



VOL. 15, Nº 2 (2011)

ISSN 1138-414X (edición papel)

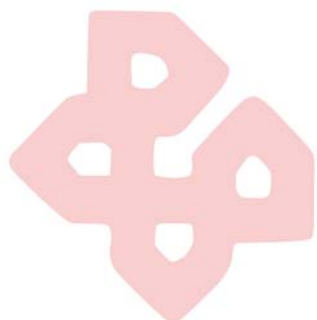
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 16/01/2011

Fecha de aceptación 14/04/2011

CONFIGURACIÓN DE LAS POLÍTICAS EUROPEAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL ANTE LAS NUEVAS DEMANDAS DEL MERCADO LABORAL

Configuration of European policy of VET to the new demands of the labor market



Rocío Lorente García
Universidad de Granada
E-mail: rociolg@ugr.es

Resumen:

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 Unión Europea se convierta en la sociedad 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, diseñando para ello el Método Abierto de Coordinación (MAC). 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 Unión Europea. Otro concepto que impregnará la política educativa europea será el de "competencias profesionales". Al extender la noción de educación a lo largo de toda la vida y hacer hincapié en las competencias profesionales, es posible facilitar el acceso a la educación y elevar el nivel de ésta (objetivo de las políticas educativas de la Unión Europea). En este artículo, reflexionamos sobre las implicaciones que todo esto tiene sobre las enseñanzas profesionales que, se reconfiguran siguiendo estas directrices.

Palabras clave: política educativa, competitividad, empleabilidad, aprendizaje a lo largo de la vida, competencias.

Abstract:

The Education and, especially, the vocational training cannot be distant to the transformations of the social and economic structure, and must pay particular attention to the changes that have resulted from the processes of globalization and development of new technologies of information and communication involving a new restructuring of work and therefore need to rethink the education and training of workers.

In this scenario, the European systems of Vocational Education and Training (VET), at present are engaged in a process of changes to meet the challenges raised by the Summit of Lisbon before the beginning of the century and make the European Union becomes the most competitive society of knowledge in the world. This raises the need for national reforms following the same direction to achieve common goals, designed to do the Open Method of Coordination (OMT).

A key concept of the present European Education Policy is "lifelong learning", which will become the protagonist in the political discourse referred to education and training in the European Union. Another concept that will impregnate the educational European policy is "professional competence". By extending the concept of lifelong learning and emphasize the professional competences, may facilitate the access to education and raise the level of it (objective of educational policies of the European Union).

In this article, we reflect on what implications all that have on the professional education who are reconfigured along these lines.

Key words: *educational policy, competitiveness, employability, lifelong learning, competences.*

1. Introducción

En la actualidad, procesos tales como la globalización, los grandes avances en las tecnologías de la información y la comunicación, transformaciones de los sistemas productivos, aumento del valor del cocimiento... generan una serie de retos, riesgos y tensiones que están afectando, de modo especial, a la educación y a la formación. Es decir, los cambios que se están produciendo en los sistemas productivos y, más concretamente, las transformaciones a las que se está viendo sometido el mercado laboral, 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 éstos 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” (Descy y Tessaring, 2002: 4).

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.

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..., que caracteriza nuestras sociedades, se están redefiniendo 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 en particular, 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 vida. Esta formulación representa el punto de partida para el desarrollo del inicio de la estrategia europea para el aprendizaje permanente que se fomentó en 1996 a través del “año Europeo del aprendizaje permanente”. Desde sus inicios, el aprendizaje permanente ha sido relacionado con el empleo y las políticas económicas a la luz de la competitividad, aunque también está conectado con la orientación hacia la empleabilidad, entendiendo ésta como la 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 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 de educación y formación. Al igual que ocurre en el caso de las competencias, la incorporación de este discurso viene, de alguna manera, auspiciado por la Unión Europea. 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” (Novoa, 2010: 37), que está influyendo en la organización y planificación de las políticas nacionales. Se emprende, por tanto, una reflexión sobre cuáles han de ser los futuros objetivos 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, considerándose un factor fundamental para el crecimiento económico, de innovación para el empleo sostenible y de cohesión social. La inversión en recursos humanos competitivos es vital y en esta línea la educación y la formación juegan un papel relevante, pues caminan vinculadas a la transición de una economía basada en el conocimiento, capaz de mantener un crecimiento económico más sostenible.

Vemos, por tanto, que el discurso la formación profesional se percibe como una parte sustancial de la solución europea a la competencia mundial, por la importancia que está cobrando la inversión en capital humano, en conocimiento. Así, se pone en marcha el proceso de Copenhague (iniciado en 2002) 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, a su vez, respetando las tradiciones de los países. Por tanto, una de las características de 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: 107). 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 cómo el predominio del Estado-nación como principal legislador en materia educativa se impugna (Ertl y Phillips, 2006).

