴ Por otra parte, Gita Steiner-Khamsi (2002), como Meyer y Ramírez (2002), plantean cómo afectan los actuales procesos de globalización a los sistemas educativos y cómo interviene en ello la transferencia educativa. Concretamente, Steiner-Khamsi explica por qué los sistemas educativos nacionales comparten cada vez más rasgos similares, a través del análisis de tres modelos que denomina: de consenso, de conflicto y culturalista.³⁵

34. A través de estos mecanismos Roger Dale (1999) concibe como la globalización impacta, directa e indirectamente, sobre las políticas educativas nacionales. Son, según Dale, el nexo entre el nivel supranacional y el nacional, una vinculación que la globalización altera intensificando ampliamente las relaciones de carácter internacional en el marco de una «agenda educativa global». Concretamente en lo referente al desarrollo de la política europea los mecanismos empleados son el de armonización y estandarización, sobre todo este último relacionado con el método abierto de coordinación (MAC). Por otra parte el mecanismo de imposición está relacionado con el fuerte componente normativo como efecto imán por su influencia y generalización. Para más información puede consultarse también: Tarabini, A. y Bonal, X. (2011). «Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio», *Revista de Educación*, 355. (En prensa.)

35. La descripción de tales modelos se extrae del análisis que sobre los mismos hace Steiner-Khamsi (2002:134-137). También podemos encontrar alusión a estos modelos en Meyer y Ramírez (2002); y Ramírez y Ventresca (1992). El término «tomar prestado» es

El modelo de consenso asume que la economía global genera desafíos similares en todos los sistemas educativos. Así, los procesos de modernización global, entre otras cosas, contribuyen al aumento general de las aspiraciones y expectativas profesionales, trascienden las fronteras nacionales y evocan respuestas análogas por parte de los sistemas educativos nacionales. En el caso concreto de la formación profesional, los sistemas educativos nacionales han tenido que hacer frente a una decreciente competitividad en los mercados mundiales. Desde este modelo, se trata de encontrar y tomar prestadas soluciones educativas que se hayan implantado con éxito en otras partes. En consecuencia, la convergencia de los sistemas educativos, se evidencia mediante reformas educativas nacionales que manifiestan rasgos similares.

Por otra parte, el modelo de conflicto reconoce la convergencia de los sistemas educativos nacionales, pero matiza que el surgimiento de un determinado modelo educativo internacional no es en modo alguno un acto voluntario y consensuado de «tomar prestado» (Cowen 2001), sino más bien una señal visible de neocolonialismo e imperialismo cultural. Por tanto, desde este enfoque, aquello que hace atractivo y exportable a un sistema educativo no se debe tanto a su cualidad y efectividad, sino más bien a los recursos de que se dispone para difundirlo, recursos no solo económicos sino referidos también a las posibilidades de acceso a la información, la experiencia, la tecnología, el trabajo en red y la representación en organismos internacionales. Los teóricos de este modelo enmarcan la transferencia educativa como una estrategia diseñada para mantener a otros países económica, política y educativamente dependientes.

En el modelo culturalista, la transferencia de modelos educativos se ve como una traslación de discursos académicos y profesionales sobre educación considerándose por tanto, una interacción de expertos de diferentes partes del mundo, más que una señal de convergencia de los sistemas educativos (Ramírez y Ventresca, 1992). Desde este enfoque se reconoce el impacto del imperialismo cultural sobre los sistemas educativos pero, sin embargo, no considera la forma en que las fuerzas locales responden a estos desafíos globales. Esta perspectiva desafía las suposiciones que equiparan al Estado-nación con una cultura, o los sistemas educativos nacionales con valores educativos nacionalmente

polisémico; Robert Cowen (2001) lo utiliza con frecuencia para referirse a los sistemas de transferencia en los sistemas educativos.

uniformes, reconociendo la pluralidad de culturas que hay dentro de los Estados-nación y, por lo tanto, la existencia de intereses y preocupaciones educativas que hace que las reformas educativas sean controvertidas, apoyadas por algunos y rechazadas por otros.

A principios de los años ochenta, Inkeles y Sirowy, al analizar las tendencias convergentes y divergentes de los sistemas educativos nacionales, señalan la siguiente observación: «la convergencia significa moverse desde diferentes posiciones hacia algún punto común. Conocer qué países son parecidos no nos dice nada acerca de la convergencia. Debería haber movimiento en el tiempo hacia algún punto común identificado. El punto puede ser fijo, como cuando el 100% de los niños en edad escolar se matriculan en la escuela primaria, o podría estar en movimiento, como cuando la proporción de la fuerza de trabajo en el sector terciario o de servicios ha crecido continuamente durante décadas. La convergencia no necesita, sin embargo, ser expresada solamente en términos cuantitativos. Las constituciones, los sistemas judiciales y arreglos administrativos pueden ser todos ya sean convergentes o divergentes. Hay, también, más de una pauta de cambio en el tiempo que puede conducir a un punto de convergencia. El cambio podría también parar en seco la verdadera convergencia y sin embargo ser de gran significación si las unidades que lo llevan a cabo cruzan ciertos umbrales» (Inkeles y Sirowy, 1984: 138).

El desafío, por tanto, se encuentra en especificar qué elementos de la organización social serán más convergentes, cuáles menos, y de explorar aquellos ejemplos en los cuales nuestras expectativas para la convergencia y divergencia pueden ser contradichos por nuestras observaciones.

Según la posición seguida por Fazal Rizvi (2008), queda patente que durante las últimas dos décadas la mayoría de los países del mundo están reformando sus sistemas educativos, llamando la atención la tendencia convergente de estas reformas. Parece ser que los sistemas educativos mundiales están pasando a interpretar los requisitos de cambio de forma similar, viéndolos a través de cristales de igual color. En definitiva, la mayoría de los sistemas se consideran afectados por presiones similares, y para responder a tales presiones parecen estar siguiendo unas políticas parecidas.

2.1.1. Influencia y repercusión en la Unión Europea

En Europa, el proceso de convergencia ha sido particularmente importante. En este sentido, la UE es una entidad que emerge (inicialmente) por un interés económico, y han sido muchos y prolíficos los debates acerca de si sus sistemas de educación y formación tienden a la convergencia. Scott y Kelleher (1996: 466) señalan que las fuerzas sociales, políticas e industriales que presionan hacia algún grado de convergencia en Europa incluyen los siguientes factores: 1) la regulación supranacional; 2) el papel de los negocios transnacionales; 3) los efectos de los cambios organizacionales y tecnológicos sobre las ocupaciones y; 4) la política internacional «prestada», es decir, la importación de arreglos institucionales que, se cree o se percibe, contribuyen al éxito de determinados países.

Otra visión en el análisis de la convergencia en el ámbito de la educación es la que desarrolla Andy Green (1999). Deja patente que la convergencia entre sistemas nacionales de educación y de formación profesional, o aspectos intrínsecos de estos sistemas, pueden ser analizados a dos niveles. El primero de ellos, lo denomina convergencia política, y ocurre cuando el discurso político y los objetivos de una variedad de países se vuelven crecientemente similares en el tiempo. El segundo, llamado convergencia estructural, se produce cuando las estructuras reales, los procesos y los resultados se vuelven más similares (Green, 1999). Precisamente, para Green (1999) existen tres formas esenciales en las cuales puede darse una situación de convergencia. La primera, a través de un incremento de políticas prestadas, como parte del proceso de difusión cultural; la segunda, mediante el impacto directo de autoridades supranacionales que buscan alcanzar la armonización en ámbitos particulares de la actividad educativa nacional, y la última, por la respuesta interna de los sistemas nacionales a fuerzas y problemas comunes. No obstante, tras sus investigaciones en el ámbito de la educación comparada concluye que: «en el caso de Europa, si bien algunos contextos y presiones comunes están creando una retórica política internacional y una cierta convergencia en cuanto a los objetivos más amplios de las políticas nacionales, los sistemas de educación y formación profesional aún siguen siendo obstinadamente nacionales» (Green, 2001: 12).

Por otra parte, Vojin Rakic (2002) señala que la convergencia o divergencia de los sistemas educativos es contingente sobre el nivel de agregación, por ejemplo, lo que puede ser convergencia a nivel de los

sistemas, puede convertirse en divergencias al nivel de las instituciones o disciplinas. Según Rakic (2002) existe un conjunto de factores que estimulan o inhiben la convergencia/divergencia de las políticas de educación superior. Entre los primeros se destaca la creciente homogenización del ambiente europeo que resulta del proceso de europeización y globalización; entre los segundos podemos buscarlo en el alto grado de institucionalización de las políticas.

En torno a estos elementos, Vojin Rakic propone un esquema general que contempla tres mecanismos importantes a partir de los cuales es posible determinar el flujo del proceso de convergencia entre los países europeos, así como las reacciones de los Estados miembros de la UE a las políticas de las instituciones europeas; desarrollos al nivel institucional en Estados miembros individuales de la UE, así como también desarrollos a nivel de las disciplinas académicas; e influencia mutua de políticas sobre y por Estados miembros de la UE individuales. Por lo tanto, las razones de la convergencia, a juicio de Vojin Rakic (2002: 231), se basan en:

- a) la coerción por los Estados miembros de la UE y conciencia de los beneficios perdurables;
- b) la comprensión de los beneficios de acomodarse al cambio institucional dentro de los sistemas de educación superior nacionales, así como también una apreciación de los beneficios de acomodarse a los desarrollos dentro de las disciplinas académicas;
- c) la imitación y coerción de los Estados miembros (por ejemplo, un Estado presiona para aceptar una política particular).

Para este autor, algunas de las posibles razones para la convergencia de las políticas nacionales de educación superior en los Estados miembros de la UE, vistas desde la perspectiva de los hacedores de las políticas nacionales, son las que muestra la tabla 3. En esta misma línea, Walter (2004) incluso habla de un proceso de europeización de las economías nacionales y de las sociedades del continente, que comprende al menos tres dimensiones. La más importante y la más difícil de controlar con los recursos de la gestión política reside en la considerable dinámica intrínseca de la internacionalización que obliga a recapacitar y a imponer reformas a partir de la competición y la comparación (llamados *Benchmarking*) no solo en materia de política educativa, esgrimiendo para ello el «argumento internacional».

Tabla 3. Razones para la convergencia de las políticas nacionales de educación superior en la UE

Autointerés	1. Coerción	Por las instituciones de la UE
		Por otros Estados miembros
	2. Conducta autointeresada, no relacionada con la coerción	Beneficios anticipados que responden a las políticas de la UE
		Beneficios derivados de los desarrollos a nivel institucional
Beneficios relacionados con los desarrollos en la disciplina		
Autoprescripción	Imitación no calculadora de políticas de una autoridad	
	Imitación no calculadora de ejemplos de políticas dominantes numéricamente	

Fuente: Vojin Rakic (2002: 231-232)

La segunda dimensión radica en el propósito de controlar este proceso en el plano de las políticas de los Estados nacionales y de la UE, a pesar de la fuerte dinámica intrínseca que lo caracteriza. Y la tercera dimensión esgrimida por Walter (2004:43) consta de un núcleo objetivo y conceptual: «los Estados miembros de la Unión Europea constituyen casi todas sociedades industriales desarrolladas, si bien con niveles de adelanto muy diversos, y poseen estructuras sociales modernizadas. Esta circunstancia engendra retos y problemas comparables entre sí que por cierto no tienen por qué desembocar de forma casi automática en las mismas respuestas y soluciones».

2.2. Hacia la convergencia de los sistemas nacionales de formación profesional en la Unión Europea

Realizando un breve repaso de la historia de Europa, sorprende el hecho de que durante la Alta y Baja Edad Media la formación profesional era bastante semejante en la mayoría de los países europeos.

2.2.1. Contexto europeo de la formación profesional

Así, en el siglo XVII los gremios eran las asociaciones que reunían a quienes se dedicaban a una misma profesión, un oficio dentro de una ciudad o villa. Bajo este sistema gremial, la formación cumplía una jerarquía en la que se distinguían tres figuras: aprendices, oficiales y maestros. En este sistema gremial, el título de maestro era la única prueba escrita de competencia profesional. El maestro enseñaba al aprendiz a cambio de comida y alojamiento. El aprendiz debía pasar un período de prueba para ser aceptado en un gremio y tras un examen podría ingresar en la comunidad de oficiales. Una vez que era oficial, sus cualificaciones profesionales estaban reconocidas en otros países, a los que se podía viajar para aprender más conocimientos de otros maestros.³⁶ Cuando adquirían la experiencia suficiente, podían presentarse a un gremio y ser admitidos como maestros.

Pero en los siglos XVIII y XIX este sistema gremial perdió fuerza, ya que era considerado un obstáculo a la competencia y al libre comercio, creciendo las diferencias entre los modos de formación entre unos y otros países. En este sentido, los trabajos desarrollados por Guggenheim y Wollschläger (2004) concretan que los diferentes tipos de formación profesional en Europa tienen sus orígenes en:

- la abolición del sistema gremial debido a los vuelcos políticos;
- los diferentes ritmos de industrialización en los diversos países;
- la influencia de movimientos políticos, filosóficos, culturales y religiosos.

Por otra parte, Greinert (2004) señala la Revolución Industrial como el factor más influyente que dirige la génesis de procedimientos de cualificación para las clases trabajadoras. El proceso de industrialización no solo no produjo un único modelo unitario de formación profesional, sino que eliminó prácticamente los antiguos métodos gremiales y los sustituyó por un sinnúmero de «modernos» sistemas educativos.

A modo de síntesis diremos que, en 1900, las condiciones que podían influir en la configuración y el alcance de los sistemas de formación profesional variaban notablemente entre unos y otros países euro-

36. Lo podemos calificar como el antiguo método de movilidad profesional europea (Guggenheim y Wollschläger, 2004)

peos. Los distintos países que evolucionaron se han configurado desde perspectivas diferentes (Tessaring, 1999).

Para la OCDE,³⁷ la diferencia fundamental entre sistemas de educación y formación profesional postobligatoria en los países avanzados se da entre aquellos que se basan predominantemente en la escuela y aquellos otros que se basan principalmente en el empleo. En esta línea, Salamé (2007) señala que se pueden discernir dos tipos de formación profesional: la académica y la profesional. La formación profesional, de corte académica, típica de los países latinos (principalmente, Bélgica y sur de Europa), ha intentado, desde siempre, compaginar la formación en cultura general (científica y humanística) con una formación específica de la especialidad profesional. Es decir, la carga horaria de cultura general es tan o más importante que la tecnológico-práctica. Esta organización respondía a un planteamiento políticosocial de la educación global como posible «ascensor» social. No se concebía en esos países, y aún no se concibe en algunos, que la formación técnica de los alumnos no fuera acompañada de una fuerte formación intelectual. En cuanto a la formación profesional técnica, es una enseñanza típica de los países anglosajones y norte de Europa. Esta modalidad de formación profesional parte de la idea de que el alumnado ya tienen una base cultural suficiente. Por tanto, la enseñanza profesional debe ser exclusivamente técnica. Esta modalidad de formación, basada mayoritariamente en el sistema dual,³⁸ ha permitido el desarrollo industrial de los años 60 y la preparación técnica de los trabajadores en un determinado oficio. Resulta significativo señalar el nombre inglés que recibe esta formación: *vocational training* (entrenamiento o preparación vocacional). Este modelo se caracteriza por la formación en centros de trabajo, de larga duración y, generalmente mediante contrato.

Asimismo, García Garrido y García Ruiz (2005) al tipificar los modelos típicos de la formación profesional de Europa occidental, resaltan rasgos diferenciales definidos por dicotomías notorias, como por ejemplo, las diferencias en determinados países entre la formación general y la formación profesional, lo que frecuentemente ha sido catalogado como un modelo de doble vía (académica y profesional). En este grupo, los au-

37. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, por sus siglas en inglés, y OCDE, en español).

38. El sistema dual, de origen alemán, es el gran modelo que, en los años ochenta, ha influido en la mayoría de los países de nuestro entorno, basado en la formación en centros de trabajo y en una formación general mínima (Salamé, 2007).

tores resaltan una variación tipológica entre países que claramente optan por un modelo de diferenciación temprana, por lo que establecen canales netos de formación preprofesional, volcados desde pronto en la preparación para la vida activa³⁹ y los sistemas que promueven un modelo de diferenciación diferida, evitando este tipo de canales antes de los 15 o 16 años de edad y reservando todo el periodo de escolaridad obligatoria a una formación general unificada para todo el alumnado.⁴⁰

Por otra parte, Francesc Pedró (1996) confecciona una clasificación en torno a los modelos estructurales básicos de formación profesional observables en el vasto panorama europeo. Pedró concibe tres grandes tipologías, cada una de ellas con un trasfondo político, ideológico, socioeconómico y propiamente educativo, diferenciado: la formación profesional/técnica escolar, los sistemas mixtos de trabajo y aprendizaje; y los sistemas de formación ocupacional postescolar.

El primero de los casos hace referencia a una formación profesional reglada, que compite inevitablemente con los cauces más académicos y está, por ello, condenada a ser la Cenicienta del sistema educativo. En el segundo modelo, la formación y el entorno empresarial no son concebidas como opciones excluyentes, sino más bien al contrario, la formación profesional mixta en toda su integridad ha de llevar inserta estos dos componentes: el modelo que combina la enseñanza que se imparte en centros de formación dependientes de empresas y la que se imparte en instituciones educativas, resultando de este modo sistemas de aprendizaje de alto valor teorico-práctico. En este segundo caso, y continuando con la metáfora infantil evocadora de cuentos infantiles, esta modalidad de formación profesional se considera como el Rey León, ocupando una posición de arraigado prestigio tanto institucional como social. Finalmente, el tercer modelo se caracteriza por su carácter multiforme, al pretender facilitar la transición entre la escuela a tiempo completo y el trabajo en momentos de desempleo juvenil elevado o permitir el reciclaje en los adultos. En este tercer caso, Pedró identifica el modelo formativo de carácter profesional con un Peter Pan, en cuanto se están ensayando fórmulas más imaginativas de formación profesional fuera del entorno escolar formal. Sin embargo, Pedró, aun estable-

39. Este es el caso de países como Alemania, Austria, Bélgica y Holanda.

40. Sería el caso del modelo británico, de los países nórdicos o los países mediterráneos, aunque con el empleo de fórmulas institucionales muy distintas para la consecución de sus objetivos.

ciendo esta clasificación, sostiene que «la realidad es más compleja que lo que sugieren los estereotipos de los cuentos infantiles y hoy en día es posible encontrar en muchos países europeos estructuras de formación profesional que beben de distintas fuentes. Es como si Cenicienta, el rey León y Peter Pan salieran en el mismo cuento» (Pedró, 1996: 76).

En este sentido, Martínez Usarralde (2001) reconoce que es difícil y hasta discutible, en algunos casos, agrupar homogéneamente los países europeos en torno a la formación profesional. No obstante, a partir de la clasificación tripartita realizada por Pedró (recordemos, la formación profesional/técnica escolar; los sistemas mixtos de trabajo y aprendizaje y los sistemas de formación ocupacional postescolar), Martínez Usarralde señala que estos pueden delimitarse en el contexto europeo mediante agrupaciones de países en las cuales las modalidades citadas se muestran como sobresalientes con respecto a otras políticas educativas profesionales que también se llevan a la práctica en dichos países. En efecto, tras el estudio de las tendencias actuales en cada uno de ellos, puede llegarse a la siguiente correlación de modelos en torno a la formación profesional.

Además, en esta línea, Caillods (1994) detalla más exhaustivamente esta clasificación y diferencia entre tres grandes modelos de organización de los sistemas de enseñanza técnica y formación profesional: algunos hacen hincapié en la empresa (como es el caso de Japón), otros en el medio escolar (Francia) y varios en la formación en alternancia, que combina los cursos teóricos en un centro de formación profesional y el adiestramiento práctico en la empresa, como ocurre en Alemania. Caillods (1994: 281) apunta a que «estas diferencias tienen sus raíces en la historia industrial, política y social de los países; pues los propios sistemas denotan la influencia del marco socioeconómico en el que actúan». Andy Green (1999 y 2001) se posiciona en la misma línea que Caillods, ya que diferencia entre el modelo japonés, basado en mercados laborales internos y la formación en la empresa, el modelo alemán, basado en mercados laborales profesionalizados y en la formación profesional dual, y el modelo liberal (Reino Unido), que se basa en mercados laborales ambiguos y en una mezcla de educación y formación profesional impartidas a un tiempo en la escuela y en el trabajo. Además, Andy Green también resalta las distinciones que se producen en los modos de regulación y gobernación y que caracterizan los sistemas de educación y formación profesional en cada país. Las principales diferencias se dan entre países en los que la mayor parte del poder está en los niveles central, regional o local, y aque-

llos otros en los que este se delega ampliamente en el mercado. Estas diferencias responden a las diversas tradiciones de políticas y estructuras institucionales.

Los países miembros de la UE son, por tanto, un mosaico en formas diferentes de organizar la educación, los sistemas de financiación, los procedimientos de formación del profesorado, etc. En la mayor parte de los países el peso del sector público es preponderante. No obstante, hay algún país en el que es el sector privado el que asume buena parte de la educación, financiada por el Estado y sometida a los requisitos y exigencias que este determina. Entre los dos extremos hay sistemas en los que conviven dos redes de centros, públicos y privados, como es el caso español. Los países del este europeo, antes con regímenes comunistas, tienen un sector casi exclusivamente público, con el inicio de algunos embriones de enseñanza de iniciativa privada, en estos casos, sin financiación estatal. También existen diferencias apreciables en el grado de centralización de los sistemas: los hay muy centralizados, en los que se ordena y dirige la educación desde el correspondiente Ministerio; en otros, la educación es competencia casi exclusiva de los gobiernos regionales. Dos ejemplos de sistemas europeos descentralizados son Alemania y Bélgica. Alemania tiene tantos sistemas educativos como *Länder*, incluso los años de duración de las etapas educativas no coinciden en todos los estados germánicos. En Bélgica se puede hablar de tres sistemas educativos diferentes, con autoridades, administraciones y políticas distintas, aunque con acuerdos básicos sobre ordenación. Un caso diferente es el de España, con competencias compartidas, unas del Estado y otras específicas de las respectivas comunidades autónomas. En otros países, los municipios, condados o administraciones de ámbito local o supralocal son los que tienen las competencias en casi todos los aspectos de la gestión educativa. En los últimos años se están produciendo procesos de reorganización interna en casi todos los países. Mientras que países de estructura descentralizada tienden a buscar caminos de unificación en algunos aspectos, sobre todo de ordenación, los países de tradición más centralizada están intentando, en unos casos, desconcentrar la gestión y, en otros, descentralizar el sistema (Prats y Raventós, 2005).

2.2.2. Características y modelos

Tras una somera revisión de la literatura sobre la materia, independientemente de las características resaltadas en los diversos sistemas de clasificación, encontramos que, a grandes rasgos, son tres los modelos de formación profesional europeos clásicos. Los estudios de Tessaring (1999) se basan en los sistemas de formación profesional en Alemania, Francia y Reino Unido. Estos modelos están basados en el modelo economía liberal de mercado británico, el modelo burocrático y regulado estatalmente de Francia, y el modelo dual-corporativo de Alemania (Greinert, 2004; Guggenheim y Wollschläger, 2004).

La tabla 4 que mostramos a continuación sintetiza y expone de forma clarificadora algunas características de cada uno de estos modelos.

Tabla 4. Modelos tradicionales de formación profesional en Europa

Los tres modelos «clásicos» de la formación profesional			
	El modelo liberal de mercado: Gran Bretaña	El modelo regulado por el Estado: Francia	El modelo corporativo y dual: Alemania
¿Quién determina la organización de la formación profesional?	La organización se negocia en el mercado entre representantes de la mano de obra, los directivos empresariales y los suministradores de formación profesional.	El Estado	Cámaras de oficios y artesanos, reguladas estatalmente y organizadas por sectores profesionales.
¿Dónde tiene lugar la formación profesional?	Hay muchas opciones: en las escuelas, en las empresas, tanto en escuelas como en empresas, por vía electrónica, etc.	En escuelas especiales, denominadas «escuelas de producción»	La formación alterna, conforme a un calendario fijo entre las empresas y las escuelas profesionales
¿Quién determina los contenidos de la formación profesional?	O bien el mercado, o bien las empresas individuales, en función de lo necesario en el momento. Contenidos no preestablecidos.	El Estado (junto a los agentes sociales). La formación no intenta prioritariamente reflejar las prácticas reales en la empresa: tiende más bien hacia conocimientos generales y teóricos.	La decisión corresponde conjuntamente a empresarios, a los sindicatos y al Estado.

Los tres modelos «clásicos» de la formación profesional			
	El modelo liberal de mercado: Gran Bretaña	El modelo regulado por el Estado: Francia	El modelo corporativo y dual: Alemania
¿Quién paga la formación profesional?	Por regla general, quienes reciben una formación profesional son los que deben pagarla. Algunas empresas financian algunos cursos que imparten ellas mismas.	El Estado recauda una tasa formativa de las empresas y financia con ella la formación profesional, pero solo para un número determinado de solicitantes cada año.	Las empresas financian la formación impartida dentro de la empresa, y pueden desgravar fiscalmente dichos costes. Los aprendices reciben un importe establecido por contrato. Las escuelas profesionales están financiadas estatalmente.
¿Qué cualificaciones se obtienen al término de la formación profesional y qué oportunidades abren dichas cualificaciones?	No hay supervisión de la formación ni exámenes finales acreditados a escala nacional.	La formación produce certificados estatales que capacitan a los mejores titulados para acceder a cursos superiores.	Las cualificaciones acreditan a escala nacional a los titulados para trabajar en la profesión correspondiente y para acceder a cursos superiores.

Fuente: Guggenheim y Wollschläger (2004)

Estos tres modelos formativos caracterizan los nuevos ámbitos que han ido emergiendo desde que las naciones europeas, ante el empuje de la industrialización, emprendieron la búsqueda de nuevas posibilidades de organizar y reorganizar sus sistemas de formación profesional.

Las investigaciones (Nilsson, 2007; Vicens, 2002; Green, 2001; Martínez Usarralde, 2001) en materia de formación profesional han llegado a la conclusión de que no hay otro modelo de referencia europeo en este proceso de convergencia. Todos los demás modelos formativos que fueron surgiendo en las diferentes naciones en el transcurso de los siglos XIX y XX no son sino variantes y/o combinaciones de los tres prototipos o esquemas básicos ya mencionados (Walter, 2004). Sin embargo, al estudiar los sistemas nacionales actualmente existentes en la UE no es suficiente

con estos tres modelos. En la práctica, el modelo liberal de mercado, tal como refleja la tabla 5, solo predomina en Reino Unido (y parcialmente en Irlanda) y el modelo corporativo dual se da en Dinamarca, Alemania y Austria, por lo que habría que incluir los diversos sistemas de formación profesional de los veinte Estados miembros restantes en el modelo regulado por el Estado. Nilsson (2007), sostiene que esta conclusión es insatisfactoria, pues ese grupo incluye sistemas que responden a variadas perspectivas. Así, Nilsson (2007: 170), basándose en la información que figura en KnowVET,⁴¹ y aun manteniendo en todo momento la idea de que «cualquier clasificación de los sistemas nacionales resulta problemática, ya que términos como programas de FP o ciclo superior de secundaria se utilizan de manera diferente en unos y otros países», divide el sistema de regulación por el Estado en dos subgrupos, utilizando como criterio de división los retos provocados por la tercera Revolución Industrial.

Nilsson (2007: 170) plantea que, «puesto que en todos los países industrializados ha aumentado la demanda de mano de obra dotada de un conocimiento más teórico de los procesos de trabajo y de competencias generales amplias, es razonable considerar como dimensión importante la mayor o menor fundamentación de la formación profesional en conceptos teóricos». Por tanto, establece dos subgrupos que define de la siguiente forma:

Sistemas de formación profesional de tipo teórico, referidos a aquellos en los que la participación con éxito en cualquiera (o la mayoría) de los programas de formación profesional en el ciclo superior de secundaria permite proseguir estudios en la totalidad o la mayoría de los programas de enseñanza superior.

En los sistemas de tipo práctico no existe ese vínculo directo entre los programas de formación profesional de ciclo superior de secundaria y la enseñanza superior. Para pasar a esta última hay que hacer estudios adicionales dotados de cierta entidad.⁴²

De este modo, la matización de Nilsson, si bien respeta la tradicional tipología de sistemas europeos de formación profesional permite, a

41. KnowVET es una base de datos desarrollada y ampliada por el CEDEFOP.

42. Nilsson (2007), en su estudio titulado: *¿Están las actuales estrategias nacionales de formación profesional en proceso de convergencia o de divergencia?*, se muestra cauteloso con esta (y cualquier) clasificación, destacando su carácter provisional. De ahí su insistencia en que «queda por demostrar si tiene sentido, además desde una perspectiva más amplia, por ejemplo, si hay diferencias entre los regímenes de mercado de trabajo correspondientes a uno y otro grupos». (Véase, sobre todo, página 170.)

través de la información que figura en KnowVET, una clasificación que, aunque simplifica una realidad compleja, acoge la diversidad de sistemas europeos de formación profesional,⁴³ quedando del siguiente modo, como muestra la siguiente tabla.

