

---

**revista  
europea  
de formación  
profesional**

37

# Revista Europea de Formación Profesional

Nº 37 – 2006/1

## Cedefop – Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional

Dirección postal: PO Box 22427  
GR-551 02 Thessaloniki  
Tel. (30) 23 10 49 01 11  
Fax (30) 23 10 49 00 20  
E-mail: info@cedefop.eu.int  
Espacio internet informativo:  
www.cedefop.eu.int  
Espacio internet interactivo:  
www.trainingvillage.gr

**Publicado bajo  
la responsabilidad de**  
Aviana Bulgarelli, Directora  
Christian Lettmayr, Subdirector

**Traducción**  
Felipe Orobo

**Maquetación y diseño**  
Colibri Graphic Design Studio,  
Thessaloniki, Grecia

**Producción técnica**  
M. Diamantidi S.A.,  
Thessaloniki, Grecia

Printed in Belgium, 2006

Nº de catálogo: TI-AA-06-037-ES-C

Los textos originales se recibieron  
antes de octubre de 2005.

Reproducción autorizada,  
excepto para fines comerciales, con  
indicación de la fuente bibliográfica

Esta publicación se edita tres veces  
al año en español, alemán, inglés,  
francés y portugués.

Las opiniones de los autores no reflejan  
necesariamente la postura del Cedefop.  
La *Revista Europea de Formación Profesional*, al dar la palabra a los protagonistas, presenta análisis y puntos de vista diversificados y en ocasiones contradictorios, contribuyendo así intencionalmente a un debate crítico, fundamental para el futuro de la formación profesional a escala europea.

Las personas interesadas en presentar un artículo pueden consultar la página 140.

## Consejo de redacción

---

### Presidente

Martin Mulder Universidad de Wageningen, Países Bajos

### Miembros

Steve Bainbridge Cedefop, Grecia  
Ireneusz Bialecki Universidad de Varsovia, Polonia  
Juan José Castillo Universidad Complutense de Madrid, España  
Eamonn Darcy Training and Employment Authority – FÁS, Irlanda,  
Representante del Consejo de Dirección del Cedefop  
Jean-Raymond Masson Fundación Europea de la Formación (ETF), Turín, Italia  
Teresa Oliveira Universidad de Lisboa, Portugal  
Kestutis Pukelis Universidad Vytautas Magnus de Kaunas, Lituania  
Hilary Steedman London School of Economics and Political Science,  
Centre for Economic Performance, Reino Unido  
Gerald Straka Grupo de investigación LOS de la Universidad de  
Bremen, Alemania  
Ivan Svetlik Universidad de Ljubljana, Eslovenia  
Manfred Tessaring Cedefop, Grecia  
Éric Verdier Centre National de la Recherche Scientifique,  
LEST/CNRS, Aix-en-Provence, Francia

## Secretaría de redacción

---

Erika Ekström Ministerio de Industria, Empleo y Comunicación,  
Estocolmo, Suecia  
Ana Luisa Oliveira de Pires Grupo de investigación Educación y Desarrollo –  
FCT, Universidad Nova de Lisboa, Portugal  
Tomas Sabaliauskas Centro de investigación en educación y formación  
profesional Kaunas, Lituania  
Eveline Wuttke Universidad Johannes Gutenberg, Maguncia (Mainz),  
Alemania

## Redactor jefe

---

Éric Fries Guggenheim Cedefop, Grecia

El Cedefop asiste a la Comisión Europea para fomentar, a escala comunitaria, la promoción y el desarrollo de la formación profesional, mediante intercambios de información y la comparación de experiencias sobre temas de interés común para los Estados Miembros.

El Cedefop es un organismo vínculo entre la investigación, la política y la práctica, que ayuda responsables políticos y a profesionales de la práctica de la formación profesional en la Unión Europea a comprender mejor las evoluciones de ésta y extraer así conclusiones para el futuro. Estimula a científicos e investigadores a detectar las tendencias actuales y los cuestiones futuras.

El artículo 3 del reglamento fundacional del Cedefop, de 10 de febrero de 1975, define la *Revista Europea de Formación Profesional* como parte de las tareas de este organismo.

No obstante, la *Revista* es un órgano independiente, dotado de un Consejo de Redacción que evalúa los artículos conforme a un procedimiento de doble anonimato: los integrantes del Consejo de Redacción y los seleccionadores ignoran a quién están evaluando, y los autores ignoran a su vez quién los evalúa. El Consejo de Redacción, presidido por un investigador académico de renombre, está integrado por investigadores científicos, junto a dos especialistas del Cedefop, uno de la Fundación Europea de la Formación (ETF) y un representante del Consejo de Dirección del Cedefop.

La *Revista Europea de Formación Profesional* dispone asimismo de una Secretaría de Redacción compuesta por prestigiosos investigadores científicos.

La *Revista* se encuentra incluida en el catálogo de revistas científicas reconocidas por el ICO (Interuniversitair Centrum voor Onderwijsonderzoek) de Países Bajos, y en el índice IBSS (*International Bibliography of the Social Sciences*).

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

09

**Oferta de capacidades profesionales TIC en el Reino Unido y Alemania: respuesta de las empresas a las necesidades de cualificación**

**Hilary Steedman, Karin Wagner, Jim Foreman**

El artículo compara la oferta de personal cualificado en TIC en Alemania y en el Reino Unido, y analiza la función de las universidades y de la formación de aprendices para renovar la oferta en ambos países. También evalúa y compara las consecuencias de las diferencias en la oferta de capacidades sobre las empresas de ambos países.

24

**El concepto de cualificación y su construcción social**

**Mike Rigby, Enric Sanchis**

La definición y el desarrollo de las cualificaciones profesionales constituyen un proceso tanto social como técnico, condicionado por las estructuras de poder y sociales vigentes en una sociedad. Sin embargo, las políticas nacionales o europeas de definición de las cualificaciones no logran realmente contrarrestar las desigualdades que se derivan del proceso de construcción social.

ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS DE FP

36

**El reconocimiento oficial del saber profesional obtenido por la experiencia. Hacia la convergencia de políticas sociales en Europa**

**Javier Baigorri López, Patxi Martínez Cía, Esther Monterrubio Ariznabarreta**

Este artículo pretende contribuir al tema de la validación del aprendizaje no formal y a la ejemplificación de modelos para su generalización. Se analizan algunas claves generales comunes a estos procesos y se presenta la experiencia de la región de Navarra, previa al próximo desarrollo de estas políticas en España.

55

**¿Dos o tres itinerarios de formación profesional? Balance y situación actual en España**

**Rafael Merino**

El texto describe la evolución de la FP española con las leyes de 1970, 1990 y 2002, analizando su nivel de transformación en formación reglada y el número de itinerarios generados.

70

**La combinación formación – trabajo. Aprendizajes y estudios superiores a jornada parcial**

**Alison Fuller**

El artículo analiza la formación de aprendices y la enseñanza superior a jornada parcial, como métodos formativos que combinan trabajo y educación. Sostiene que este modelo combinado redundaría en ventajas pedagógicas y de motivación y que contribuye a incrementar la participación de adultos de todo el espectro socioeconómico.

83

**Observatorios del empleo y la formación profesional en el Magreb: ¿Instrumentos para la reorientación del mercado de trabajo y la FP?**

**Bernard Fourcade**

Los países del Magreb preparan sus economías para acceder a la zona de libre intercambio con la Unión Europea, y afrontan a la vez importantes transformaciones de su mercado de trabajo. Los tres aspiran a erigir observatorios del empleo y de la formación para supervisar sus respectivos sistemas de formación profesional.

PANORAMA TEMÁTICO

106

**Formación y ciudadanía en organizaciones. Resultados y perspectivas de investigaciones realizadas dentro del IV y V Programa Marco de la UE**

**Massimo Tomassini**

El texto analiza resultados teóricos y empíricos de las investigaciones sobre la formación organizativa dentro de empresas europeas. La formación organizativa aspira, por medio de prácticas de gestión, a desarrollar en los trabajadores aquellas competencias relacionadas con su comprensión autónoma del proceso laboral y con la participación en nuevas formas de "ciudadanía organizativa".

L E C T U R A S

123

Sección realizada por **Anne Wanniar**, del servicio de documentación del Cedefop, con apoyo de los miembros de la Red europea de referencias y consultas (ReferNet).

**Comité consultivo de la Revista Europea de Formación Profesional**

Prof. Oriol Homs, Director General de la Fundación Centro de Iniciativas e Investigaciones Europeas en el Mediterráneo (CIREM), España

Dr. **Angela Ivančič**, Instituto Esloveno para la Enseñanza de Adultos, Ljubljana, Eslovenia

Prof. Dr. **Andris Kangro**, Decano de la Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Latvia

Prof. Dr. **Joseph Kessels**, Consultor y Profesor de Desarrollo de Recursos Humanos, Universidad de Twente, Países Bajos

**André Kirchberger**, antiguo Jefe de la división "Políticas de Formación" de la Comisión Europea - Consultor internacional en temas de Educación/ Formación/Empleo

Prof. Dr. **Rimantas Laužackas**, Decano de la Facultad de Ciencias Sociales, Centro de Formación Profesional, Universidad Vytautas Magnus, Kaunas, Lituania

Dr. **Philippe Méhaut**, Director de Investigación, Centro Nacional de Investigación Científica (CNRS), LEST, Aix-en-Provence, Francia

Prof. Dr. **Reinhold Nickolaus**, Instituto de Pedagogía y Psicología, Stuttgart, Alemania

Prof. Dr. **António Novoa**, Vice-Rector y Profesor de Ciencias de la Educación, Universidad de Lisboa, Portugal

Prof. Dr. **Philip O'Connell**, Instituto de Investigación Económica y Social (ESRI), Dublín, Irlanda

Prof. Dr. **George Psacharopoulos**, Red Europea de Expertos en Economía de la educación (EENEE), Atenas, Grecia

Prof. Dr. **Paul Ryan**, Profesor de Economía del trabajo y la formación, King's College, Universidad de Londres, Reino Unido

Dr **Hanne Shapiro**, Instituto Tecnológico de Dinamarca

Prof. Dr. **Albert Tuijnman**, Economista, Banco Europeo de Inversiones, Luxemburgo

# La Revista cambia de piel

Éric Fries Guggenheim

Redactor Jefe

Se lo juramos...lo que tiene entre sus manos y se dispone a leer no es sino la vieja **Revista Europea de Formación Profesional**.

La Revista Europea muda de formato, cambia de piel. La nueva presentación corona la larga evolución de este cuaderno europeo, desde su primera aparición en 1977 como "*Boletín informativo del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional*", bajo el título **Formación Profesional** (Cubierta 1).

La historia de la Revista Europea es la de una emancipación progresiva y lograda a partir del antiguo "Boletín" del Cedefop, en interés de todos los agentes que participan en el desarrollo de la formación profesional en Europa.

El año próximo, por tanto, la Revista celebrará su 30 aniversario.

La publicación del "Boletín" es una tarea prevista desde un principio por el reglamento fundacional del Cedefop, de 10 de febrero de 1975, que en su apartado 1 de su artículo 3 estipula:

*El centro adoptará las medidas necesarias para realizar su misión. El Centro podrá, en particular:*

- *organizar cursos o seminarios;*
- *celebrar contratos de estudios y hacer realizar o, en su caso, realizar él mismo proyectos piloto o proyectos específicos que ayuden a elaborar el programa de trabajo del Centro;*
- *editar y difundir toda la documentación oportuna, en particular un boletín comunitario sobre la formación profesional.*

Y el editorial del primer número 1 de 1977 señala que con la publicación del Boletín el Centro "*prosigue [...] la labor de la Dirección General de Asuntos Sociales de la Comisión de las Comunidades Europeas, creadora e impulsora del Boletín*". Así, en sus orígenes la Revista se concibe como *una herramienta del servicio de información del Centro*, cuya misión consiste teóricamente en acoger informaciones y artículos en apoyo del Programa de Trabajo del Centro (seminarios, conferencias, proyectos de estudio).

Y sin embargo, junto a informaciones sobre el Centro y las conferencias que éste organiza, el Boletín publica también desde el principio dossieres temáticos, que constan de dos o tres artículos, redactados y firmados por expertos en formación profesional de Europa.

En 1981 el Boletín se dota de un Responsable de redacción y de una auténtica “Redacción” compuesta por expertos del Cedefop.

A partir de 1982, el cuaderno -que sigue llamándose **Formación Profesional**- deja de presentarse como Boletín del Cedefop para hacerlo como “*Publicación periódica del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional*” (página 2 de cubierta), lo que en alemán equivale directamente al término de *Zeitschrift* (revista) (Cubierta 2). El Responsable de Redacción, Duccio Guerra, se convierte en “*Redactor Jefe*”, y en su editorial del número 8 de mayo de 1982 describe de esta suerte la reforma de la Revista:

FORMACIÓN PROFESIONAL cambia de piel: nueva presentación, nueva estructura de la Redacción. Algunos artículos de fondo preceden a un dossier de información monográfica y a una sección “Europa” sobre actividades de instituciones comunitarias e internacionales [...]

FORMACIÓN PROFESIONAL, nacida como boletín informativo, ha atravesado por un proceso gradual de maduración y aspira hoy a ser una revista capaz de aportar una contribución propia y original al debate cultural sobre los grandes temas de la formación profesional.

Se trata de una publicación comunitaria, no sólo por su campo natural de observación, sino también por su voluntad de servir como vehículo para difundir las conclusiones que las instancias comunitarias extraen de los resultados de sus análisis científicos y técnicos.

Todo y afirmando el carácter comunitario de la Revista, la definición de destinatarios que asume Duccio Guerra es bastante más amplia de lo que cabría esperar de un boletín CEE: “*La publicación se destina a responsables políticos, a quienes elaboran y prestan apoyo técnico y científico a dichos responsables, y a quienes traducen las decisiones políticas en intervenciones formativas: de ahí la obligación de usar un lenguaje comprensible para todas esas categorías de lectores*”. Esta descripción incluye implícitamente a investigadores, agentes sociales y protagonistas de la práctica, que hoy son ya destinatarios explícitos .

Así, la publicación de este número de 8 de mayo de 1982 permite fechar con mayor precisión el nacimiento de la **Revista Europea de Formación Profesional**, aunque, como señala Duccio Guerra, se haya tratado de un proceso progresivo que se prolongó durante 7 años.

De 1982 a 1993 Formación Profesional -que opera sobre la base de temas monográficos o dossiers elaborados mediante artículos de encargo, integrando en algún caso alguna propuesta espontánea de artículo- va convirtiéndose en un espacio de intercambio y diálogo sobre los grandes temas relativos a la formación profesional en su sentido más amplio, y participa plenamente en las grandes polémicas sobre ésta. Otra innovación importante a partir del número 2/1986 consiste en incluir una sección de bibliografía comentada, denominada inicialmente *Fuentes de información y notas de lectura*, elaborada por los países miembros y los aso-



Cubierta 1



Cubierta 2

ciados, y que sigue existiendo en la actualidad con el título de **Lecturas** (Cubierta 3).

A finales de 1993, la distancia con el Boletín de información *Formación Profesional* de 1977 es considerable. Ya existen todos los elementos que permiten hablar, no de un boletín institucional, sino de una Revista de carácter académico.

El término “académico” no es arbitrario, ya que si bien la Revista admite artículos que reseñan resultados de investigaciones originales en el ámbito de la Formación Profesional inicial y continua, no desea sin embargo convertirse en una publicación de especialistas para especialistas. La Revista Europea se dirige a una audiencia muy amplia. Como indica la convocatoria de artículos que aparece en la última página de cada ejemplar, la Revista se destina a todos los que contribuyen a la evolución de la formación profesional, sean responsables políticos, agentes sociales, formadores, investigadores, y otros protagonistas privados o públicos. A fin de cuentas, lo que ya en 1982 decía Duccio Guerra.

Así, el primer número de la **Revista Europea [de] Formación Profesional** ve la luz durante el segundo semestre de 1994 en 9 idiomas, publicándose la versión española durante los primeros días de agosto, la inglesa al final de ese mismo mes, y la alemana en último lugar, durante marzo de 1995.

Por desgracia, a lo largo de toda esta metamorfosis de Boletín a Revista académica, la Redacción se comprometió y centró tanto en los contenidos que descuidó algunos elementos formales, como el tamaño impreso -aún en formato A4- y sobre todo el “**título**” de la Revista y su presentación en primera página de cubierta. El hecho de no fijar un título preciso produjo una cierta indefinición en cuanto a los nombres de la publicación incluso dentro de la propia Redacción, lo que hacía coexistir diversos nombres dentro de un mismo número, etc.

Todo esto aparenta ser secundario, pero cobra mucha importancia en el momento de citar artículos publicados en la Revista, efectuar clasificaciones en bases de datos bibliográficas o realizar investigaciones sobre referencias. La confusión perjudicaba sin duda a su notoriedad. En diversas bases de datos -a veces incluso dentro de la misma base de datos- la Revista aparecía bajo nombres distintos: “**Formación Profesional**”, “**Revista Europea – Formación Profesional**”, “**Revista del Cedefop**”, etc. (Cubierta 4).

El Cedefop se decide en 1994 por la senda de la calidad, lo que conduce a un modelo más drástico de selección de los artículos publicables y a la creación de un Consejo de Redacción en gran parte independiente de la institución que financia la Revista, es decir, el Cedefop. El primer Consejo de Redacción de la **Revista Europea [de] Formación Profesional**, presidido por Jean-François Germe, contaba con siete universitarios e investigadores académicos, tres representantes del mundo asociativo y los agentes sociales, cinco expertos del Cedefop y una represen-

tante del Consejo de Administración del Cedefop, procedente del entorno sindical.

A partir de enero de 1994, se suceden tres presidentes del Consejo de Redacción: Jean-François Germe, Profesor del *Conservatoire National des Arts et Métiers* (CNAM) / Francia, Jordi Planas, Profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) / España, y Martin Mulder, Profesor de la Universidad de Wageningen (WUR) / Países Bajos, y tres redactores jefe, Fernanda Reis, Steve Bainbridge y Éric Fries Guggenheim.

El Consejo de Redacción se compone actualmente de trece miembros: nueve docentes-investigadores académicos, un experto de la Fundación Europea de la Formación (ETF), tres expertos del Cedefop y un representante del Consejo de Dirección del Cedefop extraído del grupo de los gobiernos. Los representantes de las últimas tres categorías poseen sin excepción una sólida formación académica, lo que justifica su candidatura propuesta por el Consejo de Redacción (rige la norma de que todo nuevo miembro del Consejo de Redacción sea nombrado por el Director del Cedefop, a propuesta del Consejo).

A partir de julio de 1999, por iniciativa de Steve Bainbridge, entonces Redactor Jefe de la Revista, se crea una Secretaría de redacción. Esta Secretaría asiste al Consejo de Redacción en sus labores y ha cobrado una importancia capital desde que, a propuesta del actual Presidente Martin Mulder, el Consejo de Redacción trabaja con el método de doble anonimato: efectivamente, los miembros del Consejo de Redacción y en particular sus lectores desconocen la identidad de los autores de los artículos presentados, y a su vez los autores ignoran quién decide la publicación de su artículo. La Secretaría de redacción tiene la misión de garantizar el anonimato de las propuestas de artículos recibidas, y de mediar entre los autores, el Consejo de Redacción y sus miembros lectores que seleccionan.

Al aumentar continuamente la cifra de artículos propuestos que llegan directamente a la Secretaría de redacción de la Revista, en 2002 se decidió publicar regularmente números “generales” de la Revista, compuestos por artículos que no guardan una relación previamente definida con un tema establecido. Ello permite publicar en un plazo razonable artículos muy interesantes, que de otra manera tendrían que aguardar a que el tema que abordan fuera motivo de un número. Con todo, la idea monográfica no se ha abandonado, y los artículos presentados espontáneamente se agrupan -en la medida de lo posible- en torno a ejes de interés. Con todo, el Consejo de Redacción continúa planificando un número monográfico al menos cada año. La lista de futuros temas monográficos es prolongada: Competencia y formación profesional para el nº 40 de enero-abril de 2007, un dossier sobre Nuevos países ingresados en el número 41 de mayo-agosto de 2007, el Marco de Cualificaciones Europeo (EQF) para el nº 42 de septiembre-diciembre de 2007, y a medio plazo números especiales sobre “Formación en el lugar de trabajo”, “Universidad y formación profesional”, “Análisis de la formación continua en la empresa (CVTS)”, etc.



Cubierta 3



Cubierta 4

Por otra parte, y a propuesta del actual Presidente del Consejo de Redacción, Martin Mulder, la Revista ha decidido dotarse de un **Consejo consultivo de redacción** (*Editorial Advisory Board*) compuesto por personalidades e investigadores de renombre en el ámbito de la formación profesional, y que son de una cierta manera los embajadores de la Revista Europea en el mundo de la formación profesional. Este Consejo consultivo se ha reunido por vez primera en Salónica en octubre de 2005, y está llamado a influir cada vez más sobre la orientación editorial de la Revista.

Como hemos dicho, la Revista Europea va a cumplir 30 años en 2007. Ha alcanzado ya una madurez real, y ocupa un espacio muy particular dentro del mundo de las publicaciones sobre formación profesional inicial y continua (FPIC). No solamente se publica en 5 idiomas europeos (alemán, español, francés, inglés, portugués), sino que puede además recibir artículos en 28 lenguas: las oficiales de la Unión Europea (veintiuna, contando el gaélico, recientemente reconocido idioma oficial de la UE), dos lenguas suplementarias de los países del Espacio Económico Europeo (islandés y noruego), las de los países que se integrarán en 2007 (búlgaro y rumano), más los tres idiomas de los países candidatos (croata, macedonio, turco). El Consejo de Redacción de la Revista Europea considera de hecho que es necesario expresarse en la lengua materna para que un artículo sea plenamente eficaz y convincente.

En lo referente a su política editorial, la Revista es hoy en día plenamente independiente del Cedefop. No obstante, el Cedefop continúa financiando la Revista, y mantiene además muy asequible su precio de venta por número o suscripción, a fin de resaltar el carácter de servicio público europeo asumido por el Cedefop. A cambio, el Cedefop tan sólo exige dos requisitos de obligado cumplimiento a la Revista Europea: que la cubierta incluya el logotipo del Cedefop, y que cuando se emplean y citan artículos de la Revista se haga mención explícita a la fuente y al Cedefop como responsable de su publicación.

El ámbito editorial de la Revista es evidentemente la formación profesional inicial y continua (FPIC); pero dicho ámbito se aborda de una manera muy amplia desde los orígenes de la Revista. Así, aparte de artículos que tratan cuestiones relacionadas directamente con la formación profesional, también publica artículos sobre la formación permanente, otros sobre la relación entre formación, empleo y acceso al mercado de trabajo, y otros sobre la relación entre trabajo y formación. Y además, artículos de otras disciplinas: *ciencias de la educación, filosofía educativa, historia y sociología de la educación, economía, derecho y ciencias políticas*, siempre y cuando estos analicen temas directamente vinculados a la FPIC o cuestiones de interés general con consecuencias directas para la FPIC.

Publicar en la Revista no es fácil. El Consejo de Redacción impone un estricto respeto a las normas de artículos (Cf. <http://www2.trainingvillage.gr/etv/editorial/edcomm.asp>) y es muy exigente sobre el carácter académico de los textos publicados en la Revista. Es muy raro que un artículo aparezca directamente sin que se solicite una revisión a los autores.

La proporción de artículos rechazados es, desde luego, bastante baja para una revista internacional (sólo entre el 30 y el 40 % de los artículos propuestos), pero las solicitudes de revisión dirigidas a los autores por el Consejo de Redacción son abundantes y complejas, y afectan tanto al fondo como a la forma del artículo. Afortunadamente, los autores reciben un apoyo muy valioso de la Secretaría de redacción de la Revista, quien les remite las críticas y peticiones del Consejo de Redacción con la mayor claridad y nivel de detalle posibles, para que puedan responder correctamente. La Secretaría de redacción garantiza así un seguimiento de los artículos durante su proceso de elaboración. Pero la prueba de las revisiones es dura: un artículo puede reexpedirse hasta tres o cuatro veces a su autor, lo que explica que a fin de cuentas sólo un 40% de los propuestos a la Revista acaban publicados, ya que algunos autores terminan por arrojar la toalla.

Si bien el carácter académico de los artículos es un requisito imprescindible para el Consejo de Redacción, la naturaleza de los textos aceptados y publicados por la *Revista Europea de Formación Profesional* es muy variada. Evidentemente, imprime artículos redactados por investigadores que desean dar cuenta de los resultados de sus trabajos. Pero también abre sus páginas a textos sobre política de la formación profesional inicial y continua en Europa y a estudios de caso. Pretende con ello permitir a una vasta audiencia -desde profesionales (hombres y mujeres) de la práctica hasta investigadores académicos, pasando por responsables políticos y agentes sociales- manifestarse e informarse sobre las prácticas y las políticas de FPIC en Europa. Y en lo relativo al ámbito geopolítico de referencia, la **Unión Europea**, la Revista Europea valora muy particularmente los artículos con dimensión comparativa europea. Con todo, el carácter europeo de la Revista no le impide interesarse por experiencias o políticas en el resto del mundo, siempre y cuando estos análisis tracen paralelas con la realidad, las prácticas y las políticas de la FPIC en Europa.

Tras casi treinta años de evolución, que nos han llevado desde el **Boletín informativo del Cedefop - Formación Profesional** hasta la **Revista Europea de Formación Profesional** tal y como hoy se la conoce, nuestra Revista se ha transformado en una publicación periódica académica de peso propio en el panorama de la formación profesional. Ya ha dejado atrás sus ansias juveniles, y por eso ha terminado por aceptar que la presentación en formato A4, con cubiertas más o menos coloridas y con las fotografías de los autores encabezando artículos, contravenía el espíritu académico que inspira sus contenidos (Cubierta 5).

Esta conclusión ha hecho optar al Consejo de Redacción de la Revista por el formato B5, de manejo mucho más sencillo, y por una cubierta monocromática aparte del blanco y negro. La Revista ha cambiado de piel, desde luego, pero no de rumbo ni de condiciones. Simplemente, ha adaptado su presentación a lo que define su práctica: seriedad y sobriedad. En este sentido, aunque la modificación que supone el presente número 37



Cubierta 5

de enero-abril de 2006 sea mucho más visible que la del nº 8 de mayo de 1982, es algo menos esencial, pues la Revista continúa fiel a sí misma en cuanto a contenidos, que incesantemente nos esforzamos por mejorar.

Indicamos al lector que se han producido también novedades en la presentación electrónica de números de la Revista Europea de Formación Profesional: [http://www.trainingvillage.gr/etv/Información\\_resources/Bookshop/publicacións.asp?section=18](http://www.trainingvillage.gr/etv/Información_resources/Bookshop/publicacións.asp?section=18). Para artículos de menos de un año de antigüedad, no descargables aún como texto completo, la consulta ofrece ahora la reseña publicada en el índice de artículos, el historial y fotografías de los autores, aparte del extracto del artículo que aparece en la primera página de éste. Para números cuya antigüedad supera el año, junto a la posibilidad tradicional de descargar la totalidad del número, existe ahora también la de hacerlo sólo con el artículo que interese más directamente.

Cualquier idea u opinión sobre la nueva presentación o los contenidos de la Revista será bien recibida; nos complacerá seguir contando mucho tiempo con Ud. como lector asiduo.

Que disfrute la lectura.

# Oferta de capacidades profesionales TIC en el Reino Unido y Alemania

## Respuesta de las empresas a las necesidades de cualificación

### Hilary Steedman

H.Steedman@lse.ac.uk

Investigadora Jefe del Centre for Economic Performance,  
London School of Economics and Political Science

### Karin Wagner

K.Wagner@fhtw-berlin.de

FHTW Berlin (Escuela Superior de Ciencia y Técnica de Berlín)

### Jim Foreman

Centre for Economic Performance, London School  
of Economics and Political Science

#### RESUMEN

**Este artículo compara la oferta de cualificaciones especializadas en TIC impartidas en el Reino Unido (UK) y Alemania por el sistema de enseñanza superior o la formación de aprendices, y evalúa las consecuencias relativas sobre las empresas en ambos países. En contraste con el UK, donde la cifra de titulados superiores en TIC se ha incrementado rápidamente, en Alemania no lo ha hecho: las empresas alemanas se han volcado en un modelo nuevo de formación de aprendices para producir las cualificaciones técnicas TIC más habituales. La estrategia alemana contrasta con la de la empresa británica, que contrata a partir de toda una serie de titulados superiores y tiene seguidamente que invertir mucho más en su formación. Probablemente debido en parte a ello, la formación de aprendices para TIC no consigue despegar en el UK.**

#### Palabras clave:

Work-based learning;  
information society;  
Germany;  
computing personnel;  
United Kingdom;  
higher education graduate

## Introducción

Este texto presenta una selección de resultados extraídos de un análisis realizado por investigadores alemanes y británicos sobre las diferentes estrategias nacionales de oferta de cualificaciones en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el Reino Unido (UK) y en Alemania, y las consecuencias para las empresas de ambos países.

Alemania tiene menos profesionales TIC (definidos como trabajadores de dedicación completa en las áreas de programación, mantenimiento, ventas y servicios TIC) que el UK. Según un baremo ocupacional desarrollado por Dixon (CEPIS, 2002), Alemania da empleo a unas 550.000 personas, en comparación con 850.000 en el Reino Unido. Los profesionales TIC ocupan un 1,45% del empleo total en Alemania, y un 2,1 % del sector servicios; en el UK, las cifras correspondientes son 2,33 % y 3,1 %, respectivamente.

Para examinar los efectos de las distintas políticas de cualificación sobre las empresas, procedimos a entrevistar a unas 90 compañías británicas y alemanas durante el periodo 2002-2003. Se seleccionaron éstas al azar, a partir de su difusión impresa y en Internet y en un total de cuatro sectores: servicios financieros, comercio minorista, producción de motores y creación de programas (*software*). Esperábamos con ello abarcar a los usuarios de TIC en servicios y producción, además de un sector especializado en TIC. Cerca de la mitad de las empresas interpelladas dieron su conformidad a una entrevista en el intervalo previsto por el proyecto. La mitad de las entrevistas se llevó a cabo presencialmente, por dos investigadores (uno alemán y otro británico). La otra mitad se efectuó telefónicamente, por un solo investigador. En todos los casos se utilizó un cuestionario estructurado, y en el curso de la charla se plantearon las preguntas básicas a las empresas encuestadas de ambos países. A continuación, se archivaron y analizaron los datos resultantes.

Hemos publicado un informe completo de esta labor de investigación en el Documento de debate nº 575 del *Centre for Economic Performance*, que puede descargarse en <http://cep.lse.ac.uk/pubs/default2.asp?pubyear=2003>. La Fundación Angloalemana ha publicado una versión breve a fin de recaudar fondos económicos para la investigación; puede consultarse esta versión en <http://www.agf.org.uk/pubs/pdfs/1358web.pdf>.