El Consejo de Lisboa no se limitó solamente a diseñar un objetivo global para los estados miembros de la Unión, sino que también estableció 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, también miembros (lo que

se denomina “control de grupo”), desempeñando la Comisión 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 conseguir 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 (*accountability*), pero no se impone el procedimiento a 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, este método se basa en la participación voluntaria y aprendizaje ascendente que, sin embargo, se apoya de las tecnologías que sirven de marco para las políticas de formación profesional en una dirección específica. Por otra parte Radaelli (2004) señala que el método abierto de coordinación (MAC) es un intento de “hacer progresos en áreas políticamente sensibles al tratar de evitar la politización”. La formación profesional es un área sensible, no sólo porque está bajo el *principio de subsidiariedad*, sino porque también está conectada 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 otorga tareas centrales en la definición y el control de todo el proceso. Incluso hay autores (Novoa, 2010; Cort, 2008; Bonal y Tarabini, 2006) 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. Este “modelo de gobierno” se convierte en un poderoso mecanismo de control y presión, como también en una eficaz herramienta en la creación de un espacio educativo europeo.

2. Hacia un nuevo dinamismo de la Formación Profesional en el marco de una formación permanente

Como ya hemos dicho, un concepto clave de la actual política educativa europea es el de la “educación a lo largo de la vida” (*lifelong learning*), que se convertirá en protagonista del discurso político referido a la educación y formación en la Unión Europea. Este concepto tiene un largo recorrido en la historia de la educación. 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.

Sin embargo, 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 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 infantil hasta la formación adulta, y no como un subsistema complementario independiente. Por consiguiente, este concepto plantea dos retos básicos: la formación “en todo momento” y la formación “para todos”. Es decir, no se trata sólo de facilitar los aprendizajes continuados a lo largo de la vida de una persona, sino que, además, el acceso del máximo número de personas. La formación, por tanto, se expande en el tiempo y en el espacio para todo el mundo y en cualquier momento.

Es imposible que una sociedad del conocimiento desarrollada se mantenga cohesionada sin una población altamente formada y en constante actualización (Homs, 2008). Mediante la educación a lo largo de la vida se pretende desarrollar una visión de educación que capacite para participar plenamente en este nuevo mundo globalizado. La definición del aprendizaje a lo largo de la vida, desarrollada a partir de la estrategia de Lisboa, se basa 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 aquélla 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, en este contexto, Fazal Rizvi (2010) señala que la “educación a lo largo de la vida” (*lifelong learning*) es un concepto inmerso dentro del discurso más amplio del crecimiento económico y la competitividad, que priman en la estrategia de Lisboa. Por lo que el enfoque neo-liberal 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.

3. De la cualificación a la competencia. Un discurso orientado hacia un espacio común de formación y empleo

Otro concepto que impregna la política educativa europea es el de “competencias”. Al extender la noción de educación a lo largo de toda la vida y hacer hincapié en las competencias profesionales, es posible facilitar así el acceso a la educación y elevar el nivel de ésta, objetivo de las políticas educativas de la Unión Europea.

De hecho, los países europeos, en su preocupación por adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo con la finalidad 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; Bolívar y Pereyra, 2006). El denominado *debate de las competencias* se convierte de esta forma 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. 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”

Se trata, en definitiva, de formar trabajadores *competentes*. Es decir, como explica acertadamente 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 (los trabajadores) se sientan responsables de su propia *empleabilidad*, y que dispongan de los medios necesarios para garantizarla. En este sentido, la formación a lo largo de toda la vida (*lifelong learning*) puede considerarse como necesidad y derecho para todo ciudadano, por lo que el Estado y las instituciones educativas responsables han de proporcionar las condiciones y entornos formativos adecuados para tal fin.

Por otra parte, encontramos que este enfoque, en su origen normativo, está unido a la regulación de las cualificaciones profesionales de los trabajadores en ejercicio para su posible normalización, especialmente dentro del ámbito de la Unión Europea. Desde esta perspectiva, Peter Grootings (1994) señala que la importancia otorgada a este nuevo enfoque en la Unión Europea se debe más bien a que presenta más oportunidades de desarrollo, de instrumentos para la movilidad y transparencia. Sin embargo, esto no se consigue a partir del concepto de cualificación profesional, ya que éste es insuficiente, pues tiene un significado muy contextualizado (“societal”). En palabras de Grootings (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 [...] 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, podemos observar 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”.

Desde esta perspectiva, se piensa en un enfoque de las competencias más bien encaminado a facilitar la movilidad europea, ya sea en términos de formación o de empleo. El Comunicado de Helsinki (segunda supervisión del proceso de Copenhague, en 2006) señala que el objetivo 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 cultivadas 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.