Tabla 5. Clasificación de los sistemas nacionales de formación profesional en Europa

A Regulados por las fuerzas del mercado	B1 Regulados por el Estado: teóricos	B2 Regulados por el Estado: prácticos	C Sistemas duales
(Irlanda) Reino Unido	Francia Países bajos Finlandia Suecia	República Checa Chipre Estonia España Italia Letonia Polonia Portugal Eslovenia Eslovaquia	Dinamarca Alemania Austria

Fuente: Nilsson (2007: 171)

No obstante, como sostiene Martínez Usarralde (2001: 290): «ningún sistema de formación profesional europeo puede presentarse en estado puro, es decir, constituir un modelo inalterable y claramente identificativo con un ideal determinado de sistema de formación profesional. Resulta más realista encontrar la presencia de influjos provenientes de otros países, que contienen la suficiente fuerza y atracción como para incidir de forma clara y conseguir, mediante las pertinentes adaptaciones e integraciones, aclimatarse y habituarse en otros Estados miembros».

No existe un único modelo de evolución educativa, encontrando heterogeneidad de sistemas educativos y de formación. Como hemos señalado al comienzo de este epígrafe, un factor que determina esta evolución es el peso de la historia. O como Green (2001) resalta en este sentido, donde las diferencias de gobernación, responden a las diversas tradiciones políticas y estructuras institucionales. Sin embargo, encon-

43. En su análisis, Nilsson (2007) se lamenta de que la información en la que basa su investigación (recopilada a finales de abril de 2006), solo contiene descripciones completas de 18 de 25 de los países.

tramos otro factor, determinante en la actualidad, como es diversidad de relaciones entre la educación y el desarrollo económico, existentes en toda sociedad.⁴⁴ De hecho, encontramos dos factores que determinan esta evolución: las relaciones existentes entre oferta y demanda de educación y las que rigen entre la demanda de competencias en los mercado de trabajo. Esto influye en la heterogeneidad de sistemas, como afirma Vicens (2002: 9): «cuanto más avance la educación, más aumenta la heterogeneidad de los sistemas educativos, pues cada país soluciona problemas comunes de manera específica y vinculada a sus tradiciones políticas y a la organización de sus relaciones sociales». Estos problemas o retos comunes están relacionados con los profundos cambios económicos y sociales y con el aumento de la competencia internacional que, si bien los países de la UE afrontarán de diversas maneras, supone una convergencia, que implica una definición común de los problemas de la formación profesional y un marco común de soluciones.

Los estudios de Kelleher y Scott (1996) contemplan aspectos de convergencia en las tendencias nacionales de los países pertenecientes a la Comunidad Europea. En su más reciente revisión, encuentran que esta convergencia responde a la regulación supranacional, el papel de las empresas transnacionales, los efectos del cambio organizativo y tecnológico en las profesiones y la toma de prestado de políticas internacionales. No obstante, Kelleher y Scott (1996: 466) llegan a la conclusión de que: «el consenso del diagnóstico es que los sistemas europeos de educación y formación profesional responden a un conjunto bastante común de presiones y problemas con soluciones diversas, condicionadas por sus instituciones nacionales específicas y por sus historias».

Por tanto, si bien existe diversidad de estrategias políticas en los países de la Unión Europea ante las actuales transformaciones en el ámbito económico y productivo, se encuentran varios aspectos que convergen. Por un lado, la consideración de la formación profesional como una respuesta viable a los problemas económicos y relacionados con el mercado laboral, lo que motiva las reformas de la formación profesional que actualmente están en marcha en casi todos los países europeos.

Como se ha visto, tanto las condiciones estructurales como las cuestiones de modernización de la formación profesional difieren entre los distintos países, principalmente, los patrones culturales que subyacen en

44. Idea planteada por Katrin Kraus (2008, 2009), ampliamente desarrollada en el capítulo 1.

las prácticas de formación. Sin embargo, lo que constituye una realidad es que la reforma de la formación profesional se convierte en un tema prioritario en la mayoría de los países. En el contexto concreto de la política europea, centrada en la educación permanente y en el marco de las cualificaciones, encontramos diferentes vías para afrontar retos similares, pero bajo la existencia de un nivel europeo organizado capaz de influir en los sistemas nacionales.

Por otro lado, el aumento de la competitividad internacional impulsa a las políticas de formación profesional de los distintos sistemas nacionales a la promoción de la sociedad del conocimiento como instrumento del desarrollo socioeconómico de la UE con el fin de alcanzar el objetivo que se acuerda en el Consejo Europeo de Lisboa celebrado en el año 2000 y que marcó un hito en la política europea de formación profesional. Tal como se expone en las conclusiones de la Presidencia sobre este Consejo, «la Unión se ha fijado hoy un nuevo objetivo estratégico para la próxima década: convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social». Uno de los elementos clave para implementar este objetivo comunitario es desarrollar una enseñanza y formación profesional de calidad que dote a los respectivos estados de una población activa competente y versátil, capaz de acomodarse a las cambiantes exigencias de los sectores productivos (Baigorri, Monterrubio y Martínez Cía, 2006).

A pesar de estos puntos de vista comunes, se están desarrollando en Europa diferentes estrategias de reforma. Sin embargo, hay tendencia a buscar no solo una visión común de los problemas pendientes, sino soluciones institucionales también similares. En este sentido es acertada la aportación de Philipp Gonon (2008) al plantear que la convergencia de los diversos discursos depende claramente de una convergencia de las estructuras. Sin embargo, esto no depende tanto de la retórica de la política educativa de la UE como de las percepciones de los diferentes países, donde las soluciones similares pueden hacer desaparecer sus respectivos sistemas tradicionales.

2.3. Evolución política de la formación profesional en la UE

Desde la firma del Tratado de Roma en 1957, cuando se crea la Comunidad Económica Europea hasta nuestros días, la atención prestada en

la Comunidad Europea a la educación en general y a la formación profesional en particular ha pasado por distintos momentos.

Son muchos los autores (García Suárez, 1991; Duque, 1992; Fernández, 1993; Lázaro Lorente y Martínez Usarralde, 1999; Etxeberria, 2000; Pedraza, 2002; Hernández Guarch, 2002; Valle, 2006) que han estudiado la historia de la política educativa europea, por lo que existen numerosas y diversas clasificaciones a la hora de secuenciar la evolución de la política educativa comunitaria. Pero la mayoría de estos estudios se centran en la política educativa general (aunque hagan algún tipo de referencia a la formación profesional). A continuación, tratamos la evolución de la política educativa de la Unión Europea, pero centrándonos en la formación profesional, lo que también nos permite secuenciar la historia de la política educativa comunitaria desde su creación. Así, presentamos una clasificación que se materializa en una labor de documentación y síntesis de documentos. Se trata concretamente del estudio de documentos escritos oficiales clave en la configuración de la unidad europea (tratados constitutivos) y en el discurso político de la Comunidad Europea, referido a la educación en general y a la formación profesional en particular (leyes, resoluciones, decisiones...). Tras el análisis, de modo muy resumido, se puede concluir que en la evolución de la política educativa europea se pueden identificar cuatro etapas.

Un primer momento que se inicia con la firma del Tratado de Roma⁴⁵ en el que la formación profesional comprendida como una útil herramienta para contribuir al desarrollo económico en torno al cual gira la constitución de la Comunidad Europea en sus inicios, y como una respuesta a los problemas derivados de las transformaciones estructurales que afectan a algunos sectores económicos del momento. Existe además, una clara separación entre la formación profesional y la educación general, quedando esta última en un segundo plano, al contrario de lo que ocurre con la formación profesional por su estrecha vinculación con el mercado laboral y, por ende, con el progreso económico.

Un segundo momento, que puede enmarcarse en las décadas de los setenta y los ochenta, se caracteriza por la crisis económica, y los problemas de desempleo, que influyen en la materialización en acciones concretas (en materia de educación y formación) de lo que anteriormente solo eran intenciones o proyectos abstractos, y que en este periodo se ponen en marcha. Así, por ejemplo:

45. CEE (1957). *Tratado constitutivo de la Comunidad Económica Europea*. Roma.

- La necesidad de cooperación puesta de manifiesto en la primera reunión de los ministros de Educación (1971),⁴⁶ se materializa más adelante (1974) mediante la Resolución de los ministros de educación relativa a la cooperación en el sector de la educación y mediante la creación de la red Eurydice,⁴⁷ que contribuye también a esta cooperación.
- Las orientaciones generales para la elaboración de un programa de actividades a nivel comunitario en materia de formación profesional⁴⁸ se materializa cuatro años más tarde con la creación del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP).⁴⁹
- En 1974, se emite una Resolución por la que se establecen los principios de educación, y que más adelante se materializa a través del primer programa de acción en materia de educación (1976).⁵⁰
- A su vez, este primer programa de acción pone en marcha una de las iniciativas pioneras: la recopilación de documentación y de estadísticas actualizadas en el campo de la educación que se materializará en una acción concreta en 1980 cuando se crea, por iniciativa de la comisión europea, una red europea de información sobre la educación en Europa,⁵¹ denominada Eurydice.

46. Reunión de la que resultó la Resolución de los ministros de educación, reunidos en el seno del Consejo, de 16 de noviembre de 1971, relativa a la cooperación en el sector de la educación.

47. Resolución de los ministros de educación, reunidos en el seno del Consejo, de 6 de junio de 1974, relativa a la cooperación en el sector de la educación. *Diario Oficial*, n.º C 098, de 20/08/1974.

48. Orientaciones generales para la elaboración de un programa de actividades a nivel comunitario en materia de formación profesional. *Diario Oficial*, n.º C 081, de 12/08/1971, p. 0005-0011.

49. 75/337/CEE: Reglamento del Consejo, de 10 de febrero de 1975 por el que se crea un Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP). *Diario Oficial*, L 39, de 13/02/1975.

50. Resolution of the Council and of the Ministers of Education, meeting within the Council, of 9 February 1976 comprising an action programme in the field of education. *Official Journal*, C 038, 19/02/1976, p. 0001-0005.

51. Resolución del Consejo y de los ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo, de 6 de diciembre de 1990, relativa a la red EURYDICE de información sobre la educación en la Comunidad Europea. *Diario Oficial*, n.º C 329, de 31/12/1990, p. 0023-0024.

- En 1986 se redacta el Acta Única Europea⁵² con el objetivo de establecer un mercado único interior que eliminara las trabas aduaneras y los obstáculos que se oponían a la libre circulación de las personas, pero de poco sirve esto si a esas personas no se les reconocen los títulos que poseen y les dan derecho a poder ejercer su oficio allí donde quieran dentro de la Comunidad. Por ello, es necesaria una correspondencia de calificaciones de formación profesional. Acción que se materializa mediante la Decisión del Consejo, de 16 de julio de 1985, relativa a la correspondencia de las calificaciones de formación profesional entre los Estados miembros de las comunidades europeas⁵³ y la Resolución del Consejo de 18 de diciembre de 1990 sobre la correspondencia de las calificaciones de formación profesional.⁵⁴

Sintetizando, la formación profesional durante estos años es el punto central de atención en la política educativa europea por su importancia en la preparación profesional, relación con el mundo del trabajo y, por tanto por su posible contribución en el descenso de las tasas de desempleo. Este especial interés por la formación profesional se concretará en programas e iniciativas como PETRA o CEDEFOP. Este desarrollo de programas crecerá en años posteriores.

Un tercer momento se inicia con el Tratado de la Unión Europea (Maastricht, 1992)⁵⁵ y abarca esta década caracterizada por la publicación de libros blancos sobre la educación y la formación y los numerosos programas educativos. Los dos grandes hitos que enmarcan este período son el Tratado de Maastricht (TUE) y el Acuerdo de Lisboa. El Tratado de la Unión Europea incluye un nuevo concepto, el de «ciudadanía europea», lo que implica un desarrollo de la dimensión social de la Comunidad (recordemos que este es uno de los objetivos del Tratado) y que se verá reflejado en las acciones educativas del momento. Además, siguiendo esta misma idea, mediante este acuerdo queda establecido

52. Acta Única Europea firmada en Luxemburgo el 17 de febrero de 1986 y en La Haya el 28 de febrero de 1986. *Diario Oficial*, n.º L 169, de 29.06.87.

53. 85/368/CEE: Decisión del Consejo, de 16 de julio de 1985, relativa a la correspondencia de las calificaciones de formación profesional entre los Estados miembros de las comunidades europeas. *Diario Oficial*, L 199, de 31/07/1985, p. 56-59.

54. Resolución del Consejo de 18 de diciembre de 1990 sobre la correspondencia de las calificaciones de formación profesional. *DO*, C 109, de 24/04/1991, p.1.

55. Tratado de la Unión Europea (Tratado de Maastricht). *DO*, C 191, de 29/07/1992.

también el mercado único, lo que supone que los ciudadanos comunitarios podrán desarrollar su actividad profesional en cualquiera de los países miembros, que tendrá implicaciones en la educación y sobre todo en la formación profesional (por ejemplo, la mayor transparencia en el reconocimiento de títulos de formación, para eliminar las barreras para la movilidad, modelo europeo de currículum vitae, entre otras).⁵⁶

Todas estas ideas se materializan y son puestas en práctica mediante programas educativos. Así, por ejemplo, los programas estrella, como «Sócrates» y «Leonardo da Vinci», pretenden fomentar y desarrollar la Europa del conocimiento y responder así a los principales retos de este nuevo siglo: promover el aprendizaje permanente, fomentar el acceso de todos a la educación y favorecer la adquisición de cualificaciones y de aptitudes reconocidas. De hecho, esta nueva generación de programas se distingue por una preocupación más intensa de las instituciones comunitarias por la educación, sobre todo desde una vertiente de desarrollo socioeconómico del continente europeo y bajo la perspectiva de educación a lo largo de la vida.

Concretamente el Programa Leonardo da Vinci,⁵⁷ creado en 1994 por decisión expresa de los ministros de Educación de la Comunidad Europea, nace con el objetivo de mejorar la calidad de los sistemas de formación profesional y al mismo tiempo como espacio de innovación y experimentación de nuevas ideas, como la de promover el intercambio y la movilidad de jóvenes y experiencias en el campo de la formación profesional. A mediados de abril de 1999, una vez culminada su primera fase, se revalida el programa, dando comienzo una segunda fase comprendida entre los años 2000 y 2006⁵⁸ con similares objetivos: una mejora de la calidad y la innovación y experimentación en el campo

56. Estos son algunos de los objetivos acordados en el Consejo de Lisboa (2000).

57. Acuerdo de la Comunidad Europea 94/819/CE, de 6 de diciembre de 1994 (*Diario Oficial*, L 340, de 29 de diciembre de 1994, p. 0008-0024), que establece la política europea de formación profesional para el periodo 1995/1999. El programa Leonardo, en su primera fase, se divide en cuatro capítulos, tres de los cuales afectan al ámbito educativo no universitario: capítulo I (apoyo a la mejora de los sistemas de formación profesional), capítulo III (apoyo al desarrollo de las competencias lingüísticas y difusión de innovaciones en el ámbito de la formación profesional) y capítulo IV (medidas de acompañamiento). Para más información puede consultarse: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31994D0819:ES:HTML>. (Acceso el 3 de octubre de 2011.)

58. Decisión del Consejo de la Unión Europea de 26 de abril de 1999 (*Diario Oficial*, L 146/33, de 11 de junio de 1999, Decisión 1999/382/CE). Puede consultarse en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:1999:146:0033:0047:es:PDF>. (Acceso el 3 de octubre de 2011.)

de la formación profesional mediante la cooperación internacional, pero haciendo énfasis en la construcción de una Europa del conocimiento.

Sin embargo, a partir de 2007 el Programa Leonardo da Vinci ha pasado a formar parte del nuevo Programa de aprendizaje permanente (PPA) por un nuevo periodo de siete años (2007-2013),⁵⁹ manteniendo los objetivos y prioridades anteriores, pero con avances significativos respecto a los programas anteriores, como es el establecimiento de un planteamiento integrado de todo el proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, dotado de mayor presupuesto y capacidad nacional para su gestión.

El otro hito que marcará el principio de otra etapa (en la que nos encontramos hoy, la actual) es el Acuerdo de Lisboa que señala que el objetivo de la Unión es convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva del mundo.

Resumiendo, dos conceptos caracterizan estos años: conocimiento y competitividad, a lo cual se encaminará la política educativa y de formación profesional de la comunidad, cobrando ambas un gran protagonismo. Claro ejemplo de esto son los libros blancos publicados durante esta década:

- Libro blanco *Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*, 1993.⁶⁰
- Libro blanco *La política social europea. Un paso adelante para la Unión*, 1994.⁶¹
- Libro blanco sobre la educación y la formación: *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*, 1995.⁶²

Y un último momento, en la actualidad y que se inicia con la Cumbre de Lisboa, que marcará los objetivos educativos para el 2010 y da

59. Aprobado por Decisión del Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (1720/2006/CE). Véase en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:ES:PDF>. (Acceso el 6 de octubre de 2011.)

60. Comisión Europea (1993). *Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI. Libro blanco*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

61. Comisión Europea (1994). *La política Social Europea. Un paso adelante para la Unión*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

62. Comisión Europea (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación: enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Luxemburgo, Oficina Publicaciones Oficiales de la Comunidad Europea.

un nuevo impulso a la política educativa comunitaria y decisiva en la construcción de un Espacio Educativo Europeo.

2.4. Hacia la construcción de un Espacio Europeo de Educación y Formación

La meta actual de la política europea de educación y formación tiene como referente los objetivos marcados en la cumbre de Lisboa (celebrada los días 23 y 24 de marzo de 2000), que supondrá un punto de inflexión para las políticas de educación y formación europeas, no solo porque se va a reconocer la importancia de la educación para la contribución del que es su objetivo estratégico,⁶³ sino también por la metodología que se establece para conseguirlo: el método abierto de coordinación (en adelante, MAC) que irá más allá de la cooperación y el principio de subsidiariedad que hasta el momento habían caracterizado la política educativa comunitaria.

Dicho objetivo se logrará mejorando los procesos existentes, introduciendo un nuevo método de coordinación a todos los niveles. En efecto, esto implica que los sistemas de educación y formación europeos, como un determinante esencial del potencial innovador, precisan adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo. Para ello, tal y como refleja el documento: «los sistemas de educación y formación europeos tendrán que ofrecer oportunidades de aprendizaje y formación adaptadas a grupos destinatarios en diversas etapas de sus vidas: jóvenes, adultos parados y ocupados que corren el riesgo de ver sus cualificaciones desbordadas por un proceso de cambio rápido. Este nuevo planteamiento debería constar de tres componentes principales: la creación de centros de aprendizaje locales, la promoción de nuevas competencias básicas, en particular en las tecnologías de la información, y una transparencia cada vez mayor de las cualificaciones».⁶⁴

63. Objetivo consistente en que la Unión Europea «se convierta en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de conseguir un crecimiento sostenido con trabajo y cohesión social». Puede consultarse en http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm. (Acceso el 8 de octubre de 2011.)

64. Conclusiones de la Presidencia sobre el Consejo Europeo de Lisboa de 2000. Disponible en: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm. (Acceso el 8 de octubre de 2011.)

El informe de la Comisión «Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos» (CCE, 2001)⁶⁵ recoge los tres grandes objetivos a los que debían llegar los sistemas educativos europeos en el plazo de diez años y que permitirán a todos los ciudadanos europeos participar en la nueva sociedad del conocimiento: mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos, facilitar el acceso de todos a la educación, dando una atención preferente a la flexibilidad de los sistemas educativos para hacer posible la educación permanente y abrir la formación y la educación a un mundo más amplio.

Así, en 2002, el Consejo Europeo de Barcelona adoptó el programa de trabajo, educación y formación 2010⁶⁶ para alcanzar tales objetivos educativos, (calidad, accesibilidad y apertura), los cuales se desglosan en trece medidas concretas, con un conjunto de indicadores para supervisar el cumplimiento de acuerdo con un calendario preciso para las actuaciones y los informes bianuales, con el fin de evaluar la aplicación.

2.4.1. Proceso de Copenhague. Cooperación reforzada en la educación y formación profesional

Bajo el discurso global de Lisboa, se desarrolla el conocido como Proceso de Brujas-Copenhague, que inició un proceso de cooperación reforzada en el ámbito de la enseñanza y la formación profesional. Este proceso abarca una dimensión política, cuyo objetivo es establecer las herramientas necesarias para alcanzar los objetivos europeos comunes y reformar los sistemas nacionales de educación y formación profesionales; el desarrollo de marcos europeos comunes y herramientas que au-

65. Informe del Consejo Educación al Consejo Europeo, de 14 de febrero de 2001, sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación (5680/91 EDU 18. No publicado en el Diario Oficial). Para ver más: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_es.htm. (Acceso el 8 de octubre de 2011.)

66. *Educación y Formación 2010*. Urge las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa. Informe intermedio conjunto del Consejo y la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa (*Diario Oficial*, n° C 104, de 30/04/2004, p. 0001-0019). Disponible en: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52004XG0430\(01\):ES:NOT](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52004XG0430(01):ES:NOT). (Acceso el 10 de octubre de 2011.)

menten la transparencia y calidad de las competencias y cualificaciones, y que faciliten la movilidad; la cooperación para fomentar el aprendizaje mutuo a escala europea e involucrar a todas las partes relevantes a escala nacional. La Declaración de Copenhague (2002) el Comunicado de Maastricht (2004) y el de Helsinki (2006) ratifican tales prioridades: transparencia, reconocimiento y calidad de la formación profesional, y establecen prioridades a escala nacional. (Ver figura 5)

Este proceso se pone en marcha en 2002 cuando se reúnen en Copenhague los ministros de Educación, conjuntamente con la Comisión Europea, resultando la Declaración de Copenhague, que sienta las bases para la cooperación voluntaria en materia de educación y formación profesionales. Su objetivo de cara a 2010 fue: «reforzar la dimensión europea en la educación y formación profesionales; aumentar la información, orientación y asesoramiento, así como la transparencia de la educación y formación profesionales; desarrollar herramientas para el reconocimiento mutuo y la validación de competencias y cualificaciones; y mejorar la garantía de calidad en la educación y formación profesionales». ⁶⁷ Para el logro de estos objetivos se estableció el compromiso de construir *marcos comunes* a nivel europeo para ser desarrollados con posterioridad en cada uno de los Estados que participen de estos acuerdos.

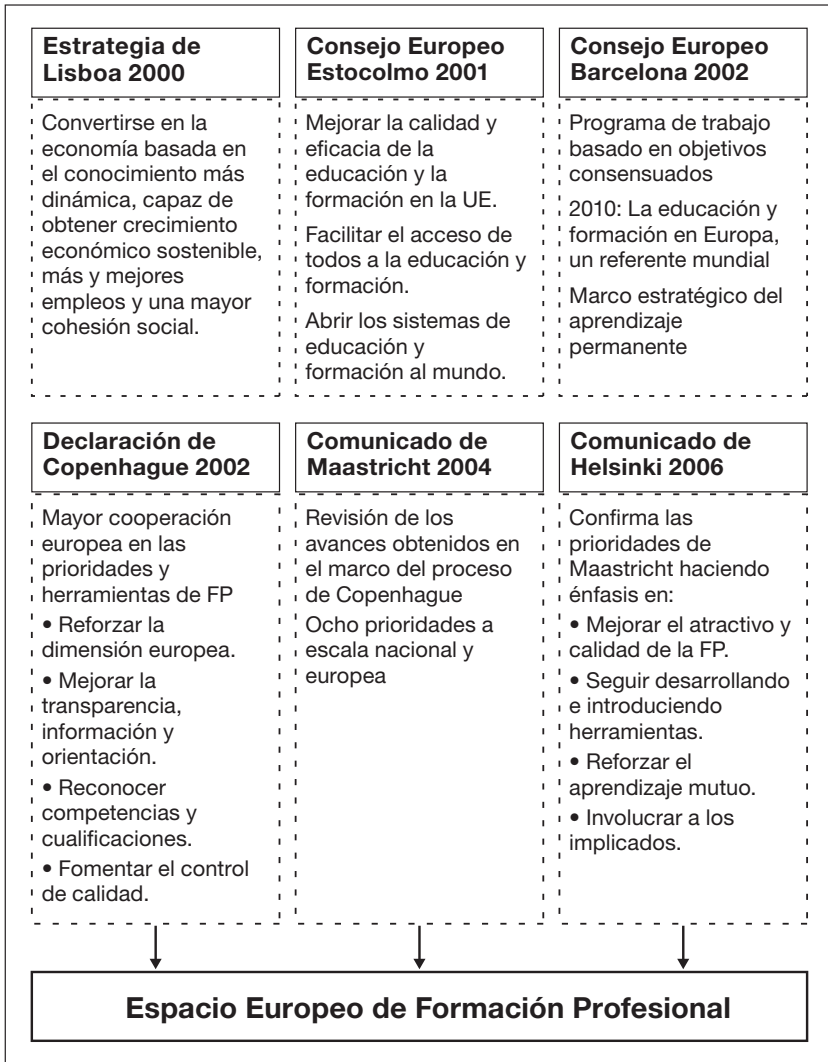
La revisión de la declaración de Copenhague sobre las prioridades, a partir de 2004, de la cooperación europea reforzada para la enseñanza y la formación profesional, se realizó a través del Comunicado de Maastricht ⁶⁸ que confirma el éxito del Proceso de Copenhague en lo que se refiere a potenciar la visibilidad y el perfil de la educación y formación profesionales a nivel europeo. A través de este comunicado, los Ministros responsables de la educación y la formación profesional de 32 países europeos, ⁶⁹ los agentes sociales europeos y la Comisión acordaron reforzar su cooperación con el fin de modernizar los sistemas de educación y formación profesionales para que la economía europea logre ser la más competitiva, y ofrecer a todos los europeos, ya sean jóvenes, trabajadores

67. En la web oficial de la Unión Europea. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/ef0018_es.htm. (Acceso el 12 de octubre de 2011.)

68. Documento disponible en: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/maastricht_es.pdf. (Acceso el 15 de octubre de 2011.)

69. De estos 32 países europeos, 25 eran Estados miembros; cuatro, países candidatos; tres, países asociados de la AELC (Asociación Europea de Libre Comercio) y el EEE (Espacio Económico Europeo) y Croacia.

Figura 5. De Lisboa a Helsinki: estrategias, objetivos y prioridades



Fuente: Lipinska *et al.* (2008: 24)

de más edad, desempleados o personas desfavorecidas, las cualificaciones y competencias necesarias para integrarse plenamente en la incipiente sociedad del conocimiento y, de esta manera, contribuir a aumentar y mejorar el empleo. Asimismo, se concluyó que había que perseguir

los objetivos de Copenhague y avanzar en la respuesta adecuada al desarrollo sostenible de los recursos humanos en la sociedad europea del conocimiento, la creación de un mercado de trabajo europeo, facilitar la movilidad transnacional de trabajadores, profesores, voluntarios, estudiantes y la atención especial a la respuesta formativa de las personas con riesgo de exclusión social y del mercado de trabajo. Si bien, este documento, desarrolla las prioridades establecidas por la Declaración de Copenhague, además, y por primera vez, se establecen prioridades específicas para el trabajo a nivel nacional sobre la educación y formación profesionales:

- aplicación de instrumentos y referencias comunes en la reforma y el desarrollo de sistemas y prácticas;
- aumentar la inversión pública y privada;
- recurrir al apoyo de los fondos europeos (como el Fondo Social y el Fondo de Desarrollo Regional) para desarrollar la educación y formación profesionales;
- desarrollar sistemas de formación profesional que respondan a las necesidades de las personas y grupos desfavorecidos;
- establecer planteamientos de aprendizaje abierto así como marcos de la educación y formación profesionales flexibles y abiertos que permitan la movilidad entre distintos niveles y contextos educativos;
- mejorar la pertinencia y calidad de esta formación en colaboración con todas las partes implicadas;
- desarrollar entornos favorables al aprendizaje tanto en los centros de formación como en el lugar de trabajo;
- promover el desarrollo continuo de las competencias de los profesores y formadores en este ámbito.

Este acuerdo de cooperación se inició con un proyecto práctico dirigido a reforzar la transparencia de las cualificaciones o de los resultados del aprendizaje, nos referimos al Europass⁷⁰ o marco común europeo para la transparencia de las cualificaciones y competencias profesionales. La idea básica inicial consistía en crear un portafolio

70. Decisión nº 2241/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de diciembre de 2004 relativa a un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias (Europass).

que avalara el historial formativo y las cualificaciones adquiridas por el individuo con el objetivo de facilitar a los empleadores la valoración sobre el perfil, el contenido y la relevancia de las cualificaciones requeridos por el mercado de trabajo y a los proveedores de educación, la valoración sobre su propio contenido en relación con el resto de las ofertas de otros proveedores. El objetivo de este sistema es ayudar al ciudadano europeo a presentar sus capacidades y cualificaciones personales de manera sencilla y fácilmente comprensible en toda Europa y a desplazarse con fines profesionales por el continente.

El Europass agrupó una serie de documentos elaborados previamente a escala europea, entre ellos, el Currículum Vitae Europass, que refleja la información relativa a las cualificaciones y competencias de los ciudadanos; el documento de movilidad Europass, que recoge los períodos de movilidad transnacional realizados; el suplemento Europass al título, que se trata de un documento adjunto a un diploma de enseñanza superior que facilita el significado del diploma en términos de conocimientos y capacidades adquiridos; el suplemento Europass al certificado de profesionalidad o al título de formación profesional de grado medio, con la misma finalidad del anterior; y, finalmente el portafolio de lenguas Europass en el que hacer constatar el aprendizaje de lenguas y de las experiencias y competencias culturales de un estudiante.