Este artículo se encuentra dividido en tres partes: la Sección I resume las tendencias en la oferta de cualificaciones en los ámbitos esenciales TIC, y en particular las que reciben financiación pública total o parcial; la Sección II informa sobre la obtención y desarrollo de capacidades por parte de las empresas, a partir de los resultados de nuestra encuesta a empresas en ambos países; y la Sección III expone nuestras conclusiones.

### **Agradecimientos**

*Ante todo a la Fundación Anglogermana, por su contribución económica al proyecto. También agradecemos el apoyo económico recibido de la Fundación Séme Fairbairn del programa Cualificaciones para Todos, al que va destinado el presente análisis (dirección web: <http://cep.lse.ac.uk/research/skills/skillsforall.asp>). El Centre for Economic Performance es una entidad financiada por el Consejo de Investigaciones Económicas y Sociales del Reino Unido.*

## Sección I: tendencias en la oferta de cualificaciones TIC en Alemania y el Reino Unido

Nuestro estudio intentaba evaluar las consecuencias de la oferta de cualificaciones financiadas públicamente sobre las estrategias de obtención de capacidades por las empresas. En el UK, la oferta de cualificaciones TIC se caracteriza por:

- una población estudiantil universitaria en rápida expansión;
- un incremento sobreproporcional en la cifra de estudiantes de cursos TIC, pero con niveles A (secundaria superior británica) de puntuación inferior al promedio;
- cursos de grado o primer ciclo (*Bachelor*) en tres años;
- escasos índices de abandono universitario;
- las empresas apenas hacen uso de los programas de formación de aprendices con financiación estatal;
- un recurso creciente al permiso de trabajo a inmigrantes para importar cualificaciones TIC;
- fuerte subcontratación en el país y el extranjero.

Por su parte, la oferta de cualificaciones alemanas se caracteriza por:

- una cifra relativamente baja de estudiantes que terminan cursos universitarios de informática, con largos periodos de estudio de 6 a 8 años;
- titulados de la *Fachhochschule* (FHS) o escuelas técnicas superiores que se forman en 4 años, a menudo con dos semestres de prácticas en empresas (1);
- número de aprendices en aumento;
- dificultad para atraer o incorporar a informáticos de otros países en Alemania, bajo la actual normativa de “carta verde”;
- fuerte subcontratación en el país, y escasa en el extranjero.

### Las cualificaciones TIC del sector terciario

La cifra de titulados en informática en universidades y FHS (escuelas técnicas superiores) alemanas fue de 8.000 personas en 2002-2003. En el mismo periodo, cerca de 18.000 diplomados (titulados de primer ciclo) en informática abandonaron en el UK la universidad con la correspondiente cualificación. Ello coloca al UK por delante de Alemania con un factor de 2,25.

Las cifras relativamente bajas de diplomados en informática surten efectos importantes sobre las estrategias de capacidades de las empresas ale-

---

(1) En Alemania existen dos tipos de centros de enseñanza superior: las universidades tradicionales, con un período común de estudios de al menos cinco años, y las universidades de ciencias aplicadas o escuelas técnicas superiores (*Fachhochschule* (FHS)), cuyo periodo mínimo de estudios de cuatro años incluye al menos un semestre de prácticas en una empresa para obtener experiencia.

manas. Las empresas alemanas pagan mayores salarios iniciales reales al titulado informático que accede a su primer empleo que las británicas, pero siguen quejándose de la falta de personal. El conjunto de candidatos que se ofrece a las compañías alemanas es menor que en el caso del Reino Unido, probablemente un resultado de la relativa escasez de titulados en el primer país.

El idioma alemán constituye una barrera al empleo de los no germanoparlantes en las profesiones TIC, aún cuando el inglés sea el idioma de trabajo prioritario en este sector. Como algunas compañías alemanas nos declararon, un trabajador sigue teniendo que comunicarse con otros compañeros o clientes, y tiene que adaptarse a su entorno laboral. El desconocimiento del idioma alemán ha demostrado ser un obstáculo de importancia. Por este motivo, las empresas alemanas consideran que se hallaban en situación de desventaja competitiva frente a los países anglosajones para atraer buenos profesionales TIC del extranjero, precisamente porque los extranjeros suelen tener el inglés como segunda lengua y prefieren trabajar en un entorno angloparlante. Con todo, la situación ha mejorado desde 1999-2000 (véase también Dostal, 2002).

Las empresas alemanas disponen de una oferta mucho menor de titulados universitarios en informática que las del Reino Unido. Junto a la dificultad para contratar inmigrantes, esta situación parece contribuir a la menor cifra relativa de profesiones TIC en Alemania. Este problema tiene su origen en gran parte en la reticencia de las empresas alemanas a contratar y formar a titulados de otras carreras no informáticas, práctica por el contrario habitual en el UK.

El prolongado periodo de tiempo que se requiere para producir cualificaciones de primer ciclo en Alemania y el alto índice de abandono de estudios da lugar a una producción anual muy baja de titulados superiores en TIC (IWD, 2000; Heublein et al., 2002). La matriculación comienza a incrementarse ahora, pero la cifra de titulados tendrá que esperar años para hacerlo. En el UK, la menor duración de los cursos y el menor índice de abandonos han producido un incremento permanente en las cifras de titulación en TIC.

Una ventaja importante del sistema británico es su flexibilidad para pasar del primero al segundo ciclo (*bachelor* y *master* -grado y posgrado-suelen ser cursos consecutivos en el Reino Unido). También es posible cambiar de materia al pasar del primero al segundo ciclo. Quienes tienen ya un título de grado y algunos años de experiencia vuelven con frecuencia a la universidad para realizar cursos de uno o de dos años que les permitan alcanzar el *master* o posgrado.

En Alemania, los cursos de enseñanzas universitarias teóricas o aplicadas son paralelos y requieren como mínimo cuatro años; el cambio de carrera es complicado, requiere mucho tiempo y pocas veces se produce. Sin embargo, la implantación de nuevos cursos de grado y posgrado en Alemania generará al fin una mayor oportunidad para cambiar de estudios y producirá cifras más altas de titulados. Pero hasta hoy apenas

hay un escaso número de titulados de estos cursos breves: 350 titulados de grado y 95 titulados de posgrado en 2003 <sup>(2)</sup>.

Sin embargo, la duración de los cursos superiores alemanes implica que las universidades de este país no pueden reaccionar oportunamente a las evoluciones en la demanda del mercado. Junto con los altos índices de abandono, esto produce un despilfarro de los recursos públicos dedicados a la enseñanza superior en Alemania. Simultáneamente, el estado afronta los altos costes que supone la formación ulterior de los titulados sin empleo. Para reducir los índices de abandono, el gobierno ha anunciado medidas destinadas a mejorar las condiciones de estudio.

### **Oferta relativa de cualificaciones de nivel medio: la formación de aprendices para TIC en el Reino Unido y Alemania.**

En 1997 el estado alemán tomó la decisión de crear cuatro nuevas formaciones de aprendices (aprendizajes) para distintas profesiones TIC. Esta medida se interpretó como prueba del “potencial innovador” del sistema dual en Alemania. ¿Podría redefinirse el concepto de *Beruf* como cualificación dinámica basada en procesos que permitan al trabajador adaptarse a la evolución y el muy competitivo entorno de las TIC? (Ehrke, 1997; Schelten y Zedler, 2001; Baethge y Baethge-Kinsky, 1998).

Los problemas institucionales que afectan a la oferta de cualificaciones en Alemania y los correspondientes mayores costes asociados ayudan a explicar el fuerte apoyo del empresario alemán a la iniciativa de incrementar el número de jóvenes que se forman para TIC a través de un aprendizaje. Los empresarios alemanes colaboraron junto a gobierno y sindicatos en planificar el currículo y las normativas para los nuevos aprendizajes. Las formaciones se pusieron en marcha en 1997, y desde entonces las compañías alemanas han contratado y formado a unos 50 000 jóvenes aprendices dentro del programa formativo en tres años; 60 000 se encuentran en fase de formación teórica.

Las nuevas cualificaciones lograron diseñarse en el intervalo aproximado de un año, superando así la tradición aceptada de que crear una nueva cualificación por aprendizaje comporta un procedimiento inevitablemente prolongado y difícil. Se definieron cuatro profesiones, y el programa formativo incorporó muchos elementos para garantizar que los titulados obtengan capacidades y competencias profesionales relevantes y actualizadas. La formación se compone de competencias clave y de elementos opcionales especializados, correspondientes a la empresa en que se forma el aprendiz. También incluye una formación en gestión de proyectos y la creación de grupos de trabajo, y la evaluación toma en cuenta el éxito en la realización de un proyecto. Se ofrece a los empresarios más margen de decisión para determinar contenidos formativos en el trabajo que en el caso de muchos aprendizajes tradicionales (Schmidt, 1998).

Los empresarios alemanes declaran desde un principio que uno de los

---

<sup>(2)</sup> Datos ofrecidos por la Oficina Federal Estadística de Alemania.

objetivos para promover la formación de aprendices es producir las capacidades profesionales que una empresa necesita a bajo coste. En palabras de un asistente empresarial a una conferencia que tuvo lugar en Alemania durante los primeros años del programa alemán de aprendizaje, “la mano de obra cualificada por medio del sistema dual (formación de aprendices) debe sustituir a los titulados superiores, demasiado caros” (Dubiella, 2000).

Durante su formación, los aprendices alemanes reciben aproximadamente la tercera parte de la remuneración regular en su respectiva profesión. Los datos que hemos recogido sobre los niveles salariales de aprendices ya cualificados confirman que los salarios pagados a los trabajadores que alcanzan la cualificación ascienden ya a dos tercios del salario de un titulado superior. Muchas empresas alemanas con aprendices en fase de formación esperan que estos lleven a cabo en el futuro tareas parecidas a las que realizan hoy los titulados superiores. La esperanza de otras empresas consiste en ir seleccionando un grupo básico de personal que no aspire a una promoción rápida y que cree para la compañía una estabilidad de fondo. De acuerdo con los principios APO de formación continua, se admite que un aprendiz necesita proseguir formándose y estudiando <sup>(3)</sup>. Pero si cumple esa condición, la empresa confía en que dicha formación le permitirá combatir el déficit de capacidades en un futuro.

Hay un gran contraste entre la decidida participación empresarial en la formación de aprendices en Alemania y el de los empresarios británicos: estos prácticamente ignoran el sistema británico de “Aprendizajes Modernos” en el sector TIC. Tan sólo 1 000 jóvenes obtuvieron en el UK en 2002-2003 una cualificación técnica en TIC a través del aprendizaje, en comparación con los 21 400 de Alemania.

Recordemos también que en Alemania no existía tradición de formación de aprendices en una industria tan reciente como el sector TIC; de hecho, los “Aprendizajes Modernos” en TIC británicos se crearon en 1995, dos años antes del surgimiento de las mencionadas cuatro formaciones alemanas en TIC (llamadas *e-cualificaciones*, 2000). Por tanto, la tradición formativa no puede explicar en este caso la mayor inversión de los empresarios alemanes en la formación de aprendices en TIC.

No puede sostenerse tampoco que las empresas británicas no necesitan o no utilicen cualificaciones de nivel medio en profesiones TIC para explicar su distanciamiento de la formación de aprendices. En promedio, sólo unas dos terceras partes de los trabajadores en el sector TIC del UK disponen de una titulación superior, y la tercera parte restante tiene al menos una cualificación equivalente al Nivel A británico (CINE 3) (CEPIS, 2002). Muchas de las empresas que visitamos en el UK, en particular las

---

<sup>(3)</sup> APO o *Arbeits-Prozesse Orientierte* (Cualificaciones basadas en un proceso de trabajo). Los niveles de cualificaciones de formación continua especificados en la matriz alemana de cualificaciones sólo pueden obtenerse dentro de un empleo, y casi siempre la condición mínima es una formación de aprendiz terminada (Borch y Weissmann, 2002).

consideradas “usuarias”, contratan a jóvenes de Nivel A y dedican una considerable proporción de sus recursos a formarlos para ocupaciones TIC. Así pues, no puede argumentarse que las empresas británicas no precisen cualificaciones medias inferiores a la titulación superior, y que no se hallen interesadas en una formación de nivel medio.

Dos factores pueden ayudarnos a comprender las diferencias existentes entre las empresas alemanas y británicas en cuanto a su actitud para producir cualificaciones medias. En primer lugar, las compañías británicas han disfrutado de una mayor oferta de titulados y han sido más flexibles en cuanto al empleo de titulados en otras ramas distintas de las TIC. En segundo lugar, una oferta mayor de candidatos, y una actitud menos estricta respecto al permiso de residencia o *carta verde* para el trabajador extranjero también les ha ayudado a responder mejor a la falta de cualificaciones.

Las empresas británicas sufren sin duda alguna de un problema informativo con respecto a la formación de aprendices. Casi ninguno de nuestros encuestados había oído hablar del “Aprendizaje Moderno” y así, no pudimos analizar con ellas los motivos para no implantar en su compañía este programa estatal. En contraste, los directivos alemanes encuestados conocían la creación de las nuevas formaciones de aprendices para TIC y habían evaluado si querían o no aceptar aprendices. Las campañas realizadas por el gobierno alemán y por las cámaras de comercio habían informado al empresario, a la nación y a los estudiantes salidos de la escuela sobre las nuevas vías de aprendizaje.

Quizás la diferencia más importante entre ambos países, con todo, sea la que se aprecia en cuanto al conjunto de jóvenes disponibles para iniciar un aprendizaje. Cuando -como es el caso de Alemania- cerca de dos terceras partes de toda la población juvenil esperan realizar un aprendizaje (de los que a continuación cerca del 20% pasa a una universidad o a una FHS), el conjunto de los dispuestos a iniciar una formación ambiciosa en TIC será relativamente grande. De esta manera, las cifras relativamente bajas de matriculados en la universidad en Alemania suponen una ventaja para promover vías de la cualificación media. Cuando - caso del Reino Unido- cerca de un 50% de un grupo de edades aspira a entrar en la universidad a través de la vía del Nivel A, el conjunto de los dispuestos a aceptar las duras condiciones que requiere un aprendizaje TIC será considerablemente menor. Y este conjunto se reduce aún más si las empresas deciden contratar a jóvenes con Nivel A para sus propios programas formativos específicos.

Mientras el comportamiento de las empresas alemanas para responder al déficit en cualificaciones en TIC parece racional, el de las británicas no se entiende tan fácilmente. Podemos achacar este último comportamiento a una combinación de factores. El primero es la falta de información: la empresa británica no está lo bastante documentada sobre el programa estatal “Aprendizajes Modernos”, y no puede evaluar sus potenciales ventajas. En segundo lugar, algunos datos anecdóticos de nuestras

encuestas a dos empresas británicas que han aceptado aprendices TIC sugieren que la normativa que regula la evaluación y certificación de los aprendizajes modernos en el UK resulta complicada y cara para la empresa. Y tercero, algunos datos de centros formativos que intentan colocar a jóvenes en aprendizajes TIC indican que la cifra actual de jóvenes con el nivel educativo necesario para ello es insuficiente.

## Sección 2: comparación de las estrategias de obtención de cualificaciones para la empresa

Las empresas de ambos países afrontan desafíos muy similares para responder con rapidez y flexibilidad a un entorno tecnológico y competitivo en veloz mutación. Tanto las empresas británicas como alemanas son muy conscientes de la gran importancia que tienen las capacidades humanas para operar con beneficios (Licht et al., 2002).

Las empresas británicas son muy flexibles en su actitud para contratar trabajadores cualificados. Los nuevos trabajadores son predominantemente titulados superiores; pero apenas se presta atención al título, sino a la suficiente experiencia. Se nos llegó a decir que lo que realmente decide una contratación son “los últimos empleos”. La empresa puede contratar a un titulado que busca su primer empleo a partir de toda una serie de carreras académicas, y no específicamente a partir de estudios TIC o similares. Esto amplía obviamente el conjunto de posibilidades de contratación y engloba a los autodidactas, a quienes han cambiado de carrera o a los que buscan un empleo fijo tras haber intentado el autoempleo. Pero la inespecificidad de la contratación genera problemas para seleccionar el conjunto de candidatos y detectar a los candidatos de buena calidad. Para ayudarse en esta labor, las empresas británicas recurren a agencias de contratación, lo que a su vez genera costes elevados.

No era difícil para la empresa británica conseguir permisos de trabajo al personal cualificado en TIC, por lo que la oferta de candidatos extranjeros capacitados ha sido alta. Algunas compañías británicas han decidido contratar a trabajadores cualificados extranjeros, o bien externalizar el trabajo en otros países, pero en general la mayoría revela una falta de innovación en sus prácticas de contratación para titulaciones medias. Pocas de ellas pensaron en aprovechar la financiación pública disponible para la formación de aprendices en TIC (la medida “Aprendizajes Modernos”); en su lugar, muchas empresas continuaron haciéndose cargo de todos los costes formativos para trabajadores sin titulación. Vemos que la consecuencia de esta contratación flexible de titulados consiste inevitablemente en costes relativamente altos de formación inicial. La empresa británica tiene que formar a sus nuevos contratados durante más tiempo y más intensivamente que la alemana, aunque los costes salariales sean menores.

La empresa alemana, por su parte, es menos flexible en sus estrategias de contratación. En su mayoría, desconfían de los candidatos pro-

cedentes de “cursos de recualificación en TIC” del Ministerio de Trabajo, incluso si la persona dispone de una primera titulación. Las empresas buscan una combinación de titulados superiores y medios como en el Reino Unido, pero la diferencia consiste en que las alemanas buscan casi exclusivamente titulados en TIC o en una disciplina muy próxima. Inevitablemente, esta preferencia restringe el abanico de potenciales contratados. La empresa alemana dedica más tiempo que la británica a detectar cualificaciones, y apenas recurre a agencias de contratación. Para la empresa alemana, resulta más difícil convencer al extranjero no germano-parlante de solicitar un permiso de trabajo, y además el desconocimiento del idioma alemán obstaculiza el trabajo en equipo.

Tenemos la clara impresión de que las empresas alemanas esperan, tras un breve período inicial, que los titulados de universidad o FHS sean plenamente operativos a un nivel relativamente alto. Es cierto que las empresas alemanas forman mucho menos que las británicas a los nuevos contratados con titulación superior (fuera del trabajo); la mayoría de la formación alemana se efectúa en el empleo, mediante proyectos y seminarios breves. Es raro que la empresa alemana invierta en programas de contratación de titulados superiores, como sucede en el UK, para reunir candidatos y formar a altos directivos. Pero cumplen esta necesidad contratando a titulados universitarios que -recordemos- han estudiado durante 5 a 7 años y es probable que tengan ya 28 años en el momento de su titulación.

Con todo, las empresas alemanas tienen algunos elementos de flexibilidad adicional de los que carecen las británicas: las compañías alemanas pagan salarios mayores que las británicas a los nuevos contratados con titulación superior, y quizá por este motivo son conscientes de la necesidad de reducir costes a este nivel. Emplean a una cifra elevada de internos (estudiantes de primer ciclo) durante periodos de tres meses o más, una contribución que resulta útil para la empresa, en sus propias declaraciones. Numerosas empresas alemanas aceptan aprendices procedentes de los nuevos programas de aprendizajes TIC. Estos trabajadores sin titulación superior reciben al término de su periodo de aprendizaje dos terceras partes de la remuneración de un titulado superior, y no requieren más formación una vez en su empleo definitivo. Durante su periodo de formación como aprendices (por lo general de 2 a 3 años), reciben una paga de aprendiz que equivale aproximadamente a una tercera parte de su salario una vez cualificados. La empresa espera que, por experiencia y formación sucesiva, el aprendiz pueda ocupar muchos de los puestos que actualmente desempeñan titulados superiores.

Las compañías británicas esperan en general que sus trabajadores superen las fronteras profesionales y obtengan las capacidades que la empresa necesita para los objetivos de trabajo. Es difícil comprobar si esta actitud da resultados, y hasta dónde llegan los costes de perfeccionamiento. Con todo, pocas empresas británicas critican a falta de flexibilidad al respecto entre los trabajadores. De hecho, para los que consideran la

posibilidad del autoempleo, una panoplia amplia de capacidades profesionales obtenidas durante un empleo asalariado puede convertirse en una ventaja personal. Una serie de empresas alemanas señala por el contrario que a sus trabajadores les resulta difícil adaptarse a un trabajo flexible de este tipo. Pero la empresa alemana no da la impresión de permitir que ello obstaculice cualquier reestructuración que le sea necesaria.

### **El recurso a contratistas en las empresas alemanas y británicas**

Las empresas que visitamos tanto en el Reino Unido como en Alemania recurrían intensamente a contratistas externos. Estos contratistas son -casi invariablemente- antiguos miembros de un departamento de TIC en una empresa, que deciden hacerse autónomos tras haber sido empleados fijos. Esto significa que han obtenido una buena parte de sus capacidades profesionales en el empleo. Las capacidades obtenidas se derivan en parte de su experiencia en el trabajo y en parte de la inversión de la empresa en su formación. Estas capacidades, muy transferibles y portátiles, pasan a ser propiedad de la persona, quien las aprovecha como contratista. Normalmente, podría suponerse que la empresa pierde entonces su inversión formativa; pero es bastante común -por lo menos en Inglaterra- que el trabajador se haga simplemente autónomo y continúe trabajando para la misma empresa.

Nos sorprendió descubrir el nivel de recurso a contratistas autónomos en Alemania. Habíamos supuesto inicialmente que la mayor rigidez tradicional de la legislación laboral alemana dificultaría más a la empresa recurrir a contratistas externos, y reduciría también la atracción que ejerce el autoempleo para el trabajador individual. Pero de hecho, la cifra total de contratistas externos empleados por las empresas encuestadas, en comparación con todo su personal de TIC, fue de un 14% en ambos países.

### **“Internos” y estudiantes “sándwich”**

Cerca de la mitad de las empresas alemanas entrevistadas empleaban a “internos”, es decir, estudiantes universitarios o de FHS que realizan durante varios meses prácticas de trabajo en la empresa, como parte de su programa de estudios. Por lo general, los estudiantes realizan también un trabajo escrito que forma parte de su evaluación, y las empresas les organizan un proyecto de trabajo que pueden describir y presentar por escrito para cumplir con este requisito. Los internos componen una proporción sorprendentemente grande de toda la mano de obra TIC en la empresa alemana: un 7% en el sector financiero, un 3% en el minorista, un 10% en la producción de motores y un 5% en las empresas de programación. Las compañías alemanas se felicitan por lo general de la contribución que suponen estos internos. Puede confiárseles o hacérseles participar en proyectos útiles para la empresa, sus salarios son bastante menores (a menudo trabajan gratis) que los titulados, y las prácticas permiten evaluar su idoneidad para un empleo fijo. Y es evidente que el requisito para estudiantes de universidad o de FHS de redactar en forma de te-

sis escrita un proyecto, como parte de su estudio, beneficia tanto al estudiante como a la empresa que le emplea.

Lo más aproximado a estas prácticas en el Reino Unido son los estudiantes "sándwich", que realizan obligatoriamente una parte de su curso en situación de prácticas. Sólo una de las empresas británicas entrevistadas empleaba realmente a un estudiante integrado en un curso sándwich. Otras cinco compañías ofrecían prácticas de verano remuneradas, abiertas a cualquier estudiante candidato. Las empresas británicas que encuestamos no eran muy partidarias de ofrecer un empleo remunerado a estudiantes bajo estas condiciones: criticaban lo difícil que resulta para sus departamentos TIC encontrar proyectos adecuados a los estudiantes, y las reticencias de estos a aceptarlos.

## Resumen y conclusiones

Ya es un lugar común decir que las diversas características institucionales de los países condicionan fuertemente su economía nacional, al determinar el comportamiento de empresas y ciudadanos. Una fuente de diferencias institucionales entre países es sin duda el sistema nacional de enseñanza y formación, que puede afectar a la productividad y a la calidad de los productos (Steedman y Wagner, 1989; Prais, 1995).

El presente estudio, que compara las formas en que las empresas británicas y alemanas producen y se aseguran mano de obra cualificada en TIC, pone de relieve fuertes diferencias de orden externo -originadas por el sistema educativo- entre ambos países para la oferta de titulados con alto nivel educativo en TIC o en carrera emparentadas. Combinadas con otros factores mencionados, estas diferencias surten efectos diversos sobre las empresas de ambos países, y dan lugar a políticas de contratación y formativas básicamente distintas.

En el UK, la oferta de titulados superiores se ha incrementado claramente en la segunda mitad del decenio de 1990 y los primeros años del decenio de 2000 (Mason, 1999). Y el aumento en la oferta de titulados de primer ciclo (diplomados) en TIC ha sido incluso más rápido. Ello se debe a la respuesta veloz y clara de las universidades (que ofrece plazas adicionales) y del alumnado (que elige cursos de alta demanda en la industria). Además, los fondos estatales han resarcido una parte de los costes de ese aumento; los bajos índices de abandono y los cursos breves (3 años) hacen que el intervalo para la producción de cualificaciones en las universidades británicas sea relativamente corto.

En Alemania, por el contrario, hasta hace poco la cifra de matriculaciones en universidades y escuelas técnicas superiores no ha experimentado grandes aumentos; las universidades y FHS no han sido capaces de crear plazas para todos los interesados en estudiar informática. Los prolongados períodos hasta la obtención del grado o título superior (de 5 a 7 años) y los altos índices de abandono de estudios han dado lu-

gar a una cifra muy baja de cualificaciones, en un momento de demanda particularmente alta (1999/2000). Aun cuando la cifra de estudiantes tiende ya a incrementarse claramente, esta promoción acabará su cualificación como muy pronto en el curso 2006/2007.

Los modelos empresariales de contratación en ambos países también se encuentran estructurados y condicionados por las diferentes tradiciones de identidad ocupacional. En el UK, la identidad ocupacional está relativamente poco marcada, excepto para determinadas profesiones reconocidas (derecho, medicina, etc.) y los antiguos oficios industriales. Los trabajadores del sector servicios están habituados a realizar la variedad de tareas que sea necesaria, y a incorporar nuevos ámbitos de trabajo. Los nuevos trabajadores se contratan sobre la base de una experiencia relevante, y los procedentes directamente de la universidad suelen disponer de cualificaciones no relacionadas con el trabajo que les espera. Las compañías esperan dotar a este último grupo de una intensa formación y colocarlo así en puestos “iniciales” dentro de equipos de un cierto tamaño, para que obtengan en ellos los conocimientos y experiencias correspondientes.

La mayoría de las empresas alemanas encuestadas por nosotros se identifica con el modelo ocupacional de las competencias, en el que cada trabajador debe poseer y aplicar un conjunto de capacidades reconocidas y compatibles con el oficio para el que se forma, y practicadas dentro de la empresa. Aunque este modelo pueda dar lugar a competencias técnicas mejores y más amplias, no cabe duda de que genera dificultades cuando es necesario reaccionar flexiblemente ante una evolución tecnológica rápida. Además, el modelo puede dificultar también la integración de nuevos trabajadores extranjeros y de nuevos trabajadores que no tengan la preparación profesional reconocida, por ejemplo los procedentes de cursos de “recualificación”.

Estos dos factores -la incapacidad de respuesta rápida por parte de la enseñanza superior y el modelo de la competencia ocupacional- son a nuestro juicio razones importantes de las dificultades que las empresas alemanas han experimentado para contratar a los trabajadores cualificados que necesitaban a finales del decenio de 1990.

Sin embargo, estas mismas dificultades parecen haber estimulado a las compañías alemanas a colaborar para sortear el escollo universitario y crear un sistema de producción de capacidades profesionales -por vías de aprendizaje y formación continua en el trabajo- que resulta más flexible y ofrece la perspectiva de formar a cifras más altas de trabajadores muy cualificados en TIC. Estos se forman básicamente en el trabajo y dan lugar a un conjunto de mano de obra directamente operativa, de menor coste que los titulados superiores. Aunque siga siendo necesario contratar a titulados superiores, la producción de cualificaciones en las empresas resolverá muchos de los puestos de categoría media que anteriormente eran difíciles de ocupar.

Por lo que respecta a las empresas británicas, éstas se han beneficiado de una oferta relativamente abundante de titulados superiores y de su propia flexibilidad para generar cualificaciones. Algunas compañías individuales han invertido intensamente en la formación de trabajadores recién contratados y en la recualificación de la plantilla existente, para contrarrestar el déficit de cualificación. Pero, precisamente debido a que las empresas han sabido responder con estas estrategias, apenas existe una intervención concertada empresarialmente para afrontar futuras deficiencias de cualificación, que resulte comparable a la emprendida por las empresas alemanas.

En ambos países, las instituciones públicas productoras de cualificaciones de alto nivel son de primordial importancia para toda empresa que requiera cualificaciones profesionales especializadas en TIC. Y cuando, como sucede en el caso alemán, la importación de trabajadores cualificados o la exportación de trabajo resulta más difícil por motivos culturales y lingüísticos, el poder de dichas instituciones para reducir o incrementar la oferta limita fuertemente la capacidad empresarial para responder a nuevas oportunidades comerciales. El Reino Unido se beneficia de la universalidad del idioma inglés y de los fuertes vínculos culturales con el subcontinente indio y la zona asiática. La importación de cualificaciones o la exportación de contratos de trabajo es menos problemática. A pesar de ello, la fuerte presencia de titulados relativamente poco especializados ha determinado el comportamiento empresarial en el UK, y hacen necesario para la empresa invertir fuertemente en la formación inicial de sus nuevos trabajadores contratados de titulación superior. Por otro lado, esa abundante oferta de titulados y las prácticas flexibles de contratación británicas han llevado a menospreciar el potencial de la formación de aprendices en el Reino Unido en comparación con Alemania. No obstante, puede adoptarse por conclusión que el déficit de cualificaciones especializadas TIC ha afectado menos a las empresas británicas que a las alemanas. ■

## Bibliografía

- Baethge, M.; Baethge-Kinsky, V. Jenseits von Beruf und Beruflichkeit?: Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung*, 1998, vol. 31, nº 3, p. 461-472.
- Borch, H.; Weissmann, H. ICT-Weiterbildung mit System. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2002, nº 3, p. 7-12.
- CEPIS. *Information technology practitioner skills in Europe: study of the labour market position, in particular for Germany, Ireland, Sweden, and the United Kingdom*. Frankfurt: Consejo de empresas profesionales europeas de informática, 2002. Disponible en Internet: [http://www.cepis.org/download/cepis\\_report.pdf](http://www.cepis.org/download/cepis_report.pdf) [Última consulta: 8.9.2005].
- Dostal, W. IT Arbeitsmarkt: Chancen am Ende des Booms. *IAB Kurzbericht*, nº 19, 21.8.2002. Disponible en Internet: <http://doku.iab.de/kurzber/2002/kb1902.pdf> [Última consulta: 8.9.2005].
- Dubiella, K. Company concepts of training for IT occupations: the example of Hewlett Packard. In Laur-Ernst, U.; King, J. (eds). *In search of world class standards in vocational education and training*. Bundesinstitut für Berufsbildung/ Instituto Federal de la Formación Profesional de Alemania (BIBB), 2000.
- Ehrke, M. ICT-Ausbildungsberufe: Paradigmenwechsel im dualen System. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 1997, nº 1, p. 3-8.
- e-skills UK. *Skills framework for the information age (SFIA). 2000*. Disponible en Internet: <http://www.sfia.org.uk> [Última consulta: 8.9.2005].
- Heublein, U. et al. *Studienabbruchquote 2002* (Kurzinformation HIS, A5). Hannover: BMBF, 2002. Disponible en Internet: [http://www.bmbf.de/pub/studienabbruchstudie\\_2002.pdf](http://www.bmbf.de/pub/studienabbruchstudie_2002.pdf) [Última consulta: 8.9.2005].
- IWD (Institut der deutschen Wirtschaft Köln / Instituto de la Economía Alemana, Colonia). IT-Ausbildung, Hochschulen als Bremser. *Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft*, 2000, nº 30.
- Licht, G. et al. *IKT-Fachkräftemangel und Qualifikationsbedarf*. Baden-Baden: ZEW, 2002. (ZEW Wirtschaftsanalysen, 61). Disponible en Internet: [http://www.iid.de/\\_media/EndberichtZEW21.pdf](http://www.iid.de/_media/EndberichtZEW21.pdf) [Última consulta: 8.9.2005].
- Mason, G. *The labour market for engineering, science and ICT graduates: are there mismatches between supply and demand?* Londres, DfEE, 1999. (DfEE Research Report 112).
- Prais, S.J. *Productivity, education and training: an international perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. (NIESR Occasional Papers, XLVIII).
- Schelten, A.; Zedler, R. Aktuelle Tendenzen der dualen Berufsausbildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2001, nº 4.