Para ello, también promovido por el proceso de Copenhague, se elabora un marco común de transferencia y reconocimiento de cualificaciones y capacidades entre profesiones, sectores y países (aspecto fundamental para el aprendizaje permanente y la movilidad en el territorio europeo). Éste contempla la validación del aprendizaje formal, no formal e informal. La creación de este Marco Europeo de las Cualificaciones (MEC) se desprende de la medida prioritaria, resaltada en el Comunicado de Maastricht (documento resultante de la primera revisión del proceso de Copenhague, en 2004), 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 Educación y Formación Profesionales 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.

En definitiva, el MEC (que entró en vigor en 2008) 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 MEC 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 pretende ser un referente no sólo para la movilidad y el reconocimiento de las titulaciones dentro del sistema educativo, sino también 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: 221).

En esta línea, el Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, Empleo y Cualificaciones Profesionales, (CIDEDEC), en su informe sobre “competencias profesionales” (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”.

4. Implicaciones del enfoque por competencias para la formación

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”. 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.

El CIDEDEC (1999: 25) es categórico en cuanto a este planteamiento, pues sostiene que:

“los nuevos procesos formativos basados en competencias no sólo 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”.

Seguindo esta idea, Arnold (1999: 66) plantea 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 sólo 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”.

Por tanto, el camino a seguir por parte de las instituciones encargadas de la formación, requiere una 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. Así, Mertens (1996: 42-43) señala diferentes marcos de actuación, de acuerdo a los siguientes elementos: Sectorialización, Verticalidad e Integralidad, que describen de alguna manera los nuevos escenarios de formación.

- a) *Sectorialización*. Uno de los elementos que va ganando 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 facilita las posibilidades reales de participación del sector productivo, y la oferta está más acotada, resultando más precisa. En segundo lugar, ha llevado a que se conciba el equipamiento no sólo con fines educativos o formativos, sino también productivos, lo que 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 éstos que constituyen los elementos que se resaltan a continuación.
- b) *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 vengan 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.

- c) *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 una integración formación/educación/trabajo/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, así como a la elaboración de las mismas a través de la acción conjunta de alumnos, profesores, consultores y personal de las propias empresas.

Este enfoque de competencia laboral permite la definición de programas de formación flexibles y modulares, 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 de esta forma 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 también 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. Cada vez más se valora la alternancia entre períodos de trabajo y períodos de aprendizaje escolar en el proceso de formación. Asimismo, gana importancia el reconocimiento de las competencias que se adquieren en el mundo laboral.

Si bien, tradicionalmente se ha puesto mayor énfasis en el conocimiento teórico, el cambio organizacional y tecnológico ha llevado a los centros educativos y empresas a la experimentación con nuevas formas de enseñanza y a una revisión constante de las competencias demandadas, a fin de redefinir dichas cualificaciones. Hoy, los objetivos centrales giran en torno a la flexibilización de los programas educativos y a la mejora de las habilidades adquiridas haciéndolas relevantes en el contexto laboral. La tendencia, entonces, se encamina a evitar la referencia a programas estáticos o clasificaciones de puestos de trabajo, y apostar, en cambio, a medir las competencias a través de organismos independientes de la institución de enseñanza, a través de instancias que tengan fuerte participación de los actores del mercado de trabajo. Se acreditan de este modo, no sólo los

estudios realizados sino también la experiencia laboral. Se definen claramente los niveles de competencia de mayor a menor, y se focaliza en los resultados en contextos problemáticos. Gallart y Jacinto (1997: 89), plantean que esta acreditación de competencias debe tener tres características para su utilidad en el mercado de trabajo:

- visibilidad para los empleadores y las asociaciones profesionales, es decir que se sepa cuáles son las habilidades concretas que esa acreditación indica;
- transferibilidad de un sector educacional a otro, de manera que las competencias adquiridas en el aprendizaje en el trabajo sirvan para continuar estudios en el campo de 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;
- que puedan 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 se medían por el diploma y, básicamente, a través del sistema educativo formal, las competencias exigen un acuerdo y colaboración entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo. 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.

En definitiva, el enfoque por competencias obliga a superar los métodos de formación tradicionales, orientándolos hacia una pedagogía diferente. Como acertadamente sintetiza Pia Cort (2008), la función de la formación profesional ha de ir encaminada, desde este enfoque, a que los trabajadores posean los conocimientos adecuados. O sea, aquellos que demanda el mercado laboral nacional y que estas cualificaciones sean, ante todo, transferibles; sin vínculos con un mercado de trabajo europeo, sobre todo para que la movilidad sea posible. Además, debe existir la posibilidad de aceptar la transformación de habilidades, orientándolas hacia las necesidades en continuo cambio 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, pues, de una percepción economicista, tecnocrática e instrumental del aprendizaje a la que está expuesta. En este contexto, la "empleabilidad", se convierte en imprescindible, es decir, es fundamental 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 sólo para los individuos sino también para la formación profesional.