Otra iniciativa emprendida a partir del Comunicado de Maastricht es la creación de un Marco Europeo de las Cualificaciones (MEC).⁷¹ Esta se desprende de la medida prioritaria resaltada en el documento de «concebir un marco europeo de cualificaciones flexible, basado en la transparencia y la confianza mutua. Este marco constituirá una referencia común que facilitará el reconocimiento y la transferibilidad de cualificaciones, tanto de la EFP⁷² como de la educación general (secundaria y superior), y se basará principalmente en competencias y resultados de aprendizaje. Asimismo, mejorará la permeabilidad de los sistemas de educación y formación, constituirá una referencia para la validación de las competencias adquiridas de manera informal y contribuirá al funcionamiento adecuado y efectivo de los mercados laborales europeo, nacionales y sectoriales».

71. Para más información: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm. (Acceso el 17 de octubre de 2011.)

72. Educación y formación profesionales.

Paralelamente a la aprobación del MEC, en la Declaración de Copenhague también se determinó el desarrollo de un sistema de puntos acreditativos para la formación profesional y la formación continua como campo de actividades común. El desarrollo de un European Credit (Transfer) System for Vocational Education and Training (ECVET) recoge el propósito del ECTS para la promoción de la movilidad intraeuropea de estudiantes que se viene desarrollando desde 1989 en el ámbito de la educación superior, si bien ha de atender a las *especificidades* de la formación profesional. El ECVET permite la documentación, convalidación y reconocimiento de resultados de aprendizaje que se hayan obtenido en el extranjero, ya sea en la formación profesional formal o en contextos no formales.

En diciembre de 2006, en Helsinki, se produce la segunda revisión del proceso de Copenhague y los avances en la cooperación reforzada en la educación y formación profesional. De esta reunión resultó el Comunicado de Helsinki sobre la cooperación europea reforzada en materia de formación profesional.⁷³ Este comunicado insiste en las prioridades establecidas en Maastricht, poniendo especial hincapié en la mejora de la calidad y el atractivo de la formación profesional: «conveniría que los países participantes presten más atención a la imagen, estatus y atractivo de la educación y formación profesionales». Tras la revisión de las prioridades de la estrategia de Lisboa, se resalta la importancia de proseguir el desarrollo de herramientas europeas comunes para abrir camino hacia el Espacio Europeo de la Formación Profesional y apoyar la competitividad del mercado de trabajo europeo; que los países participantes presten más atención a la imagen, estatus y atractivo de la educación y formación profesionales; potenciar el aprendizaje mutuo, las labores de cooperación y el intercambio de experiencias y conocimientos; disponer de datos e indicadores adecuados y coherentes a fin de comprender la evolución de la formación profesional y, garantizar la existencia de datos adecuados a escala nacional y regional sobre formación profesional, así como la coherencia y comparabilidad con otros datos en materia de educación y formación; y fomentar una participación activa de todas las partes interesadas en el ámbito de la formación profesional.

73. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/helsinki_es.pdf. (Acceso el 17 de octubre de 2011.)

Figura 6. Prioridades de la cooperación en materia de formación y educación profesional

Declaración de Copenhague 2002	<ul style="list-style-type: none"> • Reforzar la dimensión europea. • Aumentar la transparencia, la información y la orientación. • Reconocimiento de competencias y cualificaciones. • Promocionar el control de calidad.
Comunicado de Maastricht 2004	<ul style="list-style-type: none"> • Poner en práctica las herramientas de Copenhague. • Mejora de la inversión pública y privada, incentivos a la formación, uso de fondos europeos. • Abordar las necesidades de los grupos de riesgo. • Desarrollo de trayectorias individuales y flexibles, progresión. • Mejora de la planificación de FP, identificación de necesidades de competencias. • Desarrollo de enfoques pedagógicos y entornos de aprendizaje. • Desarrollo de la competencia del personal docente y de los formadores. • MEC, ECVET; identificación de las necesidades de formación del profesorado y formadores; mejora de las estadísticas sobre la FP.
Comunicado de Helsinki 2006	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora de la imagen y atractivo de la FP; buena gestión. • Continuar desarrollando, probando y aplicando herramientas comunes en 2010 (MEC, ECVET, CQAF/ENQUA-VET, Europass). • Aprendizaje mutuo más sistemático; estadístico sobre FP más habituales y de más calidad. • Invitar a todos los implicados a aplicar la Declaración de Copenhague.

Fuente: Lipinska, P. *et al.* (2008: 8)

2.4.2. Marco Europeo de Cualificaciones, instrumento de traducción entre los distintos sistemas nacionales de cualificaciones

«El desarrollo y la introducción del Marco Europeo de Cualificaciones (MEC) debe considerarse en estrecha relación con la realización de los objetivos de Lisboa de la Unión Europea, a saber: reforzar el espacio político y económico común europeo y, por ende, hacerlo más competi-

vo, manteniendo al mismo tiempo la cohesión social. El sector educativo desempeña un papel destacado en todo ello. El incremento de la transparencia de las cualificaciones y el aprendizaje permanente constituyen dos elementos esenciales de los esfuerzos por adaptar los sistemas educativos y de formación permanente de la Unión Europea tanto a las exigencias de la sociedad del conocimiento, como a la necesidad de crear más y mejores empleos. En el Comunicado de Maastricht de 2004 se acordó finalmente que era necesario dar prioridad al desarrollo de un MEC que abarcara la educación general y la formación profesional y promoviera la transparencia y la movilidad dentro de los sistemas educativos y de empleo nacionales y entre sí» (Markowitsch y Luomi-Messerer, 2008: 39).

El MEC es un marco común de referencia que relaciona entre sí los sistemas nacionales de cualificaciones y sirve de mecanismo de conversión para mejorar la interpretación y comprensión de las cualificaciones de los diferentes países y sistemas de Europa. Sus principales objetivos son: fomentar la movilidad de los ciudadanos entre diversos países y facilitarles el acceso al aprendizaje permanente. La Recomendación de 2006 relativa al MEC⁷⁴ define el concepto de marco nacional de cualificaciones como el «instrumento de clasificación de las cualificaciones en función de un conjunto de criterios correspondientes a determinados niveles de aprendizaje; de lo que se trata es de integrar y coordinar los subsistemas nacionales de cualificaciones y de mejorar la transparencia, el acceso, la progresión y la calidad de las cualificaciones en relación con el mercado de trabajo y la sociedad civil».

El MEC entró en vigor en 2008 a través de la Recomendación relativa a la creación de este marco común de cualificaciones, estableciendo el año 2010 como fecha límite aconsejable para que los países realicen las correspondencias entre sus sistemas nacionales de cualificaciones y el MEC, y 2012 para que todos los certificados de cualificación contengan una referencia al nivel correspondiente del mismo. Sin duda, todo un reto para una de las políticas más ambiciosas, no solo por su dificultad, sino también porque supone un nuevo intento para crear un espacio europeo de cualificaciones después de varios intentos fallidos.⁷⁵

74. COM 479/2006 Creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje Disponible en: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_es.pdf. (Acceso el 20 de octubre de 2011.)

75. En 1992 se aprobó una Resolución del Consejo sobre la transparencia de las cualificaciones. En ella se consideraba la necesidad individual de ofrecer informaciones fiables sobre la formación, cualificaciones, competencias y experiencia profesional siguiendo un

En concreto, el MEC es un sistema de ocho niveles de referencia relacionados entre sí, todos ellos adquiridos durante la formación inicial y permanente, descritos en términos de resultados de aprendizaje.⁷⁶ Estos resultados de aprendizaje se dividen en tres categorías: conocimientos, destrezas y competencias. Estos niveles abarcan toda la gama de cualificaciones, desde el nivel más básico (nivel 1, como pueden ser los títulos de educación básica) hasta los niveles más avanzados (equivalente al nivel 8, por ejemplo, el doctorado). Dado que se trata de una herramienta para fomentar el aprendizaje permanente, tiene en cuenta todos los niveles de cualificación de la enseñanza general, la formación profesional, la educación académica y otros tipos de formación complementaria.

El MEC pretende ser un referente tanto para la movilidad y el reconocimiento de las titulaciones dentro del sistema educativo, como para el mercado de trabajo y las empresas a la hora de establecer sus sistemas de cualificación internos e incluso como instrumentos para la selección y gestión del personal. Pero, su creación es, sin duda, una de las políticas más complejas tanto en su diseño, debido a la diversidad de estructuras e instituciones implicadas en la educación y formación en los diferentes Estados miembros, como en su aplicación, debido a la heterogeneidad de conceptos y estructuras de los respectivos marcos nacionales de cualificaciones. Cada uno de los distintos sistemas nacionales de cualificaciones ha de referirse a los niveles del MEC para que sea posible la transferencia de un país a otro. La transición a los marcos nacionales de cualificaciones (MNC) ha sido rápida, y hasta cierto punto parece haber sido impulsada por la propuesta del MEC. Refleja asimismo el convencimiento general de que el aprendizaje permanente exige que se preste más atención a los resultados del aprendizaje que a los elementos que lo favorecen, y de que es preciso reforzar los vínculos entre los distintos subsistemas de educación y formación (Bjørnåvold y Coles, 2007). El marco de cualificaciones constituye una clasifica-

formato común, en este caso, el portafolios o carpeta individual. En 1996 se aprobó otra Resolución del Consejo sobre la transparencia. En ella se ponía de manifiesto la importancia de disponer de cualificaciones y certificados de FP que reflejasen la formación obtenida y pudieran ser utilizados por empresarios y trabajadores de toda Europa.

76. En el MEC se definen como «expresión de lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje». Al utilizar los resultados de aprendizaje como punto de referencia común, se facilita la comparación y transferencia de cualificaciones entre países, sistemas e Instituciones, beneficiando a un amplio grupo de usuarios, tanto a escala europea como nacional.

ción de estas con arreglo a un conjunto de criterios que corresponden a los niveles de educación alcanzados. Este conjunto de criterios puede consistir en características implícitas de las propias cualificaciones, o bien ser explicitado en forma de descriptores de nivel. Como hemos comentado anteriormente, en su forma más simple de clasificación, las propias cualificaciones se ordenan en una jerarquía de niveles, en la que se recorre una serie de etapas que van desde el nivel más bajo de cualificaciones hasta el nivel máximo (con un total de ocho niveles). Las cualificaciones de estas escalas a veces se vuelven a clasificar por tipos (cualificaciones de la enseñanza superior, cualificaciones escolares, cualificaciones en el puesto de trabajo). Un segundo tipo de clasificación hace uso de niveles explícitos definidos con ayuda de criterios que suelen recibir el nombre de descriptores o indicadores de nivel. Este segundo tipo atrae el interés de muchos países, ya que ofrece más amplias posibilidades de coordinar los distintos sectores educativos y las cualificaciones basadas en el trabajo. En cualquier caso, todos los marcos de cualificaciones pretenden crear la base para definir mejor sus aspectos de calidad, accesibilidad y reconocimiento, tanto oficial como en el mercado de trabajo; y tanto dentro del país como a nivel internacional (Bjørnåvold y Coles, 2007).

Los MNC revisten distintas formas y funciones (Coles, 2006; Bjørnåvold y Coles, 2007), pero parece razonable afirmar que todos ellos persiguen cuatro objetivos generales:

- la definición de los niveles nacionales de los resultados del aprendizaje (competencias);
- el fomento, a través de la normativa, de la calidad en la oferta de educación y formación;
- la comparabilidad de las distintas cualificaciones entre sí;
- la promoción del acceso al aprendizaje, y de su transferencia y progresión.

Los MNC pueden tener otros fines políticos que van más allá de estos cuatro objetivos. El desarrollo de un MNC puede servir para integrar los distintos elementos del sistema de cualificaciones (por ejemplo, la formación profesional impartida dentro de la educación complementaria y la superior), o para modernizar algún aspecto del sistema de educación y formación, como por ejemplo, la normativa sobre la calidad de los procesos de cualificación o la forma de asignar la financiación desti-

nada a la educación y formación (Bjørnåvold y Coles, 2007). Para Tuck y otros (2006),⁷⁷ si se aceptan estas distinciones, la forma y función de los niveles (o marcos) nacionales de cualificaciones tienen que ser diferentes de los de un meta marco como el MEC. Estas diferencias han de crear un espacio bien delimitado en el que los MNC puedan seguir desarrollando sus perspectivas sociales y culturales específicas.

Tabla 6. Diferencias entre los niveles nacionales de cualificaciones y los del MEC

Diferencias	Niveles nacionales de cualificaciones	Niveles de MEC
Función principal:	Servir de referencia respecto al nivel, extensión y tipo de aprendizaje.	Servir de referencia respecto al nivel de aprendizaje reconocido en una cualificación o definido en un MNC.
Desarrollado por:	Los organismos regionales, las instituciones nacionales y las asociaciones sectoriales.	Los Estados miembros que actúan conjuntamente.
Influido por:	Las prioridades locales, regionales y nacionales (p. ej., los niveles de alfabetización, las necesidades del mercado de trabajo...).	Las prioridades colectivas del conjunto de los países (p. ej., la globalización del comercio).
Reconoce el aprendizaje individual por medio de:	Exámenes/evaluaciones, convalidaciones y certificaciones.	No reconoce directamente el aprendizaje individual.
Su vigencia depende de:	Los factores propios del contexto nacional.	El nivel de confianza de los usuarios internacionales.
La calidad se garantiza mediante:	Los procedimientos de los organismos nacionales y de los centros de enseñanza.	Los procedimientos nacionales y la solidez de los procesos de alineación de los niveles nacionales con los del MEC.
Los niveles se definen con referencia a:	Patrones nacionales incorporados a los distintos contextos específicos de aprendizaje (p.ej., en la enseñanza escolar, en el trabajo o en la educación superior).	La progresión general en el aprendizaje, sea cual fuere el contexto o país.

Fuente: Bjørnåvold y Coles (2007: 228)

77. Obra citada en Bjørnåvold, J. y M. Coles (2007). «Gobernanza de la educación y formación: el caso de los marcos de cualificaciones». *Revista Europea de Formación Profesional*, 3 (42-43), p. 228.

Como se ha desarrollado en el último apartado, en la Cumbre de Lisboa, en el año 2000, la UE se plantea el reto de convertirse en la economía del conocimiento más competitiva del mundo. Este objetivo se convierte en una acción convergente o en un «ideal regulador»⁷⁸ que influye y organiza las políticas nacionales (Novoa, 2010: 37). Se emprende, por tanto, una reflexión sobre cuáles han de ser los objetivos futuros de los sistemas educativos con vistas a contribuir al camino hacia el mercado laboral europeo y la creación de más y mejores empleos,⁷⁹ llegando a la conclusión de que la aportación de la educación y la formación es crucial para la economía europea, siendo un factor de crecimiento económico, de innovación de empleo sostenible y de cohesión social; la inversión en recursos humanos competitivos es vital; la educación y la formación caminan vinculadas a la transición de una economía basada en el conocimiento capaz de mantener un crecimiento económico sostenible.

Vemos, por tanto, que el proceso de Copenhague es parte de un discurso más amplio sobre la UE en la economía mundial, y en este discurso la formación profesional se percibe como una solución a un problema, el de mantener altos niveles de vida en un mundo globalizado donde las diferentes regiones están compitiendo para atraer capital extranjero. Si la formación profesional es una parte fundamental de la solución europea a la competencia mundial, se debe a la importancia de la inversión en capital humano, en suma, en conocimiento. Así, el proceso de Copenhague se pone en marcha con el objetivo de formular políticas de educación y formación profesional a través de la convergencia de objetivos comunes pero, al mismo tiempo, manteniendo la diversidad de los sistemas nacionales y respetando las tradiciones de los países. Por tanto, una de las características en este proceso es la ambigüedad, ya que, por un lado, resalta la diversidad, la subsidiariedad y la soberanía nacional pero, por otro lado, introduce diversos mecanismos de control (Cort, 2008). Algunos autores como Ertl (2006: 14) identifican este proceso como «un punto de retorno en el proceso de *unionización* de políticas que habían sido de plena responsabilidad de los Estados miembros». Una última consecuencia de este proceso es que el predominio del Estado-nación como el principal legislador en materia educativa se impugna (Ertl y Phillips, 2006: 79)

78. Novoa, A. (2002). «Ways of thinking about education in Europe». En: Novoa, A.; Lawn, M. (eds.). *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space* (pp. 131-155). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

79. Iniciado a través de los procesos de Luxemburgo y Cardiff.

Por tanto, el Consejo de Lisboa no se limita a diseñar un objetivo global para los Estados miembros de la Unión, sino que también ha establecido un método para alcanzarlo: el método abierto de coordinación (MAC). Este nuevo método proporciona un nuevo marco de cooperación entre los Estados miembros, con objeto de lograr la convergencia entre las políticas nacionales para alcanzar los objetivos comunes. En el marco de este método intergubernamental, los Estados miembros evalúan a otros Estados miembros, denominándose «control de grupo», por lo que la Comisión desempeña únicamente una función de supervisión. El Parlamento Europeo y el Tribunal de Justicia prácticamente no intervienen en tal proceso. Este método se basa principalmente en: la identificación y la definición común de objetivos que deben cumplirse (adoptados por el Consejo); instrumentos de medida definidos conjuntamente (estadísticas, indicadores, directrices); la evaluación comparativa, es decir, la comparación de los resultados de los Estados miembros y el intercambio de las mejores prácticas (supervisión efectuada por la Comisión).

En definitiva, el objetivo final es llegar a un proceso de convergencia entre los Estados miembros para el cual se establecen objetivos compartidos, se miden los progresos de cada país, se difunden buenas prácticas y se exige rendición de cuentas, pero no se impone el procedimiento que se ha de seguir. El MAC, por tanto, se guía por cinco principios rectores: la subsidiariedad, basada en el equilibrio entre el nivel europeo y nacional; la convergencia, basada en la búsqueda de resultados comunes; el aprendizaje mutuo, basado en el intercambio de buenas prácticas; la aproximación integrada, basada en las acciones paralelas en diferentes ámbitos; la gestión por objetivos, centrada en el establecimiento de metas comunes para todos los estados (Bonal y Tarabini, 2006).

Retóricamente, el método abierto de coordinación se basa en la participación voluntaria y aprendizaje ascendente, sin embargo, se apoya de las tecnologías que sirven de marco para las políticas de formación profesional en una dirección específica. El ejemplo está en la introducción de la gestión por objetivos en el ámbito nacional, que ha sido un proceso de descentralización y recentralización; descentralización en términos de hacer a las instituciones responsables de su desempeño, y recentralización en el sentido de que la autonomía relativa de las instituciones está en graves aprietos por los métodos de medición: la creación de indicadores, estándares y metas de desempeño. Puede

decirse que el proceso de Copenhague, presenta una lógica de «gobierno de gobierno». Sin embargo, queda por ver si tendrá un efecto disciplinario sobre los Estados miembros. Por tanto, la ambigüedad está integrada también en el proceso de Copenhague a través del método abierto de coordinación, que discursivamente destaca el aprendizaje ascendente, la diversidad y el enfoque participativo y, por otra parte, introduce mecanismos para conducir el proceso en una dirección específica. Radaelli (2004) señala que el método abierto de coordinación es un intento de «hacer progresos en áreas políticamente sensibles al tratar de evitar la politización». La formación profesional es un área sensible, no solo porque está bajo el principio de subsidiariedad, sino porque está conectado con los ámbitos políticos del mercado de trabajo, relaciones laborales, y los modelos de bienestar. En cierto sentido, la ambigüedad del proceso de Copenhague es amplificada por la organización política ambigua de la Unión Europea, por un lado, una institución supranacional con autoridad limitada y, por otro, una cooperación intergubernamental con tendencias a restringir, al menos por parte de algunos Estados miembros (Cort, 2008). Si bien el MAC no implica una transferencia de competencias desde el nivel nacional hacia el europeo, sí que refuerza las instituciones europeas en la medida en que se les otorgan tareas centrales en la definición y el control de todo el proceso.

Incluso hay autores que hablan de una función sancionadora de este nuevo enfoque, no por su capacidad coercitiva, sino por los parámetros que utiliza para identificar qué estados han tenido éxito o han fracasado en la consecución de los objetivos, lo que le convierte en un poderoso mecanismo de control y presión (Novoa, 2010; Bonal y Tarabini, 2006), y una eficaz herramienta en la creación de un espacio educativo europeo.

El siguiente cuadro (tabla 7) resume lo desarrollado en este capítulo referido a la actual política europea de formación.

Un concepto clave de la actual política educativa europea es el de «la educación a lo largo de la vida», que se convertirá en el protagonista en el discurso político referido a la educación y formación en la UE. En el capítulo anterior se habla sobre la globalización, impulsada principalmente por la evolución de las tecnologías de la información y la comunicación, dando lugar a nuevos patrones económicos y sociales, con la consecuente transformación de las exigencias a los trabajadores. Mediante la educación a lo largo de la vida se pretende desarrollar una vi-

Tabla 7. Hacia un espacio europeo de formación profesional

Estrategia de Lisboa (2000): Convertir a Europa en la economía basada en el conocimiento más competitiva del mundo	
Objetivos europeos comunes para el desarrollo de la FP	Iniciativas concretas
Calidad	Europass
Acceso	Principios comunes para la convalidación del aprendizaje no formal e informal
Apertura	Orientación y asesoramiento profesional a lo largo de la vida
	Marco Común de garantía de la calidad
	Sistema Europeo de transferencia de créditos para la formación profesional
	Marco Europeo de Cualificaciones
Método abierto de coordinación	
Modelo de supervisión basado en cuatro pasos (planificación, puesta en práctica, evaluación, revisión) y un conjunto de indicadores planteados como un instrumento de medida	
Espacio educativo común	
Conceptos clave: aprendizaje permanente, profesionalización, competencias	

Fuente: Elaboración propia

sión de educación que capacite para participar plenamente en este nuevo mundo globalizado, como acertadamente expone Fazal Rizvi (2010). La definición del aprendizaje a lo largo de la vida, nacida de la estrategia de Lisboa, se funda en los siguientes principios (Federighy, 2006: 819):

- El crecimiento económico es el objetivo en el cual se basa nuestro bienestar.
- La competitividad de la economía y del sistema productivo europeo es la condición.
- El terreno del desarrollo de la economía del conocimiento es aquella sobre la que se juegan las principales ocasiones de crecimiento, siendo esto un valor añadido.
- La sociedad del conocimiento constituye el complemento indispensable.

- El aprendizaje de por vida es el recurso principal para la construcción de la sociedad del conocimiento. Para este fin, hay que aumentar el acceso a la oferta formativa disponible realizando formas de inclusión social para los sujetos en riesgo de exclusión. Los gastos deben ser repartidos entre todos los sujetos interesados.

Por tanto, y siguiendo a Rizvi (2010) la educación a lo largo de la vida es un concepto inmerso dentro del discurso más amplio del crecimiento económico y la competitividad. El enfoque neoliberal de la educación a lo largo de la vida se sitúa dentro de un imaginario social cuyo predominio se ha obtenido a través de una serie de estrategias políticas, empleadas a partes iguales por las organizaciones internacionales y los gobiernos nacionales.

Otro concepto que impregnará la política educativa europea será el de competencias. «Al extender la noción de educación a lo largo de toda la vida y hacer hincapié en las competencias, es posible facilitar el acceso a la educación y elevar su nivel, objetivo de las políticas educativas de la Unión Europea. Sin embargo, el fuerte énfasis de la relevancia económica que impregna todos los ámbitos de la educación es visto como un cierto escepticismo reduccionista» (Gonon, 2008: 62).

Se ve que la educación y formación son consideradas como herramientas al servicio de la sociedad del conocimiento, siguiendo una lógica neoliberal en la que la que la economía rige el discurso político de la UE. En este sentido, Pia Cort (2008: 106) señala que la política educativa europea promueve un discurso instrumental sobre la formación profesional incrustado en una lógica económica (discurso neoliberal) que llena la razón social (discurso socialdemócrata). El discurso dominante de la estrategia de Lisboa, es un discurso económico, el «neoliberal», donde tanto el crecimiento económico como el conocimiento como un activo para garantizar la ventaja comparativa de la Unión Europea, son conceptos clave. Este discurso es contradictorio y conflictivo, en representación de muchos intereses diferentes en la Unión Europea. El socialdemócrata parte de conceptos de un razonamiento económico en que la inclusión en el mercado de trabajo y el empleo son considerados como la manera de evitar la marginación y garantizar la cohesión social. Por tanto, el mercado se convierte en el principal mecanismo para regular el orden social. «Incluso en los documentos que giran en torno a la ciudadanía, se destacan las metas económicas: “en la UE, la estrategia de Lisboa ha marcado la ruta hacia una economía del conocimiento y

una nueva agenda social europea hasta 2010”. (*Educación para la ciudadanía*, Eurydice, 2005). Los términos *capital humano*, *evaluación de la calidad* y *sociedad de la información* funcionan como argumentos que no requieren ser explicados ni justificados» (Pini, 2010: 121).

CAPÍTULO 3

El enfoque de las competencias profesionales. Un reto para la formación profesional

En los anteriores capítulos se han evidenciado las relaciones existentes entre los sistemas educativo-formativo y económico-productivo concluyendo que la educación y, especialmente, la formación profesional no pueden quedar ajenas a las transformaciones de la estructura social y económica, y deben prestar especial atención a los cambios resultantes de los procesos de globalización y desarrollo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación que suponen una nueva reestructuración del trabajo y que, en consecuencia, requieren repensar la formación y preparación de los trabajadores. Para Rychen y Salganik (2004), este mundo interdependiente, «supercomplejo» y conflictivo presenta grandes desafíos para la educación y, más concretamente, para los sistemas educativos. La educación en este contexto se vuelve cada vez más determinante como inversión y valor importante tanto para los individuos como para las sociedades.

Por tanto, y en el concreto contexto de la UE, la mayoría de los sistemas de formación se encuentran en proceso de reformas que, como se ha tratado en el capítulo dos, irán encaminadas a solventar problemas o retos comunes relacionados con los profundos cambios económicos y sociales y con el aumento de la competencia internacional, lo que implica una definición común de los problemas de la formación profesional y un marco común de soluciones. Una de las principales preocupaciones de los países europeos es la necesidad de adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo con el fin de conseguir que la Unión Europea se convierta en la sociedad del conocimiento más competitiva del mundo. Así, las agendas educativas internacionales comienzan a reflexionar, impulsar y motivar reformas educativas en términos de «competencias y habilidades» relevantes para el individuo (Cocozza, Liso y Neri, 2004). El denominado debate de las competencias se convierte así en un discurso pedagógico ampliamente difundido que implica un nuevo eslogan u ortodoxia del cambio educa-

tivo así como un adecuado dispositivo para la reestructuración de las instituciones y del trabajo escolar en la sociedad del conocimiento (Bosman, Gerard y Roegiers, 2000; Royer, 2003).

En este capítulo se profundiza en este nuevo enfoque de las competencias. Para ello, se analiza de modo resumido cuál es el contexto económico, político, laboral, social, etc., en el que este discurso emerge y se desarrolla (contexto que, ampliamente, se ha radiografiado en los anteriores capítulos). Tras esta breve contextualización, se expondrá el debate surgido en torno a este concepto, describiendo los diversos enfoques planteados al respecto. Esto ayudará, por un lado, a elaborar una aproximación conceptual del término competencia y, por otro, a analizar qué novedades supone el enfoque de las competencias profesionales con respecto a la noción de las cualificaciones profesionales.

3.1. Nuevas exigencias en el mundo del trabajo. La emergencia de un nuevo enfoque formativo

En la actualidad, procesos como la globalización, los grandes avances en las tecnologías de la información y la comunicación, transformaciones de los sistemas productivos, aumento del valor del conocimiento, etc., generan una serie de retos, riesgos y tensiones que van afectar, de modo especial, a la educación y la formación. Esto es, haciendo hincapié en la tesis que se ha mantenido a lo largo de este libro, los cambios que se producen en los sistemas productivos y, más concretamente, los cambios que se están produciendo en el mercado laboral, que afectan directamente a la organización y a la propia concepción de los sistemas educativos reconfigurándolos. En definitiva, la organización de los sistemas de educación y formación deben garantizar que estos se adapten y respondan adecuadamente a las necesidades de los ciudadanos, el mercado de trabajo y la sociedad en general. El objetivo fundamental de la coordinación, por su parte, consiste en llegar a un equilibrio entre los intereses ocasionalmente divergentes de los diversos interesados: el Estado, los empresarios y los ciudadanos. Así, «los cambios en el mundo del trabajo conllevan procesos de producción más complejos, que exigen a los trabajadores ser más flexibles y estar dispuestos a adquirir nuevos conocimientos» (Descy y Tessaring, 2002: 4).