Schmidt, U. Neue Abschlußprüfungen: praxisnahe, handlungsorientiert, integriert, ganzheitlich!? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 1998, n° 3, p. 17-23.

Steedman, H.; Wagner, K. Productivity, machinery and skills: clothing manufacture in Britain and Germany. *National Institute Economic Review*, 1989, n° 128, p. 40-57.

# El concepto de cualificación y su construcción social

**Mike Rigby**

Subdirector, Centre for International Business,  
London South Bank University

**Enric Sanchis**

Profesor Titular, Departamento de sociología y antropología social,  
Universidad de Valencia

## Palabras clave

Skill; social construction;  
effective; nominal;  
tacit competences

## RESUMEN

**El artículo sostiene que la definición y el desarrollo de las cualificaciones profesionales constituyen un proceso tanto social como técnico, condicionado por las estructuras de poder y sociales imperantes. Tras ofrecer varios ejemplos de construcción social de las cualificaciones, sugiere que las actuales políticas nacionales o europeas de definición de las cualificaciones no afrontan realmente las desigualdades que se derivan de los procesos de construcción social, y concluye dando ejemplos de iniciativas que pueden surtir efectos positivos al respecto.**

## Introducción

Desde mediados del decenio de 1970, los índices insosteniblemente altos de paro estructural y la transformación de los procesos productivos gracias a las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) han llevado el concepto de cualificación (*skill*) y los procesos que permiten obtenerlas hasta el centro del debate sobre las políticas de empleo idóneas para modernizar una economía(\*). Con demasiada frecuencia, el concepto se da por sentado en este debate, ignorándose su complejidad. El argumento principal del presente artículo es que, si deseamos esclarecer el concepto de cualificación, hay que comenzar admitiendo la construcción social de ésta. Como ha señalado Word (1981), “para un sociólogo, toda cualificación es una construcción social, ya que ninguna procede de tecnologías caídas del cielo”. La primera sección de nuestro artículo ofrece diversos ejemplos de construcción social de la cualificación, la segunda analiza las consecuencias que se derivan de ello para las políticas actuales, y la última parte describe iniciativas que pueden contribuir a evitar determinados efectos negativos de dicha construcción social.

(\*) Por preferencia expresa del autor, se ha traducido en este texto el término inglés “*skill*” que designa las destrezas o capacidades profesionales por el español “cualificación” (NdT).

## La construcción social de la cualificación

Los debates sobre el concepto de cualificación profesional suelen ceñirse a su exclusiva dimensión técnica o profesional, a capacidades de manipulación y conocimientos sobre el proceso de trabajo, desarrollados por formación o experiencia. Pero en lo que sigue intentaremos demostrar que la evaluación, detección y desarrollo de las cualificaciones no son procesos básicamente objetivos, sino más bien resultado de una construcción social. La sección ofrecerá diversos ejemplos sobre la manera en que los procesos sociales condicionan la definición de cualificaciones.

### **Las relaciones empresario-trabajador**

Los agentes más involucrados en este proceso de construcción social de las cualificaciones son los trabajadores y los empresarios. Los trabajadores que ofertan su fuerza de trabajo definen probablemente sus cualificaciones de manera distinta a los empresarios, que las compran. Para un trabajador, sus cualificaciones son una combinación de los conocimientos, capacidades y experiencia obtenidos antes de acceder a un empleo, durante su carrera profesional. El trabajador definirá probablemente sus cualificaciones personales incluyendo elementos que utiliza en su empleo actual, que ha utilizado en empleos anteriores e incluso elementos que podría utilizar aunque jamás lo haya hecho. Esta concepción de las cualificaciones puede denominarse "cualificación efectiva". Los empresarios, por su parte, tienden a definir las cualificaciones de forma más restringida, desde el punto de vista de los requisitos de un empleo y tras el correspondiente análisis. Esta definición más restringida puede denominarse "cualificación nominal", y es normalmente el único tipo de cualificación que un empresario está dispuesto a reconocer (y a remunerar).

Inevitablemente, un empresario está obligado a recurrir a las cualificaciones disponibles en el mercado de trabajo y es posible que no pueda imponer completamente en la contratación su definición de la cualificación. Así y todo, a menudo las cualificaciones que un empresario considera necesarias para realizar un trabajo difieren de la visión del trabajador. Por lo general, la diferencia dará lugar al tipo de sobrecualificación que se observa en España, donde una tercera parte de los trabajadores de 25 a 29 años de edad, muchos de ellos titulados superiores, se encuentran sobrecualificados para su empleo actual (Iribar, 2004). Es probable que entre ambas partes surjan conflictos y negociaciones, considerando las consecuencias sobre la remuneración del trabajador.

Esta diferencia entre cualificaciones efectivas y nominales puede estar condicionada por una serie de factores en una situación concreta, entre los cuales el más importante son las relaciones de poder vigentes. Sindicatos y corporaciones profesionales intentarán imponer una definición de cualificaciones más próxima al modelo efectivo. En una época de escasez de mano de obra, la diferencia se hará menor debido al mayor poder del trabajador para imponer su definición "efectiva" de las cualificaciones.

Los empleos basados en el uso de capacidades tácitas tienden a situar al trabajador en posición de debilidad: el empresario sólo reconocerá las capacidades tácitas como cualificaciones cuando el trabajador logre persuadirle de que aplique algún criterio formal, p.e. dar valor a los años de antigüedad en un trabajo particular. En general, puede afirmarse que cuanto más democracia impere dentro de una empresa, menor será la diferencia entre las cualificaciones efectivas y las nominales.

### **El trabajo femenino**

Los efectos de la construcción social de las cualificaciones pueden observarse claramente en el caso del trabajo femenino. Puede afirmarse que la mayoría de los empleos masculinos son más cualificados y están mejor remunerados que los femeninos como consecuencia de la definición social de las cualificaciones, que tiende a menospreciar los empleos femeninos. Los empresarios -para dividir a la mano de obra- o bien algunos grupos de trabajadores con predominio masculino -para defender su posición de privilegio- inciden en los mercados de trabajo internos y utilizan su poder económico para mantener sus cualificaciones por encima de las femeninas. Gómez Bueno (2000) ha examinado el convenio colectivo de la industria textil española (sector con mano de obra predominantemente femenina). Los criterios utilizados en este sector para calificar empleos son: grado de autonomía, facultad de supervisión, responsabilidad, iniciativa, complejidad y formación. Gómez Bueno señala que estos criterios son tan generales y ambiguos que permiten una fuerte discrecionalidad, por lo que empleos como el de costurera (básicamente en manos de mujeres) pueden calificarse de “poco cualificado” mientras el de cortador (básicamente ocupado por hombres) se clasifica como “cualificado”.

Muchos empleos femeninos están infravalorados porque requieren una alta proporción de capacidades tácitas que fueron adquiridas durante la socialización familiar y son menos susceptibles de medición, como es el caso de las capacidades sociales de atención a otros o de las habilidades con la aguja.

Un ejemplo es el trabajo doméstico, realizado fundamentalmente por mujeres empleadas con malas condiciones de trabajo y remuneración. ¿Hasta que punto ello se debe a su bajo nivel de cualificación técnica? Anderson (2000) sostiene que el trabajo doméstico es algo más que la simple suma de diferentes tareas: es un trabajo cualificado, tanto en términos de la variedad de tareas realizadas como de su gestión, ya que a menudo se encuentran íntimamente entrelazadas y son simultáneas en el tiempo. Anderson señala que “cuando los hombres realizan trabajos domésticos, actúan como niños, tarea por tarea. Las mujeres son capaces de gestionar el proceso”. Sin embargo, las capacidades femeninas para gestionar y realizar el trabajo doméstico no se reflejan en su categoría, ni en sus condiciones de empleo en el sector: dado que este trabajo se encuentra socialmente devaluado, no se reconocen sus cualificaciones técnicas.

### **Empleos en el sector servicios**

Las ocupaciones en el sector servicios también tienden a infravalorarse de la misma manera: los empleos de mensajero, repartidor de pizzas a domicilio, camarero o guarda de seguridad no parecen desde luego requerir muchas cualificaciones especiales. Pero si se definen objetivamente dichas cualificaciones, se aprecia que no son tan limitadas como suele asumirse: es más bien el escaso reconocimiento social de estos empleos lo que explica su consideración como poco cualificados. Muchos empleos de baja categoría en el sector servicios exigen capacidades interpersonales; y estas capacidades suelen ser tácitas, derivan de la experiencia, no están objetivadas como cualificaciones y no son del mismo tipo que las capacidades evaluables asociadas tradicionalmente a los empleos industriales. Como han señalado Thompson, Warhurst y Callaghan (2000), el modelo tradicional de operario cualificado o trabajador del conocimiento refleja a una persona que accede a un cuerpo explícito de conocimientos, se forma y se cualifica en éste para practicarlo, mientras que el trabajo interactivo de servicios depende de cualificaciones personales de cada trabajador; p.e. la calidad de su comunicación verbal. Este trabajo, que recurre a una “mano de obra emocional” (Hochschild, 1989), se explota con frecuencia como cualificación “invisible”. En el sector predomina la definición nominal de la cualificación por parte del empresario, lo que contribuye a una baja categoría laboral que el empresario aprovecha para justificar malas condiciones de empleo (Korczynski, 2002). La devaluación del trabajo en el sector servicios también es más probable por la elevada proporción de mujeres y jóvenes entre su mano de obra: ambos grupos ejercen menos poder en las relaciones laborales y resultan probablemente desfavorecidos en el proceso de construcción social de las cualificaciones. Así, sería legítimo plantear la pregunta “¿está realmente menos cualificado un joven repartidor de pizzas que un trabajador portuario?”.

### **Trabajadores de la pequeña empresa**

Otro grupo de trabajadores cuyas cualificaciones tienden a infravalorarse son los empleados de pequeñas empresas. Las cualificaciones que desarrolla un trabajador en la pequeña empresa tienden a obtenerse de manera tácita y en el empleo. Considerando la escasa presencia sindical y la importancia de las relaciones individuales en este ámbito, el equilibrio de poderes en la pequeña empresa tiende a favorecer al empresario. Las acciones formativas que se realizan en el sector suelen hacerse en beneficio fundamentalmente de la gerencia, lo que refleja la estructura de poder vigente (AJEMAD, 2001). Las cualificaciones nominales, estas es, las que un empresario considera necesarias para realizar un trabajo, son un criterio con más peso que cualquier concepto de cualificación efectiva propuesto por el trabajador. Como resultado, es habitual encontrar ejemplos de sobrecualificación, como los licenciados empleados para trabajos que no requieren formalmente titulación universitaria. Las cualificaciones

tácitas obtenidas en la pequeña empresa tienden a definirse en función de las necesidades específicas a corto plazo de la organización, y a menudo son tan particulares de una empresa que resultan difíciles de transferir a otros contextos laborales.

En lo que antecede hemos intentado mostrar que una cualificación profesional puede ser producto de una construcción social, y que el problema de la cualificación no debe reducirse a una cuestión meramente técnica. Como construcción social, la cualificación profesional deriva no sólo del sistema de relaciones laborales en sentido estricto, sino -como ilustra claramente el caso del trabajo femenino- del modelo prevaleciente de relaciones sociales y políticas dentro de la sociedad.

## Implicaciones políticas

La construcción social de las cualificaciones profesionales tiene consecuencias sobre las políticas públicas de definición y desarrollo de cualificaciones. Comenzaremos analizando el concepto de “competencias” y examinaremos a continuación tendencias actuales, tanto a escala nacional como europea.

A partir de la década de 1980, el concepto de “competencias” ha ido desplazando cada vez más al de cualificaciones, particularmente en la literatura sobre gestión de recursos humanos. ¿Qué implicaciones tiene la noción de competencias para el debate sobre la construcción social de las cualificaciones? Las competencias se refieren ante a todo resultados definidos con claridad y transparencia, y su evaluación es independiente de todo centro académico particular o programa formativo (Wolf, 1994). Por tanto, es necesario distinguirlas del concepto de *skill* o cualificación fordistas, que se refiere a las cualificaciones formales aplicables a diferentes grupos de trabajadores y estipula los conocimientos necesarios para desempeñar una función particular.

Es comprensible que los empresarios que operan en el ambiente globalizado de las últimas dos décadas tengan dificultades con el concepto tradicional de cualificación. La evolución hacia una mayor flexibilidad y hacia una cualificación polivalente ha hecho perder importancia a numerosos “compartimentos” tradicionales de cualificaciones. Además, en algunas áreas del floreciente sector servicios, los modelos tradicionales de cualificación nunca llegaron realmente a implantarse. Con todo, el desarrollo del concepto de competencias no sólo refleja la transformación del entorno económico de la empresa: ilustra también una evolución de las relaciones sociales entre empresarios y trabajadores. El declive de la negociación colectiva en las relaciones laborales y la mayor importancia que cobran las relaciones individuales en el lugar de trabajo han facilitado el surgimiento y desarrollo de un concepto que favorece mucho más la definición nominal de cualificaciones por el empresario que su definición efectiva por el trabajador, y supone la adhesión del trabajador al “proyecto” del empresario.

La tendencia de este concepto a resaltar la cualificación tácita obtenida en el trabajo, en detrimento de la cualificación explícita, devalúa las cualificaciones que un trabajador aporta a una empresa, y crea un sistema cerrado que sustenta la jerarquía de cualificaciones establecida. Se reduce por tanto el margen de negociación entre el empresario y el trabajador. Los empresarios que fomentan la cualificación múltiple evitan pagar por las nuevas cualificaciones que obtienen sus trabajadores, poniéndoles el nombre de competencias. El conservadurismo del empleador y el escaso contenido cognitivo asociado al concepto tienden a producir conjuntos de competencias que apenas son otra cosa que la descripción de “la forma normal de hacer un trabajo”, y que en consecuencia apenas preparan al trabajador para su futuro desarrollo, promoción o retos. La obtención de competencias de manera tácita, en contextos formativos informales, hace que sean más difíciles de registrar, certificar y transferir, por lo que se reduce su valor añadido para el trabajador.

Así pues, las competencias están tan sometidas a construcción social como los modelos de cualificaciones más tradicionales. Su importancia consiste en que reflejan una transformación de las relaciones de poder entre empresarios y trabajadores. Los empresarios o empleadores, confrontados a un entorno más desregulado y competitivo y a una oferta de mano de obra menos diferenciada, por la expansión de la enseñanza superior, han aprovechado la debilidad de las organizaciones de trabajadores e intentan implantar una definición de la cualificación profesional que se aproxime más a su definición nominal que la anteriormente vigente bajo el fordismo. En este contexto, no es por casualidad que el desarrollo de las “competencias” haya avanzado al máximo en los países occidentales donde también la desregulación y el declive del antiguo poder obrero colectivo alcanza las cotas más altas.

Las políticas públicas nacionales que pretenden neutralizar los problemas derivados del proceso de construcción social de las cualificaciones afrontan diversas dificultades. Estas políticas han de tener rasgos intervencionistas si desean incidir en las estructuras establecidas, y por tanto se considerarán contrarias a la tendencia favorable a la flexibilidad, la descentralización y la desregulación, muy predominante en el discurso contemporáneo. No es admisible que las políticas se limite al papel puramente técnico de fijar el marco o las orientaciones para las nuevas metodologías o sistemas; la política tendrá que facilitar activamente un proceso democrático y participativo de definición de las cualificaciones. Como ha señalado Bjørnåvold (1997, p.70), “el estado debe tratar de equilibrar los intereses enfrentados de empresarios, trabajadores, educadores, asociaciones profesionales, ciudadanos, etc. Tan sólo a partir de este modelo de amplia participación podrán crearse... mecanismos legítimos de aceptación general”.

Los sistemas institucionales actualmente predominantes en la definición de las cualificaciones profesionales, específicamente nacionales y centrados en los grupos de interés más influyentes, no parecen idóneos

para crear este modelo de participación. Un ejemplo evidente es la evolución de las *National Vocational Qualifications* (NVQ) o cualificaciones profesionales nacionales en el Reino Unido. La participación empresarial en el desarrollo de las NVQs ha quedado relegada básicamente al trabajo en comisiones sectoriales a escala nacional. No resulta sorprendente que los empleadores se hayan mostrado reacios a aplicar los resultados de las deliberaciones nacionales, ya que éstas apenas reflejan sus demandas. Como ha señalado Wolf (1994), es cuestionable suponer que pueda alcanzarse una noción unitaria de competencia profesional a escala nacional, dada la falta de consenso. Una prueba evidente de la función de las competencias como expresión de una definición nominal de cualificaciones por el empresario, en un entorno económico fragmentado y en rápida mutación, es que las competencias a menudo sólo resultan útiles para un contexto muy específico de empleo, con el corolario de que los empresarios se muestran reticentes a asumir cualquier definición colectiva. Así pues, los sistemas nacionales de definición -como las NVQs- corren por tanto el inevitable riesgo de afrontar una abstención masiva por parte de las empresas, y particularmente por parte de la pequeña empresa. Así, en el contexto británico, Matlay (2002) ha descubierto que las NVQs interesan básicamente a la gran empresa, y que sólo las utiliza un 10% de las empresas de 50 a 250 trabajadores, un 3% de las de 11 a 49 trabajadores, y menos de un 1% de las de 1 a 10 trabajadores. Las NVQs tienden a ignorarse, en favor de las capacidades demostrables de un trabajador para responder a las necesidades actuales o futuras de su empresa (Skinner, Pownall y Cross, 2003). El desarrollo de las NVQs también carece del necesario consenso a causa de la escasa participación de los representantes de trabajadores; los cargos sindicales ejercen un papel en buena parte minoritario dentro de las comisiones decisorias.

Sería erróneo sin embargo achacar los problemas surgidos en las NVQs a la debilidad del diálogo social británico, o considerarlos peculiares del sistema de relaciones laborales vigente en este país. Incluso aquellos países con una tradición larga y fuerte de colaboración social experimentan dificultades para aunar en la práctica toda una serie de intereses muy distintos en cuanto a la definición de las cualificaciones profesionales. Dentro de los propios sindicatos no resulta fácil reunir los intereses de los diversos agentes mencionados (trabajadores interactivos de servicios, trabajadores en PYMEs, mujeres), porque estos colectivos -que representan cada vez más a la mayoría de los trabajadores de la Unión Europea- tienden a operar en sectores con organizaciones sindicales débiles o inexistentes, y con escaso diálogo social. Las organizaciones empresariales afrontan problemas semejantes de representación en los mismos sectores.

¿Qué implicaciones probables tendrá para todos estos interesados la Declaración de Copenhague sobre una "Cooperación europea intensificada en formación profesional"? Por un lado, la aplicación de algunos elementos de esta declaración -como mayor transparencia, información y asesoramiento- o el desarrollo de niveles, sistemas de referencia y medi-

ciones comunes parecen proporcionar oportunidades para reordenar unos sistemas de cualificación que han acabado por generar hoy las desigualdades mencionadas. Pero la metodología adoptada para hacer realidad la Declaración va a limitar probablemente su eficacia al respecto. Así, basar el desarrollo de un marco único de cualificaciones en las experiencias de los países que ya han creado marcos nacionales, involucrando a los actores actuales, producirá probablemente un resultado pobre, ya que las consecuencias de la construcción social de las cualificaciones ya están incorporadas a dichas experiencias y reflejan los intereses de dichos protagonistas. La garantía de la calidad sí parece prometedora: es posible prever medidas y objetivos para calibrar resultados de la FP que surtan efectos positivos sobre el reconocimiento de cualificaciones, tales como la obligación de realizar revisiones de la cualificación en colectivos particulares. Pero una vez más, una excesiva insistencia en la cooperación desde abajo en este ámbito repercutirá probablemente en beneficio de los intereses actualmente predominantes.

Esta sección de nuestro artículo ha descrito las dificultades con que tropieza la pretensión de reducir las desigualdades generadas por la construcción social de las cualificaciones mediante iniciativas públicas que reflejan sobre todo intereses empresariales -como ilustra el caso de las competencias-, o que se apoyan sobre todo en las estructuras existentes de cualificaciones e intereses, como parece ser el caso de las actuales iniciativas europeas.

## Iniciativas relevantes

Así pues, toda iniciativa que desee impulsar eficazmente una participación más equilibrada en la construcción social de las cualificaciones profesionales tendrá que superar estas carencias. Aun reconociendo que los sistemas de definición de las cualificaciones requieren un marco nacional que facilite su transferibilidad y su acreditación, tendrá también que incluir mecanismos que fomenten la participación a escala local de empresarios y trabajadores, y que respondan a toda la gama de contextos diversos de empleo. Teniendo en cuenta la actual relación de fuerzas en la definición de las cualificaciones, una de las prioridades de este posible mecanismo debiera ser crear un mayor margen para que los trabajadores articulen una definición efectiva de las cualificaciones profesionales. Existen ya algunos ejemplos de iniciativas de este tipo, que indican la forma que pueden adoptar dichos mecanismos, y que reflejan una combinación de metodologías colectivas e individuales.

El marco de acción para el desarrollo permanente de competencias y cualificaciones, aprobado por los agentes sociales en 2002, probablemente se centra mejor en las insuficiencias de cualificaciones en ámbitos horizontales, como los trabajadores de pequeñas empresas en las que impera un compromiso general entre los agentes sociales. Los proyectos eu-

ropeos elegidos por la UEAPME (como *Protein*) para definir nuevas competencias obtenidas por formación informal en PYMEs y empresas artesanales, y para generar nuevos criterios y prácticas que permitan detectar y validar éstas, constituyen ejemplos de iniciativas interesantes. En el Reino Unido, los agentes sociales han canalizado con éxito recursos para ayudar a un mayor número de pequeñas empresas a llegar hasta el nivel que marca el programa *Investors in People*. Sin embargo, en ámbitos verticales, como los trabajadores del sector de servicios interpersonales, donde los agentes sociales sectoriales tienen una débil presencia, será necesario que las organizaciones centrales del sector asuman una línea común de trabajo.

Otro método colectivo reciente (2003) ha sido la creación obligatoria en el Reino Unido de la figura del “representante sindical formativo”. Se trata de un cargo sindical a escala de la empresa encargado de representar los intereses de los trabajadores en cuanto a cualificaciones, asesorándoles y organizando oportunidades formativas. Las limitaciones de su función son evidentes: sus derechos, en términos de consulta e información, son mucho menores que los de los representantes para salud y seguridad en el trabajo. En la práctica, la legislación les confiere más una función asesora de otros cargos sindicales que un poder auténtico de consulta y negociación con el empresario. Además, la normativa confina su función a lugares de trabajo sindicalizados (a diferencia de los representantes para salud y seguridad en el trabajo). Con todo, si lograsen resolverse estos problemas, los representantes formativos podrían cumplir la importante función de representar las opiniones del trabajador sobre las cualificaciones. Se considera poco probable que estos representantes operen en las empresas de menor tamaño, incluso si cuentan con un respaldo legal global. Por tanto, esta iniciativa debiera profundizarse, creándose la figura del “representante formativo territorial”, con derechos establecidos con respecto a las PYMEs de una región concreta: un precedente relevante es la figura del representante territorial de seguridad (Walters, 2001).

Otro modelo colectivo es la oferta de planes formativos para grupos de trabajadores de PYMEs, creada en 1993 en el marco de los acuerdos tripartitos para la formación continua en España. El típico plan formativo para grupos se destina a los trabajadores de pequeñas empresas en un sector particular de una provincia, y abarca diversos tipos de cursos. Los planes deben estar patrocinados y dirigidos o por un sindicato de importancia o por una asociación empresarial. Así por ejemplo, en 1999-2000 un 26% de los planes de grupo en ingeniería (un promedio de 1.344 formados por plan) y un 47% de los planes en el sector hospitalario (un promedio de 532 formados por plan) fueron dirigidos por los sindicatos (Rigby, 2002). La mayoría de las acciones formativas patrocinadas sindicalmente tuvieron lugar fuera de las horas de trabajo, y por tanto sin el control de los empresarios. La formación habitual es menos específica que la formación casi exclusivamente en el trabajo que ofrecen los empresarios. Estos planes dan a numerosos trabajadores la oportunidad de perfeccio-

nar su perfil de cualificaciones fuera del control empresarial, y contribuyen así a modificar el equilibrio de poderes, al otorgarles cualificaciones más explícitas e incrementar su movilidad. Los contenidos de los planes se fijan por encuestas a los trabajadores y empresarios del sector.

La atención que se presta a la formación de tipo informal obtenida por experiencia en el trabajo, asociada con el auge del modelo de las competencias, plantea obligatoriamente la cuestión de un mejor reconocimiento de los aprendizajes informales. El trabajador que ha desarrollado cualificaciones tácitas, pero cuyo empresario no se sienta motivado a reconocer éstas explícitamente, precisa de derechos y de una infraestructura de apoyo para hacer valer dichas cualificaciones de forma autorizada y transferible. El reciente convenio de los agentes sociales franceses (EIRO, 2003) nos proporciona un ejemplo de la forma que podrían adoptar estos derechos individuales. El acuerdo firmado en septiembre de 2003 consolida una serie de derechos, muchos de los cuales ya estaban en vigor pero cuyo uso ahora se facilita. Junto al derecho individual a la formación, este convenio prevé la creación de un pasaporte formativo elaborado a petición del trabajador, quien se hace responsable del mismo y en el que se relacionan las cualificaciones cognitivas y las aptitudes (competencias) ocupacionales obtenidas, ya sea por formación inicial o continua o por experiencia profesional de la persona. También estipula que los trabajadores con una experiencia laboral de al menos 20 años pueden optar por una auditoría de cualificaciones, y que debe concedérseles acceso prioritario al reconocimiento de su experiencia por el trabajo. Para dar plena vigencia práctica a este tipo de derechos se hace necesario organizar centros a escala local, donde los trabajadores puedan asesorarse sobre la forma de realizar las auditorías. Parece lógico crear dichos centros en las escuelas de formación profesional, considerando la experiencia técnica ya disponible en ellas.

Un segundo ámbito de derechos individuales con potencial para apoyar al trabajador en la definición de las cualificaciones es la legislación sobre la igualdad. En los últimos 30 años ha entrado en vigor un cuerpo considerable de legislación europea, inicialmente con el objetivo de combatir la discriminación de género en cuanto a remuneraciones, condiciones de trabajo y seguridad social, pero recientemente extendida a diversos campos adicionales para combatir la discriminación. Esta legislación se ocupa ya de la temática del acceso a la formación. La cuestión de las cualificaciones se trata en la legislación igualitaria con la fórmula "a trabajo igual salario igual". Así, cuando un solicitante reclama una remuneración equivalente por motivos de igual cualificación, se efectúa un cotejo entre el trabajo del solicitante y el del comparado en cuestión "con baremos como esfuerzo, cualificaciones y decisión". Con todo, la existencia dentro de la Unión Europea de mecanismos eficaces que permitan aplicar esta legislación es muy desigual. La creación de una legislación más eficaz de reconocimiento de cualificaciones tendría importantes repercusiones para la mujer trabajadora, y beneficiaría también a otros grupos con escaso po-

der en el mercado de trabajo, p.e. a los trabajadores de edad y a los más jóvenes. Podría adoptar la forma de una obligación por parte del empresario de evaluar competencias. Strebler, Thompson y Heron (1997) han propuesto diversas opciones al respecto, diseñadas especialmente para la discriminación de género, pero que podrían adaptarse a un uso generalizado. Sus propuestas incluyen obligar al empresario a comprobar que las definiciones de competencias rigen por igual para todos los grupos, examinar si puede añadirse un mecanismo de autoevaluación o evaluación por pares a la evaluación de competencias que hace en la empresa el superior responsable, y formar a los responsables para interpretar las definiciones de competencias y ser conscientes de los potenciales sesgos interpretativos.

## Conclusión

Hemos intentado mostrar con este artículo que las cualificaciones profesionales se definen como resultado de un proceso social, un proceso que genera desigualdades ya que refleja las estructuras de poder existentes. El desarrollo de un modelo global para la FP, recogido en la Declaración de Copenhague, supone una oportunidad de responder a estos problemas. Aceptar este reto implica crear mecanismos para que intervengan en el proceso de definición, desarrollo e impartición de cualificaciones profesionales determinados colectivos que, hasta ahora, han estado poco presentes: mujeres trabajadoras, trabajadores de la pequeña empresa y del sector servicios. Hasta hoy, las instituciones tradicionales de la esfera sectorial o nacional han sido incapaces de hacerlo. Será necesario para esta labor crear métodos multilaterales que incluyan al empresario y al trabajador individual, reconociendo al mismo tiempo la necesidad de una intervención a escala nacional para llegar a aquellos sectores y colectivos donde el proceso social de la definición de cualificaciones continúa produciendo desigualdades.