5. Conclusiones

La formación profesional, en la actualidad, ha de orientarse hacia el desarrollo de competencias profesionales. El desarrollo de estas competencias está caracterizado también por una visión más amplia del concepto y contenido del aprendizaje, así como de los valores y orientaciones, al igual que la inclusión de nuevos lugares de aprendizaje. Asimismo, la formación profesional, bajo esta perspectiva se encamina a favorecer la preparación para la autoadaptación al cambio. Por tanto, las competencias exigen acuerdo y colaboración entre

el mundo de la educación y del trabajo, y pueden ser adquiridas a través de diversos escenarios que implican una combinación entre los ámbitos formal y laboral, ante la necesidad de nuevos saberes a lo largo de toda la vida. Por tanto, se supera la tradicional separación entre los subsistemas de formación profesional.

En el contexto concreto de la Unión Europea, esta necesidad responde al objetivo de reforzar el espacio político y económico común europeo y, por ende, hacerlo más competitivo, 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.

Referencias bibliográficas

- Arnold, R. (1999). Cambios tecnológicos y organizativos en la formación profesional en sociedades europeas. En G. Labarca (Coord.). *Formación y empresa* (pp. 59-98). Montevideo: Cinterfor.
- Bjørnåvold, J. y Coles, M. (2007). Gobernanza de la educación y formación: el caso de los marcos de cualificaciones. *Revista Europea de Formación Profesional*, 3 (42-43), 221-257.
- Bolívar, A. y Pereyra, M. A. (2006). El proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. En D. S. Rychen y L. H. Salganik (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (pp. 1-33). Málaga: Aljibe.
- Bonal, X. y Tarabini-Castellani, A. (2006). Globalización y política educativa: cambios de escala y consecuencias metodológicas. " En L. Naya y P. Dávila (Eds.). *El derecho a la educación en un mundo globalizado* (pp. 125-137). Donostia: Erein.
- Bosman, C. , Gerard, FM. y Roegiers, X. (Eds) (2000). *Quel avenir pour les compétences*. Bruselas: De Boeck Université.
- CIDEC (1999). *Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate*. San Sebastián, Michelena Artes Gráficas.
- Cocozza, A. , Liso, F. y Neri, F. (Eds.). (2004). *Il "nuovo" nel mercato del lavoro. Analisi comparativa tra Italia, Francia, Germania e Spagna*. Roma: Luiss University Press.
- Comisión Europea (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. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/helsinki_es.pdf
- Comisión Europea (2004). *Comunicado de Maastricht sobre las prioridades futuras de la cooperación europea reforzada para la enseñanza y la formación profesional*. Disponible en: <http://dpto.educacion.navarra.es/cualificaciones/Documentos/Comunicado%20de%20Maastricht.pdf>
- Cort, P. (2008). VET Policy Formation and Discourse in the EU: A mobile work force for a European labour market? En V. Aarkrog y C. E. Jørgensen (Coords.). *Divergence and Convergence in Education and Work* (pp. 101-124). Bern: Peter Lang.
- Descy, P. y Tessaring, M. (2002). *Formar y aprender para la competencia profesional. Segundo informe de la investigación sobre formación profesional en Europa*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. CEDEFOP.

- Ertl, H. (2006). European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point? *Comparative Education*, 42 (1), 5-27.
- Ertl, H. y Phillips, D. (2006). Standardization in EU education and training policy: findings from a European research network. *Comparative Education*, 42 (1), 77-91.
- Rizvi, F. (2008). La globalización y las políticas en materia de reforma educativa. En J. L. Aróstegui, y J. B. Martínez (Coords.). *Globalización, posmodernidad y educación* (pp. 185-210). Madrid: Akal y Universidad Internacional de Andalucía.
- Federighy, P. (2006). La educación y la formación en Europa tras el 2010. *Revista de Educación*, 339, 801-823.
- Gallart, M. y Jacinto, C. (1997). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. En M. Gallart y R. Bertoncello (Eds.). *Cuestiones actuales de la formación* (pp. 83-92). Montevideo: Cinterfor.
- Grootings, P. (1994). De la cualificación a la competencia: ¿de qué se habla? *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 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), 335-360.
- 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.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor.
- Mertens, L. (1997). *Sistemas de competencia laboral: surgimiento y modelos. Trabajo presentado en el seminario internacional Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas*. Guanajuato (México), diciembre de 1996.
- Novoa, A. (2010). La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando a través de los datos y la comparación. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 23-41.
- 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>
- Royer, D. (2003). *Pratiques de contextualisation et développement des compétences le cas de l'Union européenne*. Québec: Comisión des programmes.