En las últimas décadas, se asiste a un cambio del concepto de trabajo que se aleja de la homogeneidad de los modelos clásicos de producti-

vidad taylorianos, o fordianos,⁸⁰ que consideraban al trabajador como un mero productor, avanzando hacia la diferenciación y distinción posterior. Frente a la división de tareas entre diseño y ejecución, propia de una época, con el postfordismo se realzan, entre otros elementos, la capacidad de iniciativa individual, a la vez que se acompaña del aumento de la movilidad interna en la empresa y de la movilidad externa entre empresas. Igualmente, los puestos de trabajo caracterizados por la manipulación material se van viendo sustituidos por la manipulación informática en puestos de trabajo más cualificados, polivalentes y con más responsabilidad. Fenómenos que se acompañan, inexorablemente, de una mayor flexibilidad laboral. Esto supone un replanteamiento de las cualificaciones exigidas a los trabajadores y para las que debe ser orientada su formación.

Con perspicacia y capacidad analítica, Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez (2002), ante el dinamismo de las economías de mercado que albergan una correlación positiva entre crecimiento, empleo y educación, insisten en la necesidad de una mejora sustancial en lo referente a la especialización de tal cualificación, pues habrá empleos, como los asociados a los denominados trabajadores del conocimiento, donde no basta con una formación profesional de corte tradicional clásico, sino una formación superior acompañada de una formación en los puestos de trabajo. Por su parte, Fernández Enguita (1990: 10), ahondando en esta idea, señala que «los factores que determinan los cambios en las cualificaciones pueden agruparse en tres grandes campos: uno de ellos es la innovación tecnológica, que toma obsoletas cualificaciones viejas y requiere otras nuevas, aunque resulte difícil decir si el resultado es una elevación general de las mismas, un descenso o una mezcla dispar de ambas cosas; otro es el constituido por las formas de organización del trabajo, que no están determinadas de manera simple por los cambios

80. Esta forma de organización del trabajo surge con el desarrollo de la gran industria (finales del siglo XIX y principios del XX), e introduce principios de división técnica y social que buscaban simplificar al máximo el trabajo, los incidentes que podían ocurrir y las posibilidades de tomar decisiones sobre eventos no previstos, lo cual redundó en una notoria reducción de la responsabilidad y la autonomía de los/las trabajadores/as respecto de su actividad, siendo casi nulas. Las ventajas, en términos de selección y formación de esas personas, se hacían evidentes: el trabajador así entrenado era considerado como no calificado, o como un trabajador especializado en determinadas operaciones pero sin calificación respecto del dominio de procesos o de secuencias de trabajo más complejas. (Véase Catalano, A. M. *et al.*, 2004.)

tecnológicos sino que se presentan como opciones para una tecnología dada, son también inducidas por cambios en el mercado y actúan, a su vez, incluso como condicionantes y determinantes de la innovación; finalmente, otro es el formado por los cambios en las condiciones del mercado de trabajo, en parte derivados de los cambios más generales en el mercado de bienes y servicios y en parte de las políticas económica y de empleo (o desempleo), que cierran unas opciones y abren otras tanto a los empleadores como a los trabajadores». En esta misma línea, Alaluf y Stroombants (1994: 46) señalan que la nueva configuración del mercado de trabajo se caracteriza porque «los consumidores son más exigentes; por tanto, los productos deben diversificarse y ser de mejor calidad; en segundo lugar, la competitividad se exagera con la mundialización. Ya no funciona en mercados protegidos, en expansión, sino en mercados estancados, incluso restringidos, y sin embargo cada vez más competitivos. Por último, con la inserción de las nuevas tecnologías en la producción, las herramientas se han transformado hasta tal punto que se han modificado la propia naturaleza del trabajo, que se hace más complejo y diversificado, y el empleo, que es más flexible. De ahí la demanda de nuevas competencias. Competitividad, complejidad y competencia parecen así ir parejas».

En definitiva, son tres las tendencias globales que muestran la evolución de la actual sociedad (*learning society*) y que supone una ruptura con el concepto hasta ahora empleado de la cualificación del puesto de trabajo para dar paso a la introducción de la flexibilización de los recursos humanos y de la lógica competitiva: hacer frente a los acontecimientos, afrontar situaciones imprevistas y tomar iniciativas, responder de manera pertinente y adecuada, ser responsable y autónomo, movilizar recursos; capacidad de relación y de comunicación, aceptar trabajar conjuntamente con un objetivo común, manejo y destreza de las nuevas tecnologías, evaluar los efectos de las propias decisiones; y finalmente, adoptar una lógica orientada hacia los demás, lo que implica, desarrollar capacidad de empatía, escuchar y comprender las necesidades del otro, autonomía y capacidad de iniciativa, búsqueda de soluciones adecuadas, entre otras (Perrenoud, 2003; Rychen y Salganik, 2004 y 2006; Bolívar y Pereyra, 2006; Luengo, Luzón y Torres, 2008).

Estas transformaciones que atañen al mercado de trabajo, implican cambios en el ámbito formativo que se han hecho visibles en las últimas décadas. Por un lado, y tal como constatamos en el capítulo anterior,

se fomenta un aprendizaje a lo largo de la vida, debido a una mayor conciencia de la importancia que adquieren los procesos de obtención y renovación de conocimientos y competencias. Esto, a su vez, deriva en un aumento considerable de adultos realizando formación. Además, se reconoce la importancia de los conocimientos y competencias adquiridas fuera de los sistemas de formación reglados, que hasta hace poco solo eran reconocidos en algunos países, como Alemania, con su sistema dual. Todo esto adquiere especial importancia ante el actual desajuste entre las cualificaciones ofrecidas y las demandas del mundo laboral y que, también hacen replantearse los modelos tradicionales de formación. Cobra, pues, relevancia la idea que apuntan Bolívar y Pereyra (2006) sobre la creciente vinculación entre competencias y aprendizaje a lo largo de la vida, dado que no todas las competencias relevantes pueden ser proporcionadas durante la educación inicial.

Ante esta situación, «el enfoque de competencia laboral surge como respuesta a la necesidad de mejorar la calidad y pertinencia de la formación de los recursos humanos frente a la evolución de la tecnología y de la producción, elevando así el nivel de desempeño y las condiciones de vida de los trabajadores y la competitividad de las empresas» (Agudelo, 2002: 19).

De hecho, el denominado debate de las competencias se convierte en un discurso pedagógico ampliamente difundido que implica un nuevo eslogan u ortodoxia del cambio educativo, así como un adecuado dispositivo para la reestructuración de las instituciones y del trabajo escolar en la sociedad del conocimiento (Bolívar y Pereyra, 2006; Gimeno, 2008; Luengo, Luzón y Torres, 2008).

3.2. Origen y conceptualización del enfoque sobre competencias. Un debate inacabado

Al revisar la literatura se hallan referencias sobre competencia que indican que no se trata de un concepto nuevo (Oiry, 2003; Bellier, 2004; Cejas, 2004; Mulder, Weigel y Collings, 2008), así como una múltiple diversidad en su definición (Weinert, 2001), aunque se encuentran dos modelos dominantes en el desarrollo de la conceptualización de competencia. Oiry (2003), habla de un primer modelo, situado en Francia a mediados de los noventa, que define el término de competencia de manera individual y cognoscitiva. Este modelo tuvo una gran repercusión.

sión en la literatura anglosajona, favorecido por el auge de determinadas disciplinas tales como la psicología diferencial, cognitiva o la ergonomía cognitiva. Desde este modelo, la competencia, además de individual, es heterogénea porque agrupa tanto elementos formales y relativamente objetivables como dimensiones informales difíciles de situar. A finales de los noventa, este modelo comienza a recibir importantes críticas por su excesivo énfasis en las características individuales, además de la ausencia de una dimensión sociológica, histórica o colectiva. Con posterioridad comienza a gestarse un nuevo modelo, promovido en parte por la sociología francófona, que ponía un mayor énfasis en la definición social de la competencia. Este segundo modelo acepta la lógica implícita en el primer modelo de competencia, pero integra y llega a considerar alguna de las críticas realizadas a este, e intenta aclarar de forma más manifiesta cómo funcionan las competencias, es decir, cómo se adquieren, se reconocen y se aplican.

De modo paralelo, Michael Eraut (1994, 1998) distingue en la literatura entre un concepto situado socialmente (capacidad para realizar tareas y roles de acuerdo con estándares esperados) y otro situado individualmente (capacidades o características personales requeridas en un trabajo o situación). Eraut apuesta por una definición situada socialmente, dado que la noción de competencia es central en las relaciones entre profesionales y clientes, recomendando emplear el término capacidad para describir el concepto situado individualmente (aptitudes que una persona tiene para pensar o hacer, dado un contexto apropiado para demostrarlo). De este modo, competencia se configura como la habilidad para realizar tareas y roles requeridos según los estándares esperados. Las capacidades se relacionan con operaciones específicas, las competencias tienen un significado más amplio referido a situaciones complejas.

Por otra parte, Mulder, Weigel y Collings (2008), señalan que si bien han sido muchos los intentos por categorizar la investigación sobre competencias, han existido tres grandes tradiciones respecto a su sistematización y caracterización: la conductista o behaviorista, la genérica y la cognitiva. En el enfoque conductista, las competencias se fundamentan en la descripción de conductas observables o desempeños *in situ*. Las características definitorias del enfoque conductista son la demostración, la observación y la evaluación de los comportamientos o conductas. Desde esta perspectiva, las competencias son aquellas características de una persona que están relacionadas con

el desempeño efectivo de un trabajo y pueden ser comunes en otras situaciones. El enfoque genérico está más dirigido a identificar las habilidades comunes que explican las variaciones en los distintos desempeños, identificando a las personas más efectivas y sus características principales y genéricas. Las competencias determinadas de esta manera se pueden aplicar a diferentes grupos profesionales. La definición de competencia empleada en el enfoque cognitivo incluye todos los recursos mentales que los individuos emplean para realizar las tareas importantes, para adquirir conocimientos y para conseguir un buen desempeño (Weinert, 2001). Este enfoque se utiliza a veces simultáneamente con las habilidades intelectuales o con la inteligencia. Otra interpretación del enfoque cognitivo es la diferenciación entre competencia y desempeño. En la línea de Eraut, estos autores, sostienen que actualmente se ha ampliado el concepto de competencia-desempeño hasta abarcar a las competencias sociales o emocionales, de tal manera que la competencia ha reemplazado al término original, inteligencia. Desde este prisma, el enfoque cognitivo sobre el desarrollo de la competencia se yuxtapone al enfoque socioconstructivo, que pone el acento en la similitud entre las competencias necesarias para una actuación exitosa en la sociedad (tales como, la competencia del aprendizaje, la cooperación, la solución de problemas, el procesamiento de la información, afrontar la incertidumbre, la toma de decisiones en función de una información incompleta, la valoración del riesgo) y desarrollo de la competencia colaborativa (como sinónimo de aprendizaje socioconstructivo).

Por otra parte, autores como Perrenoud (2003), Meirieu (2004, 2005), Roegiers (2007), Tardif (2008) señalan que las competencias no se definen en función de situaciones concretas sino de una categoría de situaciones sociales importantes para todo el mundo. Así, la competencia es la posibilidad que posee un individuo de movilizar de manera interiorizada un conjunto integrado de recursos (de conocimientos, de saberes, de esquemas, de automatismos, de capacidades, de «saber hacer» de diferentes tipos...) con objeto de resolver una familia de situaciones-problema. Conocimientos que remiten a situaciones complejas que conducen a gestionar variables heterogéneas y que permiten resolver problemas que escapan a las situaciones relacionadas epistemológicamente con una sola disciplina de conocimiento

Asimismo, Perrenoud (2003) define competencia como la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación; capaci-

dad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Por tanto, crear una competencia supone aprender, identificar y encontrar los conocimientos adecuados. Este autor considera que las competencias están conectadas a contextos culturales, profesionales y condiciones sociales. Algunas competencias se desarrollan en gran medida en la escuela, otras no. En su análisis, Perrenoud (2003) presta especial atención a la evolución del debate sobre las competencias en el ámbito educativo que, si bien tradicionalmente nadaba entre dos visiones extremas del currículum (*¿cabezas bien hechas o bien llenas?*), hoy este se centra más en la noción de competencia y su conveniencia en la enseñanza, convirtiéndose por tanto, en el núcleo de las reformas de los currículos, sobre todo en secundaria. El desarrollo del enfoque por competencias desde la escuela y el colegio se ve también como una vía de posible salida a la crisis de la escuela, ante la desvalorización de los títulos y la escasez de los empleos. Por tanto, la construcción de competencias es inseparable de la formación de modelos de movilización de conocimiento adecuada (acción eficaz) y, ciertos conocimientos solo se desarrollan y estabilizan a través de la práctica.

3.2.1. La armonización del discurso sobre las competencias. El proyecto DeSeCo

El Proyecto DeSeCo (*Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations*)⁸¹ de la OCDE, bajo el liderazgo de Suiza (1997-2003), representa el proyecto más ambicioso en la fundamentación teórica del enfoque sobre las competencias (Rychen y Salganik,

81. En el año 2001 se publica el primer Informe que da nombre al proyecto, denominado *Defining and selecting key competencies* (edición publicada en español en 2004 bajo el título: *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, México, FCE). Dos años más tarde, en 2003, coincidiendo con la finalización del proyecto, se publica un segundo informe titulado: *Key competencies for a successful life and well-functioning society*, que se publica en español en 2006 con el título: *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (Málaga: Aljibe), con introducción a la edición española de Antonio Bolívar y Miguel A. Pereyra. Ambos informes han sido compilados por Dominique Simone Rychen (directora del proyecto y miembro de la Oficina Federal de Estadísticas de Suiza) y Laura Hers Salganik (directora del Instituto de Servicios Estadísticos de la Educación en Washington). Estos informes tienen una gran repercusión en la mayoría de los países de la OCDE, entre ellos España, pues se comienza a reformular el currículo escolar en torno al complejo y novedoso concepto de competencias.

2004). Define la competencia como «la capacidad para responder exitosamente a demandas complejas y llevar a cabo una actividad o tarea adecuadamente». Por lo que cada competencia se construye a través de la combinación de habilidades cognitivas y prácticas, conocimiento (incluyendo el conocimiento tácito),⁸² motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de conducta. Tanto la capacidad como la acción efectiva implican la movilización de conocimiento, habilidades cognitivas y prácticas, así como componentes sociales y de comportamiento no cognitivos, tales como actitudes, emociones, valores y motivaciones. Una noción holística de competencia no es, pues, reducible a su dimensión cognitiva y, en este sentido, los términos de competencia y aptitudes o habilidades (*skills*), no son utilizados como sinónimos. Mientras el segundo designa la capacidad de efectuar con facilidad y precisión determinadas operaciones cognitivas o motoras y adaptarse a circunstancias cambiantes, la competencia designa un sistema de acción complejo que engloba habilidades intelectuales, actitudes y otros elementos no cognitivos. Por tanto, una competencia tiene una estructura interna en el sentido de habilidades, disposiciones o recursos implicados para responder a la demanda. A la vez, dado que las competencias no operan en un vacío social, son dependientes contextualmente. Por tanto, el modelo de competencia que subyace de DeSeCo es holístico y dinámico en la medida en que combina demandas complejas, prerequisites psicosociales y el contexto en un sistema complejo que hace posible el rendimiento competente o la acción efectiva (Rychen y Salganik, 2006).

Tal y como se expone en el resumen ejecutivo *La definición y selección de competencias clave*, elaborado por la OCDE (2005: 3), a través del proyecto DeSeCo, la OCDE ha colaborado con un amplio rango de académicos, expertos e instituciones para identificar un conjunto pequeño de competencias clave, enraizadas en el entendimiento teórico de cómo se definen dichas competencias. Lo que supone un avance, un salto más en cuanto a una reorganización de la «educacionalización» del desarrollo (Tröhler, 2009: 8), que permita la orientación de una política educativa más pragmática dirigida hacia una mejora sustancial del capital humano. Cada competencia clave deberá:

82. A juicio de Rychen y Salganik (2006), el conocimiento tácito se concibe como el conocimiento personal producto de la experiencia.

- contribuir a resultados valiosos para sociedades e individuos;
- ayudar a los individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos;
- ser relevante tanto para los especialistas como para todos los individuos.

Así, el marco conceptual del Proyecto DeSeCo para competencias clave clasifica dichas competencias en tres amplias categorías. «Primero, los individuos deben poder usar un amplio rango de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente: tanto físicas como en la tecnología de la información y socioculturales como en el uso del lenguaje. Necesitan comprender dichas herramientas ampliamente, como para adaptarlas a sus propios fines, usar las herramientas de manera interactiva. Segundo, en un mundo cada vez más interdependiente, los individuos necesitan poder comunicarse con otros, y debido a que encontrarán personas de diversos orígenes, es importante que puedan interactuar en grupos heterogéneos. Tercero, los individuos necesitan poder tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas, situar sus vidas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma. Estas categorías, cada una con un enfoque específico, están interrelacionadas, y colectivamente, forman la base para identificar y mapear las competencias clave. La necesidad de que los individuos piensen y actúen reflexivamente es fundamental en este marco de competencias. La reflexión involucra no solo la habilidad de aplicar de forma rutinaria una fórmula o método para confrontar una situación, también la capacidad de adaptarse al cambio, aprender de las experiencias y pensar y actuar con actitud crítica» (OCDE, 2005: 4).

Tras este análisis, siguiendo a Weinert (2001), y según sosteníamos al inicio de este epígrafe, no hay una sola y única acepción del concepto de competencia ni existe una definición ampliamente aceptada o una teoría unificadora. De hecho, tras revisar la literatura dentro del campo de las ciencias sociales, encontramos múltiples y variadas nociones y concepciones en torno a la competencia. Esta ambigüedad que caracteriza la conceptualización de competencia hace que su uso y versatilidad varíe de un contexto a otro.

Así, Gimeno Sacristán (2008: 11) sostiene que «el constructo competencias puede estar produciendo un fenómeno de consecuencias contradictorias. Mientras que, por un lado, esta propuesta surge como

una medida de convergencia entre sistemas educativos, es decir de acercamiento, las interpretaciones diversas de las que está siendo objeto la están convirtiendo en una medida de divergencia».

La aportación del proyecto DeSeCo de la OCDE, supone una orientación hacia competencias para la vida (denominadas claves) y de ninguna manera al desarrollo de competencias profesionales y estándares (Bolívar y Pereyra, 2006). Este modo de concebir las competencias clave para la vida supone, por una parte, «vincular las competencias a la realización de tareas en determinados contextos» (Bolívar, 2010), y sobre todo asociadas a marcos más amplios de desarrollo que permitan abordar compromisos en la resolución de tareas. Por tanto, desde esta perspectiva, las competencias se adquieren mediante procesos que impliquen la resolución de una tarea, enfoque de especial relevancia para el desarrollo de competencias que supongan una participación activa y ciudadana.

3.3. Hacia un nuevo enfoque de las competencias profesionales

El origen del término competencia se sitúa en los años setenta y durante la década de los ochenta se extiende la terminología de competencia profesional, aunque de un modo confuso que se refiere de forma indiferente a nociones múltiples y diversas como tarea, capacidad, aptitud, etc.

Si bien el origen del concepto de competencia no es nuevo, emerge con fuerza ante los cambios que se están produciendo, especialmente en las últimas décadas, en distintas esferas (económica, laboral, social, familiar...). Como argumentan Brunet y Belzunegui (2003), esta lógica de las competencias se inscribe en el contexto actual de transición de nuestras sociedades de sistemas industriales basados en el trabajo, propios de la primera modernidad, a otros basados en el conocimiento, donde el trabajo, la formación y la educación se orientan a la adquisición de competencias, más que a las cualificaciones específicas para tareas prescritas.

Concretamente, «el surgimiento de la competencia laboral en varios países industrializados, y en algunos en vías de desarrollo, como base de la regulación del mercado de trabajo interno y externo de la empresa, así como de las políticas de formación y capacitación de la mano de obra, guarda relación directa con las transformaciones productivas ocurridas

a partir de la década de los ochenta. Dicha relación se da en los diferentes planos de la transformación productiva: a) la estrategia de generar ventajas competitivas en el mercado globalizado; b) la estrategia de productividad y la dinámica de innovación en tecnología, organización de la producción y organización del trabajo; c) la gestión de recursos humanos, y d) las perspectivas de los actores sociales, de la producción y del Estado» (Mertens, 1996: 3).

Por ello, y como sostiene De Asís (2007a: 14), «el creciente interés por las competencias profesionales desde diferentes esferas (la empresarial, la formativa, la profesional, la investigadora...) ha convertido esta propuesta en algo más que un concepto: hoy día constituye un auténtico movimiento conceptual y cultural, un referente para los sistemas de formación profesional, un instrumento de gestión y dirección de recursos humanos un modo de interpretar los desempeños laborales y profesionales, un indicador para los sistemas de promoción e incentivo, un criterio de selección del personal, un objetivo de evaluación y acreditación del quehacer profesional, un medio para reordenar las organizaciones..., en fin, un calificador de la cualificación profesional de la población activa».

Así, es en los años noventa cuando la noción de competencia profesional comienza a ganar terreno de forma generalizada. Si bien su conceptualización sigue siendo heterogénea, debido a la multiplicidad de enfoques⁸³ y desarrollos que genera su implementación, progresivamente se gesta un consenso razonable en torno a cuatro conceptos fundamentales que la sustentan (CIDECS⁸⁴, 1999: 18):

- Posibilita el dar cuerpo a un conjunto de capacidades informales y procedimentales, que son difícilmente repertoriables si se utilizan las clasificaciones más tradicionales.
- Está ligada al desempeño profesional. La competencia no existe en sí misma, independientemente de una actividad, de un problema a resolver, es decir, del uso que de la misma se hace.

83. En la literatura aparecen tres enfoques u orientaciones de los procesos con que se determinan las competencias: conductista, constructivista y funcionalista. Para más información ver: Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor.

84. CIDECS. Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales.

- Se vincula a un contexto determinado, a una situación concreta, lo que por otra parte plantea el problema de su transversalidad, su transferibilidad.

Integra diferentes tipos de capacidades. No se trata de una suma de capacidades sino de capacidades estructuradas y construidas que constituyen un capital de recursos disponibles que se combinan entre sí, permitiendo la actividad y el desempeño profesional y la consecución del rendimiento/resultados esperados.

Cejas (2004), en su intento por delimitar el concepto de competencia laboral, hace un análisis de las distintas aproximaciones de diversos autores, llegando a la conclusión de que tal concepto ha sido abordado desde diferentes puntos de vista: el empresarial, el psicológico y el curricular. Tras este repaso conceptual, el autor concluye que «competencia laboral es el sistema de conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes, capacidades, valores, motivos que posee un individuo para la ejecución eficiente de su actividad laboral con un resultado positivo en tiempo y calidad».

Por tanto, la actual emergencia de la noción de competencia supone una actualización de los requisitos profesionales y sustituye las clásicas nociones de aptitud, capacidad y cualificación. Este nuevo concepto, aunque ambiguo y con sus limitaciones y múltiples y divergentes interpretaciones, reúne requisitos para complementar y/o sustituir a los anteriores, en particular a la idea de cualificación a la que se asocia. Así, Mertens (1997: 30) profundiza en el significado de ambos conceptos del siguiente modo: «Por cualificación se entiende el conjunto de conocimientos y habilidades que los individuos adquieren durante los procesos de socialización y educación/formación. Se considera como un activo con el que las personas cuentan y que utilizan para desempeñar determinados puestos de trabajo. Puede definirse como la capacidad potencial para desempeñar o realizar las tareas correspondientes a una actividad o puesto de trabajo. La competencia, por su parte, se refiere únicamente a ciertos aspectos de este acervo de conocimientos y habilidades: los necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada; la capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado. Mientras que la cualificación se circunscribe al puesto, la competencia se centra en la persona que puede llegar a ocupar uno o más puestos».

Esta tabla compara, de forma esquemática, las características de la capacidad, la cualificación y la competencia.

Tabla 8. Características de la capacidad, cualificación y competencia profesionales

	Capacidad profesional (Aptitud)	Cualificación profesional	Competencia profesional
	Años 60-80	Años 80-90	Años 90-2000
Elementos profesionales	Conocimientos, Destrezas y Aptitudes		
Radio de acción	Definido y establecido para cada profesión	Flexibilidad de amplitud profesional y autonomía	Entorno profesional y organización del trabajo
Carácter del trabajo	Trabajo obligatorio de ejecución	Trabajo no obligatorio de ejecución	Trabajo libre de planificación
Grado de organización	Ajena	Autónoma	Propia

Fuente: Elaboración propia a partir de Bunk (1994: 9); Guerrero Serón (1999: 339); Rodríguez Moreno (2006: 52)

Por tanto, y como señala Castillo y Terrén (1994:88), «la redefinición de las cualificaciones como competencias no debe ser el punto de llegada, sino el de salida. Al fin y al cabo, la contraposición entre trabajo prescrito y real, cualificación oficial y real, entre lo formal y lo informal, en definitiva, no son algo nuevo en el análisis del proceso de trabajo (el ejemplo más claro sería el movimiento de las relaciones humanas). Pero sí lo es la nueva valorización de lo informal que se descubre en las diferentes formas de flexibilización que caracterizan al modelo productivo actual».

Si se revisa la bibliografía referente al tema, encontramos que el interés generado hoy en torno al enfoque de las competencias profesionales tiene un origen tanto empresarial como normativo (Guerrero Serón, 1999). Es decir, por un lado este enfoque aparece ligado a las políticas de gestión de recursos humanos en las empresas, con el objetivo de adecuar la mano de obra a las cambiantes necesidades del sistema productivo. Desde este prisma, las competencias de los trabajadores se convierten en una pieza clave y cada vez más valiosa para el éxito de unas empresas sobre otras. En este sentido encontramos referencias a este enfoque rela-

cionándolo con otros conceptos tales como competitividad, empleabilidad, rentabilidad, productividad para empresas y trabajadores (Guerrero Serón, 1999; Vargas Zúñiga, 2001 y 2004; Farrugia, 2004).

Se trata, en definitiva, de formar trabajadores competentes. Como explica Guerrero Serón (1999: 335), «la relación subyacente es que el trabajador competente es el soporte de una empresa competitiva, a través de una relación irregular, cada vez más desregularizada, es decir, fuera de las reglas de juego tradicionales en las relaciones laborales. Tal relación se basa en el concepto de empleabilidad, o responsabilidad del trabajador de mantener sus competencias profesionales al día y ser adaptable, mediante la formación continua y permanente». Para ello, es importante que las personas, en este caso los trabajadores, se sientan responsables de su propia empleabilidad, así como que dispongan de los medios necesarios para garantizarla. En este sentido, la formación a lo largo de toda la vida puede considerarse como necesidad y derecho para todo ciudadano, por tanto, el Estado y las instituciones educativas responsables deben proporcionar las condiciones y entornos formativos adecuados para tal fin.

Por otro lado, en su origen normativo, encontramos que este enfoque está unido a la regulación de las cualificaciones profesionales de los trabajadores en ejercicio para su posible normalización, especialmente dentro del ámbito de la UE. Desde esta perspectiva, Peter Grootings (1994) sostiene que la importancia otorgada a este nuevo enfoque en la UE es porque presentan más oportunidades de desarrollo de instrumentos europeos para la movilidad y transparencia. Sin embargo, esto no se consigue a partir del concepto de cualificación profesional, pues tiene un significado muy contextualizado («societal»). En palabras de Grooting (1994: 5), el problema radica en que «el significado de la cualificación se halla imbricado en el contexto específico de los diversos sistemas nacionales de educación y formación profesional. También hemos aprendido que este significado depende de la relación de los sistemas de formación con las estructuras del mercado laboral, los sistemas de relaciones industriales y los tipos de organización laboral. De hecho, en función de la evolución de estas relaciones en cada país, se observa que las cualificaciones se refieren o bien a títulos educativos, a características de categorías laborales (como las profesiones), a clasificaciones salariales, puestos de trabajo dentro de la empresa o a combinaciones particulares de estos criterios». En este sentido, se piensa en el enfoque de las competencias como una medida que facilitará la movilidad europea, ya sea en

términos de formación o de empleo. El objetivo⁸⁵ debe ser «promover un espacio europeo de formación y enseñanza profesional (FEP) en el que las cualificaciones y competencias adquiridas en un país se reconocieran en toda Europa, favoreciendo así la movilidad de los jóvenes y adultos. Esta área de EFP debería ser cultivada mediante el uso de marcos comunes, los instrumentos y las herramientas y el apoyo por el uso coherente de datos comparables que permitan la formulación de políticas basada en pruebas».

En esta línea, el CIDEA (1999: 65-66) señala que «los resultados efectivos de las iniciativas comunitarias descritas en materia de normalización y de reconocimiento de las cualificaciones han sido limitados si se vinculan al objetivo de convergencia de los sistemas de formación y de cualificación. No obstante, todos los pasos e iniciativas desarrollados han sentado las bases tanto metodológicas como institucionales para reorientar los esfuerzos y centrar los debates. En este sentido, a la luz de las experiencias acumuladas y el nuevo contexto tecnológico-productivo y de la organización social del trabajo, la Comisión ha dejado de centrar la mirada en la búsqueda de correspondencias, equivalencias y armonizaciones de los sistemas educativo-formativos para orientarla hacia los sistemas de reconocimiento de aprendizajes tanto formales como no formales, en línea con la conceptualización y operativa derivada de los sistemas basados en competencias. El concepto de competencia se sitúa así como un elemento aparentemente capaz de conciliar la dualidad de la idea de cualificación que se venía utilizando en la aproximación de las correspondencias y que hacía referencia tanto a las actividades profesionales como a las titulaciones asociadas».