Las últimas iniciativas realizadas en aplicación de la Declaración de Copenhague tienden a reforzar el *status quo*, y ponen el acento sobre la consolidación de las estructuras nacionales ya existentes. Como hemos señalado, es improbable que este modelo de actuación produzca resultados de importancia. No se trata de poner en tela de juicio la relevancia de un marco nacional de cualificaciones o capacidades profesionales; sugerimos simplemente la necesidad de que todo marco nacional tome en cuenta las consecuencias que implica el fenómeno de la construcción social de cualificaciones profesionales, y asuma actuaciones de características más generales. ■

## Bibliografía

- AJEMAD. *Estudio de evaluación, rentabilidad y calidad de la formación continua*. Madrid: Asociación Jóvenes Empresarios de la Comunidad de Madrid, 2001.
- Anderson, B. *Doing the dirty work? The global politics of domestic labour*. Londres: Zedbooks, 2000.
- Bjørnåvold, J. ¿Una cuestión de fe? Las metodologías y los sistemas para evaluar aprendizajes no formales requieren una base de legitimidad. *Revista Europea Formación Profesional*, 1997, nº 12, p. 76-83. Disponible en Internet: <http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-12/12-ES.pdf> [Última consulta: 14.9.2005].
- EIRO. *Agreement signed on continuous training*. Bruselas: European Industrial Relations Observatory, 2003.
- Gomez Bueno, C. Del etiquetado de las ocupaciones según nivel de cualificación. *Sociología del Trabajo*, 2000, nº 39, p. 33-61.
- Hochschild, A.R. *The second shift: working parents and the revolution at home*. Nueva York: Viking, 1989.
- Iribar, Amaya. Más títulos de los necesarios. *El País*, 5 de septiembre, 2004.
- Korczyński, M. *Human resource management in service work*. Londres: Palgrave, 2002.
- Matlay, H. *Contemporary training initiatives in Britain: a small business perspective*. Warwick: Warwick University, 2002. (SKOPE Research paper, 24). Disponible en Internet: <http://www.economics.ox.ac.uk/SKOPE/Working%20Papers/SKOPEWP24.pdf> [Última consulta: 14.9.2005].
- Rigby, M. Spanish trade unions and the provision of continuous training: partnership at a distance. *Employee Relations*, 2002, vol. 24, nº 5, p. 500-515.
- Skinner, J.; Pownall, I.; Cross, P. Is HRD practised in micro-SMEs? *Human Resource Development International*, 2003, vol. 6, nº 4, p. 475-489.
- Strebler, M.; Thompson, M.; Heron, P. *Skills, competencies and gender: issues for pay and training*. Brighton: Institute of Employment Studies, 1997. (Informe IES, 333).
- Thompson, P.; Warhurst, C.; Callaghan, G. Human capital or capitalizing on humanity? Knowledge, skills and competencies in interactive service work. In Prichard, C. et al. (eds.). *Managing knowledge*. Londres: Palgrave, 2000, p. 122-140.
- Walters, D. *Health and safety in small enterprises*. Bruselas: Peter Lang, 2001.
- Wolf, A. La medición de la "competencia": la experiencia del Reino Unido. *Revista Europea Formación Profesional*, 1994, nº 1, p. 31-37. Disponible en Internet: <http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-1/1-ES.pdf> [Última consulta: 23.3.2006].
- Wood, S. *The degradation of work: skill, de-skilling, and the Braverman debate*. Londres: Harper Collins, 1981.

# El reconocimiento oficial del saber profesional obtenido por la experiencia

## Hacia la convergencia de políticas sociales en Europa

**Javier Baigorri López**

Director del Instituto Navarro de Cualificaciones  
Departamento de Educación. Gobierno de Navarra

**Patxi Martínez Cía**

Responsable del Área de Cualificaciones  
Instituto Navarro de Cualificaciones

**Esther Monterrubio Ariznabarreta**

Responsable del Área de Formación  
Instituto Navarro de Cualificaciones

**Palabras clave:**

Accreditation of prior learning;  
assessment of competences;  
qualification; validation  
of non formal learning;  
Navarre; Spain

RESUMEN

**Los procesos de evaluación y reconocimiento oficial de saberes adquiridos mediante procesos no formales de aprendizaje o a través de la experiencia laboral deben ser analizados e interpretados para encontrar soluciones válidas en cada momento. La Declaración de Copenhague de 2002 y los últimos avances realizados en el seno de la Unión en este tema deben traducirse en la implementación de acciones concretas en los países miembros.**

En este artículo se presentan experiencias y puntos de vista que intentan contribuir a la sucesión de aproximaciones a este trascendente tema y a la ejemplificación de modelos para su generalización. El análisis que se realiza consta de dos partes, “una mirada larga” con la sistematización de algunas claves generales que se dan en estos procesos y un “paso corto” basado en la experiencia realizada en la región de Navarra (\*), previa al próximo desarrollo de estas políticas en España.

---

(\*) Véase [www.pnte.cfnavarra.es/cualificaciones](http://www.pnte.cfnavarra.es/cualificaciones)

## Introducción

El Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000 marcó un hito en el impulso a las políticas de promoción de la sociedad del conocimiento como instrumento del desarrollo socioeconómico de la Unión Europea. Uno de los elementos clave para implementar esta estrategia es desarrollar una enseñanza y formación profesional de calidad que dote a los estados de una población activa competente y versátil, capaz de acomodarse a las cambiantes exigencias de los sectores productivos. Posteriormente, la Resolución del Consejo Europeo sobre la educación permanente <sup>(1)</sup>, señalaba la prioridad, entre otras, de reconocer y validar entre países y sectores las cualificaciones resultantes de los aprendizajes formal, no formal e informal, instando a la eliminación de barreras entre estas formas de aprendizaje. Asumiendo estas propuestas, los ministros europeos de enseñanza y formación profesional manifestaron, en la Declaración de Copenhague <sup>(2)</sup>, su disposición a dar prioridad a los procesos de reconocimiento de las competencias y de las cualificaciones mediante una cooperación reforzada en el campo de la formación profesional.

En este contexto, muchos han sido los debates, congresos y publicaciones realizados sobre los procesos de certificación de aprendizajes no formales. La gran mayoría en Europa y en muchos casos impulsados y organizados por el Cedefop <sup>(3)</sup>. En estos momentos, sin embargo, bastantes países, entre ellos España, están en el punto crítico de concebir técnica y socialmente estos procesos para su extensión. Procede, por lo tanto, refrescar algunas coordenadas en las que se mueven las dinámi-

---

<sup>(1)</sup> Resolución 2002/C 163/01. Diario Oficial de las Comunidades Europeas de 9.7.2002

<sup>(2)</sup> Declaración de los ministros europeos de enseñanza y formación profesional y de la Comisión Europea, reunidos en Copenhague los días 29 y 30 de noviembre de 2002, sobre una mejor cooperación europea en materia de formación profesional. 'Declaración de Copenhague'.

<sup>(3)</sup> Podrían destacarse las siguientes referencias en este debate:

- *Agora – V. Detección, evaluación y reconocimiento de competencias no formalizadas*. Cedefop Panorama series 46. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2002.
- Bjørnåvold, Jens. *Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2002. (Colección Referencias Cedefop, 3013 EN.)
- *Validation of competences and professionalisation of teachers and trainers*. Dossier Ttnet nº 5, Cedefop, 2002
- Colardyn, Danielle; Bjørnåvold, Jens: *Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU Member States*. European Journal of Education, vol. 39, nº 1, p. 70-89.
- *Common european principles for validation of non-formal and informal learning*. Final proposal from 'Working Group H' (Making learning attractive and strengthening links between education, work and society) of the objectives process. DG EAC B/1 JBJ D (2004)
- Descy, P.; Tessaring, M: *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxemburgo: EUR-OP, 2004 (Serie Referencias Cedefop, 3040)
- Leney, Tom: *Achieving the Lisbon Goal: the contribution of VET. Executive summary 4-11-04*. Disponible en Internet: [http://www.vetconference-maastricht2004.nl/pdf/bgstudy\\_ExecSummary.pdf](http://www.vetconference-maastricht2004.nl/pdf/bgstudy_ExecSummary.pdf)

cas de la puesta en marcha y generalización de los procesos de reconocimiento profesional de las competencias adquiridas, sobre todo en el trabajo.

Del mismo modo que en los procesos de investigación y desarrollo tecnológico, el laboratorio y el taller deben estar profundamente interconectados, sobre todo en la fase de desarrollo y “comercialización”; la implantación de modelos institucionales, técnicos y sociales de acreditación de las competencias ha de garantizar que los medios no desvirtúen los fines o, en sentido recíproco, que los fines perseguidos sean una realidad posible.

## La evaluación y certificación del conocimiento adquirido por la experiencia

Algunos países han impulsado procesos de evaluación y acreditación de la competencia desde hace ya algunas décadas y otros muchos están introduciendo este tema en su política social, laboral y formativa. Razones de diferente índole <sup>(4)</sup> conducen a aceptar la importancia de acreditar oficialmente el conocimiento profesional adquirido por la experiencia laboral o a través de sistemas no formales de aprendizaje. Podría organizarse el conjunto de razones en tres categorías: sociopolíticas, laborales y estratégicas.

De entre *las razones sociopolíticas* pueden destacarse las tres siguientes:

- (a) En primer lugar, como se ha mencionado, existe una razón de *justicia social y laboral*. El referente legal de un estado de derecho está apoyado firmemente en la oficialidad. En el ámbito de la promoción profesional esta oficialidad exige, con frecuencia, la acreditación objetiva y documental de méritos y competencias. Las nuevas generaciones, en gran medida, disponen de esta acreditación; sin embargo, muchas personas que no tuvieron la oportunidad de acceder al saber profesional a través de los sistemas formales de aprendizaje, y que adquirieron aquel merced a su experiencia laboral, están en inferioridad de condiciones ante los riesgos que origina la movilidad profesional.
- (b) La sociedad del conocimiento, con la fugacidad de los saberes y su imparable dinámica, avala la necesidad de impulsar sistemas de acreditación de los saberes obtenidos a lo largo de la vida. Las personas aprendemos mientras vivimos, a veces de forma subliminal y, aunque la formación inicial y el sistema educativo cumplen una función de socialización y de desarrollo de capacidades y conocimientos básicos, el devenir profesional los supera con cierta rapidez. Por consiguiente,

---

<sup>(4)</sup> Un análisis de las razones que impulsan estos procesos en América Latina se hace por Daniel Hernández en *Política en certificación de competencias en América Latina*, Boletín 152 del Cinterfor, 2002. Igualmente, Bjørnåvold, Jens, en *Ttnet* nº 5, p. 18, aborda las razones de este interés.

es necesario actualizar y mejorar el bagaje de competencias para la supervivencia social y profesional que suele adquirirse durante la juventud. Sería inimaginable el ejercicio profesional exclusivamente con los conocimientos y capacidades que adquirimos en nuestra etapa de formación inicial oficial. Como señala Hernández, D. <sup>(5)</sup> la formación inicial es más el comienzo que el final de la etapa de aprendizaje. La consecuencia lógica de este hecho es incorporar un instrumento legal de seguimiento que facilite la acreditación de los nuevos conocimientos adquiridos y que, por añadidura, fomente el deseo de aprender cosas nuevas.

- (c) *Cohesión social y construcción de Europa*. Como se ha señalado, algunos países de la Unión están desarrollando sistemas de certificación oficial de las competencias, por lo que, para evitar una fractura en el mercado laboral, en los derechos de los trabajadores y en las posibilidades de contratación de las empresas, todos los países deben avanzar en paralelo.

De entre las *razones de tipo laboral* que afectan más directamente al trabajador pueden destacarse las cuatro siguientes:

- La primera razón tiene que ver con su *proximidad a las políticas de empleo*. El reconocimiento objetivo de las capacidades profesionales de las personas repercute en su nivel de empleabilidad; la regulación del ejercicio profesional exige incluso, en algunos casos, este reconocimiento oficial.
- La *motivación y satisfacción profesional* de las personas, junto con las posibilidades de mejora laboral, son factores muy relevantes a tener en cuenta. Con frecuencia, el reconocimiento oficial de los saberes profesionales origina un revulsivo humano y profesional en los trabajadores de cierta edad.
- Otra importante ventaja del reconocimiento profesional es la *mayor transparencia* del mercado del trabajo con la mejora de los procesos de intermediación laboral, favoreciendo la creación de marcos consistentes de referencia para la contratación y para la relación entre empresarios y trabajadores.
- Ante la tendencia al aumento de la movilidad funcional, geográfica y profesional, la garantía de la certificación de las diferentes experiencias y conocimientos técnicos actúa de *defensa ante turbulencias laborales* <sup>(6)</sup>. El que un trabajador de una economía desarrollada, a lo largo de su vida profesional, pueda ocupar por término medio entre cinco y ocho puestos de trabajo diferentes, en la misma o en otra empresa, obliga a prestar un triple servicio de apoyo: orientación profesional, certificación de sus conocimientos y formación para el empleo.

Existe, finalmente, una importante razón desde la óptica de la *estrategia empresarial*. Las distintas teorías sobre la competitividad de las em-

<sup>(5)</sup> Hernández, D.: op. cit. p. 37

<sup>(6)</sup> Fries Guggenheim, Eric: *Movilidad y cohesión social*, en *Agora V*, op cit.

presas enfatizan el factor de la cualificación de los recursos humanos como elemento determinante de su éxito. El buen conocimiento y la adecuada gestión de las relaciones laborales y profesionales en las empresas se ve facilitado con un sistema oficial y normalizado de reconocimiento objetivo de las competencias adquiridas (7). De aquí se deriva una consecuencia que implica cierta revolución organizativa: *reconocer, facilitar y gestionar el puesto de trabajo como lugar de aprendizaje continuo*. Ello supone integrar en los convenios y derechos de los trabajadores la posibilidad de ejercer tareas cualificantes e itinerarios funcionales que permitan el acceso a perfiles profesionales completos. Pero también para la estrategia empresarial supone mayores ventajas, porque se aumenta la funcionalidad y polivalencia de las personas y, en ciertos casos, la acreditación oficial del saber de los trabajadores forma parte del conjunto de requisitos exigidos por las normas de calidad.

## Principios para la evaluación del conocimiento profesional ligado a la experiencia

Debido, entonces, a que nuestra competencia y cualificación evoluciona, resulta lógico prever mecanismos de reconocimiento de la misma en aquellos aspectos que tienen un significado y un valor en el empleo. Esta idea rectora es compartida en el seno de la Unión Europea; sin embargo, la forma de llevarla a la práctica es una de las mayores dificultades. Prueba de ello es que algunos países con gran experiencia en este tipo de procesos no consiguen ponerse de acuerdo en modelos y procedimientos universales para la evaluación y certificación de los conocimientos profesionales obtenidos informalmente o a través del ejercicio laboral.

Varios son los aspectos que pueden analizarse en el contexto de la evaluación y reconocimiento de la experiencia profesional para poder avanzar en una política común mínimamente compartida (8).

**Construcción social.** Evaluar, acreditar y reconocer el saber profesional de una persona no es sólo una técnica; es, sobre todo, un proceso de construcción social en el que la concertación y el acuerdo son esenciales (9). Concertación y acuerdo entre trabajador y evaluador, entre empresa y trabajador o entre la institución emisora de la acreditación oficial y las empresas y asociaciones. El valor de las certificaciones oficiales y

---

(7) Mertens, Leonard: *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. O.E.I. Madrid, 1998

(8) Bjørnåvold, Jens, en *Validation of prior learning in training occupations in Europe* en Ttnet nº 5, sintetiza en dos los aspectos principales: cómo medir y cómo legitimar .

(9) Vicent Merle enfatiza la importancia del acuerdo y la concertación por encima de todo. Ver *La evolución de los sistemas de validación y certificación*, en Revista Europea Formación Profesional, nº 12, 1997.

su reconocimiento tiene mucho que ver con la implicación de los diferentes actores en su puesta en marcha y, en este sentido, es alentadora la propuesta presentada por los agentes sociales europeos <sup>(10)</sup>.

Al igual que ocurre con el dinero <sup>(11)</sup>, la capitalización de una certificación sólo podrá ser efectiva si existen “fondos”. Un sistema de emisión de certificaciones sin garantías ni reconocimiento del tejido productivo sólo puede producir documentos “muertos”, sin valor profesional y muy escaso valor social.

**Oficialidad.** Es el aspecto simétrico o complementario del anterior. Un cierto grado de institucionalización y oficialidad de los procesos por los que se evalúan y certifican las competencias profesionales ayuda a garantizar la calidad y a dotar de valor social a las certificaciones. Una institución oficial tiene ventajas en cuanto a su legalidad, neutralidad, objetividad y recursos disponibles. Un centro oficial facilita un referente físico y legal, siendo más fácilmente aceptada su validez por la sociedad <sup>(12)</sup>. Una vía de oficialidad son los organismos e instituciones y otra las entidades y órganos autónomos de carácter técnico.

**Financiación.** Una vez planteado el objetivo de que un ciudadano pueda optar a la evaluación de sus competencias profesionales, se requiere un criterio económico adaptador entre los medios y los fines. Suele decirse que lo mejor es enemigo de lo posible; es decir, parece desproporcionado que, por ejemplo, para evaluar y certificar las capacidades profesionales de un soldador en ejercicio, sin acreditación oficial, deba ser sometido a todas y cada una de las múltiples pruebas posibles derivadas de los correspondientes criterios de evaluación. Más bien, parece razonable agrupar conjuntos de capacidades y establecer, eso sí, sistemas contextualizados y agrupados para su evaluación. El coste de evaluación de una unidad de competencia en un trabajador no debiera superar la cifra de, por ejemplo, 100 euros (aproximadamente 1 euro/hora de formación).

Otro punto crítico, complementario al tema de la cuantía del coste, es ¿quién paga el gasto asociado al proceso de valoración de la competencia? Tres son las posibilidades básicas, con sus combinaciones de cofinanciación derivadas: el trabajador, la empresa y la administración.

**Accesibilidad frente a fractura profesional.** Del mismo modo que una sociedad que pone en circulación un “valor” (por ejemplo dinero) genera una cierta división entre los que lo tienen y los que no, la puesta en circu-

---

<sup>(10)</sup> *Framework of actions for the lifelong development of competencies and qualifications*. ETUC, UNICE, CEEP, UEAPME, Bruselas 2002.

<sup>(11)</sup> Este símil se ha empleado por varios autores. Ver Bjørnåvold, Jens, *¿Una cuestión de fe? Las metodologías y los sistemas para evaluar aprendizajes no formales requieren una base de legitimidad*, Revista Europea Formación Profesional, nº 12, op. cit

<sup>(12)</sup> Esta es una de las características que atribuyen María Irigoin y Fernando Vargas a la certificación de competencias en: *Certificación de competencias. Del concepto a los sistemas*. Boletín 152 del Cinterfor, op. cit.

lación de acreditaciones oficiales de la competencia adquirida por la experiencia puede generar cierto nivel de división. Cuando esta división está basada en la objetividad de la evaluación (válida y fiable) y en la igualdad de acceso (democratización y extensión), podría decirse que es una división positiva. Es decir, un trabajador debe poder hacer frente económicamente al proceso de reconocimiento de sus competencias; deben existir posibilidades laborales para hacer compatibles trabajo y reconocimiento profesional; ha de existir un sistema equilibrado territorialmente y, finalmente, han de facilitarse al trabajador las claves para que este pueda interaccionar con los agentes del sistema (información, capacidad para organizar su expediente, orientación y acompañamiento para superar todo tipo de dificultades, etc.). En caso contrario, puede emerger un sistema negativo de evaluación que genere verdaderos riesgos de fractura entre profesionales: quienes trabajan en las ciudades y quienes lo hacen en zonas rurales, quienes disponen de los sistemas corporativos para acceder más fácilmente a su reconocimiento profesional y quienes están más aislados, quienes disponen de capacidad económica para cofinanciar los gastos del proceso y quienes poseen rentas más bajas, quienes poseen la formación y las capacidades de relación con el sistema frente a quienes no disponen de estas habilidades. La puesta en marcha y generalización de las políticas de acreditación deben crear salidas a estos atolladeros.

**Integración de servicios.** Un proceso de acreditación de la competencia ha de estar en estricta relación con los sistemas de información, asesoramiento y orientación profesional. Cuando, voluntaria o forzosamente, una persona se plantea la movilidad geográfica o funcional, debe contar con las adecuadas credenciales de sus conocimientos laborales; por ello, la información y asesoramiento que proporcione una determinada organización de trabajadores o un servicio de empleo ha de incluir la posibilidad de que el trabajador se “equipe” con el documento oficial que le acredite sus saberes hasta esa fecha.

**Efectos civiles de la acreditación.** No cabe duda de que el reconocimiento oficial de un cierto saber profesional aporta satisfacción personal a los individuos. De hecho, muchas personas justifican la entrada en el proceso sólo por este interés. Pero también debe existir un reconocimiento y un valor civil de la acreditación.

Los efectos civiles de cualquier acreditación están directamente relacionados con la propia participación de los distintos actores. La construcción social, aludida con anterioridad, es condición necesaria para dotar de valor tangible a un certificado. Por ejemplo, parece lógico pensar que el reconocimiento institucional de la acreditación de una cualificación para el acceso a un puesto de trabajo oficial sólo puede plantearse cuando ha habido una cierta intervención de la administración en el proceso de evaluación, reconocimiento y registro. Del mismo modo, la aceptación por la empresa, pública o privada, de la acreditación de una unidad de compe-

tencia por parte de un trabajador, estará sometida, por lo menos, a las dos condiciones básicas siguientes: que la unidad de competencia esté directamente relacionada con la actividad laboral y que exista garantía de que el individuo posee realmente la competencia certificada. En definitiva, que exista credibilidad del sistema.

**Transferibilidad.** Uno de los problemas más importantes que hay que resolver en el propio modelo es conseguir un cierto nivel de transferencia de las competencias y cualificaciones entre los diferentes sectores y ocupaciones. Certificar unas habilidades profesionales características de un determinado puesto en un tipo de empresa y en un momento dado puede ser muy adecuado circunstancialmente para esa empresa y un grupo de trabajadores concretos, siendo el grado de identificación entre acreditación y desempeño profesional muy alto en ese determinado momento. Sin embargo, la transferibilidad a otros contextos y momentos puede ser muy baja. Por el contrario, una certificación de competencias excesivamente generales puede impedir el reconocimiento de estos saberes en los puestos de trabajo, además de lo improcedente de certificar el trabajo en equipo, la creatividad o la competencia comunicativa. Seguramente, como dijo Aristóteles, en el término medio está la virtud.

**Evaluación de capacidades complejas y valores.** Todo trabajador técnico es, en primer lugar, una persona con valores humanos, éticos y democráticos. Más aún, un enfoque aceptado de la profesionalidad incorpora a la misma estos elementos cualitativos de la personalidad. Pero también forman parte de la profesionalidad aquellas otras capacidades complejas de la persona: trabajo en equipo, resolución de problemas, creatividad, etc.

Uno de los retos de estos procesos es desentrañar la profesionalidad y fragmentarla en diferentes competencias que, al mismo tiempo que den respuesta a un concepto completo y global de la cualificación, permitan sortear los importantes problemas metodológicos y éticos asociados a la valoración de estos escurridizos elementos singulares. Determinar los límites éticos en la evaluación de la competencia y conocer las posibilidades de dividir el todo en sus partes, de tal manera que la suma de las mismas garantice razonablemente ese “todo”, es un apasionante debate que debiera abordarse por parte de quienes investigan en este campo.

El riesgo de un neotaylorismo competencial y formativo puede actuar en contra de las razones expuestas para impulsar un sistema de evaluación y reconocimiento profesional. No conviene olvidar algunos antecedentes, en las décadas de los 60 y 70, en los que se aplicaban técnicas conductistas con una excesiva fragmentación de tareas para la valoración de calificaciones profesionales <sup>(13)</sup>.

---

<sup>(13)</sup> Ver Vossio, Raimundo, *Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas*. p.54 Boletín nº 152 del Cinterfor, 2002.

**Modelo de intervención.** Muchas son las formas de abordar la valoración de las capacidades profesionales y competencias de la fuerza de trabajo, pero existen algunos principios claros de intervención.

Además de los aspectos relacionados con el marco general abordado anteriormente, no hay que olvidar que *“el diablo está en los detalles”*, y que problemas menores pueden dar al traste con la motivación del trabajador, con las expectativas de la empresa o con el papel neutral del evaluador <sup>(14)</sup>.

Cuando se impulsan dimensiones desconocidas socialmente, como el propio proceso de reconocimiento del saber obtenido de manera informal, resulta importante garantizar un modelo que cuide los pequeños detalles y los protocolos de actuación. Ello no significa enterrar en la burocracia al asesor-orientador, al evaluador o al propio candidato, sino establecer respuestas a múltiples pequeñas preguntas: ¿a dónde he de dirigirme para conseguir información, asesoramiento, ayuda o reclamación? ¿cómo y cuándo puedo iniciar el proceso? ¿qué valor tiene la acreditación que puedo obtener? ¿cómo está incorporado el reconocimiento de las competencias en el convenio sectorial o de la empresa? ¿qué pasos debe seguir una empresa que desee iniciar la gestión de sus recursos humanos a través del reconocimiento de la competencia de sus trabajadores? ¿qué actitud y formación específica en estos procesos deben tener evaluadores y orientadores? ¿qué herramientas informáticas de autoevaluación y posicionamiento del candidato existen? ¿cómo puedo acceder?, ¿qué protocolos de intercambio de información deben existir entre organización de trabajadores, de empresas, administración laboral y administración educativa? ¿qué relación existe entre las cualificaciones de diferentes países? ¿qué modelo documental de certificación, que permita la movilidad en el seno de la Unión Europea, va a emplearse? ¿con qué criterios y qué tipo de planificación va a desarrollarse en el proceso de evaluación? etc.

En algunos países se ha avanzado sustancialmente en la realización de un modelo que integra las fuentes legal, profesional, metodológica, económica y democrática. En la mayor parte de ellos se está avanzando en términos de dar respuestas eficaces y eficientes a una demanda que puede desbordar la capacidad financiera y de gestión de empresas, organizaciones e instituciones. Es importante recordar que esta es una política de grandes números: uno de cada dos trabajadores (con variaciones entre zonas y países) no posee una acreditación oficial de las competencias que desarrolla en su trabajo.

**El riesgo a ser evaluados.** Suele decirse que la evaluación “es el jardín oculto del currículo” ya que en ella se dan cita múltiples y complejos temas relacionados con la estructura social, los valores y los aspectos técnicos y metodológicos más complejos. Si ello es cierto para los sistemas

---

<sup>(14)</sup> Ollin, Ros y Tucker, Jenny. *“The NVQ and GNVQ Assessor Handbook”*. Kogan Page, 1997.

formales de aprendizaje, cuando nos adentramos en la emisión de un juicio sobre un profesional adulto es todavía más cierto. Por ejemplo, un trabajador experto, al que ya se le reconoce su saber en la empresa, puede tener serias dudas sobre si seguir el proceso de evaluación y reconocimiento oficial de su competencia. En algunos casos, el riesgo personal y profesional de poner su conocimiento laboral en entredicho, si es sometido a un juicio sumarísimo, puede hacerle desistir o aun rechazar estos procesos.

De este problema hay que extraer varios importantes principios de actuación, siendo los más importantes los dos siguientes. En primer lugar, informar de un modo preliminar sobre qué, cómo y cuándo se va a evaluar. Es decir, hacer un primer análisis de la proximidad del conocimiento profesional acreditable a las competencias que van a evaluarse. A través de procesos de acompañamiento directos o indirectos, con el uso de herramientas de autoevaluación y posicionamiento, obtener una autoevaluación preliminar que, en el caso de ser positiva, le garantice, en un alto grado, la acreditación correspondiente. Finalmente, y en segundo lugar, un principio de actuación que debe ser tenido en cuenta por los evaluadores consiste en centrar el proceso en la certificación de lo que se sabe, no de lo que se desconoce. Reconocer más que sancionar. Como dice Eric Fries Guggenheim <sup>(15)</sup>, *“No hay persona sin virtudes.”*

**Motivación.** Para que una persona decida dedicar un tiempo, un esfuerzo y un gasto económico a un proceso de valoración de su experiencia o de sus conocimientos, debe tener claros “motivos”. Algunos de estos motivos pueden estar muy relacionados con la satisfacción del reconocimiento profesional de un conjunto de saberes. Igualmente, el posicionamiento de un trabajador ante una determinada cualificación sectorial puede orientarle sobre su itinerario de formación continua futura. Otro tipo de razones para emprender un proceso de evaluación son de tipo extrínseco: movilidad profesional, mejora laboral en la propia empresa, mayor estabilidad en el empleo o exigencias legales de cualificación oficial.

En lo que respecta a disponer de la motivación suficiente para no sólo iniciar sino finalizar un proceso de evaluación de competencias profesionales, dos son los aspectos a tener en cuenta. En primer lugar está el interés y las circunstancias profesionales y familiares del trabajador y, en segundo, los sistemas de acompañamiento y apoyo. En el primer aspecto, no cabe duda de que las facilidades y apoyo que le pueda dar la propia empresa son de gran ayuda: horarios flexibles, turnos adaptados, aprendizaje en la propia empresa... En lo relacionado con los sistemas de apoyo oficial, es indudable que deben formar parte de las condiciones de la oferta de un sistema de certificación profesional.

Reuniones informativas, asesoramiento personalizado, tutorización y acompañamiento, son fórmulas que facilitan una motivación e interés sos-

---

<sup>(15)</sup> Fries Guggenheim, E: *Movilidad y cohesión social*. Agora V. op. cit., p. 68.

tenido en el tiempo. Los servicios de asesoramiento y acompañamiento profesional son especialmente importantes en los casos de mayor debilidad socioprofesional.

**Evaluadores homologados.** La figura del evaluador de competencias no debe confundirse con la del formador-evaluador. Resulta importante desligar conceptualmente la evaluación de la competencia del proceso de aprendizaje formal. Ello debe obligar al profesor/formador, cuando sea este el evaluador, a hacer un esfuerzo importante para interpretar el sentido de la evaluación en una situación no encadenada necesariamente a un proceso de formación.

Los evaluadores han de conocer las técnicas, los límites y las posibilidades de la evaluación. Pero, además, han de tener un sentido exquisito de la equidad y fiabilidad, acompañado de ciertas capacidades de relación interpersonal.

Junto con todos los conocimientos y capacidades descritas, un evaluador debe poseer un alto grado de dominio del correspondiente sistema de cualificaciones, como referente técnico de sus juicios de evaluación. Otro campo de conocimientos de gran relevancia para la evaluación de la cualificación es el concerniente al entorno sociolaboral y de organización de la empresa. Por todo ello, se necesita la homologación de las personas que evalúen. En cierto sentido, debe empezarse a desarrollar el sistema de evaluación y certificación de la competencia por la acreditación y homologación de evaluadores, lo cual, considerando que apenas existe experiencia profesional adquirida en esta vertiente, obligaría a formalizar el aprendizaje de técnicas y actitudes profesionales pertinentes.

Un servicio de evaluación de la competencia, en última instancia, sustenta su fiabilidad, credibilidad y resultados en el trabajo de las personas, sean éstas orientadores o evaluadores. Cuidar las propias competencias, así como el propio sistema de formación, acreditación y homologación de estos profesionales, ha de formar parte de las acciones preliminares a su puesta en marcha.