Este discurso teórico (el debate de las competencias) ha generado sus primeras aplicaciones prácticas que abarcan desde la reestructuración de algunas de las etapas del sistema educativo hasta la elaboración de pruebas de evaluación de los resultados del aprendizaje. Luengo, Luzón y Torres (2008) señalan que «estamos asistiendo, por ejemplo, a la reforma de la educación superior a través de la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior, lo que conlleva un nuevo marco de análisis basado, entre otras cosas, en la creación de un sistema transparente y transferible junto a un nuevo diseño de titulaciones definidas en términos de competencias y habilidades. Asimismo, en el ámbito

85. Según el Comunicado de Helsinki sobre mejoramiento de la cooperación europea en materia de educación y formación, 2006.

de la educación obligatoria, el proyecto PISA (Program for International Student Assessment), pretende evaluar los rendimientos escolares de lectura, matemáticas y ciencias a partir de un conjunto de competencias. De manera menos relevante y más sutil, aunque más reciente, tenemos que señalar la organización de la formación profesional a través de competencias claves (*compétences-clés*), iniciativa llevada a cabo por la Office d'Orientation et de Formation Professionnelle (OOF) en Ginebra».

Tras este análisis, cabe preguntarse qué implicaciones y retos plantea este nuevo discurso en relación con la formación de los trabajadores.

3.4. De la cualificación a la competencia. Implicaciones para la formación

Expertos en la materia (Burke, 1991; Fletcher, 1991; Castillo y Terrén, 1994; Parkes, 1994; Agudelo, 2002; Vossio, 2002; De Asís, 2007a; Jaulín, 2007), si bien sitúan los antecedentes de la formación basada en competencias en la década de los setenta, cuando en Estados Unidos, como respuesta a la profunda crisis del sistema educativo, una de las iniciativas fue promover una formación del profesorado basada en la competencia, consideran que la consolidación de este enfoque hay que situarla en Reino Unido, durante la década de los ochenta. Tal como explica De Asís (2007b), concretamente, la crisis económica de los setenta, junto a la recesión económica de finales de esta década, produjo en este país un gran desajuste entre el número de jóvenes en edad de ingresar en el mercado de trabajo y el número de empleos disponibles. Este desajuste se vio agravado por la falta de correspondencia entre la cualificación profesional de los jóvenes y las exigencias en el sistema de cualificaciones y de formación profesional.

Esta «no» correspondencia entre las cualificaciones laborales ofrecidas y las demandas cualitativas del mundo laboral limita las posibilidades de las personas para desempeñarse eficazmente en situaciones específicas de trabajo. Ante esta situación, «el enfoque de competencia laboral surge como respuesta a la necesidad de mejorar la calidad y pertinencia de la formación de los recursos humanos frente a la evolución de la tecnología y de la producción, elevando así el nivel de desempeño y las condiciones de vida de los trabajadores y la competitividad de las empresas» (Agudelo, 2002: 19).

Perrenoud (2003), en esta misma línea, señala que la preocupación de la escuela por el tema de las competencias tiene su origen en su interés por seguir los pasos del mundo del trabajo, especialmente por parte de la formación profesional y no tanto de los estudios universitarios que, inicialmente, no otorgan un estatus prestigioso a las competencias.

Este enfoque relacionado con el sentido y valor del trabajo ha hecho que en las instituciones y agencias encargadas de la formación profesional, así como en las empresas, haya nacido la «preocupación por las cualificaciones profesionales y la competencia laboral» (Rodríguez Moreno, 2006: 38), ambas claves en la discusión sobre la formación de trabajadores. Ya en la década de 1970, Dieter Mertens afirmó que el sistema educativo debe dotar a los alumnos con la capacidad de adquirir nuevos conocimientos y competencias de una manera rápida y flexible, y se refirió a este tipo de capacidad como una «competencia clave» (Gonon, 2008). Durante las últimas décadas, el concepto de competencia se ha empleado en el desarrollo de la educación y la formación profesional, debido al auge en la popularidad del mismo, dentro y fuera de la UE.

Este nuevo enfoque de las competencias supone un replanteamiento en la concepción de la formación, vinculándola a las necesidades de desarrollo económico y social y, más concretamente, con los requerimientos del mundo productivo, lo que implica importantes cambios y novedades pedagógicas, referidas, sobre todo, a la evaluación de los aprendizajes y la definición y organización de los procesos de aprendizaje. Como señala Homs (2008: 157) «la aplicación del concepto de las competencias tanto en el ámbito laboral como en el educativo ha comportado priorizar especialmente los resultados, ya sean de los aprendizajes o los profesionales, por encima de los procesos tanto educativos como laborales. Entre otras cosas, hace que los procesos y espacios formativos no sean fácilmente separables, sino que aparezcan interconectados, produciéndose solapamientos entre lo formal e informal, así como entre el trabajo y la escuela».

Tal y como aclara el CIDEA (1999: 25), «los nuevos procesos formativos basados en competencias no solo transmiten saberes y destrezas manuales, sino que toman en cuenta otras dimensiones y contemplan los aspectos culturales, sociales y actitudinales que tienen relación con las capacidades de las personas. Así mismo, abandonan la construcción de programas centrados en la capacitación para determinados puestos de trabajo, concretos y cerrados, contribuyendo a crear una nueva

cultura del trabajo y de la producción que integra la modernización productiva basada en criterios de calidad, productividad, eficiencia y competitividad desde cursos, programas, contenidos curriculares y metodologías que plantean crear un ámbito y clima productivo intrínseco en el que se enmarca al propio proceso formativo. La razón es simple, las competencias no se adquieren exclusivamente desde la transferencia educativa de un curso, sino que son el reflejo de un ambiente productivo impregnado de la atmósfera que viven las empresas, de los códigos de conducta y funcionamiento que operan en la realidad productiva, y en la incorporación de las pautas de trabajo y de producción empresarial. En última instancia solo las propuestas que articulan educación/formación, con trabajo y tecnología, en un ambiente adecuado, pueden ser el mecanismo por el cual se transmitan los valores, hábitos y los comportamientos inherentes a las nuevas competencias requeridas a la población activa».

Siguiendo esta teoría, Arnold (1999: 66) sostiene que «el aprendizaje de adultos hoy no puede limitarse a las formas tradicionales de transferencia de conocimientos institucionalizados. Es necesario un aprendizaje de por vida, o un aprendizaje complementario a las experiencias. Este concepto no solo incluye el saber, sino también la experiencia, los conocimientos y la valoración en la realización de los procesos de aprendizaje para adultos, y supera las limitaciones de las instituciones de aprendizaje dando lugar a un aprendizaje profesional autodidáctico que se realiza en el lugar de trabajo. Esta triple liberación de los contenidos, de los lugares y de los sujetos de aprendizaje desemboca en una nueva comprensión de la formación profesional».

De hecho, la transformación de los sistemas de formación inicial para adaptarse a la demanda creciente de formación permanente es, juntamente con la perspectiva de las competencias, el factor que más está impulsando la innovación y la evolución de los sistemas formativos. Y como en el caso de las competencias, la incorporación del mensaje viene de la mano de la Unión Europea (Homs, 2008). El camino a seguir por parte de las instituciones encargadas de la formación, consiste en la redefinición de sus marcos de actuación, transformando sus objetivos, funciones, relación con el mundo productivo y la atención a las demandas de los mercados de trabajo. En este sentido, Mertens (1996: 42-43) señala diferentes marcos de actuación, de acuerdo a los siguientes elementos: sectorialización, verticalidad e integralidad, que describe del siguiente modo.

Sectorialización: Uno de los elementos que gana terreno es la redefinición de centros formativos destinados a sectores económicos específicos. Mientras que en muchos países, y durante décadas, un establecimiento educativo-formativo cobijaba un importante número de especialidades (mecánica, electricidad, química, construcción, etc.), la tendencia en la actualidad apunta a dar respuesta a las necesidades de formación de un sector determinado. Entre las ventajas que cabe asociar a esta orientación está el hecho de que se facilitan las posibilidades reales de participación del sector productivo, y la oferta está más acotada, resultando más precisa. En segundo lugar, esto también ha llevado a que se conciba el equipamiento no solo con fines educativos o formativos, sino también productivos. Esto supone que ante el uso intensivo de equipos, la amortización de sus costos se hace más llevadera. En tercer término, la sectorialización favorece la verticalidad y se proyecta en la integralidad de las acciones; aspectos estos que constituyen los elementos que se resaltan a continuación.

Verticalidad: Tradicionalmente la formación de recursos humanos se viene adjudicando a distintas entidades que captan diferente tipo de alumnado (estudiantes, desempleados, trabajadores poco cualificados o cualificados), cubriendo diversos niveles de la pirámide poblacional y ocupacional. En la medida que la infraestructura y el equipamiento permiten la concentración de esfuerzos, y la cercanía y atención permanente a las transformaciones científico-tecnológicas de los procesos de trabajo y productivos, ha llevado a plantear que los centros comiencen a aceptar el desafío de formar a individuos en un itinerario más amplio. Esto tiene una aportación clara para el conjunto del sistema educativo-formativo, la continuidad de la oferta de los servicios que presta. De ahí que la forma en que se ve a estas unidades educativas, es bien diferente a lo que acontecía hace años: son unidades que han roto dicotomías y dualidades; han permitido que la definición de los programas y sus alcances vengán formulados por criterios de calidad. Abrir los centros a los diversos niveles de la pirámide ocupacional, se corresponde con el objetivo de ofertar una educación-formación permanente: los centros se ponen al servicio de todas aquellas personas que necesitan una respuesta formativa de algún tipo.

Integralidad: Otra perspectiva que se abre es la de ofrecer servicios de diverso tipo para las necesidades del sector. Esto es, no se

circunscriben a la formación y desarrollo exclusivo de los recursos humanos, y se va gestando una posible integración de formación, educación, trabajo y tecnología que es superadora de las prácticas fragmentadas formación teórica y formación práctica. La integralidad de las acciones significa abordar al mundo productivo con un bagaje de conocimientos, experiencias y dotaciones adecuadas de equipamiento y tecnología, tanto para formar trabajadores, como perfeccionar técnicos o actualizar profesionales; y significa también, la posibilidad de satisfacer demandas de tipo diverso: informativas, de asistencia técnica y asesoramiento, de producción (prototipos), etc. La integralidad se extiende tanto a la multiplicidad de respuestas formativas y de otro tipo que estarían en condiciones de brindar los centros especializados, como a la elaboración de las mismas a través de la acción conjunta de alumnos, profesores, consultores y personal de las propias empresas.

El enfoque de competencia laboral permite la definición de programas flexibles y modulares de formación, vinculados con lo que realmente se da en el mundo del trabajo. Además, no solo facilita la formación de los individuos, sino que también la estimula a lo largo de toda su vida, alternando la capacitación con el trabajo, permitiendo la acumulación de su capital intelectual, el desarrollo de estándares comparables, y la generación de información oportuna y confiable para el mercado de trabajo sobre lo que los individuos saben hacer (Ibarra, 2000). La formación modular permite acumular el aprendizaje de habilidades concretas en tareas específicas, adquiridas en distintos tiempos y a través de cursos de menor duración que los anteriores programas de formación profesional. Es importante, en este sentido, la alternancia entre períodos de trabajo y períodos de aprendizaje escolar.

En definitiva, el enfoque de competencias obliga a superar los métodos de formación tradicionales, orientándolos hacia una pedagogía diferente, tal como se expresa en la tabla 9.

Ahora, la formación debe dirigirse a generar competencias en los trabajadores, es decir, conseguir que el individuo adquiera una amplia categoría de capacidades que impliquen no solo conocimiento y habilidades, sino también una comprensión de lo que se está haciendo. Ya no basta con cualificar a los trabajadores, sino formar trabajadores competentes.

Tabla 9. Comparación entre la formación tradicional y la formación para la empleabilidad

Formación tradicional	Formación para la empleabilidad
<ul style="list-style-type: none"> • Larga duración. • Currículums desactualizados. • Estructura rígida. • Se basa en el saber del docente. • El alumno es pasivo, memoriza y repite. Recepciona información. • Formación para un puesto. • Formación de habilidades y destrezas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación flexible y personalizada, de acuerdo a los requerimientos del alumno. • Contenidos y estrategias en entorno flexible. • Rescata el saber del trabajador. • El alumno es activo: analiza, investiga, aporta su saber. • Formación para la empleabilidad. • Formación integral.
Pedagogía directiva.	Proceso enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Vargas Zúñiga *et al.* (2001: 72)

Por tanto, y tras lo expuesto a lo largo de este capítulo, se extrae que no es posible aplicar la formación basada en competencias sin la estrecha relación con el contexto productivo. El «aprender haciendo» y «en condiciones reales de trabajo» se fundamenta en principios tales como los siguientes (Vargas Zúñiga *et al.*, 2001: 73):

- educar es fomentar, mediante el aprendizaje, la efectividad del talento humano en todas sus dimensiones: intelectual, afectiva, etc.;
- los conocimientos científicos tecnológicos tienen valor cuando se reflejan en capacidades operativas (comportamientos);
- la mejor forma de aprehender los conocimientos científicos y tecnológicos es descubriéndolos y redescubriéndolos en la práctica;
- la competencia laboral no es sumatoria de conocimientos, habilidades y actitudes aislados, sino que es un resultado integrado en forma coherente y aplicado a situaciones concretas.

La definición de las competencias, y más aún de los niveles de competencias para ocupaciones dadas, se construyen en la práctica social y son una tarea conjunta entre empresas, trabajadores y educadores. Las competencias demandadas no son abstractas sino que provienen de una reflexión sobre la realidad del mundo del trabajo. Asimismo, la forma-

ción para el trabajo es una mezcla original, en cada trabajador, entre educación formal general siempre y, en algunos casos, específica (técnica) adquiridas en el sistema educativo, experiencia laboral, y formación específica, la mayoría de las veces no formal, adquiridas a lo largo de la vida. La adquisición de competencias es un largo proceso: no se evidencia en la acumulación de credenciales sino en la demostración de una capacidad de desempeño en situaciones problemáticas específicas (Gallart y Jacinto, 1997).

Tradicionalmente se ha puesto mayor énfasis en el conocimiento teórico y el razonamiento, y el cambio organizacional y tecnológico ha llevado a la experimentación con nuevas formas de enseñanza y a la revisión constante en los organismos educativos y en las empresas de las competencias demandadas, a fin de redefinir dichas calificaciones. Los objetivos centrales son hoy la flexibilización de los programas educativos y la mejora de las habilidades adquiridas haciéndolas relevantes al contexto laboral. La tendencia, entonces, es evitar la referencia a programas de estudio estáticos o clasificaciones de puestos de trabajo, y en cambio, a medir las competencias a través de organismos independientes de la institución de enseñanza, en instancias que tengan fuerte participación de los actores del mercado de trabajo. Se acreditan así no solo los estudios realizados sino la experiencia laboral. Se definen claramente niveles de competencia de mayor a menor, y se focaliza en los resultados en contextos problemáticos. La acreditación de competencias debe tener tres características necesarias para ser útil en el mercado de trabajo (Gallart y Jacinto 1997: 89):

- a) visibilidad para los empleadores y las asociaciones profesionales, es decir que se sepa cuáles son las habilidades concretas que esa acreditación indica;
- b) transferibilidad de un sector educacional a otro, de manera que las competencias adquiridas en el aprendizaje en el trabajo sirvan para continuar estudios en la formación profesional, y que las habilidades adquiridas en la educación general, debidamente complementadas con conocimientos técnicos o práctica laboral, sirvan para la inserción en el mercado de trabajo;
- c) posibilidad de trasladarse de un tipo de puesto de trabajo a otros, de una empresa o sector a otro, o en otras palabras, que sean reconocidas transversalmente en el sistema ocupacional.

Por tanto, a diferencia de las cualificaciones, que eran medidas por el diploma y, básicamente, a través del sistema educativo formal, las competencias exigen acuerdo y colaboración entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo, y se adquieren en trayectorias que implican una combinación de educación formal, aprendizaje en el trabajo y, educación no formal, ante la necesidad de nuevos saberes a lo largo de toda la vida.

Por tanto, y resumiendo, actualmente el debate de las competencias, se ha convertido en el centro de atención (y también de críticas) dentro del ámbito laboral y formativo. Si bien no se trata de un concepto nuevo, sí que lo es su uso institucionalizado y, se ha convertido en protagonista en los programas de formación.

Si este discurso ha penetrado con tanta fuerza en el terreno de la formación en la última década es, por un lado, para responder al fracaso de los sistemas tradicionales de formación (basada en el conocimiento) que no responden a las demandas del mercado laboral, dándose un desajuste entre formación y empleo. Como Pia Cort (2008) bien resume, la función de la formación profesional será entonces, desde este enfoque, que los trabajadores posean los conocimientos adecuados, es decir, aquellos que demanda el mercado laboral nacional y que estas calificaciones sean transferibles y sin vínculos con un mercado de trabajo europeo para que la movilidad sea posible. Debe existir la posibilidad de aceptar las habilidades cambiantes hacia las necesidades del mercado laboral europeo con una perspectiva de aprendizaje permanente. Asimismo, el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal es un elemento clave en esta construcción de la formación profesional. Se trata de una percepción económica, tecnocrática e instrumental del aprendizaje a la que se está expuesta. Central es la empleabilidad, es decir, que el sujeto posea las habilidades que le hace un bien valioso en el mercado de trabajo. Haciendo hincapié en esta capacidad del individuo para dominar las nuevas necesidades de trabajo, los conceptos de empleabilidad y competencia han ganado importancia en los discursos de política internacional. De hecho, se han convertido en un nuevo imperativo no solo para los individuos sino también para la formación profesional. Krauss y Heikkinen (2008) resaltan la importancia de las distintas (sobre todo nacionales) «culturas de formación profesional», y las tradiciones disciplinarias para la comprensión de empleabilidad y competencia, así como el poder de un discurso internacional en la difusión de estos conceptos a través de las fronteras nacionales. Según los autores, el desarrollo conceptual y la investigación crítica son cruciales para que la formación

profesional desarrolle su propia y clara comprensión de los conceptos que están (a pesar de las distintas nociones, las tradiciones nacionales y los enfoques científicos) determinados por los discursos políticos y económicos y los intereses pragmáticos. Resumiendo, el individuo debe ser *empleable y competente*.

En definitiva, la formación profesional se tiene que orientar hacia el desarrollo de competencias profesionales de por vida. Este desarrollo de competencias profesionales está caracterizado también por un entendimiento ampliado del contenido del aprendizaje, así como de los valores y de las orientaciones y por la inclusión de nuevos lugares de aprendizaje. Asimismo, la formación profesional debe proceder a la preparación para la autoadaptación al cambio. Por tanto, las competencias exigen acuerdo y colaboración entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo, y se adquieren en trayectorias que implican una combinación de educación formal, aprendizaje en el trabajo y, educación no formal, ante la necesidad de nuevos saberes a lo largo de toda la vida.

CAPÍTULO 4

El discurso de las competencias en el sistema de formación profesional español

Como se ha desarrollado a lo largo del libro, la libre circulación de trabajadores por los países de la UE plantea la exigencia de facilitar la transparencia de cualificaciones en el ámbito comunitario. Esta tarea ha sido tratada por la Comunidad Europea, a través del Programa de Correspondencia de Cualificaciones encargado al CEDEFOP,⁸⁶ con carácter meramente informativo y clarificador para los empleadores y los trabajadores.

En el contexto español, es el Primer Programa Nacional de Formación Profesional el que establece una adecuada transparencia de cualificaciones⁸⁷ en el ámbito europeo. Este programa, acordado en 1993⁸⁸ y en vigor hasta 1996, supone el primer planteamiento global de la formación profesional en España al intentar articular en un todo coherente los dos subsistemas de formación profesional existentes en el momento, la ocupacional y la reglada. En este programa se señala que la formación profesional debe concebirse como única, como un todo, que persigue en cualquier supuesto la preparación adecuada para el ejercicio profesional y, por tanto, la adquisición de competencias con valor y significado en el empleo que facilite la inserción y/o la promoción profesional.

86. CEDEFOP son las iniciales del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, creado mediante el Reglamento (CEE) N° 337/75 del Consejo de 10 de febrero de 1975 y tiene como misión prestar asistencia a la Comisión para contribuir, a escala comunitaria, a la promoción y el desarrollo de la formación profesional y continua.

87. Uno de los objetivos que se plantea es la creación del sistema nacional de las cualificaciones (SNCP), aunque este se materializó con el Nuevo Programa de Formación Profesional (vigente desde 1998 hasta 2002). Uno de los principios que rigió este SNCP es «la adecuación de la formación y las cualificaciones a los criterios de la Unión Europea, en función de los objetivos del mercado único y la libre circulación de trabajadores» (LOCFP, 2002, artículo 2.3.d).

88. El Primer Programa Nacional de Formación Profesional se aprobó a través del Real Decreto 631/1993 de 3 de mayo.

Pero la ley de referencia que introduce en España el concepto de competencias, y que supondrá un punto de inflexión para la formación profesional, es la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional que, siguiendo las directrices del Nuevo Programa de Formación Profesional,⁸⁹ se aprueba en 2002. Así, en este capítulo se ahonda en cómo, a través de esta norma, se introduce en España el concepto de las competencias profesionales, generando todo un discurso en torno a su conceptualización, e implantación y, modificando profundamente nuestro sistema de formación profesional que, entre otras cosas, buscará dar respuesta a los retos de la formación en el actual marco laboral europeo. Pero, previamente se hará un breve repaso de las actuaciones políticas que, en materia de formación profesional se han dado en España, desde que estas enseñanzas se institucionalizan hasta configurarse el sistema de formación profesional tal como lo conocemos hoy.

Asimismo, a través de un estudio basado en entrevistas de corte semiestructurado al profesorado de esta etapa educativa dentro del territorio andaluz,⁹⁰ se introduce en este análisis la percepción que estos agentes sociales implicados tienen sobre los contenidos del discurso de las competencias en esta etapa concreta del sistema educativo; cómo se está reestructurando esta etapa en base a las nuevas demandas de la economía y de los mercados de trabajo en particular; cuáles son los desafíos a los que tiene que hacer frente, etc.

4.1. Evolución histórica de la formación profesional en España

En este apartado no se trata de realizar un análisis en profundidad de la evolución de todas y cada una de las actuaciones políticas que han regulado la formación profesional en el ámbito educativo en nuestro país. Sin embargo, parece conveniente esbozar las líneas de dicha evolución, sobre todo para comprender el nuevo contexto de la formación profesional y su nueva configuración, encaminado a potenciar la for-

89. Vigente en el período 1998-2002.

90. Este estudio es parte de la tesis doctoral para la Universidades de Granada y Roma-Tor Vergata *La reforma de la formación profesional en España a través del diseño por competencias: un análisis desde la perspectiva de los agentes sociales*, defendida por Rocío Lorente García, el 15 de julio de 2011, en Granada (directores: Antonio Luzón, María Mónica Torres y Donatella Palomba).

mación de los individuos a lo largo de toda la vida, como mecanismo para mejorar sus condiciones de empleabilidad o sus condiciones de trabajo, a fin de conseguir una sociedad más formada.

Aunque la institucionalización⁹¹ definitiva de los estudios profesionales (Lozano, 2007) comenzó en la década de 1870, esta se prolongó hasta bien entrado el siglo xx. Precisamente, fue con la Ley de Formación Profesional Industrial (1955) cuando se inició el proceso de consolidación de las enseñanzas técnico-profesionales, cuya estructura consistía en: preaprendizaje, aprendizaje y maestría. Pero en 1970, con la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (promovida por el ministro de Educación Villar Palasí), será cuando se dé un giro político sustantivo a la formación profesional, otorgándole un carácter educativo pero que, como veremos, supondrá la desvalorización de la misma, convirtiendo a la formación profesional en una vía de segunda clase.

4.1.1. Integración de la formación profesional en el sistema educativo

Mediante la Ley de General de Educación (LGE), el sistema se estructura en una etapa de educación general básica (EGB) que finaliza a los 14 años y que se establece en el texto introductorio de la ley como: «única, obligatoria y gratuita para todos los españoles». Finalizada la EGB, el alumnado recibía el título de graduado escolar, que permitía el acceso al bachillerato unificado polivalente (BUP), denominado así por ofrecer una amplia diversidad de experiencias práctico-profesionales, permitía el mejor aprovechamiento de las aptitudes de los alumnos y evitaba el carácter excesivamente teórico y academicista que lo caracterizaba (LGE, introducción), y que tenía una duración de tres años (15, 16 y 17 años). Desde este se accedía, a su vez, al curso de orientación universitaria (COU), o en su defecto a la formación profesional de segundo grado.⁹² Quienes no reunían los requisitos para conseguir este

91. En la década de 1870 se crearon escuelas municipales y provinciales de artes y oficios en distintos puntos del país, de modo que se puede caracterizar estos años como embrionarios, por lo menos en el nivel elemental.

92. El título de bachiller habilitaba para el acceso a la formación profesional de segundo grado y permitía seguir el curso de orientación universitaria (art. 21.1).

título de Graduado Escolar, recibían un certificado de escolaridad⁹³ que habilitaba para el ingreso en los centros de formación profesional de primer grado.

La citada ley, señala como finalidad específica de la formación profesional «la capacitación de los alumnos para el ejercicio de la profesión elegida, además de continuar su formación integral. Deberá guardar, en su organización y rendimiento, estrecha relación con la estructura y previsiones del empleo» (artículo 40.1). Para ello, concretamente, organizaba la formación profesional en tres niveles: iniciación o primer grado (FPI); nivel medio o segundo grado (FPII); y de nivel superior o tercer grado. En cuanto al acceso a dichos niveles, la ley especificaba (en su capítulo III) que deberán acceder a los estudios y prácticas de la formación profesional de primer grado quienes hayan completado los estudios de la educación general básica y no prosigan estudios de bachillerato; a la formación profesional de segundo grado quienes posean el título de bachiller y quienes, habiendo concluido la formación profesional de primer grado, sigan las enseñanzas complementarias que sean precisas, de las que podrán ser dispensados aquellos que demuestren la debida madurez profesional; y a la formación profesional de tercer grado, además del alumnado que haya concluido el primer ciclo de una facultad o escuela técnica superior, todos los graduados universitarios y los de Formación Profesional de segundo grado que hayan seguido las enseñanzas complementarias correspondientes.

Con esta ley se garantizaba que en cualquier momento del proceso educativo, pasado el período de Educación General Básica, se ofrecen al alumnado posibilidades de formación profesional, así como la reincorporación a los estudios en cualquier época de su vida de trabajo. De esta manera, por primera vez, la formación profesional y técnica está presente en el conjunto del sistema escolar pero no conseguirá integrarse completamente en el mismo. Al contrario, la formación profesional parecía destinada a los estudiantes fracasados del sistema. El establecimiento de una división radical entre el bachillerato y la formación profesional, dotando a esta última de una doble vía de acceso, (con o sin el graduado escolar). Esto, unido a la falta de medios, resultó muy negativo para la implantación de los estudios profesionales prevista en la LGE (Planas 1986).

93. Tras realizar unas pruebas de madurez, de acuerdo con las normas dictadas por el Ministerio de Educación y Ciencia (redactado según la corrección de errores en BOE. nº 112; de 10 de mayo de 1.974).

Así, como asegura Casquero (2006: 85), «la reforma de la formación profesional en la LGE de 1970 supuso un cambio sustancial con respecto a su presencia en el conjunto del sistema escolar, convirtiéndolo en un período poco afortunado para estos estudios y no por la ley en sí, que en sus objetivos la potenciaban, sino porque los decretos que la desarrollaron la convirtieron en una vía de segunda clase (paralela al bachillerato y como una sección desvalorizada reflejo institucional de la división social del trabajo) refugio para el fracaso escolar, siendo todo ello el estigma que desde entonces la acompaña».

Ya bajo el marco de la Constitución Española (1978), en 1985 se aprueba la Ley Reguladora del Derecho a la Educación (LODE),⁹⁴ cuyo objetivo es desarrollar, adecuadamente, los principios que sobre educación contiene la Constitución Española. Para ello, la LODE recoge el derecho a la enseñanza, la igualdad de oportunidades, la gestión democrática de los centros, los derechos del alumnado, el régimen de conciertos con la enseñanza privada, los consejos escolares. Partiendo de ella se diseñará una reforma global de todo el sistema educativo.

Por tanto, Casquero (2006:88) afirma en este sentido que «a partir de la LODE, y con la aparición en el curso académico 1987-1988 de la ‘Propuesta para debate. Proyecto para la Reforma de la Educación Técnico-Profesional’ y del Libro Blanco de 1989, comienza a articularse el proyecto experimental que constituirá la nueva formación profesional».