## Proyecto de evaluación, reconocimiento y acreditación de la competencia. El caso de Navarra

La Ley de Cualificaciones y Formación Profesional <sup>(16)</sup> y las normas que la desarrollan aportan en España un marco legal para sistematizar y generalizar un modelo de formación, orientación y reconocimiento profesional. Modelo que está en sus comienzos y que sólo cuando hayan transcurrido algunos años sabremos si es capaz de cumplir las expectativas

---

<sup>(16)</sup> Disponible en Internet: <http://wwwn.mec.es/educa/formacion-profesional/files/LeyCualifyFP.pdf>

sociales, institucionales y económicas en él depositadas.

Navarra es una región española con un elevado grado de autonomía en sus decisiones políticas y un importante desarrollo económico: el PIB por habitante es un 5% superior a la media de la UE (15) y la tasa de desempleo es inferior al 5% <sup>(17)</sup>, con un mercado laboral en el que un importante porcentaje de la población activa no dispone de acreditación oficial de su competencia profesional. Desde hace algunos años, el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra ha iniciado proyectos piloto en los que ha intentado avanzar en este campo, siendo uno de estos últimos proyectos el que se describe seguidamente.

En el ámbito nacional, el Consejo General de la Formación Profesional, órgano de asesoramiento al Gobierno de España en materia de formación profesional e integrado por representantes de las administraciones públicas y de las principales organizaciones empresariales y sindicales, refrendó el desarrollo del Proyecto ERA para la evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias adquiridas, que sería coordinado en el ámbito estatal por la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, con la colaboración del Instituto Nacional de las Cualificaciones y del Instituto Nacional de Empleo.

El objetivo del proyecto ERA planteaba experimentar y poner a punto, por primera vez con alcance nacional, una metodología para la evaluación, el reconocimiento y la acreditación de la experiencia adquirida por los trabajadores a través de la práctica laboral y de otras vías no formales e informales de obtención.

En Navarra, el Consejo Navarro de la Formación Profesional, integrado por representantes de los Departamentos de Educación, de Trabajo y de los agentes sociales, apoyó la participación de nuestra Comunidad en el proyecto y el Instituto Navarro de las Cualificaciones, dependiente del Servicio de Formación Profesional del Departamento de Educación, se hizo cargo de la aplicación y coordinación del proyecto en esta región.

### **Diseño del proyecto: fases e instrumentos**

El proyecto ERA estaba diseñado para evaluar a los candidatos en unidades de competencia correspondientes a las únicas certificaciones que tienen actualmente reconocimiento oficial en España: los Certificados de profesionalidad, que otorga la administración laboral, y los Títulos de formación profesional específica, que otorga el sistema educativo reglado. Así, se escogieron determinadas familias profesionales y, dentro de ellas, unidades de competencia de nivel 3 (ISCED/CINE) con un alto grado de coincidencia en ambas estructuras de certificación. A partir de estas unidades de competencia, diversos grupos de expertos, integrados por docentes y profesionales de la empresa, elaboraron referentes de competencia unificados para cada familia.

---

<sup>(17)</sup> Más información:

<http://www.navarra.es/home-es/Navarra/Asi+es+Navarra/Navarra+en+cifras/>

Al mismo tiempo, se estableció que el proceso de evaluación fuese realizado en dos comunidades autónomas para cada familia profesional, con objeto de poder efectuar un contraste posterior de resultados. En el caso de Navarra se evaluaron unidades de competencia correspondientes a las profesiones de jardinero y de auxiliar de ayuda a domicilio.

El proyecto se desarrolló en cuatro fases, entre junio y diciembre de 2003:

#### *Fase de información*

El proceso de información a los trabajadores que pudieran estar interesados en participar en este proyecto resultaba de primordial importancia, dado que esta era la primera iniciativa de ámbito estatal dirigida a evaluar la competencia adquirida a través de la experiencia y, por tanto, no existía una cultura previa en relación a estos procedimientos. Por ello, Navarra hizo un importante esfuerzo informativo para llegar a los trabajadores que pudieran estar interesados en la oferta.

Considerando que se trataba de sólo dos profesiones y que Navarra es una Comunidad de alrededor de medio millón de habitantes, el hecho de que casi quinientas personas acudieran a las reuniones informativas en las que se expuso el proyecto en detalle da una idea del interés suscitado por esta iniciativa.

#### *Fase de selección*

Las directrices generales del proyecto establecían que el proceso de evaluación de la competencia debía dar cabida a unas veinte personas por cada familia profesional, en cada comunidad, ya que los límites de tiempo para el desarrollo del proyecto así lo exigían. Por ello, fue preciso realizar un proceso de selección entre las personas interesadas en participar. En Navarra se decidió que el único criterio de selección de aspirantes sería la antigüedad acreditada documentalmente en el desempeño de las profesiones objeto del proyecto. De esta manera, se seleccionaron finalmente veintidós candidatos por profesión.

#### *Fase de orientación*

El equipo responsable de llevar adelante esta fase estuvo compuesto por tres orientadoras que realizan habitualmente tareas de orientación profesional en el ámbito de la administración laboral o de las organizaciones sindicales. Todo el equipo de orientación, así como el de evaluación que mencionaremos más adelante, había recibido formación específica para desarrollar el proyecto por parte del equipo técnico que lo coordinaba a nivel estatal.

Esta fase tenía varios objetivos:

- Conocer al candidato, para lo cual debía hacer una recopilación de sus aprendizajes previos y de su experiencia laboral, así como indagar sus motivaciones para participar en el proyecto y sus aspiraciones.
- Ayudar a la autoevaluación del candidato. Con esta finalidad, la orientadora trabajó con cada aspirante la “Guía de autoevaluación”, docu-

mento elaborado por expertos de cada profesión y de aplicación en el ámbito estatal.

- Tomar la decisión sobre la continuidad en el proceso. La orientadora, a la vista de los resultados de la Guía de autoevaluación y de sus conversaciones con cada aspirante, decide si este está en situación de avanzar a la fase de evaluación. Es deseable que sea una decisión conjunta y aceptada por el candidato que, en caso de no ser propuesto para la siguiente fase, recibe orientación sobre la formación complementaria que requeriría.
- Ayudar al candidato a preparar la fase de evaluación. Una vez decidida la continuidad del aspirante en el proyecto, la orientadora aconseja y ayuda a cada candidato a elaborar su dossier individual de competencias.

Todos los candidatos de jardinería y dieciocho de los veintidós aspirantes de auxiliar de ayuda a domicilio superaron esta fase de orientación.

### *Fase de evaluación*

La propuesta inicial del proyecto establecía que se designase a un evaluador por cada cinco candidatos. No obstante, dado que se trataba de un proyecto experimental, en Navarra se decidió que fuese un equipo de dos personas por profesión el que realizase la evaluación de todos los candidatos. Cada equipo estaba constituido por un profesional experto del campo de actividad correspondiente y un profesional formativo de la especialidad objeto de acreditación. Con ello se pretendía garantizar la homogeneidad de criterios de evaluación y que el trabajo conjunto de los evaluadores permitiese hacer una mejor “evaluación de la evaluación”. De hecho, en algunos casos, los evaluadores actuaron alternativamente como evaluador y como observador de la evaluación, respectivamente, para depurar en lo posible el proceso a lo largo de su propio desarrollo.

Los instrumentos de los que se podían valer los evaluadores para verificar la competencia de los aspirantes eran diversos: dossier individual de competencias, conversación profesional con el candidato, observación directa de la práctica profesional del candidato en su puesto de trabajo o simulación de la misma en un entorno adecuado, pruebas escritas complementarias, etc. Todos estos instrumentos tenían como referente general la “Guía de pruebas de la competencia”. Este documento, elaborado también por expertos de cada profesión y con valor en todo el estado, es el documento de apoyo a los evaluadores mediante el cual estos pueden valorar las pruebas de competencia aportadas por el candidato, con objeto de emitir el correspondiente juicio de competencia.

En el caso de Navarra, se aplicaron sistemáticamente el estudio del dossier individual de competencias, la entrevista profesional y al menos una simulación de la práctica profesional, además de otras pruebas en casos concretos.

Los resultados finales fueron que 21 candidatos de jardinería y 17 de auxiliar de ayuda a domicilio fueron evaluados como competentes en las unidades objeto de evaluación. Los seis candidatos que no superaron una

u otra de las fases recibieron orientación profesional sobre la oferta formativa adecuada a sus necesidades.

### **Valoración del proyecto**

La valoración del proyecto se construye desde la perspectiva de los diversos actores implicados.

#### *La visión de los candidatos*

Para recoger la opinión de los candidatos se reunieron 34 encuestas por escrito cumplimentadas por las personas que habían realizado todas las fases del proceso. El diseño de esta encuesta tenía una estructura de respuesta abierta que permitía la valoración de los diferentes factores organizativos, personales, profesionales, etc. Los resultados de la apreciación de los candidatos son los siguientes:

- (a) Que es dificultosa la comprensión inicial del proceso, por no haber conocimiento ni experiencias previas de la existencia de procedimientos para acreditar la competencia adquirida a través de la práctica profesional, aunque el trabajo posterior con las orientadoras clarificó perfectamente el procedimiento.
- (b) Que resulta complicada la recopilación de todas las pruebas necesarias para integrar el dossier individual de competencias. El origen de estos problemas ha sido diverso: empresas desaparecidas o dificultades para contactar con antiguas empresas, dificultad de obtener certificación detallada de las actividades realizadas en la empresa, para acreditar los contenidos de actividades de formación, etc.
- (c) Que la superación de este proceso les permitirá conseguir el reconocimiento social de la profesión, obtener una satisfacción y realización personal, ampliar sus perspectivas de formación, promoción profesional y mejora de la competencia profesional, así como contar con una acreditación oficial de sus competencias, entre otros aspectos.

#### *La visión del equipo técnico*

El equipo técnico de orientadoras y evaluadores coincide en hacer una valoración global positiva del desarrollo del proceso puesto que se han conseguido, en gran medida, los objetivos planteados. Descendiendo al detalle de otras consideraciones, señalan:

- (a) Que es de primordial importancia el proceso de orientación de los candidatos, así como la coordinación entre los equipos de orientación y evaluación.
- (b) Que los instrumentos de referencia del proceso – Guías de autoevaluación y de pruebas de la competencia – son fundamentales para el correcto desarrollo del mismo.
- (c) Que es imprescindible un clima de confianza mutua entre candidatos y técnicos para el adecuado desarrollo del procedimiento de orientación y evaluación, circunstancia que se ha producido a lo largo de esta experiencia.

- (d) Que los instrumentos de evaluación más valiosos son la entrevista profesional y la observación o simulación de la práctica profesional, mientras que el dossier de competencias no ha dado el resultado que cabría esperar, en general por falta de concreción derivada de una insuficiente implicación de las empresas. Asimismo, concluyen que, siempre que sea posible, la observación de la práctica profesional del candidato debería realizarse en una situación real de trabajo, para minimizar la influencia que un entorno ajeno pueda ejercer sobre el desempeño de los aspirantes.

#### *La visión desde la coordinación del proyecto*

El Instituto Navarro de Cualificaciones ha realizado un estrecho seguimiento y coordinación del desarrollo del proyecto en Navarra. Finalizado el mismo y desde una posición que permite tener una perspectiva de conjunto, se llega a una serie de interesantes conclusiones:

- Existe una muy importante demanda social para el establecimiento de sistemas que permitan la evaluación, el reconocimiento y la acreditación de las competencias adquiridas a través de la experiencia profesional y de otras vías no formales e informales de adquisición. Esta demanda se basa en motivaciones muy diversas, alguna de las cuales no se valora lo suficiente de forma habitual – como la satisfacción y realización personal del trabajador, el reconocimiento social de la profesión, la interacción con otros profesionales afines o la apertura de vías hacia una mayor y mejor formación.
- Es preciso hacer una importante labor de difusión de la cultura de la acreditación de competencias adquiridas, entre la población en general y entre los trabajadores y las empresas en particular. No existe todavía, en España, una conciencia suficiente de la importancia y trascendencia de estos procedimientos. Por una parte, la empresa manifiesta su interés por hacer visibles las competencias de sus trabajadores, pero queda pendiente de resolver el reconocimiento de las mismas en términos de promoción profesional, salarial, etc. Será preciso intensificar el diálogo social, especialmente entre la empresa y los trabajadores, para que estos procedimientos adquieran el impulso y la trascendencia necesarios para su consolidación.
- La coordinación y cooperación entre los equipos de orientación y evaluación es fundamental, con objeto de que el proceso sea lo más ajustado a las características individuales de cada candidato. Asimismo, es muy importante la selección de los orientadores y evaluadores que vayan a participar en estos procesos, pues, junto con la necesaria idoneidad técnica, deben manifestar las actitudes apropiadas para el adecuado desarrollo de estos.
- Estos procedimientos constituyen una fuente de información privilegiada para el diseño de las ofertas de formación continua para trabajadores.
- Una vez que se produzca la generalización de los procedimientos de evaluación y acreditación, se estima que los costes derivados serán ra-

zonables. En nuestra experiencia, el coste de la certificación de una unidad de competencia <sup>(18)</sup> oscila entre 100 y 200 euros, lo que significa que su posible cofinanciación entre empresa, trabajador y administración arroja cantidades moderadas.

- Aunque este proceso está centrado en una evaluación sumativa, no es desdeñable el componente de evaluación formativa, ya que la persona evaluada adquiere conciencia de su competencia y recibe un importante estímulo para progresar en su campo profesional. En nuestra experiencia particular, todos los candidatos que fueron evaluados positivamente recibieron la oferta de realizar una formación complementaria adaptada, lo que permitió que más del 90% de ellos obtuvieran el título oficial de formación profesional reglada que otorga el sistema educativo en un plazo de seis meses.
- Consideramos que este procedimiento es válido, fiable y reproducible. De hecho, varias regiones autónomas españolas estamos continuando con experiencias de evaluación de competencias basadas en este modelo.
- La estructura del nuevo Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales facilitará que los procesos de validación se centren, aún en mayor medida, en la valoración de los resultados del aprendizaje (*learning outcomes*), tal como sugieren las propuestas surgidas del proceso de Copenhague.
- La consecuencia de este enfoque en el procedimiento de validación será el incremento de la transferibilidad entre los distintos contextos de aprendizaje y la mayor transparencia y movilidad trasnacional, especialmente cuando se consolide el proceso de creación del sistema europeo de transferencia de créditos en el ámbito de la formación profesional <sup>(19)</sup>.

## Para finalizar

El objetivo de la Comisión Europea de que el conjunto de los países de la Unión asuma el liderazgo de la economía mundial necesita, entre otras medidas críticas, la atención singular a la cualificación profesional de sus recursos humanos. La característica que, además, deberá aportar Europa al contexto internacional es el desarrollo equilibrado del espacio económico y del espacio social. La historia de la vieja Europa avala una mayor sensibilidad que otras zonas para el fortalecimiento de los modelos sociales que velen también por el bienestar de las personas.

---

<sup>(18)</sup> Esta estimación se ha realizado sobre el supuesto de un proceso ya consolidado, en el que se cuenta con referentes de competencia y guías de evaluación elaborados, así como con equipos de orientación y evaluación convenientemente formados.

<sup>(19)</sup> 'Towards a European qualifications framework (and a credits transfer system for vocational education and training). Comisión Europea. Dirección General Educación y Cultura. Bruselas, 3 diciembre 2004. Disponible en Internet: [www.vetconference-maastricht2004.nl/doc/EQF\\_Maastricht.doc](http://www.vetconference-maastricht2004.nl/doc/EQF_Maastricht.doc)

Integrar y compatibilizar políticas sociales y económicas es el gran reto del siglo XXI. Pues bien, los procesos de evaluación, reconocimiento y acreditación de la competencia ligados a la experiencia laboral forman parte del reducido y selecto repertorio de acciones que permite avanzar, simultáneamente y con grandes sinergias, en la dimensión económica y en la social. No perdamos esta oportunidad. ■

## Bibliografía

- Achieving the Lisbon goal: The contribution of VET. Draft final report to the European Commission 09-09-04.* Lisbon-to-Copenhagen-to-Maastricht Consortium (2004). Londres: QCA.
- Agora V: Detección, evaluación y reconocimiento de competencias no formalizadas.* Serie Panorama Cedefop 46. Salónica, Cedefop, 1999.
- Bjørnåvold, J. *Making learning visible: Identification, assessment and recognition of non-formal learning.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2000. (Serie Referencias Cedefop 3013).
- Bjørnåvold, J. *Validation of competences and professionalisation of teachers and trainers.* Dossier Ttnet nº 5 Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2002. (Serie Referencias Cedefop, 3024).
- Colardyn, Danielle; Bjørnåvold, Jens: *Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU Member States.* European Journal of Education, vol. 39, nº 1, p. 70-89.
- Common European principles for validation of non-formal and informal learning. Final proposal from 'Working Group H' (Making learning attractive and strengthening links between education, work and society) of the objectives process.* Comisión Europea. Dirección General Educación y Cultura. Bruselas, 3 marzo 2004. DG EAC B/1 JBJ D (2004)
- Declaración de los ministros europeos de educación y de la Comisión Europea, acordada en Copenhague los días 29 y 30 de noviembre de 2002, sobre una cooperación europea intensificada en formación profesional. "Declaración de Copenhague".*
- Descy, P.; Tessaring, M.: *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report.* Luxemburgo: EUR-OP, 2004 (Serie Referencias Cedefop, 3040)
- Framework of actions for the lifelong development of competencies and qualifications.* ETUC, UNICE, CEEP, UEAPME, Bruselas 2002.
- Fries Guggenheim, E.: *Movilidad y cohesión social.* Agora V: Detección, evaluación y reconocimiento de competencias no formalizadas. Serie Panorama Cedefop 46. Salónica: Cedefop, 1999, p. 55-70.
- Hernández, D.: *Política de certificación de competencias en América Latina. Competencia laboral y valoración del aprendizaje.* Boletín Técnico

co Interamericano de Formación Profesional, nº 152. Montevideo: Cinte-for/ILO, 2002, p.31-50.

Irigoin, M.; Vargas, F.: *Certificación de competencias. Del concepto a los sistemas. Competencia laboral y valoración del aprendizaje*. Boletín técnico Interamericano de Formación Profesional, nº 152. Montevideo: Cinte-for/ILO, 2002, p. 75-88.

Merle, V.: *La evolución de los sistemas de validación y certificación. ¿Cuánto sabemos? La medición de conocimientos, cualificaciones y competencias en el mercado de trabajo*. Revista Europea Formación Profesional. Septiembre-diciembre 1997, vol. III, nº 12, p. 39-52.

Mertens, L.: *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: programa IBERFOR . O.E.I., 1998.

Ministerio de Educación y Ciencia. *Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*.

Ollin, R. ;Tucker, J.: *The NVQ and GNVQ Assessor Handbook*. Londres: Kogan Pape, 1997.

*Towards a European qualifications framework (and a credits transfer system for vocational education and training)*. Comisión Europea. Dirección General Educación y Cultura. Bruselas, 3 de diciembre de 2004.

Vossio, R.: *Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas. Competencia laboral y valoración del aprendizaje*. Boletín técnico Interamericano de Formación Profesional, nº 152. Montevideo: Cinte-for/ILO, 2002, p. 51-74.

# ¿Dos o tres itinerarios de formación profesional? Balance y situación actual en España (1)

**Rafael Merino**

Profesor asociado y profesor ayudante del Departamento de Sociología, en la unidad de sociología de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Autónoma de Barcelona desde el año 1993. Actualmente profesor ayudante doctor. Investigador desde el año 1992 del GRET (Grupo de Investigación Educación y Trabajo) de la misma universidad, desarrollando líneas de investigación sobre transición de la escuela al trabajo, formación profesional y juventud.

## RESUMEN

**El artículo expone de forma breve la evolución de la formación profesional con la regulación que implantaron las tres grandes leyes educativas españolas de 1970, 1990 y 2002. Analiza hasta qué punto la formación profesional se ha introducido en el sistema educativo, es decir, se ha convertido en formación profesional reglada, y los itinerarios que ha desarrollado. Los itinerarios resultan de la combinación entre las vías que diseñan los sistemas educativos y la acción social individual y de los agentes sociales. A pesar de las reformas educativas, los tipos de itinerarios de formación profesional presentan una cierta continuidad.**

## Palabras clave:

Training policy;  
comprehensive school;  
post secondary education;  
educational reform;  
educational legislation;  
educational system

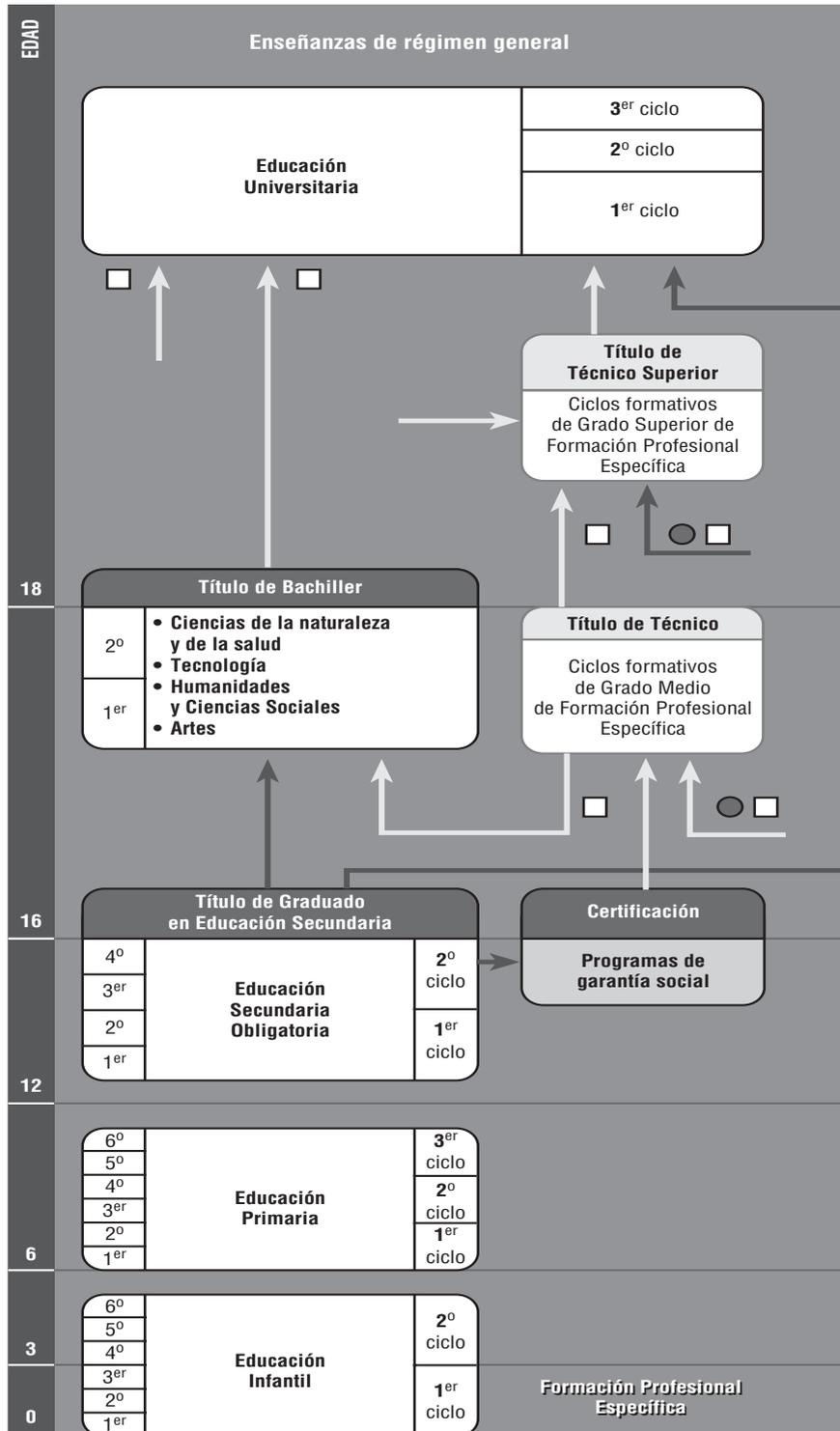
---

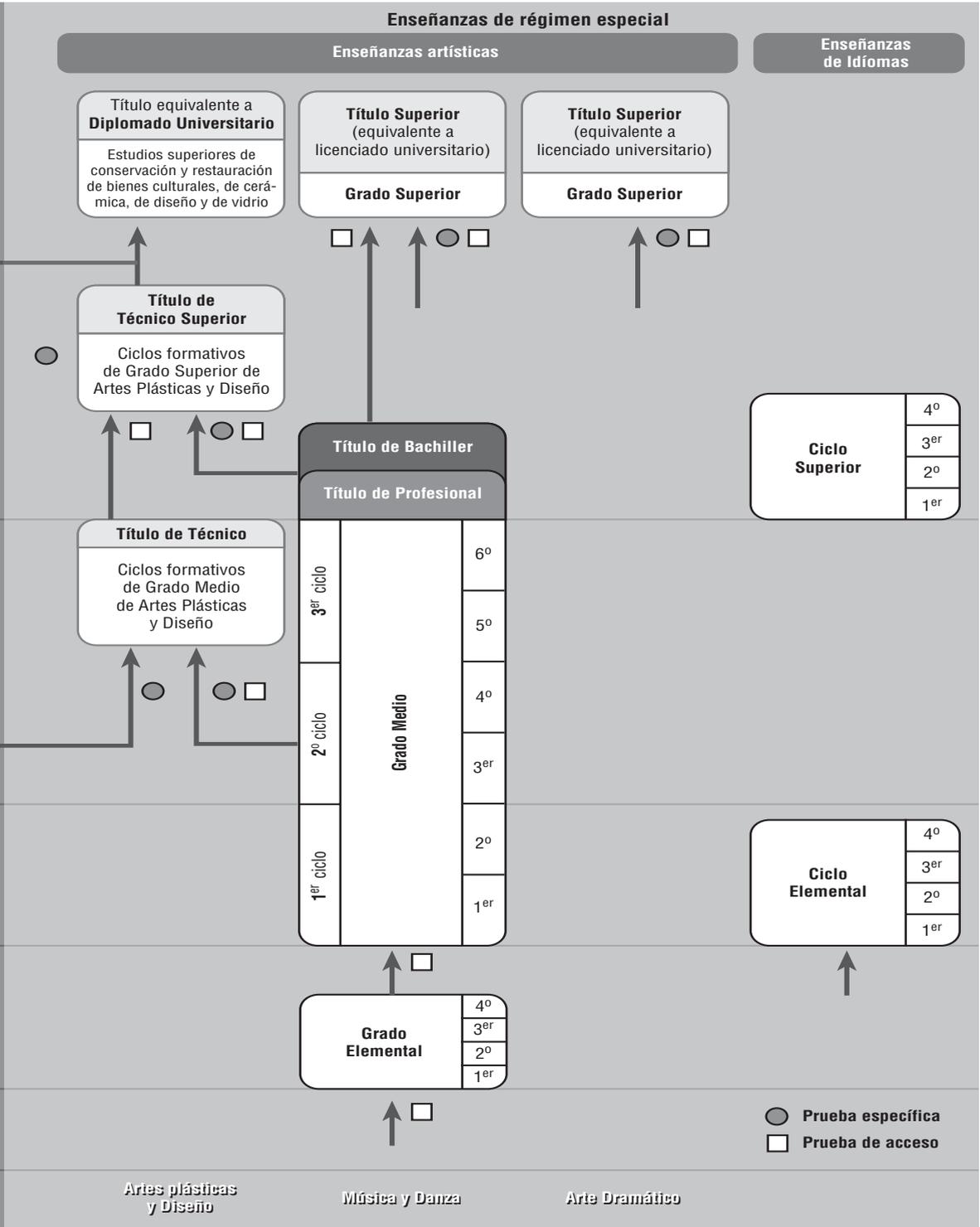
(1) Este artículo es una reflexión a partir de la investigación hecha para la tesis doctoral del autor titulada *De la contrarreforma de la formación profesional de la LGE a la contrarreforma de la LOGSE. Itinerarios y ciclos de formación profesional después de la enseñanza secundaria comprensiva*, dirigida por Jordi Planas i Coll y leída el 10 de julio de 2002 en la Universidad Autónoma de Barcelona.



Ministerio de Educación y Ciencia

# Sistema Educativo





## Introducción

El objetivo de este artículo es hacer un balance de la evolución de la FP (reglada) <sup>(2)</sup> dentro de la enseñanza secundaria en España, país que ha realizado dos grandes reformas en los años 1970 y 1990 y desde el año 2002 se encuentra pendiente de una tercera, sin acabar de concretarla en razón de vaivenes políticos <sup>(3)</sup>. Uno de los aspectos fundamentales de las reformas legislativas es la relación entre formación académica y formación profesional en la enseñanza secundaria, es decir, la unificación o diversificación de vías formativas dentro de la enseñanza secundaria inferior y sobre todo después de la enseñanza obligatoria (hasta los 16 años). Aunque es común el uso del concepto de *itinerario* como el camino diseñado por el sistema educativo, es imprescindible distinguir estos itinerarios “oficiales” de los itinerarios seguidos en la práctica por los jóvenes (Raffe, 2003). Por eso preferimos llamar *vías* a la división entre formación académica y profesional e *itinerarios* a la circulación real de los jóvenes por el sistema educativo. Esta distinción, como veremos, es pertinente cuando se comprueba, en el caso español, cómo la acción agregada individual puede modificar el número de vías propuestas o diseñadas por el sistema educativo.

La discusión sobre unificación o separación de la educación secundaria ha sido durante muchos años el punto de arranque de las reformas educativas. En el contexto europeo, la relación entre vías académicas y profesionales ha generado tres tipos o modelos de sistemas educativos (Jackson, 1999):

- “Tracked system” (países germánicos), con enseñanza secundaria segregada en vías académicas y profesionales sin conexión.
- “Unified system” (países nórdicos), con enseñanza secundaria integrada, con una diferenciación muy baja de itinerarios específicos.
- “Linked system” (Francia, España después de la Ley General de Educación de 1970), con enseñanza secundaria con vías separadas pero con pasarelas o puntos de contacto entre las diferentes vías.

Estos tres tipos diferentes, que responden a historias sociales, económicas y políticas diversas, se encuentran en un proceso de “convergencia” europea (Green et al., 2001) hacia el “linked system”, es decir, los pa-

---

<sup>(2)</sup> En España se llama formación profesional reglada a la formación para el desarrollo de un oficio encuadrada en el sistema educativo. Se distingue así de la formación ocupacional, promocionada y financiada por las autoridades laborales, normalmente de niveles básicos para jóvenes o con una función de reciclaje para parados adultos. La formación profesional reglada presenta históricamente dos niveles, 2 y 3, conforme a la clasificación de cualificaciones de la Unión Europea. La conexión entre estos dos niveles ha seguido vaivenes históricos, como se explica en el artículo.