Otro documento relevante de la política educativa de este periodo es la decisión emitida por la Comunidad Económica Europea, en 1985,⁹⁵ relativa a la correspondencia de cualificaciones de formación profesional entre los Estados miembros, con el fin de facilitar la movilidad laboral dentro de la Comunidad. Este acuerdo considera que la ausencia del reconocimiento mutuo de los certificados y títulos otorgados al finalizar la formación profesional, es un factor que obstaculiza la libertad de circulación de los trabajadores en el territorio de la comunidad, dejando patente la necesidad de una convergencia de las políticas en el sector de la formación profesional (al mismo tiempo que se reconoce la diversidad de los sistemas de formación en los Estados miembros) y establece la correspondencia de las cualificaciones de formación profesional en la Comunidad. Por tanto, la Comisión, en estrecha relación con los Esta-

94. BOE núm. 159, de 4 de julio de 1985.

95. Acuerdo adoptado por el Consejo de 16 de julio de 1985.

dos miembros, emprendería los trabajos para alcanzar tales objetivos. Cuando se emite esta decisión, aún no se había hecho efectiva la entrada de España en la CEE, Tratado de adhesión que se firma poco más tarde (el 15 de noviembre de 1985). No obstante, es importante resaltar esta disposición normativa, ya que, como veremos, afectará a la legislación nacional posterior.

En 1985 se implanta el Primer Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional con el fin de ajustar la formación profesional a las necesidades de empresas y trabajadores. Su gestión corresponderá a la administración laboral a través del Instituto Nacional de Empleo (INEM) y esta iniciativa tuvo destacada importancia en el impulso de la formación ocupacional. Los programas que se potencian en este Plan son: programa de formación profesional para jóvenes y parados de larga duración; programas de inserción profesional para demandantes de primer empleo que dispongan de titulación suficiente para ser contratados en prácticas; programas de recuperación de la escolaridad de los jóvenes que no han completado la Enseñanza General Básica y de enseñanza en alternancia de los alumnos de formación profesional de segundo grado; generalización de la formación ocupacional para la reconversión profesional en el ámbito rural y en los sectores o empresas en reconversión industrial. En esta línea, Martínez y Oquiñena (1988: 312) precisan que, «junto a estos objetivos, también se buscaba establecer un conjunto de acciones que pudiera servir de experiencia a los programas a desarrollar en el ámbito del Fondo Social Europeo en 1986, como consecuencia de la adhesión a las Comunidades Europeas».

De esta manera, no es extraño que en 1986 se creara el Consejo General de Formación Profesional⁹⁶ como órgano consultivo, de participación institucional y de asesoramiento del Gobierno en materia de formación profesional reglada y ocupacional. Este Consejo, en su creación, estaba integrado por representantes de organizaciones sindicales, organizaciones empresariales y de la Administración, a los que se añadieron en 1997⁹⁷ los representantes de las comunidades autónomas.

96. Ley 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de la Formación Profesional (BOE, núm. 9, de 10 de enero de 1986).

97. Mediante la Ley 19/1997, de 9 de junio, por la que se modifica la Ley 1/1986, de 7 de enero.

4.1.2. La formación profesional se adapta a la sociedad del conocimiento

El 3 de octubre de 1990 se promulga una ley que supondrá la completa reestructuración del sistema de enseñanza y de formación profesional inicial en España. Es la denominada Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, más conocida por sus iniciales, LOGSE. En cuanto a la formación profesional, la ley, en el capítulo cuarto de su título primero, la define como «el conjunto de enseñanzas que, dentro del sistema educativo y reguladas en esta ley, capaciten para el desempeño cualificado de las distintas profesiones. Incluirá también aquellas otras acciones que, dirigidas a la formación continua en las empresas y a la inserción y reinserción laboral de los trabajadores, se desarrollen en la formación profesional ocupacional que se regulará por su normativa específica» (artículo 30.1). Asimismo, resalta que «tiene como finalidad la preparación de los alumnos para la actividad en un campo profesional, proporcionándoles una formación polivalente que les permita adaptarse a las modificaciones laborales que puedan producirse a lo largo de su vida» (artículo 30.2).

Al margen de la retórica de «redención social» que acompañó a la reforma socialista de los años noventa (Pereyra, González Faraco, Luzón y Torres, 2009), esta ley hace una distinción entre la formación profesional de base o formación básica de carácter profesional (artículo 30.3) y la formación profesional específica. La formación profesional de base (educación secundaria obligatoria y bachillerato), se entiende como el conjunto de conocimientos, aptitudes y capacidades básicas comunes a un conjunto amplio de profesiones, proporcionando una formación polivalente. La formación profesional específica, sin embargo, se refiere al conjunto de conocimientos, aptitudes y capacidades relativas a una profesión, es decir, a la competencia para ejercer una serie de puestos de trabajo afines a un campo profesional. «La formación profesional específica facilitará la incorporación de los jóvenes a la vida activa, contribuirá a la formación permanente de los ciudadanos y atenderá a las demandas de cualificación del sistema productivo» (artículo 30.5). Por tanto, la formación profesional específica se sitúa entre la formación profesional de base y la formación en el puesto de trabajo, sirviendo de puente entre la escuela y la actividad profesional. La LOGSE (1990) estructura estas enseñanzas en ciclos formativos con organización modular, constituidos por áreas de conocimiento teórico-prácticas en función de los diver-

esos campos profesionales, pudiendo acceder a ellas quienes se hallen en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria, para poder cursar los ciclos de grado medio y, quienes estén en posesión del título de bachiller, para acceder a los ciclos de grado superior.

Estas modificaciones en cuanto a los requisitos en el acceso a la formación profesional específica suponen una importante iniciativa en cuanto a la dignificación y revalorización social de la formación profesional, uno de los objetivos que la LOGSE ya desarrolla en su preámbulo. La existencia de una doble titulación al final de la Educación general básica, resultaba discriminatoria, ya que posibilitaba el acceso a la formación profesional a quienes no finalizaban positivamente la EGB, convirtiendo pues a la formación profesional en una alternativa subsidiaria o estudios de segunda clase.

En definitiva, la LOGSE, en lo referente a la formación profesional, supuso un profundo cambio, diseñando unos estudios profesionales renovados, flexibles y homologables con los restantes países de la UE. En este sentido, Pérez Esparrells (2001: 102) expresa que «esta ley puede ser considerada como el primer antecedente del sistema nacional de cualificaciones ya que, como hemos desarrollado, en ella se concibe a la Formación Profesional como un sistema en el que han de integrarse los diferentes subsistemas. Además, formula un replanteamiento de la formación reglada/inicial con la finalidad de conectarla con la formación ocupacional/continua y, por ende, con el mercado de trabajo, a través del gran avance que supone la estructura modular y el incremento de los niveles de cualificación con respecto al antiguo sistema». En efecto, todo un discurso armonizado que sintoniza con las afirmaciones de Tom Popkewitz (2000: 156) al asegurar que «los movimientos de reforma escolar y profesional constituyen un esfuerzo concentrado para convertir las instituciones sociales en más eficientes y efectivas, y al mismo tiempo sensibles a las demandas de igualdad social», o bien, como se reafirma más tarde el mismo autor de forma categórica: «la esperanza en el progreso y los temores del deterioro» (Popkewitz, 2009: 27).

En concreto, el profesorado objeto de la investigación considera que, efectivamente, la LOGSE ha supuesto el cambio más significativo en materia de formación profesional, modificándola a todos los niveles y, de hecho, en el discurso encontramos que muchos de ellos se refirieren a la formación profesional anterior a esta ley como «FP antigua».

En 1993, el Consejo General de Formación Profesional acordó el Primer Programa Nacional de Formación Profesional, que se mantuvo en

vigor hasta 1996. Este programa supone el primer planteamiento global de la formación profesional en España al intentar articular en un todo coherente los dos subsistemas: ocupacional y reglada. Pérez Esparrells (2001: 102), corrobora el carácter integrador del programa, ya que «en él se señala que la formación profesional “debe concebirse como única, como un todo, que persigue en cualquier supuesto la preparación adecuada para el ejercicio profesional y, por tanto, la adquisición de competencias con valor y significado en el empleo que facilite la inserción y/o la promoción profesional”. El primer objetivo de este Programa, en relación con la renovación de la oferta, era la “creación de un SNCP a partir de los estudios sectoriales realizados para cada sector productivo”. Aun cuando no se alcanzó este objetivo de creación e implantación de un sistema de cualificaciones que articulara las ofertas de los subsistemas, se dieron los primeros pasos para la creación de una Unidad Interministerial para las Cualificaciones Profesionales. El segundo objetivo del Programa, fue la “elaboración y aprobación de un catálogo de títulos profesionales y de un repertorio de certificados de profesionalidad del INEM”, a partir de las previsiones contenidas en la Ley 1/1990, Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), y en la Ley 51/80, Básica de Empleo y sus normas de desarrollo».

El 13 de marzo de 1998 se aprueba el Segundo Programa Nacional de Formación Profesional, considerado el impulsor de la integración y desarrollo de los tres subsistemas de formación profesional (reglada, ocupacional y continua). Este se apoya en la idea, establecida por la Unión Europea, de aprendizaje a lo largo de la vida, definiendo de manera consensuada los objetivos y medidas de actuación a desarrollar. Concretamente, persigue convertirse en el instrumento fundamental para propiciar una oferta formativa realmente cualificante, buscando la adecuación entre las cualificaciones profesionales que proporcionan cada uno de los subsistemas de formación profesional, con las competencias profesionales que, en cada momento, demande el sistema productivo. Sintetizando, un aspecto fundamental de este nuevo Programa es mejorar la calidad de la formación profesional en España y, para ello, considera necesaria la creación del sistema nacional de cualificaciones profesionales,⁹⁸ con la

98. El sistema nacional de cualificaciones profesionales es el conjunto de instrumentos y acciones necesarios para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional, mediante el *Catálogo nacional de cualificaciones profesionales*. Asimismo, busca promover y desarrollar la evaluación y acreditación de las correspon-

participación de las comunidades autónomas, que permita la formación a lo largo de la vida mediante la integración de los tres subsistemas de formación profesional. Este programa, desde su creación, permanecerá vigente durante cinco años, prolongándose hasta 2002.

Así, promovido por este nuevo Programa Nacional de Formación Profesional, en 1999, se crea, por el Real Decreto 375/1999 de 5 de marzo, el Instituto Nacional de las Cualificaciones Profesionales, más conocido por INCUAL, instrumento de apoyo al Consejo General de la Formación Profesional para alcanzar los objetivos del sistema nacional de cualificaciones profesionales (SNCP). Asimismo, mediante la Ley Orgánica 5/2002 se le atribuye la responsabilidad de definir, elaborar y mantener actualizado el *Catálogo nacional de las cualificaciones profesionales*⁹⁹ y el correspondiente *Catálogo modular de formación profesional*.

Siguiendo las directrices del Nuevo Programa de Formación Profesional, se produce un salto cualitativo importante, cuando en 2002 se aprueba la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.¹⁰⁰

4.2. Una redefinición de la formación profesional bajo el prisma de las cualificaciones

El primer y segundo programas de formación profesional suponen el arranque de la nueva formación profesional en España. A partir de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP),¹⁰¹ comienzan a materializarse las iniciativas y propuestas planteadas en los mencionados programas.

El objetivo de esta nueva normativa acrecienta el valor de la formación profesional. Como sostiene Arbizu (2002: 157), esta ley pretende

dientes competencias profesionales, de forma que se favorezca el desarrollo profesional y social de las personas y se cubran las necesidades del sistema productivo. Se desarrollan más adelante, en este capítulo.

99. El *Catálogo nacional de cualificaciones profesionales* es el encargado de ordenar las cualificaciones profesionales susceptibles de reconocimiento y acreditación, identificadas en el sistema productivo en función de las competencias apropiadas para el ejercicio profesional. La estructura y contenido de este se establece en el año 2003 por el Real Decreto 1128/2003, que «favorecerá la transparencia de las cualificaciones en el contexto internacional y particularmente en el europeo». Se desarrollan más adelante, en este capítulo.

100. Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE núm. 147 de 20 de junio de 2002).

101. El actual sistema de formación profesional español está regido por esta ley.

«elevar la calidad y coherencia de la formación profesional y potenciar la formación permanente, así como los procedimientos de evaluación, acreditación y reconocimiento de los saberes informales de las personas. De esta manera, se crean mecanismos que vinculen la formación profesional y el aprendizaje en el empleo, creando itinerarios y módulos profesionales que ayuden a las personas a transitar de uno a otro sistema, mejorando sus cualificaciones y empleabilidad, así como la movilidad de la fuerza laboral en la Unión Europea».

Su importancia, novedad y relevancia radica en que, por primera vez en nuestro país, se vincula la normativa educativa con la política de empleo, desterrando los tres subsistemas tradicionalmente existentes y poniendo en conexión la formación profesional desde el sistema educativo¹⁰² con la formación profesional para el empleo.¹⁰³ Esta novedad está presente en el discurso del profesorado. Asimismo, esta normativa responde a la necesidad de facilitar «el reconocimiento y la acreditación de las cualificaciones profesionales a nivel nacional, como mecanismo favorecedor de la homogeneización, a nivel europeo, de los niveles de formación y acreditación profesional de cara al libre movimiento de los trabajadores y de los profesionales en el ámbito del mercado que supone la Comunidad Europea» (LOCFP, exposición de motivos). Del discurso del profesorado se infiere la importancia de esta homogeneización, en el contexto nacional, para ajustar la acreditación de las cualificaciones profesionales a las demandas del mercado laboral.¹⁰⁴

Tradicionalmente, la clasificación de estos subsistemas, ha sido:

102. Formación profesional que será regulada por la LOE (2006).

103. La Ley de Cualificaciones Profesionales se ha desarrollado posteriormente en dos reales decretos, que establecen, de hecho, dos subsistemas: uno de ellos regula la formación inicial en el marco del sistema educativo (Real Decreto, 2006) y depende del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, mientras que el otro, que integra la antigua formación ocupacional y la formación continua, regula la formación para el empleo (Real Decreto, 2007) y depende del Ministerio de Trabajo e Inmigración.

104. Algunos de los argumentos del profesorado que reflejan la importancia que se le da a la homogeneización, a nivel nacional, de las cualificaciones profesionales:

«Bueno, pues mira, es que eso es clave, porque cada trabajador reúne su perfil profesional, y de cara a la búsqueda de empleo, el empresario elige entre ese perfil profesional. Si ese perfil profesional se adapta a las necesidades de su puesto de trabajo, este es clave, y sobre todo lo es para unificar toda la formación profesional.» (Profesor 34)

«Pues yo creo que es algo muy importante, y que es una forma de dar una cierta uniformidad a todo lo que sería la FP en general y el reconocimiento de las cualificaciones profesionales adquiridas, creo que hay que ir por ahí!» (Profesor 49)

- Formación profesional reglada/inicial, de larga duración y asumida por el sistema educativo. Pretendía la capacitación previa a la incorporación al mundo laboral y, fundamentalmente, estaba dirigida a los jóvenes.
- Formación profesional continua, o capacitación dirigida a la población empleada. Asumida, en un primer momento por las propias empresas y, después por FORCEM.¹⁰⁵
- Formaciones ocupacional, orientada hacia la capacitación para el trabajo, dirigida a la población desempleada. Esta formación fue asumida por el INEM.¹⁰⁶

En el momento actual, esta clasificación no puede realizarse de una forma sistemática, dado que, como asegura Cano Galán (2010: 173), «tras la LOCFP se puede acudir al ámbito educativo para adquirir una capacitación personal o para el trabajo, y además la oferta de formación se generaliza, sin centrarse en colectivos concretos que necesitan su incorporación o reincorporación al mercado de trabajo, o que quieren mejorar sus oportunidades de empleo o promoción laboral», quedando pues obsoleta esta división de la formación profesional en los correspondientes subsistemas. La mayor parte de los países europeos tienen dos subsistemas de formación profesional: formación inicial y formación continua. Sin embargo, se valora muy positivamente que nuestro sistema gestione de manera específica la formación de la población desempleada (Jaulín, 2007).

Hoy es preferible hablar de la coexistencia de dos subsistemas de formación profesional: la formación profesional del sistema educativo y la formación profesional para el empleo. Podemos entender por formación profesional del sistema educativo «el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica».¹⁰⁷ Esta definición la encontramos

105. FORCEM son las siglas de Fundación para la Formación Continua (en vigor desde 1992-2004).

106. Instituto Nacional de Empleo.

107. Parte de la definición que proviene de la contenida en el artículo 9 de la Ley Orgánica 1/1991, de 3 de octubre, General del Sistema Educativo (LOGSE), en la que se configura la política en materia de formación profesional como «el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica».

en el artículo 39.1 de la Ley de Educación (LOE, 2006), y pasa a denominarse formación profesional inicial, teniendo como finalidad «preparar a los alumnos y las alumnas para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida, así como contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática» (artículo 39.2).

Por otro lado, la formación profesional para el empleo, se contempla en el artículo 2.1 del Real Decreto 395/2007 (de 23 de marzo) por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo. Se configura, por tanto, un verdadero subsistema que exige la coordinación de organismos y sujetos para el desarrollo de las acciones formativas a que refiere la LOCFP, integrando las ya utilizadas en el ámbito de los subsistemas de formación profesional ocupacional y continua. Este nuevo subsistema, formación profesional para el empleo, se define, según Cano Galán (2010:108), como un «conjunto de instrumentos y acciones que tienen por objeto impulsar y extender entre las empresas y los trabajadores ocupados y desempleados una formación que responda a sus necesidades y contribuya al desarrollo de una economía basada en el conocimiento». Concretamente este decreto desarrolla las finalidades que ha de tener la formación profesional para el empleo, entre las que destacan:

- Favorecer la formación a lo largo de la vida de los trabajadores desempleados y ocupados, mejorando su capacitación profesional y desarrollo personal.
- Proporcionar a los trabajadores los conocimientos y las prácticas adecuados a las competencias profesionales requeridas en el mercado de trabajo y a las necesidades de las empresas.
- Contribuir a la mejora de la productividad y competitividad de las empresas.
- Mejorar la empleabilidad de los trabajadores, especialmente de los que tienen mayores dificultades de mantenimiento del empleo o de inserción laboral.
- Promover que las competencias profesionales adquiridas por los trabajadores tanto a través de procesos formativos (formales y no formales), como de la experiencia laboral, sean objeto de acreditación.

Con este planteamiento, se trazan las líneas básicas para la creación de los centros integrados, que la Ley de Cualificaciones Profesionales (LOCFP), define como «aquellos que implementan en su oferta acciones de formación profesional conducentes a la obtención de títulos de formación profesional y certificados profesionales además de las ofertas referidas al *Catálogo nacional de cualificaciones profesionales*» (artículo 10.1). Una regulación más específica de estos centros llegará unos años más tarde a través del desarrollo de la propia ley sobre las cualificaciones profesionales, a través del Real Decreto 1558/2005 de 23 de diciembre, por el que se reglamentan los requisitos básicos de los centros integrados de formación profesional.

Los grandes objetivos que pretenden alcanzarse son principalmente dos: en primer lugar la cualificación y recualificación de las personas en la permanente construcción de su itinerario de formación a lo largo de la vida, y en segundo lugar la articulación de un «espacio de cooperación, diálogo y gestión conjunta» entre el sistema de formación profesional y el entorno productivo sectorial. (López-Fuensalida, 2007).

El profesorado andaluz valora positivamente la creación de centros integrados, sobre todo como nuevo buque insignia de una renovada formación profesional a pesar de que tan solo un número reducido de profesorado desconocía este proyecto. Al margen de este dato, ciertamente irrelevante, y tras explicar brevemente la función y objetivo de estos centros a quienes lo desconocían, nos hemos encontrado con una abrumadora valoración positiva sobre los mismos. De hecho, tan solo un 20% de los entrevistados no se han mostrado conformes con esta idea. No obstante, aunque el grado de aceptación de los centros integrados es prácticamente global, en el análisis del discurso del profesorado se resaltan ventajas e inconvenientes en referencia a la implantación de los mismos. En cuanto a sus ventajas, la más reseñada por el profesorado hace referencia a la necesidad de separar al alumnado de Secundaria del de Formación Profesional, haciendo diferenciaciones entre ambas tipologías de alumnado,¹⁰⁸ sobre todo referidas a la edad, madurez... y que, por tanto, precisan un trato diferenciado, la optimización de los recur-

108. Una muestra de ello la encontramos en la siguiente afirmación: «Porque la verdad es que la formación profesional tiene unas peculiaridades que no tiene nada que ver ni con Bachillerato ni con la ESO. Para nada, de todo: de horarios, de elaboración de horarios, de temporalidad, de los de las prácticas, de los alumnos que se van fuera, de los profesores. Mientras que tiene unas características por las que no sé hasta qué punto debería seguir existiendo la formación profesional por un lado, y los otros por otra. No sé hasta qué punto.» (Profesora 27).

sos y un mayor contacto con la realidad empresarial. No obstante, pese a la gran aceptación de este modelo de centros, entre los agentes sociales entrevistados, también se señalan inconvenientes, referidos, sobre todo a las dificultades que pueden darse en la implantación de los mismos. Así, se mencionan dificultades referidas a su financiación, control, dirección..., pues en el caso concreto de Andalucía entrarían dos consejerías en juego, la de Educación y la de Empleo.

La Ley de Cualificaciones de Formación Profesional (LOCFP), que responde a una de las necesidades más perentorias encaminadas a promover la movilidad de estudiantes y trabajadores en el territorio europeo, objetivo que queda claro en la exposición de motivos. Precisa que es a través «del reconocimiento y la acreditación de las cualificaciones profesionales a nivel nacional, como mecanismo favorecedor de la homogeneización, a nivel europeo, de los niveles de formación y acreditación profesional de cara al libre movimiento de los trabajadores y de los profesionales en el ámbito del mercado que supone la Comunidad Europea».

4.2.1. Protagonismo de nuevos términos: cualificación y competencia

La redefinición de la formación profesional supone la inclusión de nuevos conceptos, que serán claves en la nueva Formación Profesional que se configura. Hablamos de las cualificaciones y competencias. La formación profesional tiene como finalidad básica y última la cualificación de los individuos, término este que se contempla tanto en el ámbito comunitario como en el nacional español.

En España, acogiéndonos a la definición comunitaria,¹⁰⁹ se define la cualificación como «el conjunto de competencias profesionales con significación en el empleo que puedan ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral» (artículo 7.3 a, LOCFP). «Dado que la cualificación pretende como objetivo mejorar la empleabilidad de los individuos y facilitar la creación de una verdadera sociedad del conocimiento, se

109. Desde la perspectiva de la Unión Europea se entiende por cualificación el resultado formal de un proceso de evaluación y validación que se obtiene cuando un organismo competente establece que el aprendizaje de un individuo ha superado un nivel determinado, pudiendo acreditarse por un título de formación, un certificado de competencia o una experiencia profesional. (Anexo I de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de abril de 2008.)

entenderá que una persona está cualificada ‘profesionalmente’ cuando, desde la perspectiva de empleo, puede mejorar su empleabilidad o sus condiciones de trabajo o simplemente tomar las decisiones laborales más oportunas o convenientes para lograr altos niveles de satisfacción personal» (Cano Galán, 2010: 110).

Asimismo, se define el término competencia, íntimamente ligado al de cualificación, como «el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo» (artículo 7.3a, LOCPF). En dicha definición se entremezclan los tres elementos que determinan el proceso de aprendizaje de un individuo, que se han sistematizado en el ámbito comunitario, y puede considerarse de nivel inferior al de cualificación.

Encontramos que un 24%¹¹⁰ del profesorado desconoce el concepto, desarrollo y acreditación de las competencias y el nuevo discurso normativo que, actualmente, caracteriza a la formación profesional, pudiéndose hacer una distinción entre los que, al preguntarles sobre el tema, reconocen abiertamente que no opinan porque lo desconocen¹¹¹ y los que, aunque no admiten abiertamente este desconocimiento, en su discurso esto queda latente.¹¹²

Según el INCUAL,¹¹³ «la competencia de una persona abarca la gama completa de sus conocimientos y sus capacidades en el ámbito

110. Tan solo supone una pequeña parte del profesorado.

111. Un ejemplo manifiesto de este desconocimiento del concepto de competencia lo encontramos en el siguiente fragmento: «Si es que no estoy muy... no me... todavía no me he puesto al día, estoy... estamos el quipo directivo nuevo y entonces esto de las competencias básicas y demás... todavía no estoy puesta entonces no puedo opinar sobre ello. [...] no... no, es que no, lo desconozco, no te puedo opinar porque no...» (Profesora 18).

112. Otro ejemplo de lo que decimos lo podemos encontrar en el fragmento: «Bueno, no te puedo comentar nada de eso porque lo que son las competencias básicas, eso en la FP todavía no nos obligan a darlas, entonces en la FP lo que es el tema de las competencias básicas no estamos tocando nada todavía. No lo he tocado, porque no nos lo han exigido. Entonces no te puedo decir, en ese tema, cero. Porque no te sé hablar de eso.» (Profesor 26).

113. INCUAL: Instituto Nacional de las Cualificaciones Profesionales. El Instituto Nacional de las Cualificaciones (en adelante, INCUAL) fue creado por el Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo. Es el instrumento técnico, dotado de capacidad e independencia de criterios, que apoya al Consejo General de Formación Profesional para alcanzar los objetivos del sistema nacional de cualificaciones y formación profesional. La Ley Orgánica 5/2002, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, atribuye al INCUAL la responsabilidad de definir, elaborar y mantener actualizado el *Catálogo nacional de las cualificaciones profesionales y el correspondiente Catálogo modular de formación profesional*. Para más información, ver: http://www.educacion.es/educa/incual/ice_incual.html.

personal, profesional o académico, adquiridas por diferentes vías y en todos los niveles, del básico al más alto».

El protagonismo cada vez más creciente en el ámbito laboral y profesional de términos como competencia y cualificación son signos evidentes de las transformaciones objetivas que están experimentando los nuevos procesos del mundo del trabajo, lo que nos llevaría a calificarlo como lo hacía Habermas (1988) en su obra ya clásica *Ensayos políticos*, el «fin de la sociedad del trabajo». Ya no es solo su inclusión en la regulación normativa más avanzada, sino que el significado de cualificación ya no es el de la economía neoclásica (Castillo y Terrén, 1994) donde aparece íntimamente asociada al capital humano en virtud de las cualidades individuales. Sin embargo, ante los cambios y transformaciones producidos en la dualidad economía- trabajo, a finales de los años ochenta la cualificación se empieza a asociar con habilidad, o sea con aquellos conocimientos técnicos y profesionales relacionados con el dominio y control de una materia. De ahí que en el campo de la formación profesional se conozca más bien como «saber hacer». La formación o preparación para ejercer este «saber hacer» estaría en el origen de la competencia en el ámbito profesional. Ser un profesional competente, sería disponer de la formación y conocimientos necesarios para «saber hacer» o ejercer lo mejor posible un trabajo o una profesión (Castillo y Terrén, 1994). Naturalmente, esta redefinición conduce a una conversión de las características de los puestos de trabajo, de la misma actividad laboral y la consiguiente transformación del sistema productivo.

4.3. Instrumentos y acciones necesarias para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional: el sistema nacional de cualificaciones y formación profesional (SNCFP)

Uno de los puntos de mayor interés que contempla la ley de cualificaciones (LOCFP) no es solo la definición, sino también la estructuración de un sistema nacional de cualificaciones profesionales (SNCFP) y su significado para el desarrollo profesional. El II Programa Nacional de Formación Profesional, en 1999, promueve la creación del Instituto Nacional de las Cualificaciones Profesionales (INCUAL),¹¹⁴

114. A través del Real Decreto 375/1999 de 5 de marzo.

instrumento de apoyo al Consejo General de la Formación Profesional para alcanzar los objetivos del sistema nacional de cualificaciones profesionales (SNCP). Asimismo, esta nueva normativa que desarrolla y potencia las cualificaciones, atribuye la responsabilidad de definir, elaborar y mantener actualizado el *Catálogo nacional de las cualificaciones profesionales* y el correspondiente *Catálogo modular de formación profesional*.

La creación de este SNCFP era uno de los objetivos planteados en el Segundo Programa de Formación Profesional de 1998. Teniendo en cuenta que un aspecto fundamental de este nuevo Programa es mejorar la calidad de la formación profesional en España, se considera necesaria la creación del sistema nacional de cualificaciones profesionales con la participación de las comunidades autónomas, para permitir y favorecer la formación a lo largo de la vida a través de la integración de los tres subsistemas de formación profesional. Asimismo, busca promover y desarrollar la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales, de forma que favorezca el desarrollo profesional y social de las personas y cubra las necesidades del sistema productivo.

Para precisar con más exactitud los instrumentos y acciones que desarrolla el SNCFP, los sintetizamos en la siguiente tabla.

Tabla 10. Instrumentos y acciones del sistema nacional de cualificaciones y formación profesional

Instrumentos y acciones del SNCFP	
<i>El Catálogo nacional de cualificaciones profesionales</i> , de estructura modular, incluye el contenido de la formación profesional asociada a cada cualificación.	Un procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales.
La información y orientación en materia de formación profesional y empleo.	La evaluación y mejora de la calidad del sistema nacional de cualificaciones y formación profesional para proporcionar la oportuna información sobre el funcionamiento de este y sobre su adecuación a las necesidades formativas individuales y a las del sistema productivo.

Fuente: INCUAL¹¹⁵

115. Véase en: http://www.educacion.es/educa/incual/ice_ncfp.html.

Concretamente, el artículo 3 de la ley de cualificaciones (LOCFP) precisa que las finalidades que se le atribuyen al sistema nacional de cualificaciones (SNCFP) son:

- Capacitar a los trabajadores para el ejercicio profesional.
- Promover una oferta formativa de calidad.
- Proporcionar información y orientación sobre formación profesional y cualificaciones para el empleo.
- Favorecer el espíritu emprendedor mediante la incorporación a la oferta formativa de acciones que capaciten para el desempeño de actividades empresariales y por cuenta propia.
- Evaluar y acreditar oficialmente la cualificación profesional, sea cual sea la forma de adquirirla.
- Favorecer la inversión pública y privada en la cualificación de trabajadores y aprovechar del mejor modo los recursos dedicados a formación profesional.

Este giro renovador y de cambio que se observa en la formación profesional, supera de alguna forma el determinismo tecnológico clásico mediante la representación de los actores que tiene lugar en la reconfiguración de un mapa de categorías objetivables, además de la naturaleza y alcance que imprime este nuevo espacio social. En efecto, un cambio en la regulación en la aplicación de las reformas que para Popkewitz (2009: 199) supone la «combinación adecuada de políticas para producir una institución inclusiva», en este caso sirve para la administración del consenso ante las nuevas necesidades productivas como imperativo del modelo económico, como podemos contemplar en la Declaración de Copenhague (2002).

La tabla 11 resume la normatividad referente de FP a dos niveles: europeo y nacional.

Tabla 11. Normativa referente de formación profesional

Referente europeo	Marco europeo de la cualificaciones (EQF-MEC)
Referente nacional	<ul style="list-style-type: none"> • Ley Orgánica 5/2002, de las Cualificaciones y de la FP: • <i>Catálogo de las cualificaciones</i> / Integración subsistemas FP • Ley Orgánica 2/2006, de Educación: • Ordenación del sistema educativo / ciclos formativos • Real Decreto 1538/2006, de ordenación general de la FP del sistema educativo: • Necesidades de la sociedad del conocimiento. Incorporación de áreas prioritarias.

Fuente: Elaboración propia

4.3.1. El *Catálogo nacional de cualificaciones profesionales* (CNCP). Un punto de partida

Como hemos señalado anteriormente, al sistema nacional de cualificaciones y formación profesional le corresponde promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional, a través de un *Catálogo nacional de cualificaciones profesionales* (CNCP). Uno de los artículos precisa al respecto que, «con la finalidad de facilitar el carácter integrado y la adecuación entre la formación profesional y el mercado laboral, así como la formación a lo largo de la vida, la movilidad de los trabajadores y la unidad de mercado laboral, se crea este catálogo, aplicable a todo el territorio nacional, que estará constituido por las cualificaciones identificadas en el sistema productivo y por la formación asociada a las mismas, que se organizará en módulos formativos, articulados en un *Catálogo modular de formación profesional*» (artículo 7, LOCFP).

Este catálogo es el encargado de ordenar las cualificaciones profesionales susceptibles de reconocimiento y acreditación, identificadas en el sistema productivo en función de las competencias apropiadas para el ejercicio profesional. La estructura y contenido de este se establece en el año 2003 por el Real Decreto 1128/2003, que «favorecerá la transparencia de las cualificaciones en el contexto internacional y particularmente en el europeo. Para ello, además de los fines y funciones del catálogo, se establecen los distintos componentes de cada

una de las cualificaciones y de los módulos formativos asociados a ellos y se establecen asimismo los requisitos de participación, colaboración y consulta que han de seguirse para la elaboración y actualización de aquel». Comprende las cualificaciones profesionales más significativas del sistema productivo español, organizadas en familias profesionales y niveles. Constituye la base para elaborar la oferta formativa de los títulos y los certificados de profesionalidad. El CNCP incluye el contenido de la formación profesional asociada a cada cualificación, de acuerdo con una estructura de módulos formativos articulados. El Instituto Nacional de las Cualificaciones es el responsable de definir, elaborar y mantener actualizado el CNCP y el correspondiente *Catálogo modular de formación profesional*, que es el conjunto de módulos formativos asociados a las diferentes unidades de competencia de las cualificaciones profesionales. Proporciona un referente común para la integración de las ofertas de formación profesional que permita la capitalización y el fomento del aprendizaje a lo largo de la vida. Mediante el *Catálogo modular de formación profesional* se promueve una oferta formativa de calidad, actualizada y adecuada a los distintos destinatarios, de acuerdo con sus expectativas de progresión profesional y de desarrollo personal. Además, atiende a las demandas de formación de los sectores productivos, por lo que persigue un aumento de la competitividad al incrementar la cualificación de la población activa.¹¹⁶

En definitiva, se trata de certificar la cualidad que caracteriza a una formación más y mejor acreditada para el ejercicio profesional. Discurso normativo, de carácter regulatorio en suma, que en palabras de Pia Cort (2008) refleja la ambigüedad de un discurso neutro, donde por un lado aparecen conceptos de tinte «socialdemócrata», «mayor cohesión social», dado su carácter integrador, como la «vertebración social», a través de la formación que se alternan con un discurso de carácter neoliberal. Este tipo de discurso está inserto en el marco regulatorio de la UE por lo que adopta una terminología similar, en la que se alternan términos desde una racionalidad económica donde la inclusión en el mercado de trabajo y el empleo se percibe como una forma de evitar la exclusión y marginación y garantizar así la cohesión social. Por lo que desde esta perspectiva, según Pía Cort (2008: 107), el mercado se convierte en el principal mecanismo para regular el orden social, potenciando valores dominan-

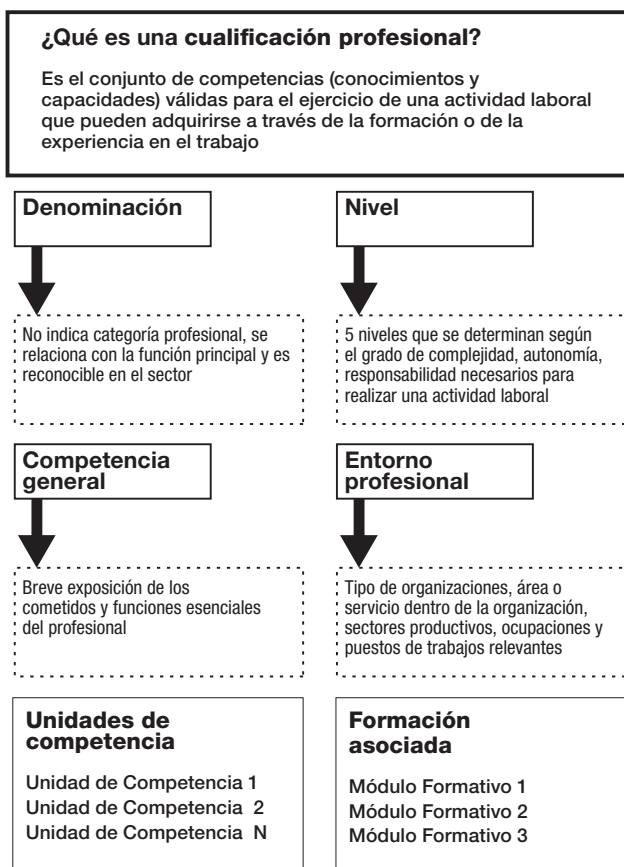
116. Para más información: <https://www.educacion.es/iceextranet/>.

tes tendentes al desarrollo de las capacidades individuales orientadas al crecimiento económico, gestión por objetivos y rendición de cuentas.

Estructura de la cualificación¹¹⁷

A cada cualificación se le asigna una competencia general (véanse figuras 7 y 8), en la que se definen brevemente los cometidos y funciones esenciales del profesional.

Figura 7. Concepto y estructura de la cualificación profesional



Fuente: Elaboración propia a partir del INCUAL¹¹⁸

117. Para más información puede consultarse el Instituto Nacional de las Cualificaciones Profesionales: (http://www.educacion.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html).

118. Véase: http://www.educacion.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html.

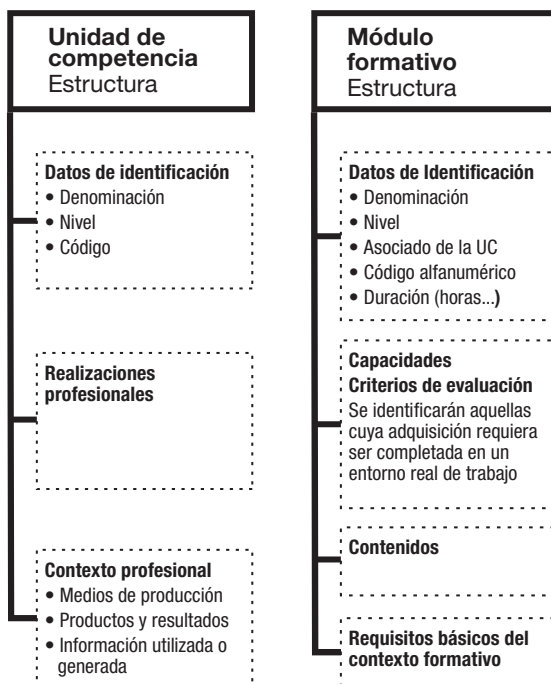
Se describen también el entorno profesional en el que puede desarrollarse la cualificación, los sectores productivos correspondientes, y las ocupaciones o puestos de trabajo relevantes a los que esta permite acceder.

Estructura de la competencia

Como se muestra en el INCUAL, cada cualificación se organiza en unidades de competencia (véanse figura 7 y figura 8). La unidad de competencia es el agregado mínimo de competencias profesionales, susceptible de reconocimiento y acreditación parcial.

Cada unidad de competencia lleva asociado un módulo formativo, donde se describe la formación necesaria para adquirir esa unidad de competencia. Cada unidad de competencia tiene un formato normalizado que incluye los datos de identificación (denominación, nivel, código alfanumérico) y las especificaciones de esa competencia, tal como resume la figura 8.

Figura 8. Estructura de la unidad de competencia y del módulo formativo



Fuente: Elaboración propia a partir del INCUAL¹¹⁹

119. Véase: http://www.educacion.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html.

Como se observa en la figura, cada unidad de competencia lleva asociado un módulo formativo, donde se describe la formación necesaria para adquirir esa unidad de competencia. Se entiende por módulo formativo el bloque coherente de formación asociado a cada una de las unidades de competencia que configuran la cualificación y «constituye la unidad mínima de formación profesional acreditable para establecer las enseñanzas conducentes a la obtención de los títulos de formación profesional y los certificados de profesionalidad» (artículo 8, Real Decreto 1128/2003).

4.4. La doble vía para la adquisición de competencias. Experiencia laboral y formación

Si analizamos el artículo 3 de la LOCFP se aprecia, como apunta Cano Galán (2010), que las vías de adquisición de competencias se concretan y desarrollan a través de la experiencia laboral y la formación.

Una de estas vías es la experiencia laboral, lo que requiere una estrecha labor de organización, estructuración y negociación de procedimientos o técnicas para determinar qué experiencia laboral se exige para considerar que se ha adquirido esa competencia en concreto, a través de qué actividades se desarrollan y en qué contexto. Recientemente, a partir de junio de 2011, se ha puesto en práctica en las distintas comunidades autónomas la posibilidad de la acreditación de competencias profesionales.¹²⁰

La segunda de las vías de adquisición de competencias es la formación. Cabe la posibilidad de que una persona no posea competencia profesional alguna porque nunca ha desempeñado ningún trabajo, en cuyo caso podrá adquirirla participando en procesos de formación con efectos en el empleo. También es posible que una persona tenga conocimientos suficientes para realizar unas determinadas funciones, (porque lleve muchos años desempeñando una actividad laboral) y, aunque esta persona podría considerarse competente, ello no tiene por qué implicar que esté cualificada, ya que la cualificación se refiere a suma de competencias. Si dicha persona quisiera estar cualificada (lo que le permitiría cambiar de trabajo, de país, de actividad a desarrollar, ascender, etc.), podría necesitar la adquisición de una serie de destrezas adicionales, que

120. Para más información puede consultarse: <http://www.educacion.gob.es/horizontales/prensa/notas/2011/04/acreditaciones.html>.

adquiriría a través del trabajo. Igualmente puede adquirir nuevas competencias por la participación en procesos de formación. La formación puede ser de dos tipos:

- a) Modular, o referida al *Catálogo modular de formación profesional* (CMFP) que identifica la formación asociada a las cualificaciones contempladas en el *Catálogo nacional de cualificaciones profesionales* (CNCP).
- b) Otro tipo de formación, y que no tiene por qué ir referida al CMFP pero que se exige para considerar que una persona es competente y que le permitiría cualificarse. Esta formación, según se prevé en el artículo 8.2 LOCFP, «se desarrollará siguiendo en todo caso criterios que garanticen la fiabilidad, objetividad y rigor técnico de la evaluación», y puede adquirirse informalmente en los puestos de trabajo. Esta formación siempre tendrá que tener como referente el CNCP, es decir, tendrá que servir para que los sujetos que acceden a la misma puedan obtener certificación o acreditación de competencias relacionadas con las cualificaciones identificadas en el CNCP.

4.5. Estructura de la formación profesional en el sistema educativo (LOCFP y LOE)¹²¹

La formación profesional en el sistema educativo español se define en el art. 39 LOE (2006) en los mismos términos que la LOCFP (2002) lo hace en su artículo 9: «la formación profesional, en el sistema educativo, tiene por finalidad preparar a los alumnos y las alumnas para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida, así como contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática» (artículo 39.2, LOE).

Los objetivos se plasman en el artículo 40 de la misma norma, reseñando que la formación profesional en el sistema educativo contribuirá a que los alumnos y las alumnas adquieran las capacidades que les permitan:

121. La Ley Orgánica de la Educación, 2006 (LOE) dedica su capítulo V a la formación profesional.

- Desarrollar la competencia general correspondiente a la cualificación o cualificaciones objeto de los estudios realizados.
- Comprender la organización y las características del sector productivo correspondiente, así como los mecanismos de inserción profesional; conocer la legislación laboral y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales.
- Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. Fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas.
- Trabajar en condiciones de seguridad y salud, así como prevenir los posibles riesgos derivados del trabajo.
- Desarrollar una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones a la evolución de los procesos productivos y al cambio social.
- Afianzar el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales.

Se establece además una nueva estructura de la formación profesional impartida dentro del sistema educativo que permite flexibilizar la formación profesional. Esta nueva estructura comprende un conjunto de ciclos formativos¹²² con una organización modular, de duración variable y contenidos teórico-prácticos adecuados a los diversos campos profesionales que permite «establecer conexiones entre los distintos tipos de enseñanzas, facilitar el paso de unas a otras y permitir la configuración de vías formativas adaptadas a las necesidades e intereses personales» (exposición de motivos, LOE). Por tanto, los ciclos formativos son de grado medio (CFGM) y de grado superior (CFGS), están referidos al *Catálogo nacional de cualificaciones profesionales* y constituyen, respectivamente, la formación profesional de grado medio y la formación profesional de grado superior. El currículo de estas enseñanzas se ajustará a las exigencias derivadas del sistema nacional de cualificaciones y formación profesional (SNCFP). Dicha estructura modular de los ciclos, permite la inscripción para realizar módulos y no solo cursos completos, otro aporte fundamental para la flexibilización del sistema.

122. Esta estructura se establece ya con la LOGSE (ver artículos 30 y 31 de la misma).

En relación con los ciclos formativos se observa que su consideración es mayor en los niveles de mayor cualificación, equivalente a los ciclos formativos de grado superior. Por tanto, estos ciclos de mayor nivel formativo (CFGS) son más valorados que los de grado medio y programas de cualificación profesional inicial (PCPI).¹²³ A esta misma conclusión llegaba Merino (2003: 6) en su estudio sobre la evolución de la formación profesional en la educación secundaria postobligatoria, desde el análisis del discurso generado en grupos de discusión con profesorado de tres institutos de educación secundaria del área metropolitana de Barcelona: «la valoración más alta es de los CFGS, ya que tienen todos los ingredientes para tener éxito: los alumnos están más seleccionados y más preparados, son mayores y saben lo que quieren, el profesorado se puede dedicar intensamente a la especialidad, y la inserción laboral está funcionando muy bien. En cambio, los CFGM no tienen tanta consideración, se alejan mucho de lo que era la FP II de antes».

La introducción, acelerada a partir de la aplicación de la LOE, de estos elementos de flexibilidad entre los diferentes niveles educativos, entre la formación profesional y el mercado de trabajo, como también entre las enseñanzas generales y las profesionales, ha significado una importante renovación de la estructura básica de la formación profesional, manteniendo su coherencia y simplicidad (Homs, 2008).

Otra característica definitoria de los ciclos formativos se basa en que sus contenidos (teóricos y prácticos) están estructurados en base a la siguiente tipología modular (Homs, 2008: 45):

- Módulos profesionales teóricos y prácticos, destinados a desarrollar una serie de competencias profesionales que se han definido en relación con unos puestos de trabajo determinados.
- Módulos formativos y prácticos, que se realizan en un centro productivo externo al centro educativo, generalmente mediante prácticas en una empresa. Esta formación en centros de trabajo¹²⁴ ha supuesto una importante innovación en la cultura escolar tradicional de la formación profesional española, pues «ha contri-

123. La LOE (2006) establece y define los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) destinados a los jóvenes que no obtienen el Graduado en la enseñanza secundaria. Estos vienen a sustituir a los programas de garantía social (PGS) desarrollados en su día por la LOGSE (1990).

124. Ya recogida en el artículo 30 de la LOGSE.

buido a abrir los centros de formación profesional a las empresas, a mejorar la relación entre los centros y el mundo productivo, a habituar a los profesores a relacionarse con las empresas y, sobre todo, a facilitar la inserción laboral de los jóvenes una vez obtenida su titulación».

Por todo esto, la formación en centros de trabajo (FCT) es uno de los aspectos mejor valorados por el profesorado¹²⁵ pues se considera una parte fundamental en la formación del alumnado, aunque esta no esté exenta de problemas. Además, en el discurso de los entrevistados encontramos que esta apreciación por la FCT va muy unida a la idea de potenciación y fomento de la inserción laboral del alumnado y, en esta línea, es valorada muy positivamente, pues se considera que es en este periodo de prácticas, cuando el alumnado madura los contenidos y realmente aprende. Asimismo, esta supone el primer contacto que el alumnado tiene con la empresa y, su oportunidad para primero, demostrar y poner en práctica lo que sabe y, segundo, hacerse valorar en la empresa. De hecho, es la primera oportunidad que tienen de conseguir un contrato laboral (muchos de ellos se quedan contratados en la empresa donde han realizado la FCT).

Si bien, la FCT se considera fundamental para la formación del alumnado, por el colectivo de profesores y empresarios, siendo generalmente muy bien valorada, el profesorado resalta la importancia de que exista una mayor concienciación e implicación por parte del colectivo de empresarios para sacar el mejor partido posible a esta estancia del alumnado en la empresa,¹²⁶ así como ajustar lo máximo posible los conocimientos impartidos en el período de formación con lo que se requiere en el mercado laboral. De hecho, se constata en las entrevistas

125. La FCT está muy valorada por los empresarios, colectivo con el que también se realizó el estudio, aunque con una muestra más reducida.

126. Los siguientes testimonios son un ejemplo de la importancia que se le otorga a este periodo de formación en las empresas y cómo se considera fundamental la colaboración entre sistema educativo y sistema productivo. «Pero yo creo las empresas los aceptan bastante bien, y sobre todo porque a nivel práctico, la FP es fundamentalmente práctica, y aprenden mucho» (Profesora 43). Luego también está lo de la relación entre la empresa y el centro, porque si tú no ofreces cosas que interesen, pues ya puedes enseñar a los alumnos lo que quieras, porque si la empresa no te lo va a contratar... Es muy importante detectar las necesidades del mercado, por eso tiene que ser muy flexible, pienso yo» (Profesor 42). «Y si se implican los empresarios, yo creo que puede funcionar mejor» (Profesora 25).

realizadas que esta colaboración, en la mayoría de los casos, es muy limitada.

4.5.1. Acreditación de las competencias

La acreditación de las competencias es una de las funciones explícitas del SNCFP, «evaluar y acreditar oficialmente la cualificación profesional cualquiera que hubiera sido la forma de su adquisición» (artículo 3.5, LOCFP). La nueva estructura modular permitirá evaluar y acreditar al trabajador cada una de sus unidades de competencia (obtenidas mediante la formación o la práctica laboral). De este modo, puede acumularlas y podrá conseguir la acreditación de la cualificación completa mediante un título de Formación Profesional o un certificado de profesionalidad.

- Título de Formación Profesional. Según plantea Homs (2008), una de las fórmulas para acreditar que una persona está cualificada es mediante la adquisición de un título de formación profesional, obtenido una vez superadas las pruebas correspondientes y conducentes a la obtención del título. Al finalizar el ciclo formativo de grado medio, se obtiene el título de técnico y, al superar un ciclo formativo de grado superior se obtiene el título de técnico superior.
- Certificados de profesionalidad. Es el instrumento de acreditación oficial de las cualificaciones profesionales perteneciente al *Catálogo nacional de cualificaciones profesionales* en el ámbito de la Administración laboral. Esta certificación acredita la capacitación para el desarrollo de una actividad laboral con un significado orientado hacia el empleo.¹²⁷

Sobre estas acreditaciones, la LOCFP señala «que tienen carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, son expedidos por las administraciones competentes y tendrán los efectos que le correspondan con arreglo a la normativa de la Unión Europea relativa al sistema general de reconocimiento de la formación profesional en los Estados miembros de la Unión Europea y demás Estados signatarios del Acuerdo sobre el Espacio Económico Europeo. Dichos títulos y certificados

127. Véase el artículo 2.1, Real Decreto 34/2008.

acreditan las correspondientes cualificaciones profesionales a quienes los hayan obtenido, y en su caso, surten los correspondientes efectos académicos según la legislación aplicable» (artículo 8.1, LOCFP). En el mismo artículo, la ley resalta que «la evaluación y la acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, tendrá como referente el *Catálogo nacional de cualificaciones profesionales* y se desarrollará siguiendo en todo caso criterios que garanticen la fiabilidad, objetividad y rigor técnico de la evaluación. El reconocimiento de las competencias profesionales así evaluadas, cuando no completen las cualificaciones recogidas en algún título de Formación Profesional o certificado de profesionalidad, se realizará a través de una acreditación parcial acumulable con la finalidad, en su caso, de completar la formación conducente a la obtención del correspondiente título o certificado» (artículos 8.2 y 8.3, LOCFP).

Esta acreditación de competencias adquiridas tanto en el terreno laboral como formativo responde a las directrices establecidas en la Unión europea en 2004, sobre principios comunes europeos para la validación del aprendizaje no formal e informal, necesarios para fomentar la comparabilidad, la transferencia y aceptación de los resultados educativos y formativos.

En referencia a esta nueva posibilidad de acreditar las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral, los agentes sociales entrevistados la valoran muy positivamente, pues opinan que supone la estandarización de las cualificaciones profesionales y puede facilitar la búsqueda de empleo. No obstante, existe cierta incertidumbre y dudas en cuanto a la forma de implantación y evaluación de tal experiencia. Esta puede responder a que en el momento de realización de la investigación (curso académico 2008/2009) aunque sí estaban implantados los títulos formativos basados en competencias y cualificaciones profesionales, el reconocimiento de la experiencia laboral aún no se estaba acreditando. De hecho, es precisamente en junio de 2011 cuando se inicia este proceso de certificación de la experiencia laboral. Se comprueba, por tanto, que existe una importante desinformación referente a este tema en el momento en que se llevó a cabo la parte empírica de la investigación. Todas estas dudas suscitadas pueden responder a un aspecto al que también alguno de los actores hace referencia de modo negativo, referido a que, en torno a la acreditación de las competencias, hay falta de información y existe un gran desconocimiento en torno al

tema, tanto por parte del profesorado (y los centros) como de quienes tienen la posibilidad de beneficiarse de esto, responsabilizando a la Administración de tal desinformación.

Por último y a rasgos generales, la investigación realizada nos permite concluir que la FP es un nivel educativo muy valorado por quienes la conocen y están en contacto con ella. Así, los empresarios cada vez demandan mayor alumnado egresado de la FP, siendo su tasa de inserción más alta que la de otras enseñanzas, lo que a su vez, contribuye también a que comience a estar mejor valorada y percibida por el alumnado y sus familias y, sobre, todo, aumente su demanda por las expectativas que genera. De hecho, en el periodo comprendido entre los años 2000-2005 el incremento de alumnado de FP ha sido notable, tanto en los niveles de grado medio como de grado superior, llegando a superar el 20%, a pesar de que España aún sigue alejada de la media de OCDE, en la que bachillerato y FP reciben la misma proporción de alumnos, el 50%. No obstante, también se desprende de la investigación que existe una falta de información por parte de los colegios de primaria y centros de secundaria, como la inhibición por parte de la de la Administración, lo que conlleva una desinformación del alumnado y de sus familias en lo referente a los estudios de FP en general, que no beneficia a su demanda y, por ende, tampoco a su prestigio.

Bibliografía reseñada

- AGUDELO, S. (2002). *Alianzas entre formación y competencia*. Montevideo: Cinterfor.
- ALALUF, M.; Stroobants, M. (1994). «¿Moviliza la competencia al obrero?». *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, pp. 46-55.
- ARBIZU, F. (2002). «La perspectiva del sistema nacional de cualificaciones y formación profesional en España. Transparencia, reconocimiento y calidad de competencias». *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, 152, pp. 157-170.
- ARNOLD, R. (1999). «Cambios tecnológicos y organizativos en la formación profesional en sociedades europeas». En: Labarca, G. (coord.). *Formación y empresa* (pp. 59-98). Montevideo: Cinterfor.
- BAIGORRI, J.; Monterrubio, E.; Martínez, P. (2006). «El reconocimiento oficial del saber profesional obtenido por la experiencia: hacia la convergencia de políticas sociales en Europa». *Revista Europea de Formación Profesional*, 37, pp. 36-54.
- BELLIER, S. (2004). «La competence, est-elle un concept nouveau?». En: Carré, P.; Caspar, P. (dirs.). *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 235-256). París: Du-nod.
- BERTOCCHI, G.; Spagat, M. (1997). «Il ruolo dei licei e delle scuole tecnico-professionali tra progresso tecnologico, conflitto sociale e sviluppo economico». En: Rossi, N. (ed.) *L'istruzione in Italia: solo un pezzo di carta? Il sistema scolastico come fattore centrale per l' sviluppo: alcune concrete porposte di intervento* (pp. 421-460). Bolonia: Il Mulino.
- BJØRNÅVOLD, J.; Coles, M. (2007). «Gobernanza de la educación y formación: el caso de los marcos de cualificaciones». *Revista Europea de Formación Profesional*, 3 (42-43), pp. 221-257.
- BOLÍVAR, A.; Pereyra, Miguel A. (2006). «El proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave». En: D. S. Rychen; L. H. Salganik. *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (pp. 1-36). Málaga: Aljibe.
- BOLÍVAR, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.
- BONAL, X.; Tarabini-Castellani, A. (2006). «Globalización y política educati-

- va: cambios de escala y consecuencias metodológicas». En: Naya, L.; Dávila, P. (eds.). *El derecho a la educación en un mundo globalizado* (pp. 125-137). Donostia: Erein.
- BOSMAN, C.; Gerard, F. M.; Roegiers, X. (eds.) (2000). *Quel avenir pour les compétences*. Bruselas: De Boeck Université.
- BOURDIEU, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- BRUNET, I.; Belzunegui, A. (2003). *Flexibilidad y formación. Una crítica sociológica al discurso de las competencias*. Barcelona: Icaria.
- BUNK, G. P. (1994). «La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA». *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, pp. 8-14.
- BURKE, J. (1991). «Competence and Higher Education: implications for institutions and professional bodies». En: Raggat, P.; Unwin, L. (eds.). *Change and Intervention - Vocational Education and Training*. Londres: The Falmer Press.
- CAILLODS, F. (1994). «Rasgos convergentes en el mosaico de sistemas de formación profesional». *Revista Internacional del Trabajo*, 113 (2), pp. 279-297.
- CAMPINS, M. (2007). *Sociedad y Estado en tiempos de globalización*. Argentina, Biblos.
- CANO GALÁN, Y. (2010). *La formación profesional en España y las cláusulas de formación en la negociación colectiva*. Madrid: Colección Informes y Estudios y Relaciones Laborales del Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- CARIOLA, M.; Quiroz, V. (1997). «Competencias generales, competencias laborales y currículum». Novick, M.; Gallart, M. A (coords.). *Competitividad, redes productivas y competencias laborales*. Montevideo: Cinterfor.
- CARNOY, M. (1999). «Globalización y estructuración de la educación». *Revista de Educación*, 318, pp. 145-162.
- CASQUERO, A. (2006). *Transición del sistema educativo al mercado laboral en España. Especial referencia a la formación profesional*. Málaga: Unicaja, Analistas Económicos de Andalucía.
- CASTELLS, M. (2001). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- CASTILLO, C. A.; Terrén, E. (1994). «De la cualificación a la competencia: elementos para una reconstrucción epistemológica». *Cuadernos de relaciones laborales*, 4, pp. 75-91.
- CATALANO, A. M. et al. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires: Cinterfor.
- CEJAS, E.; Pérez González, J. (2003). *Un concepto muy controvertido: competencias laborales*. ISPETP
- CEJAS, E. (2004). *Un análisis de la definición de competencia laboral*. ISPETP.