<sup>(3)</sup> En el 2002 se promulgó una Ley de Calidad de Educación que transformaba la educación secundaria obligatoria, pero el cambio de gobierno en marzo del 2004 ha paralizado la aplicación de la ley y se ha entrado en un proceso lento de debate con la comunidad educativa que está empezando a dar sus frutos (diciembre del 2004). Volveremos a este punto al final del artículo.

íses con una tradición más segregada están introduciendo elementos curriculares o organizativos comunes y los países con una tradición más unificada están introduciendo itinerarios más diversificados. Aun así, no hay que olvidar que las tradiciones “societales” (en el sentido de Maurice, 1994) aún tienen un peso considerable.

La evolución del caso español es paradigmática. De un sistema muy segregado, con una formación profesional prácticamente exterior al sistema escolar antes de 1970, pasando por un intento fallido de integrarla en la enseñanza secundaria en 1970 que condujo a una contrarreforma que la situó en la *segunda zona*, llamada así por Grignon para destacar el papel subordinado y marginado de la formación profesional (Grignon, 1971) -aunque con algunos vínculos con el bachillerato-, hasta un segundo intento similar de integración en el año 1990 pero con muchas dificultades en su aplicación. A partir del año 2000 el debate se centra casi exclusivamente en las posibilidades de unificación de la educación secundaria inferior, cuestionándose ampliamente la teoría pedagógica de la comprensividad que subyace a la unificación (es decir, que con medidas de atención a la diversidad se podía conseguir un currículum unificado hasta los 16 años), y también se han cuestionado los patrones organizativos de esta fase. Es como si la evolución se trazara del “tracked system” al “linked system” pasando por el “unified system”. Veamos algunos detalles.

## La FP en la Ley General de Educación (1970)

La Ley General de Educación del año 1970 ya asume el reto de responder a la creciente demanda de educación en la etapa postobligatoria y de ajustar el sistema educativo español a los estándares de los países desarrollados. De inspiración claramente desarrollista, en la moda de las teorías del capital humano, pero todavía encasillada en la retórica del régimen franquista, la LGE es, de hecho, la primera ley que introduce la comprensividad sin mencionar esta palabra al unificar la enseñanza primaria, eliminar el bachillerato elemental y alargar la escolarización única hasta los 14 años, con la creación de la Enseñanza General Básica (EGB) de los 6 hasta los 14 años (Carabaña, 2002; Lorenzo, 1996). Además, incorpora la formación profesional al sistema educativo, en un proceso de institucionalización, formalización y estructuración (Casal et al., 2003) que da lugar a la Formación Profesional Reglada (FPR) con un claro objetivo de formación inicial para el trabajo, pero dentro de las coordenadas escolares. E incorpora la formación profesional con criterios de comprensividad, es decir, como ciclos cortos después de cada etapa educativa, no como vías alternativas. También había un componente meritocrático en la progresión de la pirámide educativa. El diseño de la ley planteaba una formación profesional de primer nivel (FP1) para los alumnos que acababan la EGB; una formación profesional de segundo nivel (FP2) para los alumnos que acababan el bachillerato; y una formación profesional de tercer nivel (FP3)

para los alumnos que acababan un ciclo corto universitario. De alguna manera, se planteaba la formación profesional no como vías paralelas sino como complementos de formación en un campo profesional específico después de cada etapa formativa académica.

La aplicación de la reforma educativa acabó en una auténtica contra-reforma (Planas, 1986), ya que en el decreto de regulación de la FP del año 1974, debido a las presiones de actores sociales (vinculados al sector privado) y a la insuficiencia crónica de los recursos públicos, se pasó a una FP1 obligatoria para los alumnos que fracasaban en la EGB, una FP2 a la que se podía acceder desde la FP1 con el régimen de enseñanzas especiales (que llegó a representar más del 90 % de la matrícula) y una FP3 que desapareció. Así, la FP1-FP2 (la formación profesional de primer y de segundo nivel) y el BUP-COU (la vía académica que daba acceso a la universidad, el bachillerato) quedaron como las dos vías paradigmáticas definidas por Baudelot y Establet (1976) (4). A pesar de esto, los itinerarios surgidos a partir de la acción individual -alumnos con sus estrategias y expectativas, profesores con sus prácticas de evaluación y centros con su implantación territorial- podemos decir que fueron tres (Merino, 2002):

- Itinerarios de desescolarización o, mejor dicho, carencia de itinerario formativo, abandono de la escuela por los jóvenes. A pesar la obligatoriedad de la FP1 para los que no obtenían el graduado escolar, el desánimo de muchos de estos alumnos y la falta de control eficaz por parte de la administración educativa hacía que un porcentaje significativo de alumnos antes de los 16 años ya estuviera fuera del sistema educativo, bien porque ya no se matriculaban en formación profesional, bien porque abandonaban al primer o segundo año (aproximadamente un 30 %).
- Itinerarios de continuidad entre la enseñanza primaria y la formación profesional. Aunque en el enfoque de la doble vía este itinerario era el devaluado, hay que reconocer que la mitad de los que se matriculaban habían obtenido el graduado escolar y que, por diferentes razones, habían preferido la formación profesional. De hecho, eran los que tenían más probabilidades de llegar hasta el final de la FP2.
- Itinerarios de continuidad entre el bachillerato y la universidad. A pesar de su nombre, el BUP tenía algo de unificado pero poco de polivalente, ya que el COU se convirtió en un cuarto de bachillerato de continuidad "natural" hacia la selectividad e ingreso en la universidad. Aunque con el crecimiento de la FP se restringió el acceso al bachillerato (Carabaña, 1997), ello no evitó que el incremento del acceso a la universidad fuera importante en la década de los 1980, que también dejaba de ser la institución cerrada y elitista de épocas anteriores.

A estos tres itinerarios, de hecho, habría que añadir un cuarto, los alumnos que con el título de bachiller no seguían la opción del BUP y se pa-

---

(4) Véase anexo 1.

saban a la FP2, en su segundo curso. Esta realidad era conocida por los institutos de FP, que tenían grupos específicos de “buperos” <sup>(5)</sup> (Merino, 2002). Se trata de la tercera red, que Baudelot y Establet (1976) se negaron a reconocer como red propia. No es que en términos numéricos fuera muy numerosa, pero es una característica fundamental de los sistemas vinculados.

## La FP en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990)

La LOGSE se promulga en el año 90 <sup>(6)</sup> bajo la bandera de la comprensividad y después de un período de experimentación del llamado tronco común (es decir, el currículum unificado hasta los 16 años). Paradójicamente, la misma ley contenía los elementos que podían negar la comprensividad, y el período de experimentación fue demasiado corto para convencer a la comunidad educativa y demasiado largo para mantener la ilusión y las expectativas de los actores implicados.

Uno de los objetivos de esta ley era superar los déficit que la aplicación de la LGE había puesto de relieve, como la doble titulación al finalizar la escolaridad básica a los 14 años y la imagen pésima de la formación profesional <sup>(7)</sup>. Para ello aplica las recetas organizativas y didácticas de las teorías sociopedagógicas derivadas de la comprensividad. Ahora bien, lo que hace es unificar el currículum de 12 a 14 años eliminando la FP1 y haciendo un puente entre la enseñanza básica y el bachillerato, por más que la ley conceda a la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO, de 12 a 16 años) una parte de formación profesional de base, con la introducción de la variabilidad del currículum con los créditos variables, asignaturas opcionales que escogen, en principio, los alumnos pero que los profesores convierten en semilla para la organización de itinerarios en función del nivel de rendimiento académico de los chicos y chicas. Es decir, si se introduce una parte del currículum opcional, las diferencias de rendimiento y la orientación de los profesores hace que las diferentes asignaturas que ofrecen los institutos permitan la creación de itinerarios en función del tipo de estudios a seguir después de la enseñanza obligatoria. O sea, la comprensividad fuerte en la secundaria inferior se traduce en un currícu-

---

<sup>(5)</sup> Era como coloquialmente se conocía los grupos de alumnos que provenían del BUP y entraban directamente en la FP2. En algunos institutos se les agrupaba separados de los estudiantes que provenían de la FP1.

<sup>(6)</sup> Véase anexo 2.

<sup>(7)</sup> Durante muchos años se creyó que a los institutos de formación profesional sólo iban los jóvenes que no querían estudiar y que habían fracasado en la escuela obligatoria. La ubicación de numerosos institutos públicos de formación profesional (segregados de los institutos de bachillerato), en los arrabales de las grandes y medianas ciudades, contribuyó a esta imagen de marginalidad y de aparcamiento para jóvenes conflictivos. La desmotivación de buena parte del profesorado también contribuyó a este escenario sombrío.

lum muy académico, y los primeros años de aplicación revelan ya que hay que rebajar la comprensividad para hacerla más suave. <sup>(8)</sup>

Con la experimentación pasó un fenómeno que los manuales de sociología clasifican de *efectos perversos*. La demanda del llamado “tronco común” era muy extendida en los sectores más progresistas de la comunidad educativa. Ahora bien, en algunos de los centros que se ofrecieron para la experimentación de la reforma, la oferta del tronco común convivió con la oferta de BUP en unos, de FP en otros, y de BUP y FP en los centros privados concertados que se apuntaron a la experimentación. Es decir, estos centros privados tuvieron las tres vías en paralelo. Y los alumnos que iban al tronco común eran los que no tenían el nivel suficiente para ir al bachillerato (de común acuerdo entre el alumno, la familia y el profesorado) pero consideraban que hacer FP era demasiado poco (Merino, 2002). Se podría decir que, paradójicamente, la creación de un tronco común distanció más que acercó las vías académica y profesional. No obstante, con la generalización de la reforma este efecto dejó de ser operativo, pero permite clarificar en parte la presión posterior para la implantación de itinerarios en el interior del “tronco común”.

La aplicación de los criterios comprensivos, combinados con los criterios meritocráticos, hizo que los redactores de la LOGSE copiaran, consciente o inconscientemente, el esquema de la formación profesional reglada de la LGE, eliminando el primer nivel o derivando los alumnos fracasados en la ESO (*drop outs*) hacia los Programas de Garantía Social, y subiendo dos cursos el esquema de ciclo corto de profesionalización después de una etapa de formación académica: los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) para los graduados en secundaria y los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) para los bachilleres. En teoría los CFGM tenían que ser la alternativa al bachillerato no por la falta de requisitos de acceso sino por los intereses de los alumnos, y del mismo modo los CFGS se convertirían en la alternativa a la universidad. <sup>(9)</sup>

Las posibilidades de contrarreforma, como ocurrió con la LGE, apuntan en dos direcciones. La primera es que el CFGM se convierta en la se-

---

<sup>(8)</sup> No sólo por la organización de grupos en función de los créditos variables, también es de destacar la creación de dispositivos internos o externos de formación para los alumnos con graves dificultades para seguir el ritmo normal, sea por razones actitudinales o aptitudinales, dispositivos que centran su currículum en aprendizajes manuales y habilidades sociales básicas.

<sup>(9)</sup> Con lo que, de paso, se disminuía la presión demográfica sobre la universidad, en la que el discurso manido de la masificación había popularizado dos ideas más que dudosas: que la universidad no servía para la inserción laboral y que alumnos y familias cifraban excesivas expectativas en la institución universitaria. Nadie pareció darse cuenta de que la aplicación de la LOGSE se haría en un contexto de disminución de las cohortes demográficas, con lo cual si el problema de los años 80 era la masificación, en la primera década del 2000 el problema es precisamente el contrario, la falta de matrícula. Además, en numerosas ramas profesionales, hacer un CFGS es un paso previo, no alternativo, a la universidad. En el caso de Cataluña, incluso se les reconoce entre 40 y 60 créditos (casi un curso académico) en muchas ingenierías técnicas para los CFGS industriales, y en carreras del campo de la educación para los CFGS de servicios a la comunidad.

gunda opción para los que fracasan en el bachillerato. En efecto, al igualar la condición de acceso para la vía académica o profesional (es necesario el graduado en secundaria tanto para matricularse en bachillerato como en los ciclos formativos de grado medio), y dejando sin conexión el grado medio con el grado superior, la tendencia a matricularse en el bachillerato supera con creces la matrícula en el CFGM, incluso llega a aumentar la proporción de cada promoción que se matricula en el bachillerato (Merino, 2002). Además, una cantidad significativa pero imposible de saber de graduados en secundaria han sido producto de la acción evaluadora del profesorado, que sabe que la no graduación es dejar a los alumnos en un callejón sin salida, y acceden a dar el graduado con la condición de que se matriculen en un CFGM, condición que después la familia no cumple. Sea como fuere, el fracaso en el bachillerato visibiliza la opción del CFGM. La segunda dirección es la conexión entre el CFGM y el CFGS, para evitar que el primero sea otro callejón sin salida, conexión pedida por muchos actores de la comunidad educativa, experimentada en algunos lugares como en Cataluña pero con grandes resistencias de la administración educativa y el profesorado de formación profesional que no quiere perder una formación destinada a bachilleres.

En cualquier caso, nos volvemos a encontrar con tres itinerarios:

- Itinerarios de fracaso en la escolarización obligatoria. De hecho, el final de la escolarización obligatoria sin graduación es una sanción de unas trayectorias biográficas que acumulan retrasos, desadaptación escolar y falta de expectativas, y que probablemente arranquen de la transición de la enseñanza primaria a la secundaria. En este primer grupo tenemos dos variantes: los alumnos que entran en dispositivos de formación (PGS u otras ofertas de la comunidad local) y los alumnos que acceden directamente al mercado de trabajo. <sup>(10)</sup>
- Itinerarios de graduación en secundaria y entrada en la vía profesional, con o sin el paso fracasado por el bachillerato. También pueden existir ciertas modalidades, como los jóvenes que deciden acceder al mercado de trabajo después del CFGM porque consideran que ya tienen suficiente formación, porque los costes de oportunidad son elevados (pueden tener ingresos en un corto plazo) y los costes de opción (reversibilidad de las opciones (Vincens, 2000) para continuar estudios son muy elevados. O bien los jóvenes que deciden alargar su formación y profesionalizarse más, son los que por diferentes mecanismos se matriculan en un CFGS. Las expectativas de estatus hacen que los beneficios esperados superen los costes de esta decisión.
- Itinerarios de graduación en secundaria y continuidad en la vía académica. Con la LOGSE la vía académica de la enseñanza secundaria postobligatoria queda reducida a dos cursos, la distancia entre el fin de la

---

<sup>(10)</sup> Y de éstos, aún cabe hacer otra distinción: los que tienen un entorno familiar y social que les permite una cierta inserción laboral con unas mínimas condiciones, y los que son candidatos directos a la exclusión laboral y social (Azevedo, 2003).

escolaridad obligatoria y el ingreso a la universidad se ha reducido a dos años, con lo que se ha hecho mucho más cercana. Aún así, también tenemos dos variantes: el acceso a la universidad después del bachillerato y la selectividad o el acceso a un CFGS. Esta última variante sería la actualización del cuarto itinerario surgido tras la aplicación de la LGE, aunque con un estatus mayor.

## El intento de reforma de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002)

La auténtica contrarreforma de la LOGSE se plantea con la entrada en vigor el año 2002 de la LOCE <sup>(1)</sup>, pero con un sentido un poco diferente que la contrarreforma de la LGE. La LOCE es explícitamente una ley en contra de la comprensividad, a la que atribuye buena parte de los males de la educación española, y es una ley que atribuye unos efectos benéficos *per se* a las medidas que se encargan de destruirla. Pero se basa en un discurso anticompreensivo fundamentalmente ideológico, un discurso que se dedica a combatir los supuestos ideológicos de las corrientes progresistas de la educación. Bajo la etiqueta de calidad para todos, se introduce la segregación en el interior de la enseñanza secundaria inferior, que deja de tener una comprensividad fuerte. En cambio, no introduce prácticamente ninguna medida de reducción de la comprensividad suave en la enseñanza secundaria postobligatoria <sup>(2)</sup>, lo cual no deja de ser una paradoja. Además, la creación de itinerarios en la ESO era una práctica común en muchos institutos de secundaria, a partir de los mecanismos que la misma LOGSE contemplaba. La LOCE sanciona estos itinerarios, los convierte en dogma pedagógico y rebaja, *de facto*, la escolarización obligatoria y común a los 15 años, con la introducción de los Programas de Iniciación Profesional (PIP). En definitiva, se diseña un segundo ciclo de la enseñanza secundaria obligatoria (15-16 años) con itinerarios diseñados para el tipo de enseñanza (académica o profesional) que los alumnos han de seguir después, y con la posibilidad de salir del sistema educativo para ingresar en dispositivos de formación no reglada.

Como es obvio, no ha habido tiempo para que los jóvenes, las familias, el profesorado, los centros y los diferentes niveles de la administración educativa hayan actuado e influido en la construcción de trayectorias biográficas. Por tanto, sólo podemos apuntar como hipótesis los posibles itinerarios contruidos a partir de las vías abiertas por la nueva legislación:

- Itinerarios de desescolarización precoz canalizados a través de los PIP.

La substitución de los PGS por los PIP no parece *a priori* que vaya a re-

---

<sup>(1)</sup> Véase anexo 3.

<sup>(2)</sup> Tampoco lo hace la Ley de FP y de Cualificaciones, más preocupada por los avatares de la relación entre la formación formal y la no formal ocupacional y continua y el complejo tema del reconocimiento y acreditación de las competencias adquiridas en distintas fuentes.

resolver los problemas planteados. Que la duración de los PIP sea de dos años recuerda un poco a la extinta FP1, y que tenga una función de recuperación académica (accediendo al graduado en secundaria) puede modificar las estrategias y expectativas de los jóvenes que se incorporen a estos programas.

- Itinerarios precoces de profesionalización dentro de la enseñanza secundaria obligatoria con la continuidad más o menos natural en los CFGM. El alcance de la clasificación de los alumnos en el segundo ciclo de la ESO, el poder de etiqueta de los grupos de enseñanza técnico-profesional y la discrecionalidad de la evaluación del profesorado marcarán las expectativas y opciones de los jóvenes.
- Itinerarios precoces de ingreso en la vía académica. Con la especialización en materias científicas y humanísticas en el segundo ciclo de la ESO se vuelve de hecho al esquema del bachillerato en cuatro años, con un marcado carácter propedéutico para la continuidad de estudios en la enseñanza superior. De nuevo con dos variantes: la universitaria y los CFGS.

## Algunas conclusiones para la confusa situación actual

La nueva legislación ha sido paralizada con el cambio de gobierno producido en marzo del 2004. La incertidumbre creada en la comunidad educativa es grande, y en el momento de escribir estas líneas (diciembre del 2004) sólo existe un documento presentado por el ministerio para el debate público (*Una educación de calidad para todos y entre todos*, [www.debateeducativo.mec.es](http://www.debateeducativo.mec.es)), que critica los itinerarios de la LOCE y propone medidas de atención a la diversidad poco concretas, pero que retrotraen a las medidas ya definidas en la LOGSE. Una de las intenciones del nuevo equipo ministerial <sup>(13)</sup> es evitar la asociación del alumno de bajo rendimiento con la formación profesional, y trabajar para que el fracaso escolar no conduzca a la exclusión social. No se llega a concretar una propuesta de vías, con las edades y condiciones de acceso para cada una.

El debate sobre la doble o triple vía se ha traducido en el conocido (y viejo) debate sobre el prestigio de la FP y las estrategias para "dignificar" la FP. Como dice De Pablo, el problema no es que haya dos vías, sino que una sea la vía "regia" y otra la desprestigiada. La solución, según este autor, consiste en prever una pluralidad de vías, como Suecia y Alemania, con sistemas diferentes (De Pablo, 1996). Otros autores piensan justamente lo contrario, que para solucionarlo hace falta integrar cada vez más las diferentes vías en una secundaria superior, objetivos de algunas

---

<sup>(13)</sup> En palabras del Secretario de Estado del Ministerio de Educación, Alejandro Tiana, en la conferencia que impartió en el Ateneo de Madrid el 26 de octubre de 2004.

reformas recientes en Noruega y Australia (Skårbrevik, Båtevik, 2001; Po-lesel, 2001). Desde otra óptica, Carabaña afirma que la FP tiene que tener un valor formativo, que no puede estar supeditada a los resultados de inserción ni pensar que se puede modificar la valoración social del trabajo manual. Pese a esto, la FP tiene que formar en contenidos generales, que no se tienen que confundir con el bachillerato (Carabaña, 1988), y así evitar una visión excesivamente tecnicista, para que -en palabras de Gramsci- la FP no tenga como destino la formación de “pequeños monstruos dotados del ojo infalible y la mano firme” (Manacorda, 1985).

La situación actual es confusa. Las posibilidades de éxito de las reformas educativas son cuestionadas por buena parte de la comunidad educativa. De hecho, se ha llegado a hablar de la “insolubilidad” de los problemas educativos a través de reformas (Sarason, 2003). También es verdad que las expectativas que se asignan a las reformas son a menudo muy elevadas, o asumen objetivos muy ambiciosos, como la eliminación de las desigualdades sociales a través de la equiparación de la formación profesional con la formación académica. Estas elevadas expectativas y estos objetivos ambiciosos corren el riesgo de recoger grandes decepciones o de generar efectos indeseados si no hay el suficiente consenso, sobre todo de aquellos agentes clave para el desarrollo y aplicación de la reforma (Planas, Tatjer, 1982; Tedesco, 1994).

De cara a los escenarios futuros, la formación profesional reglada se enfrenta a dos grandes paradojas: la primera paradoja consiste en el hecho que, si se le quiere dar más prestigio, tiene que ser más selectiva, pero entonces pierde una buena parte de su público potencial, que queda relegado a dispositivos de intervención más asistenciales que formativos. Y la segunda es que una FP integrada diseñada como ciclos tras cada etapa educativa queda desdibujada y pierde identidad propia. En cambio, una FP segregada puede parecer condenada a la *segunda zona* pero puede reforzar a la vez una dimensión identitaria que socialice a estudiantes y profesores en un *ethos* profesional que, sin caer en un discurso antiintelectual, genere un elemento positivo de identificación con los oficios “manuales”, aunque estos cada vez tengan menos de manuales (esta era la apuesta a favor de centros segregados de Castro, para preservar “el alma” del instituto de FP (Véase Castro, 1988).

Y para acabar, una conclusión personal: la FP no es un instrumento para hacer menos desigual la división social del trabajo (¿lo es el sistema educativo en conjunto?), pero si no puede mejorar la valoración social del trabajo manual, puede cuanto menos esforzarse por “dignificar” la misma formación profesional. Dignificarla no es necesariamente hacerla más selectiva, sino: hacerla atractiva para un porcentaje importante de alumnos con éxito en la primaria y secundaria obligatoria (como ya pasaba con la LGE); diseñarla con itinerarios reversibles, que no representen callejones sin salida para el alumnado y sus familias; y darle la posibilidad de conectar con la enseñanza superior, conexión que, aunque sólo sea realizable para unos pocos, permita vislumbrar esta posibilidad de llegar a la

cúspide de la pirámide educativa. De hecho, la formación profesional superior y los primeros ciclos universitarios se están aproximando. Incluso en algunas comunidades autónomas, como Cataluña, se han empezado a convalidar créditos de formación profesional a los estudiantes que se matriculan en la universidad en carreras del mismo ámbito profesional.

La mejora de la formación profesional es un objetivo muy loable, generador además de consenso entre los agentes sociales, la comunidad educativa, los políticos y la sociedad en general (¿quién se opone a que mejore?). Pero otra cosa muy distinta es cómo conseguirlo. Ya hemos mencionado la paradoja de la selectividad, que no creemos sea el camino para la dignificación de la formación profesional. Tampoco vale la copia ingenua de los sistemas de formación profesional de otros países, como el conocido sistema dual alemán, ya que hay que adaptar los cambios a las características e inercias propias de cada país, aunque la extensión de las prácticas en centros de trabajo haya sido un avance indiscutible e indiscutido. La sempiterna cuestión de los recursos económicos -y más en un país como España, con insuficiencia crónica en la financiación del sistema educativo- puede convertirse en una excusa para ocultar otras deficiencias organizativas o didácticas. Tampoco vale el discurso de pretendida superioridad de la formación profesional respecto a la universidad en términos de inserción y promoción profesional (en España es habitual escuchar que gana más un albañil que un médico), porque genera más suspicacias que beneficios para la formación profesional (sobre todo si quien hace este tipo de afirmaciones es una persona que ha pasado por la universidad y envía a sus hijos también a ésta). En fin, quizá una de las claves esté en el profesorado, que comparta y sepa transmitir un *ethos* profesional que vincule la formación con el ámbito profesional donde los alumnos tendrán más probabilidades de insertarse laboralmente y, por ende, socialmente. ■

## Bibliografía

- Azevedo, J. "Entre la escuela y el mercado de trabajo. Una mirada crítica sobre las transiciones". En Marchesi, A.; Hernández Gil, C. (Coord.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza-Ensayo, 2003.
- Baudelot, Ch.; Establet, C. *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI, 1976.
- Carabaña, J. "Sobre educación y mercado de trabajo: los problemas de la Formación Profesional". En Graó, J. (coord.) *Planificación de la Educación y mercado de trabajo*. Madrid: Narcea, 1988.
- Carabaña, J. "La pirámide educativa". En *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona, ICE-UB y Horsori (Cuadernos de Formación del Profesorado), 1997.

- Carabaña, J. "Las políticas de izquierda y la igualdad educativa". En Torreblanca, J. (coord.) *Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2002.
- Casal, J.; Colomé, F.; Comas, M. *La interrelación de los tres subsistemas de formación profesional en España*. Madrid: FORCEM, 2003.
- Castro, C.M. "The soul of vocational schools: training as a religious experience". En: *International Review of Education*, 1988, nº 34 .
- De Pablo, A. "La nueva formación profesional: dificultades de una construcción". En: *Reis*, 1997, nº 137, p. 137-161.
- Green, A.; Leney, R.; Wolf, A. *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona: Pomares, 2001.
- Grignon, C. *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*. París: Les Éditions de Minuit, 1971.
- Jackson, N.J. "Modelling change in a national HE system using the concept of unification". En: *Journal of Education Policy*, 1999, vol. 14, nº 4 .
- Lorenzo, J.A. "Evolución y problemática de la Educación Secundaria Contemporánea en España". En: *Revista Complutense de Educación*, 1996, 7, 2, 51-79.
- Manacorda, M. "Introducción". En: Gramsci, A. *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Hogar del Libro, 1985.
- Maurice, M. "L'analyse sociétale des relations entre système éducatif et système productif". En: *Revue internationale d'éducation*, 1994, nº 1.
- Merino, R. *De la contrarreforma de la formació professional de l'LGE a la contrarreforma de la LOGSE. Itineraris i cicles de formació professional després de l'ensenyament secundari compresiu*. Barcelona, UAB, tesis doctoral, 2002.
- Planas, J.; Tatjer, J.M *Implicacions i problemes de la reforma de l'ensenyament mitjà*. Barcelona: ICE de la UAB, 1982.
- Planas, J. "La Formación Profesional en España: evolución y balance". En: *Educación y Sociedad*, 1986, nº 5.
- Polesel, J. "La formación profesional en la escuela: una iniciativa australiana hacia la integración de estudios profesionales y académicos en el currículo de la secundaria superior". En: *Revista Europea Formación Profesional*, 2001, nº 21.
- Skårbrevik, K.; Båtevik, F. "Las competencias parciales certificadas. Una tercera vía de titulación en la enseñanza secundaria superior de Noruega". En: *Revista Europea Formación Profesional*, nº 21 (2001).
- Raffe, D. "Pathways Linking Education and Work. A review of Concepts, Research, and Policy Debates". *Journal of Youth Studies*, 2003, nº 6, 1.
- Sarason, S. *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro, 2003.
- Tedesco, J.C. "Tendances actuelles des reformes éducatives". *Revue Internationale d'Education*, 1994, nº 1.
- Vincens, J.: *L'évolution de la demande d'éducation*. Note 329.0029, projet EDEX, 2000.

ANEXO 1

**Estructura básica de la enseñanza secundaria con la Ley General de Educación (LGE, 1970), tras la entrada en vigor del decreto de 1974**

años

14	EGB	
	(Graduado)	(Certificado)
15	BUP	FP1
16		
17		
18	COU	FP2
19	Universidad	

ANEXO 2

**Estructura básica de la enseñanza secundaria con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)**

años

13-16	ESO	
	(Graduado)	(No Graduado)
17	Bachillerato	CFGM
18		
19	Universidad	CFGS

ANEXO 3

**Estructura básica de la enseñanza secundaria con la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002)**

años

13	ESO		
14			
15	Itinerario científico-humanista		Itinerario técnico-profesional
16	Itinerario científico	Itinerario humanista	Itinerario técnico profesional
	(Graduado)		PIP
17	Bachillerato		
18			CFGM
19	Universidad	CFGS	

# La combinación formación-trabajo

## Aprendizajes y estudios superiores a jornada parcial

**Alison Fuller**

Profesora auxiliar, School of Education,  
Universidad de Southampton, Inglaterra

**Palabras clave:**

Post-compulsory education;  
formal learning;  
informal learning; learning  
process; transfer of learning;  
adult learning

RESUMEN

**Los responsables políticos europeos y extraeuropeos buscan cada vez con mayor ahínco vías para promover la formación permanente. Algunos estudios recientes ponen de relieve las ventajas pedagógicas de las formaciones de aprendices (aprendizajes), que combinan la oportunidad formativa en el lugar de trabajo con la asistencia a centros educativos especializados. Este artículo sugiere que una combinación de empleo y de cursos de enseñanza superior a jornada parcial también tiene virtudes pedagógicas y motivacionales. Quienes buscan formas de alentar la participación suelen tardar en reconocer las ventajas del método mixto. Además, apenas se analiza su interés para aquellas personas que, por diversos motivos relacionados con la evolución social y económica, tienen reticencias a participar en cursos de dedicación completa. De los argumentos aquí recogidos se deriva que debemos destinar más recursos y esfuerzos a incrementar las oportunidades ofrecidas a personas de todo el espectro socioeconómico para participar en medidas de formación y empleo.**

## Introducción

Intensificar la formación permanente constituye una de las aspiraciones básicas para responsables políticos, a escala internacional (véase *inter alia* Comisión Europea, 1996; OCDE, 1996; UNESCO, 1996) o nacional, en países como el UK (DfEE, 1998). El presente artículo sugiere que los métodos que combinan trabajo y formación pueden desempeñar una importante función motivadora para la participación formativa de una cifra mayor de adultos. La opinión viene respaldada por un reciente análisis global efectuado por investigadores daneses sobre las relaciones trabajo-formación y los posibles métodos para intensificarlas (Illeris et al., 2004). Illeris y sus colaboradores han descrito una serie de posibilidades que permiten a un adulto emprender oportunidades de formación regular y des-

**Agradecimientos**

*Expreso aquí mi agradecimiento por los útiles comentarios recibidos de una persona anónima sobre una versión anterior del texto.*

empeñar a la vez un empleo. Mi artículo se centrará exclusivamente en dos de dichas posibilidades: la formación de aprendices (aprendizaje), que ofrece la oportunidad de formarse en un lugar de trabajo y a la vez en centros educativos especializados (p.e. Fuller y Unwin, 2003a; Guile y Young, 1999), y la opción de participar en cursos de enseñanza superior a jornada parcial mientras se ejerce un empleo (p.e. Tight, 1991; Davies, 1999). Los principios de trabajo y estudio simultáneos que sustentan la formación de aprendices también pueden considerarse aplicables a la enseñanza superior a jornada parcial, y una razón positiva para crear otras oportunidades de asistir a cursos durante el trabajo. Las ideas que el artículo avanza se han extraído principalmente de la experiencia británica, pero muy probablemente servirán también para otros países europeos que han creado sistemas de formación de aprendices y ofertas de enseñanza superior (ES) a tiempo parcial.