- CIDEC (1999). *Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate*. San Sebastián: Michelena Artes Gráficas.
- COCOZZA, A.; Liso, F.; Neri, F. (eds.) (2004). *Il «nuovo» nel mercato del lavoro. Analisi comparativa tra Italia, Francia, Germania e Spagna*. Roma: Luiss University Press.
- COLES, M. A. (2006). *Review of international and national developments in the use of qualifications frameworks*. Turín: FEF.
- COMISIÓN EUROPEA (1993). *Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI. Libro Blanco*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- COMISIÓN EUROPEA (1994). *La política social europea. Un paso adelante para la Unión*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- COMISIÓN EUROPEA (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación: enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- COMISIÓN EUROPEA (2005). *Directrices integradas para el crecimiento y el empleo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- CORT, P. (2008). «VET Policy Formation and Discourse in the EU: A mobile work force for a European labour market?». En: Aarkrog, V.; Jørgensen, C. E. (eds.). *Divergence and Convergence in Education and Work* (pp. 101-124). Berna: Peter Lang, 6.
- COWEN, R. (2001). «Prestar o pedir prestado. He ahí el dilema: la escuela y algunos aspectos específicos de la cultura desde la perspectiva de la pedagogía comparada». *Reencuentro*, 32, pp. 6-19.
- DALE, R. (1999). «Specifying Globalisation Effects on National Policy: focus on the Mechanisms». *Journal of Education Policy*, 14, pp. 1-17
- DALE, R. (2007). «Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos». En: Bonal, X.; Tarabini-Castellani, A.; Verger, A. (comps.). *Globalización y educación. Textos fundamentales* (pp. 87-114). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DAVID, P. A.; Foray, D. (2002). «Una introducción a la economía y a la sociedad del saber». *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 171.
- DE ASÍS BLAS, F. (2007a). *Competencias profesionales en la formación profesional*. Madrid: Alianza Editorial.
- (2007b). «La formación profesional basada en la competencia». *Avances en supervisión educativa*, 7. Disponible en: http://adide.org/revista/index.php?Itemid=49&id=223&option=com_content&task=view. (Acceso el 10/12/2010.)
- DEISSINGER, T. (2008). «Cultural patterns underlying Apprenticeship: Germany and the UK». Aarkrog, V.; Jørgensen, C. E. (coords.). *Divergence*

- and Convergence in Education and Work* (pp. 33-55). Berna: Peter Lang, 6.
- DESCY, P. y Tessaring, M. (2002). *Formar y aprender para la competencia profesional. Segundo informe sobre la formación profesional en Europa*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- DETTMER, J. (2004). «Globalización, convergencia y diferenciación de la educación superior: una revisión teórico-conceptual». *Revista de la Educación Superior*, 132, pp. 45-66.
- DUFOUR, R. (1997). «Formación basada en competencia laboral: alcances de la metodología de grupos de oficios aplicada en Francia». *Seminario Internacional sobre Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas* (pp. 53-58). Guanajato.
- DUQUE, J. (1992). «Objetivos para 1993 de la política educativa y formativa en la Comunidad Económica Europea». *Revista de Estudios Europeos*, 1, pp. 3-15.
- ERAUT, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. Londres: Falmer Press.
- ERAUT, M. (1998). «Concepts of competence». *Journal of Interprofessional Care*, 12 (2), pp. 127-139.
- ERTL, H. (2006). «European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point?». *Comparative Education*, 42 (1), pp. 5-27.
- ERTL, H.; Phillips, D. (2006). «Standardization in EU education and training policy: findings from an European research network». *Comparative Education*, 42 (1), pp. 77-91.
- ETXEBERRÍA, F. (2000). *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona: Ariel.
- FARRUGIA, J. P. (2004). «El manejo de la competencia como una inversión: una perspectiva de los negocios». En: Rychen, D. S.; Salganik, L. H. (eds.). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica, 389-394.
- FEDERIGHY, P. (2006). «La educación y la formación en Europa tras el 2010». *Revista de Educación*, 339, pp. 801-823.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *Formación y educación en el umbral de los noventa*. Madrid: CIDE.
- FERNÁNDEZ, J. A. (1993). «Europa: la hora de la educación y de la cultura». *Cuadernos de Pedagogía*, 211, pp. 8-15.
- FERNÁNDEZ, S.; Ruzo, E. (2004). «Los procesos de Internacionalización y globalización en la Educación Superior: un análisis en los países de la OCDE». *Revista de Educación*, 335, pp. 385-413.
- FISCHER, M.; Bauer, W. (2007). «Enfoques contrapuestos de la elaboración de programas de estudio basada en el trabajo en Alemania». *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, pp. 154-173.

- FLETCHER, S. (1991). *NVQs, Standards and Competence*. Londres: Kogan Page.
- FRUTOS, S. (2003). «Evolución histórica de la Formación Profesional y las exigencias del mercado de trabajo». *Educación en el 2000*, febrero 2003, pp. 25-28.
- GALLART, M.; Jacinto, C. (1997). «Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo». Gallart, M.; Bertonecello, R. (eds.). *Cuestiones actuales de la formación: 83-92*. Montevideo: Cinterfor.
- GARCÍA DE LA CRUZ, J. M.; Sánchez, A. (2000). «Globalidad y concentración económica: implicaciones para la política económica y del desarrollo». *Revista de Economía Mundial*, 2, pp. 53-85.
- GARCÍA GARRIDO, J. y García Ruiz, M. J. (2005). *Temas candentes de la educación en el siglo XXI*. Madrid, Edhasa.
- GARCÍA SUÁREZ, J. (1991). *Política educativa comunitaria. Educación e integración europea*. Barcelona: Bixareu Universitaria.
- GIMENO, J. (2001). «El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas». *Revista de Educación*, extraordinario de 2001, pp. 121-142.
- GONON, P. (2008). «Apprenticeship, vocationalism and opposing VET-reform trends in Europe». En: Aarkrog, V.; Jørgensen, C. E. (eds.). *Divergence and Convergence in Education and Work* (pp. 57-76). Berna: Peter Lang, 6.
- GREEN, A. (1999). «Education and globalization in Europe and East Asia: convergent and divergent trends». *Journal Education Policy*, 14, (1), pp. 55-71.
- GREEN, A. (2001). *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona: Pomares.
- GREINERT, WD. (2004). «Los “sistemas” europeos de formación profesional: algunas reflexiones sobre el contexto teórico de su evolución histórica». *Revista Europea de Formación Profesional*, 32, pp. 18-26.
- GROOTINGS, P. (1994). «De la cualificación a la competencia: ¿de qué se habla?». *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, pp. 5-7.
- GUERRERO SERÓN, A. (1999). «El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo». *Revista Complutense de Educación*, 10 (1), pp. 335-360.
- GUGGENHEIM, E. F.; Wollschläger, N. (2004). «Una historia de la formación profesional en Europa: de la divergencia a la convergencia». *Revista Europea de Formación Profesional*, 32, pp. 1-3.
- HABERMAS, J. (1988). *Ensayos políticos*. Barcelona: Península.
- _____ (1996). «The European Nation-state- Its achievements and its limits. On the past and future of sovereignty and citizenship». En: Balakrishnan, G. (ed.). *Mapping the Nation*. London (pp. 281-294). Verso.
- HERNÁNDEZ GUARCH, F. (2002). «El interés por la educación y la formación en los Tratados de la UE». *Revista Sócrates*, 3, pp. 4-6.

- HOMS, O. (2008). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- IBARRA, A. (2000). «Formación de los recursos humanos y competencia laboral». *Boletín Cinterfor*, 149.
- JAULÍN, C. (2007). *La competencia profesional*. Madrid: Síntesis.
- KRAUS, K. (2008a). «Does employability put the German “Vocational Order” at risk? An analysis from the perspective of Earning Oriented Pedagogy». Gonon *et al.* (eds.). *Work, education and employability* (pp. 55-81). Berna: Peter Lang, 4.
- (2008b). «Understanding the transfer of concepts between the international and the national levels: import or interpretation?». En: Aarkrog, V. *et al.* (eds.). *Divergence and convergence in education and work* (pp. 77-99). Berna: Peter Lang, 6.
- (2009). «Re-Theorising (L)earning. The ‘Earning Schema’ as an area-specific model and situated concept». En: Heikkinen, A.; Kraus, K. (eds.). *Reworking Vocational Education* (pp. 203-225). Berna: Peter Lang, 7.
- KRAUS, K.; Heikkinen, A. (2009). «Reworking Vocational Education: Policies, Practices and Concepts. Introducción». Heikkinen, A.; Kraus, K. (2009). *Reworking vocational education* (pp. 7-18). Berna: Peter Lang, 7.
- LÁZARO LORENTE, L.; Martínez Ussaralde, M. (1999). *Educación, empleo y formación profesional en la Unión Europea*. Valencia: Universitat de Valencia.
- LIPINSKA, P. *et al.* (2008). *2010 en primer plano. Una prospección de la formación profesional*. Luxemburgo: Cedefop.
- LOZANO, C. (2007). «Industriales, religiosos y obreros en la enseñanza profesional industrial española». *Primeras Jornadas de Historia Empresarial*.
- LUENGO, J.; Luzón, A.; Torres, M. (coords.) (2008). «Monográfico: Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada». *Profesorado. Revista del currículum y formación del profesorado*, 12 (3), pp. 1-10.
- MARTÍNEZ USARRALDE, M. (2001). «¿Hacia la consolidación de un proyecto europeo?: problemas, obstáculos e inconvenientes de la formación profesional en la Unión Europea». *Revista Complutense de Educación*, 12 (1), pp. 251-294.
- MARTÍNEZ, G; Oquiñena, J. J. (1988). «Bases para una política de formación ocupacional». *Economías*, 12, pp. 297-315.
- MARKOWITSCH, J.; Luomi-Messerer, K. (2008). «Origen e interpretación de los descriptores del Marco Europeo de Cualificaciones». *Revista Europea de Formación Profesional*, 3 (42-43), pp. 37-63.
- MATEO, J. L. (2006). «Sociedad del conocimiento». *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, CLXXXII (718), pp. 145-151.
- MAYO, R. (2003). «Competencias clave de la formación profesional en la so-

- ciudad del conocimiento». *Congreso Internacional la nueva alfabetización: un reto para la educación del siglo XXI*.
- MEIRIEU, P. (2004). *Faire l'École, faire la classe*. París: ESF éditeur.
- (2005). «Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer...». Disponible en: <http://www.meirieu.com/articles/>. (Acceso el 16/11/10.)
- MERINO, R. (2003). «Luces y sombras de la reforma de la formación profesional: la visión de los profesores de enseñanza secundaria». *Aula Abierta*, 82, pp. 5-26.
- MERTENS, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor.
- MEYER, J. W.; Ramírez, F. (2002). «La institucionalización mundial de la educación». En: Schriewer, J. (comp.). *La formación del discurso en educación comparada* (pp. 91-110). Barcelona: Ediciones Pomares.
- MULDER, M. (2007). «Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente». *Revista Europea de Formación Profesional*, 1 (40), pp. 5-24.
- MULDER, M.; Weigel, T.; Collings, K. (2008). «El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3).
- NÍKELES, A.; Sirowy, L. (1984). «Convergent and divergent trends in educational systems». En: Lenski, G. (ed.). *Current issues and research in macro-sociology* (pp. 137-165). Leiden: E. J. Brill.
- NILSSON, A. (2007). «¿Están las actuales estrategias nacionales de formación profesional en proceso de convergencia o de divergencia?». *Revista Europea de Formación Profesional*, 41 (2), pp. 168-181.
- NOVOA, A. (2002). «Ways of thinking about education in Europe». En: Novoa, A.; Lawn, M. (eds.). *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space* (pp. 131-155). Dordrecht: Kluwer Academia Publishers.
- (2010). «La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando a través de los datos y la comparación». *Revista Española de Educación Comparada*, 16, pp. 23-41.
- OCDE (2005). «La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo». Documento elaborado por la OCDE y traducido con fondos de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID).
- OIRY, E. (2003). *De la qualification à la compétence. Rupture ou continuité?* París: L'Harmattan.
- OIT (2002). *Aprender y formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento*. Ginebra: OIT. Incluye el texto integral de la «Resolución sobre la formación y el desarrollo de los recursos humanos», adoptada por la Conferencia Internacional del Trabajo, el 14 de junio de 2000.
- OLIVA, J. (2000). «Formación y empleo: ¿qué formación?». En: Monclús, A

- (coord.). *Formación y empleo: enseñanza y competencias* (pp. 257-279). Granada: Comares.
- OTTER, S. (1996). «La modularización y la reforma de las cualificaciones en el Reino Unido. Algunas características». *Revista Europea de Formación Profesional*, 7, pp. 33-37.
- PALOMBA, D. (2009). «Education and State Formation in Italy». En: Cowen, R.; Kazamias, A. (eds.). *International Handbook of Comparative Education* (pp. 195-216). Londres y Nueva York: Springer.
- PANDOLFI, V. (1997). «Dall'istruzione al capitale umano». En: Rossi, N. (ed.) *L'istruzione in Italia: solo un pezzo di carta? Il sistema scolastico come fattore centrale per lo sviluppo: alcune concrete proposte di intervento* (pp. 161-190). Bologna: Il Mulino.
- PARKES, D. (1994). «Competencia y contexto: visión global de la escena británica». *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, pp. 24-30.
- PEREYRA, M. A.; González Faraco, J. C., Luzón, A.; Torres, M. (2009). «Social Change and Configurations of Rhetoric: Schooling and Social Exclusion-Inclusion in Educational Reform in Contemporary Spain». En: Cowen, R.; Kazamias, A. M. (eds.) (2009). *International Handbook of Comparative Education* (pp. 217-2638). Londres: Springer.
- PÉREZ-DÍAZ, V.; Rodríguez, J. C. (2002). *La educación profesional en España*. Madrid: Fundación Santillana.
- PÉREZ ESPARRELLS, C. (2001). «La formación profesional y el sistema nacional de cualificaciones: una clave de futuro». *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 3, pp. 91-113.
- PERRENOUD, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Providencia: Comunicaciones Noreste.
- PLANAS, J. (2003). «Educación y mercado de trabajo en la globalización». En: Fernández Palomares, F. (coord.). *Sociología de la educación* (pp. 165-178). Madrid: Pearson Educación.
- PEDRAZA, B. (2000). «La nueva formación profesional en España. ¿Hacia un sistema nacional de cualificaciones profesionales?». *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, 149, pp. 167-184.
- PEDRAZA, B. (2002). «La formación profesional en el entorno de la Unión Europea». *Revista Iberoamericana de Educación*.
- PEDRÓ, F. (1996). «Cencienta, el rey León y Peter Pan. Análisis de los modelos estructurales de formación profesional y de su distinta dinámica en los países de la Unión Europea». *Revista Española de Educación Comparada*, 2, pp. 75-100.
- PINI, M. (2010). «Análisis crítico del discurso: políticas educativas en España en el marco de la Unión Europea». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3 (1), pp. 105-127.
- POPKIEWITZ, T. S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.

- (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid, Morata.
- PRATS, J.; Raventós, F. (dirs.) (2005). *Los sistemas educativos europeos: ¿crisis o transformación?* Barcelona: La Caixa.
- PRONKO, M. (2005). *Recomendación 195 de OIT. Cuestiones históricas y actuales de la formación profesional*. Montevideo: Cinterfor.
- RADAELLI, C.M. (2004). «Who learns what? Policy learning and the open method of coordination». Comunicación presentada en el *Esrc Seminar Series: Implementing the Lisbon strategy «policy learning inside and outside the open method»*. Universidad de Birmingham, 26 de noviembre. Disponible en: <https://eric.exeter.ac.uk/repository/handle/10036/23652>
- RAKIC, V. (2001). «Converge or not converge: the European Union and higher education policies in the Netherlands, Belgium/Flanders, and Germany». *Higher Education Policy*, 14 (3).
- RAMÍREZ, F.; Ventresca, M. (1992). «Institucionalización de la escolarización masiva. Isomorfismo ideológico y organizativo en el mundo moderno». *Revista de Educación*, 298, pp. 121-139.
- REYES, G. E. (2001). «Principales teorías sobre el desarrollo económico y social». *Nómadas. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 4.
- RIAL, A. (2000). «La formación para el trabajo: nuevos escenarios, nuevos requerimientos de competencias y cualificaciones». Monclús, A. (coord.). *Formación y empleo: enseñanza y competencias* (pp. 233-255). Granada: Comares.
- RIZVI, F. (2008). «La globalización y las políticas en materia de reforma educativa». En: Aróstegui, J. L.; Martínez, J. B. (coords.). *Globalización, posmodernidad y educación* (pp. 91-120). Madrid: Akal y Universidad Internacional de Andalucía.
- (2010). «La educación a lo largo de la vida: más allá del imaginario neo-liberal». *Revista Española de Educación Comparada*, 16, pp. 185-210.
- RODRÍGUEZ CARRAJÓ, M. (1996). *Política educativa de la Unión Europea*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Alertes.
- ROEGHERS, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José (Costa Rica): Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI.
- ROYER, D. (2003). *Pratiques de contextualisation et développement des compétences le cas de l'Union européenne*. Québec: Comisión des Programmes.
- RYCHEN, D. S.; Salganik L. H. (eds.) (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico. Una perspectiva interdisciplinaria e internacional* (pp. 73-90). Málaga: Ediciones Aljibe. Colección Aulae.

- SALAMÉ, J. (2007). «La formación profesional en Europa». *Avances en supervisión educativa*, 7.
- SCOOT, P.; Kelleher, M. (1996). «Convergence and fragmentation? Vocational training within the EU». *European Journal of Education*, 31 (4), pp. 463-481.
- SIDO, X. (2005). «Répertoire des recherches sur l'enseignement professionnel» *Unité Mixte de Recherche Sciences Techniques Éducation Formation*. France: École Normale Supérieure de Cachan. Disponible en: <http://www.stef.ens-cachan.fr>.
- STEINER-KHAMSI, G. (2002). «Transferir la educación y desplazar las reformas». En: J. Schriewer (ed.). *Formación del discurso en la educación comparada*. (pp. 131-161). Barcelona: Ediciones Pomares.
- TANGUY, L. (2000). «Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France un siècle en perspective». *Revue Française de Pédagogie*, 131, pp. 97-127.
- TARABINI, A.; Bonal, X. (2011). «Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio». *Revista de Educación*, 355, pp. 235-255.
- TARDIF, J. (2008). «Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* (12), 3. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART2.pdf>. (Acceso el 17/01/2011.)
- TAYLOR, M. (1997a). «Educación y capacitación basada en competencias: un panorama de la experiencia del Reino Unido». *Seminario Internacional sobre Formación Basada en Competencia Laboral: Situación Actual y Perspectivas* (pp. 47-52). Guanajato.
- (1997b). «El modelo británico de certificación de competencia laboral». *Seminario Internacional sobre Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas* (pp. 229-234). Guanajato.
- TEJADA, J.; Navio, A. (2005). «El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación». *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (2). Versión digital.
- TESSARING, M. (1999). *Formación para una sociedad en cambio. Informe acerca de la situación actual de la investigación sobre la formación profesional en Europa*. Cedefop: Salónica.
- TRÖHLER, D. (2009). «Armonizar el globo educativo. Política mundial, rasgos culturales y los desafíos a la investigación educativa». *Profesorado. En Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (2), pp. 1-14.
- VALLE, J. M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- VARGAS ZÚÑIGA, F. et al. (2001). *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*. Montevideo: Cinterfor.

- (2004). *Competencias clave y aprendizaje permanente*. Montevideo: Cinterfor.
- VINCENS, J. (2002). «Dinámica de la educación y de los sistemas educativos». *Revista Europea de Formación Profesional*, 25, pp. 9-27.
- VOSSIO, R. (2002). «Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas». *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, 152, pp. 51-74.
- WALLERSTEIN, I. (2005). *Análisis del sistema-mundo: una introducción*. México D. F.: Siglo XXI.
- WALLERSTEIN, I. (2001). *Conocer el mundo, saber el mundo: el fin de lo aprendido, una ciencia social para el siglo XXI*. México DF, Siglo XXI.
- WALTER, M. (2004). «Formación Profesional en Europa: ¿conversión o divergencia?». *Seminario de formación profesional y empleo: hacia un espacio común* (pp. 29-44). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- WEBER (1979). *ECONOMÍA Y SOCIEDAD. ESBOZO DE SOCIOLOGÍA COMPRENSIVA*. MÉXICO D. F.: FONDO DE CULTURA ECONÓMICA.
- WEINERT, F.E. (2001). «Concepto de competencia: una aclaración conceptual». En: Rychen, D. S.; Salganik, L. H. (eds.). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 94-127). México, Fondo de Cultura Económica.
- WOLF, A. (1994). «La medición de la competencia: la experiencia del Reino Unido». *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, pp. 31-37.

Referencias normativas

Ámbito europeo

TRATADO Constitutivo de la Comunidad Económica Europea.
Roma, 25 de marzo de 1957.

RESOLUCIÓN de los ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo, de 16 de noviembre de 1971, relativa a la cooperación en el sector de la educación.

ORIENTACIONES generales para la elaboración de un programa de actividades a nivel comunitario en materia de formación profesional.
Diario Oficial núm. C 081, de 12 de agosto de 1971 (p. 0005-0011).

RESOLUCIÓN de los ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo, de 6 de junio de 1974, relativa a la cooperación en el sector de la educación. Diario Oficial núm. C 098, de 20 de agosto de 1974.

REGLAMENTO del Consejo, de 10 de febrero de 1975 por el que se crea un Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP). Diario Oficial núm. L 39, de 13 de febrero de 1975.

RESOLUCIÓN del Consejo y de los ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo, de 9 de febrero de 1976, sobre un programa de acción en el campo de la educación. Diario Oficial, núm. C 038, de 19 de febrero de 1976 (p. 0001-0005).

DECISIÓN del Consejo, de 16 de julio de 1985, relativa a la correspondencia de las calificaciones de formación profesional entre los Estados miembros de las comunidades europeas. Diario Oficial, núm. L 199, de 31 de julio de 1985 (p. 56-59).

ACTA única europea firmada en Luxemburgo el 17 de febrero de 1986 y en La Haya el 28 de febrero de 1986. En Diario Oficial, núm. L 169, de 2 de junio de 1987.

RESOLUCIÓN del Consejo y de los ministros de Educación reunidos en el seno del Consejo, de 6 de diciembre de 1990, relativa a la red

- EURYDICE de información sobre la educación en la Comunidad Europea. Diario Oficial, núm. C 329, de 31 de diciembre de 1990 (p. 0023-0024).
- RESOLUCIÓN del Consejo de 18 de diciembre de 1990 sobre la correspondencia de las calificaciones de formación profesional. Diario Oficial, núm. C 109, de 24 de abril de 1991.
- TRATADO de la Unión Europea (Tratado de Maastricht). Diario Oficial, núm. C 191, de 29 de julio de 1992.
- ACUERDO de la Comunidad Europea de 6 de diciembre de 1994 que establece la política europea de formación profesional para el periodo 1995/1999. Diario Oficial núm. L 340 de 29 de diciembre de 1994 (p. 0008 - 0024).
- DECISIÓN del Consejo de la Unión Europea de 26 de abril de 1999. Diario Oficial, L 146/33, de 11 de junio de 1999.
- CONSEJO de la Unión Europea (2000): Conclusiones de la presidencia. Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000.
- CONSEJO de la Unión Europea (2001): Informe del Consejo Educación al Consejo Europeo, de 14 de febrero de 2001, sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación.
- COMUNICADO de la comisión (2002). Puntos de referencia europeos en educación y formación: seguimiento del Consejo Europeo de Lisboa. COM (2002), 629 final.
- DECLARACIÓN de los ministros europeos de formación y enseñanza profesional y la Comisión Europea, sobre una mejor cooperación europea en materia de formación y enseñanza profesional. Copenhague, 29 y 30 de noviembre de 2002.
- PROGRAMA de trabajo: *Educación y formación 2010*. En Diario Oficial núm. C 104, de 30 de abril de 2004 (p. 0001-0019).
- DECISIÓN nº 2241/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de diciembre de 2004 relativa a un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias (Europass). En Diario Oficial núm. L 390, de 31 de diciembre de 2004 (p. 0006-0020).
- COMUNICADO de Maastricht (2004) sobre las prioridades futuras de la cooperación europea reforzada para la enseñanza y la formación profesional.
- DIRECTRICES integradas para el crecimiento y el empleo (2005-2008). Bruselas, Comisión Europea. COM (2005) 141 final.
- DIRECTRICES integradas para el crecimiento y el empleo (2005-2008). Bruselas, Comisión Europea. COM (2005) 141 final.

- RECOMENDACIÓN de 2006 relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (COM 479/2006).
- COMUNICADO de Helsinki sobre la cooperación europea reforzada en materia de formación profesional. Acordado el 5 de diciembre de 2006 en Helsinki para revisar las prioridades y estrategias del Proceso de Copenhague.
- DECISIÓN del Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (1720/2006/CE).
- Anexo 1 de la RECOMENDACIÓN del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de abril de 2008 relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente. En Diario Oficial C 111/1 de 6 de mayo de 2008.
- ESTRATEGIA UE 2020. *Europa 2020. Una Estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. COM (2010) 2020.

Ámbito nacional

- LEY de Formación Profesional Industrial de 20 de julio de 1955 (GAZETA).
- LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de La Reforma Educativa (En BOE de 6 de agosto de 1970).
- LEY Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (En BOE núm. 159, de 4 de julio de 1985).
- DECISIÓN del Consejo de la CEE de 16 de julio de 1985 (85/368/CEE).
- TRATADO de adhesión de España y Portugal a la CEE (DO L 302 de 15 de noviembre de 1985).
- ORDEN de 31 de julio de 1985, por la que se desarrolla el Acuerdo del Consejo de Ministros, en el que se aprueban las bases del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (En BOE núm. 188, de 7 agosto 1985).
- LEY 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de la Formación Profesional (En BOE núm. 9, de 10 de enero de 1986).
- LEY 1/1990 de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) Ley 1/1990 de 3 de octubre (BOE de 4 de octubre de 1990).
- REAL Decreto 631/1993, de 3 de mayo, por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional. En BOE núm. 106, de 4 de mayo de 1993.

- Real Decreto 676/1993, de 7 de mayo, por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación profesional. (Vigente hasta el 27 de marzo de 2004.) En BOE núm. 122 de 22 de mayo de 1993.
- II PROGRAMA NACIONAL de formación profesional (1998), aprobado por el Consejo de Ministros en su reunión del día 13 de marzo de 1998.
- REAL Decreto 375/1999 de creación del INCUAL (Instituto Nacional de Cualificaciones Profesionales). En BOE, de 16 de marzo de 1999.
- LEY Orgánica 5/2002, de 19 de junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. En BOE núm. 147, de 20 de junio de 2002.
- LEY Orgánica 10/2002, de Calidad de la Educación. En BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2002.
- REAL Decreto 1128/2003 de 5 de septiembre. Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. En BOE núm. 223, de 17 septiembre 2003.
- REAL Decreto 362/2004 de Ordenación General de la Formación Profesional Específica. En BOE núm. 3, de 3 de enero de 2007.
- REAL Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los centros integrados de formación profesional. En BOE núm. 312, de viernes 30 de diciembre de 2005.
- AA. VV. (2006). *Acuerdo de Formación Profesional*. Madrid. Fundación Tripartita para la formación en el empleo.
- LEY Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- REAL Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. En BOE núm. 3, de 3 de enero de 2007.
- REAL Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo. En BOE núm. 87, de 11 de abril de 2007.
- REAL Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad. En BOE, del 31 de enero de 2008.
- PROYECTO de Ley de Economía Sostenible, aprobado el 19 de marzo de 2010.
- PROPUESTAS para un pacto social y político por la educación, firmado el 22 de abril de 2010 (finalmente, no aprobado).
- LEY de Economía Sostenible, aprobada el 15 de marzo de 2011.

Índice de tablas y figuras

Tabla 1. Diferencias entre los procesos de internacionalización y globalización	20
Figura 1. Fenómenos de la globalización y su influencia en las políticas educativas	23
Tabla 2. Dimensiones del <i>Earning Schema</i>	26
Figura 2. Relaciones entre los elementos de la estructura básica del <i>Earning Schema</i>	28
Figura 3. Procesos de construcción y recepción en el <i>Earning Schema</i>	29
Figura 4. Características y resumen del <i>Earning Schema</i>	30
Tabla 3. Razones para la convergencia de las políticas nacionales de educación superior en la UE	62
Tabla 4. Modelos tradicionales de formación profesional en Europa	68
Tabla 5. Clasificación de los sistemas nacionales de formación profesional en Europa	71
Figura 5. De Lisboa a Helsinki: estrategias, objetivos y prioridades	82
Figura 6. Prioridades de la cooperación en materia de formación y educación profesional	86
Tabla 6. Diferencias entre los niveles nacionales de cualificaciones y los del MEC	90
Tabla 7. Hacia un espacio europeo de formación profesional	94
Tabla 8. Características de la capacidad, cualificación y competencia profesionales	110
Tabla 9. Comparación entre la formación tradicional y la formación para la empleabilidad	118
Tabla 10. Instrumentos y acciones del sistema nacional de cualificaciones y formación profesional	140
Tabla 11. Normativa referente de formación profesional	142

Figura 7. Concepto y estructura de la cualificación profesional	144
Figura 8. Estructura de la unidad de competencia y del módulo formativo	145