El texto sostiene que la oportunidad de combinar la participación en diferentes comunidades de la práctica (la del lugar de trabajo y la del contexto educativo) atrae a numerosos adultos, y merece atención por parte institucional (a escala nacional y europea) para aumentar la asistencia del usuario educativo a oportunidades oficiales de formación. Hasta la fecha, los responsables políticos que buscan formas de incrementar dicha participación apenas han intentado motivar al empresario para ofrecer a más asalariados la opción de trabajar y formarse simultáneamente. Por ejemplo, el discurso político sobre ampliación de la ES suele centrarse -al menos en el UK- en la necesidad de aumentar la asistencia individual a ofertas de dedicación completa. Se dedica mucho menos esfuerzo a encontrar formas de ayudar a quienes, por diversos motivos, se muestran reacios o imposibilitados de aceptar una opción formativa a jornada completa.

Se ha organizado el artículo en tres secciones. La primera describe los dos tipos de oferta educativa (aprendizajes y ES a jornada parcial), que brindan a los usuarios la oportunidad de combinar un empleo con la participación en un estudio formal, bajo el que se entiende la asistencia normal a cursos impartidos por centros educativos y conducentes a cualificaciones reconocidas. En la segunda Sección, se exponen algunas de las condiciones sociales y económicas que permitirían una cifra mayor de adultos asistir a cursos de ES a jornada parcial a la vez que ejercen su trabajo, y debate hasta qué punto la evolución social fomenta esa tendencia. La tercera Sección recupera el valor de la metáfora "la formación es participación", para comprender que las personas se forman por su compromiso con determinadas prácticas sociales, y expone la contribución de la teoría situacional de la formación a la conceptualización de la formación en el lugar de trabajo. Sugiere a continuación un reto para esta teoría situacional: analizar de qué manera la participación de una persona en diferentes contextos educativos y laborales le permite formarse y aprovechar dicha formación. El texto extrae por último la conclusión de que, como forma de organización curricular, los métodos que combinan trabajo y estudio (como demuestran los aprendizajes y la ES a jornada

parcial) resultan atractivos para numerosos trabajadores jóvenes o de edad y merecen un mayor apoyo de los responsables políticos que deseen impulsar la formación permanente. Concluye también que, si se define la formación como participación, la oferta de diferentes tipos de prácticas sociales (como trabajo y formación simultáneos) incrementará obligatoriamente el nivel formativo de la persona.

## Dos modelos de trabajo y estudio

Esta primera sección describirá dos vías distintas (aprendizajes y cursos de ES a jornada parcial) que permiten combinar el trabajo con la participación en un estudio formal. Al centrarme en el potencial del método combinado, no deseo subestimar al propio lugar de trabajo como lugar formativo (véase *inter alia* Eraut et al., 2000; Hutchings, 1999; Billett, 2001), pero el texto se centra intencionalmente en los modelos de participación que incluyen un lugar de trabajo y otro de estudio en un contexto educativo formal.

Los programas de formación de aprendices (aprendizajes) pueden diseñarse para incluir oportunidades estructuradas de formación en el trabajo y fuera de éste. En países como Alemania, Austria o Suiza, la formación principal tiene lugar en la empresa, con intervalos específicos en centros especializados de formación profesional. El “sistema dual” alemán constituye quizás el ejemplo mejor conocido de este modelo (Deissenger, 2004). En países como Francia o Suecia, la formación de aprendices es básicamente escolar, y el joven acude esporádicamente a un lugar de trabajo en pos de la experiencia.

En el UK, los aprendizajes se realizan también prioritariamente en el lugar de trabajo, pero no todos ofrecen las mismas oportunidades de participar en cursos externos a la empresa (Fuller y Unwin, 2003b). Los sectores que ofrecen aprendizajes con oferta formativa tanto en el trabajo como fuera de éste suelen ser aquellos, como técnica artesanal y construcción, que tienen ya una larga tradición de aprendizajes. En estos casos, un aprendiz típico tiene que acudir al centro formativo un día a la semana o con ocasión de determinados módulos, para obtener la cualificación profesional. En un análisis reciente de empresas del sector acerero, Fuller y Unwin (2003a) han encontrado que la “realidad” del aprendizaje diverge claramente entre empresas. Los factores que contribuyen a que los aprendices juzguen muy positivamente su experiencia formativa son: oportunidad de asistir a cursos en un centro donde se expliquen las teorías técnicas pertinentes; oportunidad de formarse en distintas secciones del lugar de trabajo; recepción regular de comentarios sobre su progreso, tanto de sus superiores como de los tutores en el centro formativo; y la oportunidad de obtener cualificaciones reconocidas. Este tipo de aprendizaje es un modelo integrado de trabajo, estudio y cualificación que fomenta la promoción profesional y educativa.

En el mejor de los casos, por tanto, el aprendizaje proporciona a los jóvenes que acceden a un empleo y un lugar de trabajo la oportunidad de participar en diversas posibilidades y contextos formativos diversos. Un elemento clave de la oferta en estos programas es una persona con experiencia formativa y de supervisión, responsable de apoyar el “itinerario formativo” del joven y de desarrollar vínculos entre los componentes formativos en el trabajo y fuera de éste (Fuller y Unwin, 2003a). La oferta de este apoyo al aprendiz significa que se asume la conclusión de Eraut (1997) de que una correcta transferencia cognitiva entre contextos produce un proceso formativo. En el caso de los trabajadores de más edad que sigan cursos de ES a jornada parcial, este tipo de apoyo no siempre será posible, relevante o deseable. Algunos de los adultos asisten a cursos relacionados con su trabajo actual (voluntariamente o por exigencia de sus empresarios), mientras otros siguen intencionalmente cursos para acceder a nuevas oportunidades laborales y contribuir a su realización personal (Lunneborg, 1997; Fuller, 1999). Con todo, todo aquel que participa en una ES a jornada parcial mientras continúa trabajando disfruta de las oportunidades formativas que implica la asistencia a dos contextos distintos: el educativo formal y el del lugar de trabajo.

Para el objetivo de este artículo, tienen un máximo interés los modelos de participación en cursos ES de los trabajadores de más de 30 años de edad, que pueden definirse a grandes rasgos como en una fase media de su vida laboral, o en los comienzos de ésta. Sus puntos en común con los aprendices consisten en que asisten alternadamente a actividades de trabajo y estudio, con intención de obtener conocimientos codificados. Una diferencia básica es que los adultos de cierta edad (al contrario que los aprendices) ya han tenido amplias oportunidades de aprender de la experiencia y a partir de una serie de contextos personales y laborales en los que han participado. Dispondrán por tanto de un mayor “conocimiento personal” que sus jóvenes congéneres: “definimos el conocimiento personal (conocimiento P) como lo que capacita a una persona para pensar y actuar en una situación práctica. Este conocimiento personal no sólo se obtiene recurriendo a conocimientos de tipo público, sino que se construye a partir de la experiencia y la reflexión personal” (Eraut et al., 2000, p.233).

La asistencia a cursos de enseñanza superior a jornada parcial es, por lo menos en el UK, prerrogativa sobre todo de alumnos con una cierta madurez (más de 25 años), y que en su inmensa mayoría ya tienen trabajo. Es importante observar el incremento en la participación de alumnos maduros en los últimos 30 años. La cifra de adultos (más de 21 años) que asiste a cursos conducentes a cualificaciones superiores ha pasado de 255.000 en 1970 a cerca de 1,5 millones a finales del milenio. Los rasgos básicos de la formación a jornada parcial son éstos (*Higher education statistics agency-HESA*, 2000):

- casi un 90% de los alumnos sin título superior de cursos a jornada parcial tienen más de 25 años, y dos terceras partes más de 30;

- la mayoría de los alumnos de cursos a jornada parcial paga sus propias tasas, lo que revela la demanda individual de estos cursos (tan sólo una minoría recibe las tasas de matrícula de su empresario);
- el 83% de alumnos de cursos a jornada parcial trabaja “antes, durante y después del curso”, un 70% en un empleo de dedicación completa (Brennan et al, 1999);
- los alumnos más maduros proceden con mayor frecuencia de entornos socioeconómicos inferiores, han abandonado antes el sistema educativo, y tienen menos cualificaciones académicas que los más jóvenes.

En la siguiente sección, el texto sostendrá que es necesario comprender la evolución social y económica general para interpretar correctamente el aumento de la participación de adultos en la ES a jornada parcial. A diferencia de la abundante retórica política que examina al individuo aisladamente, mi análisis sitúa al individuo en su contexto socioeconómico, y reconoce que existe un trasfondo social que explica porqué la opción de trabajo y estudios simultáneos interesa cada vez a más trabajadores.

## Mercados de trabajo, evolución social, modernización reflexiva

Durante los últimos 20 a 30 años, el modelo de empleo se han transformado radicalmente. Los cambios más importantes han sido: la desaparición de la industria primaria, el declive de la manufactura, el surgimiento de nuevos sectores basados en las tecnologías de la información y la comunicación, el incremento del sector servicios y el aumento de la presencia femenina en el mercado de trabajo y sobre todo en el empleo a jornada parcial. Investigaciones realizadas en el UK revelan los efectos de estas transformaciones en el mercado de trabajo y en los diferentes sectores sobre la demanda de capacidades profesionales. El informe de la *National Skills Task Force* (NSTF-Comisión Nacional de Capacidades Profesionales) señala: “se ha producido un fuerte desplazamiento en la demanda de capacidades en los últimos 30 años, de las capacidades básicamente de trabajo manual hacia las capacidades de tipo cognitivo” (NSTF, 2000, p. 12). Hutton (1995) detecta nuevas divisiones y desigualdades relativas a la posición que ocupan las personas dentro del mercado de trabajo. Este autor muestra que cerca del 40% de la mano de obra tiene un empleo “fijo” de dedicación completa; un 30% ejerce contratos temporales o realiza trabajos de dedicación parcial, y otro 30% se encuentra marginado por el paro, el trabajo estacional u otras formas discriminadas de empleo. El fuerte aumento en la proporción de jóvenes que acceden a la enseñanza superior en el UK hace que los adultos de cierta edad tengan que competir enérgicamente por la escasa oferta de “buenos” empleos.

Ya he señalado en otro contexto que la decisión de trabajar y asistir a formaciones de ES a jornada parcial es la respuesta lógica de algunos adultos a su vivencia personal de las condiciones sociales y económicas

que les rodean (caracterizadas por la incertidumbre y la oportunidad) (Fuller, 2002). A este respecto, algunos elementos de la teoría de la transformación social, conocidos como Modernización Reflexiva o MR y desarrollados por Giddens (1990; 1991; 1994) y Beck (1992; 1994) permiten explicar los nuevos modelos de participación formativa del alumno. La tesis MR ayuda de dos maneras: primeramente, concibe la evolución individual e institucional como mutuamente transformativa; y en segundo lugar, permite detectar que las evoluciones sociales, como la existencia de nuevas oportunidades e incertidumbres, repercuten sobre la trayectoria biográfica e individual. De importancia central para la perspectiva MR es la idea de que se abren nuevas áreas de actividad para las personas, como efecto (no intencional) de la evolución de las relaciones entre la persona y la sociedad. El artículo sugiere que el aumento de la participación de adultos de cierta edad en cursos de ES ilustra este fenómeno.

Los análisis de Giddens y Beck sobre la erosión de las tradiciones como guía de actuación y el aumento del individualismo implican que el curso vital de las personas puede divergir fuertemente (p.e. en cuanto a relaciones familiares, modelos laborales o participación educativa) del curso típico en generaciones anteriores. También ayudan a explicar porqué una cifra mayor de adultos de diversos orígenes emprende nuevas vías (como combinar trabajo y formación superior) para responder a la incertidumbre y oportunidades características de la vida contemporánea. A este respecto, Field (2000) ha vinculado lo que él denomina “la explosión silenciosa” de la formación permanente con el factor de transformación social que plantea la tesis MR. Deduce que la participación en la vía simultánea trabajo-estudio puede considerarse una respuesta comprensible y racional del individuo ante las condiciones y riesgos percibidos bajo los que viven la población de los países industriales avanzados.

Las siguientes citas extraídas de un estudio cualitativo a pequeña escala sobre adultos (más de 30 años) asistentes a cursos ES (Fuller, 1999;2001), ayudan a ilustrar la importancia de las nociones de riesgo y de mayor opción individual de retornar al estudio. Muestran que los alumnos juzgan la oportunidad de acceder a cursos superiores como un nuevo ámbito de decisiones personales y como forma de gestionar el riesgo:

“Todo en la vida moderna consiste en elegir...yo creo que el comercio refleja exactamente la forma en que vivimos: antes íbamos a un tendero o a un florista, y ahora vamos a un supermercado donde podemos elegir entre una cantidad enorme de productos, sin que nadie te condicione...tienes la elección. Este es uno de los motivos por los que fui a la universidad: porque no creo que las antiguas universidades hubieran aceptado a personas de más de 40.”

“Es [el título superior] como un pequeño seguro, porque en mi región, si la empresa decidiera cerrar [la planta] yo tendría entonces más posibilidades que la de ir a Escocia o donde me manden. Tendría otras opciones, porque si tienes un título, también te mueves mejor en el mercado de trabajo.”

- En resumen, las transformaciones que la tesis MR pone de relieve son:
- aumento de la individualización, elemento típico de la modernización reflexiva;
  - declive de la tradición como guía de la actuación y decisión personales;
  - mayores márgenes de actuación y de opciones personales;
  - las personas asumen un modelo cada vez más calculador en sus decisiones;
  - aumenta la sensación de riesgo, debido a las nuevas formas de incertidumbre y oportunidad asociadas a las condiciones socioeconómicas contemporáneas;
  - modelos identitarios que reconocen las posibilidades transformadoras extraíbles para la persona de la reflexión.

Hasta aquí, el análisis ha sugerido que la combinación trabajo-estudio resulta interesante tanto para aprendices como para trabajadores de mayor edad, y que podría desempeñar una función importante para ayudar a países y organizaciones a “recualificar” su mano de obra. A continuación examinaré si la fórmula “la formación es participación” ayuda a entender de qué manera una persona se forma al actuar simultáneamente en un lugar de trabajo y un contexto educativo.

## La formación por la participación

La atención dedicada por Lave y Wenger al aprendizaje y la formación en contextos educativos no especializados ha despertado el interés y estimulado la investigación sobre la formación en lugares de trabajo (véase *inter alia* Boud y Garrick (eds), 1999; Evans, Hodgkinson y Unwin, 2002; Billett, 2001; Rainbird, Fuller y Munro, 2004). En su revisión de las investigaciones sobre formación en el trabajo, autores como Michael Eraut y Stephen Billett sostienen convincentemente que ésta no debe considerarse inferior a la formación en contextos educativos formales. Por ejemplo, Billett señala:

“Aun sin estar escritas en ninguna parte, las vías de experiencia y orientación que comporta un lugar de trabajo suelen hallarse con frecuencia estructuradas o “formalizadas”. Igual que los objetivos y prácticas de un centro educativo condicionan las actividades del alumno, también los objetivos y prácticas de un lugar de trabajo determinan las actividades del trabajador. Distante de ser escasa, la formación realizada fuera del contexto docente de un centro educativo es a menudo crucial para sustentar las prácticas, e incluso las comunidades, que imparten la formación.”

(Billett, 2001, p.15).

Reconocer y valorar el lugar de trabajo como entorno formativo reduce la probabilidad de subestimar la generación de conocimiento y capacidades en la persona por su participación (colectiva) en actividades laborales. La formación situacional desarrollada por Lave y Wenger (1991) ha

producido ya una versión muy influyente de la fórmula “la formación es participación”, particularmente ejemplificada en el caso de la formación de aprendices. Como observan los dos autores: “...diversos modelos de aprendizajes parecen reflejar perfectamente nuestro interés por la formación en contexto situacional...” (ibid, p.32). Su análisis sugiere que los aprendices aprenden todo lo que necesitan para convertirse en “profesionales formables”, por medio de su participación en las relaciones sociales de la comunidad de la práctica existente en el lugar de trabajo. La observación del aprendizaje artesanal en sociedades tradicionales (comadronas en Yucatec (véase Jordan, 1989), sastres en Vai y Gola) fue la inspiración empírica inicial que permitió a Lave y Wenger formular su teoría formativa. Otros ejemplos de ambos autores incluyen la iniciación y sucesiva formación de quienes acuden a Alcohólicos Anónimos, y la experiencia formativa de cabos de marina y destazadores.

La perspectiva teórica desarrollada por Lave y Wenger en 1991 es un útil punto de partida, que resalta la manera en que los “novicios” se forman como miembros de una “comunidad” de trabajo. Partiendo de sus estudios etnográficos sobre la formación de “novicios”, Lave y Wenger desarrollaron los conceptos interrelacionados de “participación periférica legítima” y “comunidades de la práctica”. Explican que el estatus de un aprendiz como participante periférico legítimo le capacita para integrarse cada vez más en las actividades y relaciones sociales de un lugar de trabajo, hasta alcanzar la categoría de participante de pleno derecho. Lave y Wenger definen la formación como un proceso contextodependiente, y deducen por ello que transferir una formación de un contexto a otro es muy problemático. Así, esta parte del análisis acepta la contribución de la teoría de la formación situacional de Lave y Wenger (1991) a la conceptualización de la formación en el lugar de trabajo. Pero el resto de la sección sostiene la necesidad de ahondar el análisis para reconocer el valor de la formación que se produce cuando una persona asiste a la vez a un contexto educativo y otro laboral.

Como he mencionado previamente, las buenas formaciones de aprendices en países industriales avanzados incluyen periodos estructurados de formación fuera del trabajo, en contextos educativos formales, junto a otros de formación y experiencia en un lugar de trabajo. En ellas, los aprendices se encuentran inmersos en distintas comunidades de la práctica, y en un proceso que les ayuda a establecer relaciones entre lo aprendido en los diversos contextos. Estos programas proporcionan por tanto un modelo de trabajo y estudio superior a la oportunidad de participar en una única comunidad, como ilustraban los ejemplos de Lave y Wenger.

En su intento de caracterizar a la formación como parte “natural” de la práctica social colectiva, el estudio de Lave y Wenger (1991) tiende a desecher la función que las instituciones educativas formales pueden cumplir en la formación del trabajador. Como han observado Guile y Young (1999, p.114), las interpretaciones derivadas de la antropología cultural (como la de Lave y Wenger) ignoran teorías educativas y definen la formación de

aprendices como algo “independiente de cualquier enseñanza formal”.

Además, la insistencia de Lave y Wenger en la naturaleza situacional de la formación y el conocimiento puede agigantar el problema de la transferencia formativa. Si se acepta que el acceso a diversas oportunidades de participación constituye una premisa para la formación, puede deducirse que las personas facultadas para participar en una experiencia simultánea en un lugar de trabajo y en centros educativos especializados tienen automáticamente oportunidades formativas mayores. Partiendo de ello, Fuller y Unwin (2003a; 2004) han sostenido que la oportunidad de operar en contextos formativos múltiples constituye un factor central de “aprendizaje expansivo” y de desarrollo de la mano de obra. Señalan (2003a) que un método expansivo para la formación de aprendices, consistente en toda una gama de oportunidades participativas tanto dentro como fuera del trabajo, supone la base más eficaz para formarse y progresar. Los datos de su investigación resaltan la contribución que una enseñanza formal puede aportar a la calidad total de la experiencia formativa del aprendiz. Por el contrario, la “interpretación restrictiva” confina al aprendiz a la única comunidad de la práctica de su lugar de trabajo, lo que por definición limita sus oportunidades de participación, y en consecuencia su horizonte formativo.

En su último texto, Lave parece favorecer más la idea de que las personas pueden aprender y establecer conexiones entre diversos contextos. La autora se une incluso a la opinión de Dreier quien, como revela la siguiente cita, describe el tipo de procesos en que probablemente se encuentran tanto aprendices como alumnos de enseñanza superior a jornada parcial:

“Es frecuente que participemos en un contexto concreto motivados fundamentalmente por la ilusión de alcanzar objetivos e intereses originados básicamente en otro contexto distinto, “pertenecientes” a éste. Para ello, recurrimos a condiciones particulares existentes entre los contextos distintos, o a las creadas y ampliadas por nosotros u otras personas, y que nos permiten perseguir objetivos e intereses de un contexto mediante una participación particular en otro... la actuación humana tiene un variado potencial u horizonte intercontextual”

(Dreier, 1994, p.75, citado por Lave, 1997, p. 149).

El proceso de trascender una y otra vez las fronteras entre el lugar de trabajo y otros lugares formativos genera ya por sí solo un estímulo formativo (Engeström et al., 1995). En su obra más reciente, Wenger (1998) critica la (excesiva) insistencia en la “situacionalidad” de la teoría original de Lave y Wenger, y estudia el valor para el formado de la ausencia temporal que le permite “apartarse” de una práctica concreta para reflexionar mejor sobre ella. Sugiere que la participación en una actividad que trasciende fronteras entre diferentes comunidades de la práctica estimula el “trabajo identitario”, conforme las personas se transforman en participantes periféricos legítimos en más de una comunidad de la práctica. Ade-

más, se ha cuestionado la noción de “comunidad de la práctica” como fenómeno relativamente estable y estático: Eraut y sus colaboradores han encontrado entre sus entrevistados más experiencias de “ruptura de comunidades de trabajo” que de permanencia (2000, p.254). La realidad del empleo contemporáneo significa que la mayoría de los trabajadores no disfruta probablemente de una trayectoria lineal, de “novicio” a “veterano”, en una única comunidad de la práctica dentro del mismo lugar de trabajo.

Young (2004) sostiene que al definir todo conocimiento como situado o “contextodependiente” olvidamos que existen diferentes tipos de conocimiento, algunos de los cuales son más independientes del contexto que otros. Dentro de los modelos combinados de trabajo y estudio que analizamos en este texto, los participantes pueden acceder a teorías y conceptos que trascienden el conocimiento técnico inmediato (*know-how*) necesario para realizar determinadas tareas en lugares de trabajo particulares. En el caso de las “buenas” formaciones de aprendices, la integración de la formación en el centro y el lugar de trabajo se halla planificada, estructurada y apoyada para facilitar el desarrollo del joven que afronta la doble tarea de aprender los conocimientos y capacidades necesarios para trabajar correctamente y además, las costumbres, hábitos y actitudes habituales de los trabajadores con mayor experiencia y madurez. En el caso de las personas de más edad que siguen estudios superiores a jornada parcial simultáneos a un trabajo, es muy probable que dispongan ya de una experiencia laboral y vital rica, y de conocimientos profesionales con los que pueden conectar para ir asumiendo nuevos conocimientos e ideas. La capacidad de ver el sentido práctico y aplicar la formación obtenida en diversos contextos aumenta con la experiencia. Conforme la persona se habitúa a trascender fronteras y a participar en distintas comunidades de la práctica, la experiencia personal y los recursos a los que pueden recurrir se incrementan.

Si se reconoce que la formación en el lugar de trabajo y la formación en un contexto educativo generan resultados formativos no exclusivamente contextodependientes, la cuestión de la transferencia entre lugares formativos es menos problemática que si se aplica estrictamente la teoría de la formación situacional. Como señala Billett: “la formación en cualquier entorno será más o menos transferible, en función de la calidad de los procesos formativos experimentados” (2001, p.21). Considerar al formado como persona con capacidad para crear conexiones entre la formación obtenida en diferentes contextos comporta una concepción de la persona como “agente activo”, es decir, como alguien que puede optar por integrarse en oportunidades formativas, que puede extraer significado de éstas y cuyo desarrollo sigue determinadas líneas e influye a su vez sobre el entorno en que participa (Hodkinson et al., 2004).

Los modelos que combinan trabajo y estudio simultáneos dan al alumno oportunidades de participación -y por tanto de formación- variadas e incluso enriquecedoras (si están bien estructurados y apoyados). Lo expuesto en esta sección, por tanto, permite afirmar que aunque la forma-

ción esté siempre “situada” de alguna forma dentro de prácticas sociales, como el trabajo o la educación, el alumno tiene la capacidad (particularmente si se le apoya) de “recontextualizar” su formación en otro entorno; también sostengo que asumir la formación como participación nos proporciona un fundamento pedagógico para buscar vías que permitan ampliar las oportunidades de participación de un trabajador más allá de su contexto laboral inmediato, por ejemplo animándole a emprender posibilidades educativas formales y apoyándole en ello.

## Conclusiones

El texto sostiene que los principios que sustentan la formación de aprendices pueden hacerse extensibles para desarrollar oportunidades que permitan a los trabajadores participar en cursos de ES a jornada parcial. Al igual que los aprendizajes, la ES a jornada parcial combina la formación basada en el trabajo con la basada en un centro educativo, aunque normalmente de manera menos formal. El potencial de resultados positivos que sugiere la combinación de trabajo y estudio debiera interesar a los responsables políticos. Davies (citando a Tight, 1991, p.119) es, a este respecto, partidario enérgico de que los políticos dediquen mayor promoción y apoyo a la enseñanza superior de dedicación parcial: “para que la enseñanza superior alcance su máximo valor para la mayoría de personas y en la mayoría de las circunstancias, debiera ser básicamente de dedicación parcial; esperemos que medidas más serias aprovechen su potencial real dentro de las recomendaciones políticas sobre formación permanente” (Davies, 1999, p.149). La misma argumentación puede aplicarse a los aprendizajes, que utilizan el modelo combinado para construir una base que fomente la participación a lo largo de toda la vida laboral. Las ideas de este texto sugieren que, incrementando el apoyo a modelos combinados de participación formativa, la política pública británica o de otros países lograrían estimular la demanda de formación, ayudando con ello al ciudadano a realizar sus potenciales.

Sugiero también que las condiciones sociales y económicas en que vive la población de las economías industriales avanzadas contribuyen a explicar la decisión de más adultos de emprender cursos formativos formalizados y simultáneos a su trabajo. La combinación de trabajo y estudio significa -tanto para jóvenes como para adultos de mayor edad- la oportunidad de impulsar su desarrollo personal y profesional. Un modelo mixto, entreverado de trabajo y estudio, ayuda a superar la división tradicional entre lo académico y lo profesional, o entre la teoría y la práctica, y ofrece todo un conjunto de experiencias formativas de carácter más o menos formalizado. Un elemento clave para responsables de política educativa y suministradores de formación será garantizar la existencia de una oferta suficiente, estructurada y financiada para facilitar la participación de personas con empleos de plena dedicación.

En su conjunto, este análisis apunta que experiencia personal, formación, trabajo y transformaciones socioeconómicas se encuentran ya profundamente entrelazados: los crecientes índices de participación de adultos en cursos formales de enseñanza superior a jornada parcial y simultáneos con su trabajo es un ejemplo que lo ilustra. Las formaciones de aprendices, que ofrecen a los jóvenes una base de experiencia laboral, conocimientos, capacidades y cualificaciones desde la que puedan continuar avanzando, pueden considerarse otro. Así, quiero concluir diciendo que existen fuertes razones, tanto pedagógicas como políticas, para impulsar la demanda de sistemas combinados y ofrecer un apoyo que permita a más personas, de todo el espectro de edades y categorías socioeconómicas, aprovechar las diversas formas de participación (= formación) que comportan los cursos educativos combinados con un lugar de trabajo. ■

## Bibliografía

- Beck, U. *Risk society: towards a new modernity*. Londres: Sage, 1992.
- Beck, U.; Giddens, A.; Lash, S. *Reflexive modernisation: politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press, 1994.
- Billett, S. *Learning in the workplace: strategies for effective practice*. New South Wales: Allen & Unwin, 2001.
- Boud, D.; Garrick, J. (eds). *Understanding learning at work*. Londres: Routledge, 1999.
- Brennan, J.; Mills, J.; Shah, T.; Woodley, A. *Part-time students and employment: report of a survey of students, graduates and diplomats*. Londres: QSC y la Open University, 1999.
- Davies, P. Half full, not half empty: a positive look at part-time higher education. *Higher Education Quarterly*, 1999, vol. 53, nº 2, p. 141-155.
- Deissinger, T. Apprenticeship cultures – a comparative view. *Apprenticeship: an historical re-invention for a post industrial world*. Actas de la conferencia celebrada por el Consejo Universitario de Títulos Universitarios, Londres, enero 2004.
- Ministerio de educación y trabajo del UK. *The learning age: a renaissance for a new Britain*. Cm 3790, Londres: Oficina de publicaciones oficiales, 1998.
- Dreier, O. Personal locations and perspectives: psychological aspects of social practice. *Psychological yearbook*, 1994, vol. 1, p. 63-90. Copenhague: Museum Tusulanum Press.
- Engeström, Y.; Engeström, R.; Karkkainen, M. Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition. *Learning and Instruction*, 1995. vol. 5, nº 3, p. 19-336.
- Eraut, M. Perspectives on defining 'the learning society'. *Journal of Educational Policy*, 1997, vol. 12, nº 6, p. 9-22.

- Eraut, M.; Alderton, J.; Cole, G.; Senker, P. Development of knowledge and skills at work. In Coffield F. (ed.). *Differing visions of a learning society. Research findings*, 2000 vol. 1. Bristol: The Policy Press.
- Comisión Europea. *Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento*. Libro Blanco sobre la Educación y la Formación. Bruselas: Comisión Europea, 1996.
- Evans, K.; Hodkinson, P.; Unwin, L. (eds). *Working to learn: transforming learning in the workplace*. Londres: Kogan Page, 2002.
- Field, J. *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent: Trentham Books, 2000.
- Fuller, A. Credentialism, adults and part-time higher education in the United Kingdom: an account of rising take up and some implications for policy. *Journal of Education and Work*, 2001, vol. 16, nº 3, p. 233-248.
- Fuller, A. Widening participation: the place of mature students. In Hayton, A.; Paczuska, A. (eds). *Access, participation and higher education: policy and practice*. Londres: Kogan Page, 2002.
- Fuller, A.; Unwin, L. Learning as apprentices in the contemporary UK workplace: creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of Education and Work*, 2003a, vol. 16, nº 4, p. 407-426.
- Fuller, A.; Unwin, L. Creating a 'modern apprenticeship': a critique of the UK's multi-sector, social inclusion approach. *Journal of Education and Work*, 2003b, vol. 16, nº 1, p. 5-25.
- Fuller, A.; Unwin, L. Expansive learning environments: integrating personal and organisational development. In Rainbird, H.; Fuller, A.; Munro, A. (eds). *Workplace learning in context*. Londres: Kogan Page, 2004.
- Giddens, A. *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press, 1990.
- Giddens, A. *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press, 1991.
- Guile, D.; Young, M. Beyond the institution of apprenticeship: towards a social theory of learning as the production of knowledge. In Ainley, P.; Rainbird, H. (eds). *Apprenticeship: towards a new paradigm of learning*. Londres: Kogan Page, 1999.
- Agencia Estadística de la Enseñanza Superior del UK. *Students in higher education institutions*, varias fechas, Cheltenham: HESA.
- Hodkinson, P. et al. The significance of individual biography in workplace learning. *Studies in the Education of Adults*, 2004, vol. 36, nº 1, p. 6-24.
- Hutchings, E. *Cognition in the wild*. Cambridge: MIT Press, 1999.
- Hutton, W. *The state we're in*. Londres: Jonathan Cape, 1995.
- Illeris, K.; Associates. *Learning in working life*. Learning Lab Denmark, Roskilde: Roskilde University Press, 2004.
- Jordan, B. Cosmopolitical obstetrics: some insights from the training of traditional midwives. *Social Science & Medicine*, 1989, vol. 28, nº 9, p.925-937
- Lave, J. Learning, apprenticeship, social practice. *Journal of Nordic Educational Research*, 1997, vol. 17, nº 3, p. 140-151.

- Lave, J.; Wenger, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Lunneborg, P.W. *OU men: work through lifelong learning*. Cambridge: The Lutterworth Press, 1997.
- Comisión Nacional UK sobre Capacidades. *Tackling the adult skills gap: upskilling adults and the role of workplace learning*. Sheffield: DfEE, 2000.
- OCDE. *Lifelong learning for all*. París: OCDE, 1996.
- Rainbird, H.; Fuller, A.; Munro, A. *Workplace learning in context*. Londres: Routledge, 2004.
- Tight, M. *Higher education: a part-time perspective*. Buckingham: SRHE and OUP, 1991.
- Comisión UNESCO sobre Educación para el siglo XXI. *Learning the treasure from within* (Informe Delors). París: Unesco, 1996.
- Young, M. Conceptualising vocational knowledge. In Rainbird, H.; Fuller, A.; Munro, A. *Workplace learning in context*. Londres: Routledge, 2004.
- Wenger, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

# Observatorios del empleo y la formación profesional en el Magreb

## ¿Instrumentos para la reorientación del mercado de trabajo y la FP?

**Bernard Fourcade**

Responsable de investigaciones CNRS, Laboratorio Interdisciplinar de Investigación sobre Recursos Humanos y Empleo, Universidad de Ciencias Sociales Toulouse I

**Palabras clave:**  
Training system;  
labour market; training  
employment relationship;  
youth unemployment;  
information needs;  
social partners

RESUMEN

**Los tres países del Magreb Argelia, Marruecos y Túnez, comprometidos en políticas de ajuste estructural y también en la preparación de sus economías al acceso a la zona de libre intercambio con la Unión Europea, viven en estos momentos serias transformaciones funcionales de sus mercados de trabajo, como por ejemplo un aumento del paro entre titulados superiores. Han reaccionado rápidamente, adoptando una serie de medidas a favor del empleo y de la integración profesional.**

**Los tres han emprendido reformas de orden estructural en sus sistemas de formación profesional: desean mejorar la información disponible sobre el mercado de trabajo para crear un sistema de control de la formación profesional por la demanda, y con este fin intentan dotarse de observatorios del empleo y la formación. Pero las dificultades con que han topado son numerosas, y la creación de dichos observatorios se revela como una tarea larga y delicada.**

Los mercados de trabajo de los países del Magreb experimentan profundas transformaciones desde mediados del decenio de 1990, por motivos tanto internos (demografía, política económica, ajustes estructurales, etc.), como derivados de la globalización y de la evolución de sus relaciones con la Unión Europea, encaminadas ahora hacia su integración en una Zona de Libre Intercambio (ZLI).

Incorporarse a la ZLI implica para estos países asociados mejorar el rendimiento de sus empresas, las cualificaciones de su mano de obra, su formación profesional y su educación general, a fin de reducir las diferencias existentes entre las orillas norte y sur del Mediterráneo. Otro de los retos principales a su formación profesional es la presión que favorece la inmigración hacia los países europeos. Es necesario a partir de ahora di-

señar un desarrollo de sus recursos humanos “adaptado a la demanda”.

Enfrentados a estos desafíos, y en un contexto de rápida evolución, los tres países intentan dotarse de instrumentos que les permitan gestionar esta fase de transición y la preparación de los plazos previstos. El Magreb ha firmado acuerdos con organismos donantes para realizar programas de fomento del empleo y la formación profesional, con un capítulo destinado a mejorar la información sobre el mercado de trabajo, lo que podría asumir la forma de observatorios del empleo y de la formación profesional.

La primera sección del texto resume los principales rasgos de la evolución del mercado de trabajo en estos tres países, y las políticas trazadas para responder a ésta; la segunda describe las medidas ideadas en cada país para crear sistemas de información sobre el mercado de trabajo, sin ocultar que el proceso de creación de estos instrumentos apenas se halla en sus comienzos, por las múltiples dificultades con que topa.

## Evolución del mercado de trabajo en la década de 1990

Los Programas de Ajuste Estructural (PAE) emprendidos desde la década de 1980 y la adhesión a la Organización Mundial de Comercio en 1990 han conducido a los países magrebíes hacia una apertura progresiva de su economía a la competencia internacional.

La instauración de una zona de libre intercambio entre estos países y la Unión Europea constituirá un acontecimiento de grandes consecuencias económicas y sociales, puesto que para estos países la UE es el socio principal de intercambio comercial y de capitales (inversiones directas). Además, los diversos países de la UE generan la parte mayor de su clientela turística y son los principales receptores de la mano de obra emigrada.

Si los PAE han contribuido a modificar el “modelo” económico, la integración en la ZLI implica que el Magreb debe preparar su economía a la conmovición de la apertura. Así, las economías magrebíes han asumido una estrategia de reestructuración y modernización de sus empresas y de sus sistemas de educación y formación profesional, con la intención de lograr un nivel de competitividad que les permita resistir la competencia a escala internacional, en particular con Europa.

Las consecuencias finales de las nuevas políticas macroeconómicas implantadas desde el comienzo del decenio de 1980 han sido radicales para los mercados de trabajo de los países en vías de desarrollo (Vernières, 1995), y tienden a intensificarse aún más en años recientes. La evolución fundamental consiste en el paso de una economía administrada y dominada por sociedades estatales hacia una economía más abierta al exterior, en la que el sector privado cobra mayor importancia. Las consecuencias de todo PAE sobre el mercado de trabajo de las economías en vías de desarrollo han sido casi siempre nefastas al inicio, durante los pri-

meros años de su aplicación: los efectos más directos consisten en un declive del empleo (por reducción del gasto público), un incremento del paro (y en particular la aparición del paro persistente entre titulados de la enseñanza superior), el descenso del salario real y el aumento de la pobreza, junto a fenómenos más estructurales y persistentes, como la precarización de empleos y la extensión del trabajo informal (Charles, 2004).

Por su parte, los sistemas educativos y formativos surgidos tras la independencia quedan en buena medida obsoletos, al aparecer desajustes importantes entre la formación impartida y las necesidades económicas, a raíz del nuevo funcionamiento del mercado de trabajo y el aumento en la actividad de empresas del sector privado.

Este esquema general puede hacerse extensible a grandes rasgos a los tres países del Magreb, aun cuando las situaciones de cada uno presenten claras divergencias, y aunque su forma de “gestionar” o responder a esta evolución básica adopte formas específicas:

En **Argelia**, el impacto de los PAE sobre una economía basada en la industria pesada y operada por sociedades estatales generó un incremento espectacular del paro y una “informalización” de la economía bajo formas muy variadas, desde el comercio informal de tipo “tradicional” hasta los negocios ilegales o criminales.

Según Musette (1998), puede considerarse a 1986 el año de ruptura para el mercado de trabajo argelino (<sup>1</sup>). El paro, que había caído por debajo del 10%, vuelve a aumentar como uno de los efectos inevitables de la crisis económica mundial. La conmoción petrolera de 1986 precipita a continuación un cambio de orientación económico y político: aparece un nuevo discurso sobre el “trabajo útil”, el “exceso de personal”, los “costes del trabajo” y la necesidad de “aligerar” empresas. Tras la revuelta de octubre de 1988 se promulgan leyes de reforma económica y se adoptan medidas para el empleo juvenil. Para compensar la pérdida de poder adquisitivo derivada de la supresión de los precios subvencionados, el estado argelino crea una “red social” con diversos subsidios.

Este período marca también el fin del empleo permanente: la ley de 1990 fija los nuevos tipos de remuneración, abroga el “estatuto general del trabajador” y crea el contrato temporal. El empleo deja de estar garantizado, se replantea el derecho al trabajo.

A partir de 1994 se aplica un ajuste estructural, bajo la égida del FMI y del Banco Mundial, con tres medidas que ejercerán importantes repercusiones sobre el mercado de trabajo: liquidación de empresas públicas deficitarias, reestructuración de empresas (adopción de planes de reorganización interna) y gestión de consecuencias sociales. De esta manera, se desmantelaron 815 empresas y la pérdida global de empleo durante el pe-

---

(<sup>1</sup>) La realidad es más incierta, considerando que en 1986 no se realizó encuesta a los hogares (por la preparación del censo de 1987), que el índice de paro de la encuesta oficial RGPH 87 está muy sobrevalorado, y que la encuesta a la población activa de 1989 indica un índice mucho menor.

río 1994-97 del PAE alcanzó los 405.000 puestos de trabajo (Musette, Isli, Hammouda, 2002). Estos despidos consistieron en la exclusión de personal del sector público moderno, un segmento protegido del mercado, para reinsertarlos en segmentos independientes de libre competencia (SRLs montadas por las empresas eliminadas, retorno de jubilados como suplentes, etc.).

El índice de paro pasó del 24% en 1994 al 29% en 1997. Para el Consejo Nacional Económico y Social, las medidas de ajuste estructural son responsables básicamente del súbito aumento del paro y sus nuevas características: surge una fuerte tendencia al paro femenino, la proporción de amas de casa en busca de empleo se incrementa con rapidez, el paro de primer empleo adquiere gran relevancia, y el parado típico está escasamente cualificado. El paro aparece sobre todo como fenómeno urbano; numerosos parados renuncian a buscar trabajo y se marginalizan; irrumpe la precarización del empleo.

Pero también se observan efectos más radicales sobre los comportamientos económicos: incremento de la actividad femenina; resurgimiento del trabajo infantil; multiplicación de pequeñas actividades... La degradación del nivel de vida de los grupos vulnerables les obliga a adoptar estrategias de supervivencia que comportan no sólo nuevas relaciones con el trabajo sino evoluciones a escala familiar (retraso de la fecha de matrimonio, descenso de la natalidad).

Otra consecuencia del PAE es la pérdida de valores sociales, al abandonarse la ilusión de una sociedad igualitaria (Musette, 2000). La escuela en particular atraviesa una grave crisis, con malos resultados internos (fuerte índice de abandonos entre primaria y superior) y externos (la titulación pierde mucho valor: tanto titulados como excluidos sufren el acoso del paro). El éxito social ya no depende de la escuela, y todas las reformas educativas fracasan. Surgen numerosas escuelas privadas, teóricamente prohibidas y sin embargo toleradas. Por último, la sociedad argelina da entrada a la ilegalidad, en magnitud muy superior a las actividades informales.

De hecho, desde la aplicación de las medidas de liberalización de la economía argelina a partir de 1989 se observa (Bounoua, 2002) la aparición de actividades informales de características muy distintas a las antes predominantes en las estructuras económicas y sociales: el fraude y la evasión fiscal, la corrupción, los desvíos de fondos y otros hechos ilegales son rasgos nuevos que marcan la economía del país. Hammouda (2002), partiendo de las definiciones adoptadas por las conferencias de estadísticos (BIT, 1993) llega a proponer un cuadro comparativo de diferentes visiones del empleo informal. Todos los modelos aceptan unánimemente un aumento a fondo del empleo informal argelino: se admite por ejemplo que el sector "informal" pase del 26,6% del empleo no agrario en 1992 al 34,7% en 2001, o que el personal que trabaja en empresas individuales pase del 38,9% del empleo no agrario en 1992 al 47,7% en 2001 <sup>(2)</sup>.

---

(2) Fuente: encuestas a los hogares realizadas por la ONS.

Para responder al agravamiento del paro se crean una serie de programas, con cuatro mecanismos de “fomento del empleo” para las diferentes categorías de parados: jóvenes en general (ESIL: empleos asalariados de iniciativa local, TUPHIMO: obras de interés público con fuerte demanda de mano de obra, CPE: contratos de preempleo), trabajadores racionalizados, jóvenes en búsqueda de un primer empleo (creación de microempresas) y por último microcréditos. Se crean también nuevas estructuras para garantizar la aplicación de estas medidas: ADS (agencia de desarrollo social), ANSEJ (agencia nacional de apoyo al empleo juvenil), CNAC (caja nacional de seguro de paro). Pero, como señala el CNES, todas estas medidas resultan en total insuficientes para resolver el fenómeno de la exclusión juvenil, pues sólo son soluciones para aliviar la espera u ofrecen como máximo una primera experiencia profesional, sin producir un empleo permanente. En 2004 se adoptan nuevas medidas (microcréditos, creación de empresas por parados de 35 a 50 años) y se confirman o modifican las antiguas.

En **Marruecos**, el crecimiento económico sufre altibajos desde hace muchos años, debido a la importancia de la agricultura de secano y su vulnerabilidad a los cambios climáticos. La economía marroquí también afronta un desequilibrio estructural en el mercado de trabajo urbano: la oferta de mano de obra aumenta incesantemente, mientras que la de trabajo lo hace más despacio, y en ella predominan empleos no cualificados. Marruecos experimenta así un desempleo estructural, en el que prevalecen el paro de larga duración y el paro previo al primer empleo.

Los programas de ajuste estructural se pusieron en marcha a partir de la década de 1980, con fuertes repercusiones sobre el mercado de trabajo marroquí a partir de 1990, como el fuerte aumento del paro y en particular del paro entre titulados superiores. Aun cuando la cifra de jóvenes que abandonan el sistema escolar sin acabar una formación se estime en 240.000 por año, parece que el paro afecta relativamente menos a no titulados que a titulados (en 2001, aquellos suponían más de la mitad de la población activa, pero sólo un 29,4% del total de parados). La proporción de titulados entre la población en paro no ha cesado de aumentar, pasando del 15,2% en 1992 al 24,7% en 2001, mientras su índice de paro subió en este mismo periodo del 16,8% hasta el 26,3%, nivel muy superior al de los no titulados (su índice es más o menos estable y próximo al 11%).

Por esta razón, Marruecos decidió adoptar en la primera mitad del decenio de 1990 una serie de medidas destinadas específicamente a los titulados. La creación del centro nacional de la juventud y el futuro (1992) permitió al país realizar una serie de estudios y trabajos sobre empleo e integración profesional de jóvenes, que sirvieron como base para las primeras medidas públicas creadas bajo forma de un PNIDC (Programa nacional de integración de titulados en paro), equivalente a una operación mediadora puntual de gran envergadura, pero con resultados claramente insuficientes.

A partir de 1993 se crea una estructura pública de mediación para mejorar la circulación de informaciones: los CIOPE (Centros de información y orientación para el empleo), destinados a intervenir directamente en el mercado de trabajo para titulados. Estas entidades no son subsidiarias de los servicios de empleo, sino de la Oficina de formación profesional y promoción del trabajo (OFPPT), y en una primera fase se encargaron de aplicar el Programa nacional de formación-integración, pasando a partir de 1997 a implantar nuevo Programa de Acción para el Empleo (PAE), que intenta promover la integración de titulados en el empleo asalariado del sector privado.

Este programa ha logrado resultados cuantitativos favorables: dinamizar la función de mediación pública, mejorar la empleabilidad de jóvenes y la calidad de los mandos de empresas, si bien algunos análisis más detenidos efectuados en la ciudad de Marraquech relativizan mucho estos dos últimos efectos (Bougroum e lbourk, 2002).

El panorama social y económico de **Túnez** es muy distinto: a partir de 1986 la economía tunecina emprende una estrategia de reestructuración y modernización destinada a alcanzar un nivel de competitividad suficiente para afrontar la competencia internacional, en particular la europea. Esta estrategia se basa en el “modelo tunecino de desarrollo” surgido durante el decenio de 1980 y cuya característica consiste en la búsqueda de un equilibrio entre el imperativo de eficacia económica, como revela el permanente nivel alto de la economía tunecina, y el mantenimiento de la cohesión y la paz sociales, por medio de la consolidación de mecanismos de solidaridad social contra la exclusión. Así, el país registra resultados económicos importantes, que han llevado el ingreso *per capita* de 870 \$USA en 1987 a 2.170 \$USA en 1996, lo que sitúa a Túnez ya entre los países de ingresos medios. Esta evolución se ha hecho realidad gracias a un índice de crecimiento medio del PIB del 4,6% anual durante el mismo período.

El PAE ha surtido efectos positivos (Túnez está considerado “el mejor alumno” del FIM y el Banco Mundial), y el coste social de las reformas se ha mantenido relativamente bajo límites: las privatizaciones no han producido un desempleo masivo de titulados superiores, y el índice de paro parece haberse estabilizado en torno al 15% desde hace varios años, tasa alta que en opinión de algunos analistas refleja más bien problemas de medición y no del mercado de trabajo <sup>(3)</sup>. La creación de un “programa de recualificación” para empresas, con apoyo financiero del Banco Mundial y de la Unión Europea (Proyecto MANFORME), incluye también al sistema de la formación profesional tunecina. Según el Ministerio de Industria, las empresas han comenzado desde el inicio de la década del 2000 a re-

---

<sup>(3)</sup> Según Rama (1998), el índice de paro real sería mucho menor si se excluye a quienes buscan su primer empleo: “the unemployment rate excluding first-time seekers is low by any standard”.

gistrar efectos positivos en cuanto a presencia en mercados exteriores, y en la relación mandos/trabajadores.

Con todo, Túnez ha sufrido un empeoramiento de la integración de titulados, que se traduce en un paro de largo duración para parte de la población cualificada (el índice de paro entre “personas con nivel de instrucción superior” ha pasado del 3,6% en 1994 al 7,8% en 1997, y al 8,7% en 1999 <sup>(4)</sup>), junto a una relativa descualificación al comienzo de la vida activa <sup>(5)</sup>, si bien la demanda de titulados por parte de la economía se mantiene alta, en particular para técnicos <sup>(6)</sup>.

La economía informal también cumple una función importante en Túnez: si el país ha logrado atravesar su fase de ajuste sin conmociones sociales de importancia, se debe a que la economía tunecina “se ha rehecho gracias a su parte no estructurada o informal” (Sboui, 2002), que actúa de amortiguador. La desestabilización económica acentuó la informalización del trabajo y la tendencia hacia el empleo por cuenta propia, en particular en zonas urbanas. Así, el empleo informal se incrementó en un 6,3% entre 1980 y 1994, lo que puede parecer modesto, pero su proporción dentro del empleo no agrario pasó del 37 al 49% entre las mismas fechas. Un análisis tipológico de actividades en la ciudad de Sfax (Sboui, 2002) distingue entre microempresas evolutivas (parcialmente estructuradas o en curso de estructuración), microempresas artesanales estancadas y actividades marginales. El análisis de esta diversidad de sistemas productivos informales muestra que el sector informal de Túnez no cumple en absoluto una función de refugio para fracasados en los otros, sino que al contrario, sus oportunidades, su dinámica y sus potencialidades le permiten desempeñar un papel importante en el proceso de desarrollo nacional.

A partir del decenio de 1980, el gobierno tunecino aprobó diversas medidas para ayudar a los jóvenes a encontrar empleo, en un contexto de paro en aumento. El CEF (contrato empleo-formación) ha permitido desde su creación encontrar empleo a 35.000 jóvenes, el SIVP (Cursillo de iniciación a la vida profesional) se destina a los jóvenes que salen de la enseñanza superior; el SIVP I ha acogido ya a 18.000 jóvenes y el SIVP II a 9.700. En cuanto al FIAP (Fondo de inserción y adaptación profesional), éste ha permitido financiar seis programas de intervención a favor de los trabajadores, destinadas a 2.800 empresas y a un total de 33.000 trabajadores.

Ante el conjunto de los nuevos rasgos sociales (surgimiento de una nueva precariedad, evolución del paro entre titulados, informalización de la economía y del trabajo, gestión de la relación formación-empleo, actividad femenina), los aparatos de información estadísticos clásicos de los tres países magrebíes han demostrado sus límites y sus insuficiencias. Bien es

<sup>(4)</sup> Datos de las encuestas nacionales sobre el empleo del INS; las cifras para los años sucesivos aún no se han publicado.

<sup>(5)</sup> Ben Sédrine y Geisser, 1997.

<sup>(6)</sup> Véase en particular Ghali y Mohnen, 2002.

cierto que permiten <sup>(7)</sup> registrar los grandes fenómenos de orden general, pero ni sirven para analizar sus componentes ni tampoco contribuyen a crear políticas eficaces, particularmente de formación profesional.

## Creación de observatorios en los países magrebíes: estrategias y dificultades

Ante la transformación de sus economías y mercados de trabajo, hemos visto que los países del Magreb decidieron intervenir rápidamente con medidas a favor del empleo y lucha contra el paro, junto a otras más estructurales que aspiraban a reordenar sus sistemas de formación profesional, factor clave del mercado de trabajo pero que tan sólo ofrecía formaciones tradicionales incapaces de responder al nuevo espíritu económico.

La necesidad de reorientar la formación profesional para responder a la demanda del mercado obligó a plantear el problema de la calidad de las informaciones disponibles sobre el empleo y la formación profesional, y la creación de observatorios para remediar las principales carencias.

Cada país ha seguido su propia estrategia en el diseño y creación de observatorios, sin conseguir hasta hoy crear sistemas operativos. Intentaré explicar algunos de los motivos que han llevado a la voluntad manifiesta de mejorar la información sobre el empleo y la formación profesional a saldarse hasta hoy con resultados tan deficientes.

### **Los observatorios, instrumentos para la reorientación de los sistemas de formación profesional**

#### *Argelia*

En una primera fase, Argelia puso en marcha con el PNUD en 1997 un proyecto de “apoyo a la creación de una política de conservación y fomento del empleo” para contribuir a la estrategia nacional basada en estimular la inversión productiva del sector privado, desarrollar PYMEs y la pequeña empresa industrial, la apertura efectiva del sector financiero y bancario a la competencia internacional, mejorar la competitividad y productividad de la empresa argelina pública y privada, y reestructurar el sector público. Esta estrategia consideraba necesaria la intervención de la administración pública para amortiguar los efectos sociales de la adaptación de centros productivos a las normas de competitividad internacional, derivados de la adhesión de Argelia a la Organización Mundial de Comercio y de su estatuto de país asociado a la Unión Europea.

El proyecto asumía el objetivo de garantizar la transición -por reconversión profesional- de personas excluidas del sistema productivo, reorganizar actividades y consolidar mecanismos de solidaridad nacional para impedir la extensión de la pobreza. Incluía tres grandes medidas bási-

---

(7) Aún a costa de algunos ejercicios de acrobacia estadística, como señala Charmes (1991) con la medición del empleo informal en Argelia.

cas para mejorar las informaciones disponibles sobre el empleo y la formación: (i) apoyar la aplicación de la estrategia nacional de empleo, formación y aprendizaje; (ii) reforzar las capacidades conceptuales y operativas de instituciones nacionales y asociados privados en los ámbitos de la ayuda al empleo, gestión de programas y otras medidas relacionadas, para contribuir a crear un sistema estadístico; (iii) incrementar la capacidad de los servicios centrales y organismos del Ministerio de Trabajo para generar informaciones necesarias para el control de la política de empleo y para evaluar el impacto de las políticas macroeconómicas sobre el mercado de trabajo.

Esta última parte del programa esbozaba un proyecto de observatorio (sin utilizar este término) que se encargaría de generar “las informaciones y modelos necesarios para el control, el seguimiento y la evaluación del empleo y la formación”, y debía desembocar en un documento de seguimiento que inventariase las fuentes y datos disponibles y detectase las necesidades nuevas de información. Implicaba también la armonización de conceptos y nomenclaturas, la concepción y elaboración de encuestas complementarias, como las encuestas de integración de alumnos salidos de la formación profesional. Este proyecto incluía el desarrollo de formaciones operativas que permitieran adaptar el sistema de la formación profesional a las necesidades del mercado. También preveía integrar a los agentes sociales en su seno y formarles en los conceptos y la aplicación de normas internacionales, para consolidar las condiciones de desarrollo económico y social. Por último, incluía asimismo futuras medidas de difusión de informaciones y evaluación de políticas. Aunque formulado en términos muy generales, el proyecto incorporaba todos los ingredientes básicos de proyectos de observatorios en el ámbito formación-empleo existentes en los tres países magrebíes.

Este proyecto quedó clausurado en 2001 sin haber producido los resultados previstos, salvo un diagnóstico a fondo sobre el sistema de formación y las necesidades de los diferentes agentes <sup>(8)</sup>. Pero no consiguió dar lugar a un nuevo sistema de información.

La iniciativa se retomó en 2001 al crearse, con apoyo de la Fundación Europea de la Formación (FEF), un “grupo de proyecto” que reunía a los representantes de los principales agentes del sistema formación-empleo (en particular, el Ministerio de Trabajo y de la Seguridad Social, el Ministerio de la Formación Profesional, el Cerpeq, el Indefoc, el CREAD, el Ministerio de Hacienda, la UGTA y la ONS <sup>(9)</sup>). Este grupo generó una dinámica en la que los técnicos del Ministerio de la Formación Profesional desempeñaban el papel básico de asociar entre sí estrechamente la información relativa al empleo con la relativa a la formación profesional. La

---

<sup>(8)</sup> Informe elaborado por el CREAD, Centro de investigación y estudios aplicados sobre el desarrollo, en 1999.

<sup>(9)</sup> CERPEQ (Centro de estudios e investigaciones sobre las profesiones y las cualificaciones), INDEFOC (Instituto nacional de desarrollo y fomento de la formación continua), ONS (Oficina nacional de estadística), UGTA (Unión general de trabajadores argelinos).

labor del grupo desembocó en el diseño de un observatorio de la formación profesional y del empleo (OFPE), como mecanismo para prever las necesidades de empleo y cualificaciones, que no sería una nueva entidad sino un departamento funcional organizado como red intersectorial. El informe de trabajo final de este grupo describe sus modalidades de funcionamiento y organizativas, ámbitos y campos de observación, indicadores, etc. Esta labor de reflexión puede considerarse fruto de un conjunto de análisis y debates que dieron lugar en Argelia a numerosos informes, utilizados por el grupo de proyecto como plataforma: los trabajos del CRE-AD (citados a continuación), el informe del CNES sobre la formación profesional (1999), el dictamen del PNUD sobre la formación profesional (2000) o el informe sobre la formación profesional de la Fundación Europea de la Formación (2001). El Ministerio de Hacienda elaboró asimismo una auditoría del sistema de la formación profesional (2001). Las iniciativas de este grupo de proyecto condujeron a la firma de un protocolo de acuerdo de asociación para la creación de un sistema de tipo “observatorio de la formación y el empleo” entre los ministerios argelinos de la Formación Profesional y del Empleo (noviembre 2001), lo que auguraba evidentemente un proceso de extensión de la red para desarrollar el observatorio. Y sin embargo, dicho acuerdo quedó sin consecuencias.

### *¿Hacia dos tipos de observatorios en Argelia?*

El proyecto de reunir a los interesados en implantar un observatorio argelino operativo se ha escindido recientemente en dos ideas distintas: el “proyecto de apoyo a la actualización de la formación profesional en Argelia”, cofinanciado por el gobierno argelino y la Unión Europea y dependiente del Ministerio de la Formación Profesional, prevé medidas importantes para “apoyar la articulación mercado de trabajo-formación”; una de sus medidas sería “la creación de un observatorio de la formación y el empleo”.

Las misiones previstas de esta entidad son: “realizar, a petición de la administración pública, empresas, organizaciones profesionales y agentes sociales, todo tipo de encuestas que permitan: (i) detectar en cada ramo o sector de actividad los datos del mercado de trabajo a escala local y regional y para todos los niveles de cualificación, así como las perspectivas, a medio y largo plazo, de evolución de proyectos y programas de desarrollo ya emprendidos o previstos; (ii) analizar dichos datos con el fin particular de reorientar el sistema formativo; (iii) garantizar la difusión de los resultados de estas encuestas entre los agentes interesados y la población en general; (iv) crear una red observatorio de la formación y del empleo, como centro de recursos para el sistema de vigilancia estratégica y orientación del sistema de la formación profesional”. A pesar de todo esto, la unidad de gestión de este proyecto aún no ha puesto en marcha la primera fase de aplicación del mismo.

Sin embargo, en julio de 2004 el Ministerio de Trabajo decidió crear una nueva entidad con el nombre oficial de “Observatorio para la protección y promoción del empleo” (OPPE), concebida como marco de concertación y

coordinación que aglutina al conjunto de sectores y organismos interesados directamente por el empleo. La entidad se deriva directamente del programa presidencial, que establece para el quinquenio 2004/2009 el objetivo de la creación de 2 millones de empleos; está compuesta por representantes de once ministerios generadores de empleo, seis institutos especializados, seis asociados económicos y sociales y cuatro agencias especializadas en el empleo. Sus misiones consisten en la evaluación trimestral de programas de empleo por sector, la redacción de un balance nacional y de un informe sobre el empleo, y la creación de un banco de datos sobre éste. Cuatro comisiones distintas son responsables de sintetizar informaciones, recoger datos sobre el empleo, diseñar una estrategia de gestión del empleo entre todos los sectores de actividad e informar a los jóvenes. Respecto a la estrategia, se han detectado ya los principales sectores con potencial de empleo (alojamiento, agricultura, PYMEs, turismo, obras públicas): según el ministerio, estos ramos permitirán crear 2,5 millones de empleos y reducir el índice de paro del 23,6 % al 11 % en cinco años.

Aún es demasiado pronto para juzgar si esta duplicidad de organismos favorecerá la obtención de las informaciones necesarias para orientar la política de empleo y formación profesional, al coordinar los diversos esfuerzos, o si, antes al contrario, no producirá nuevas dificultades al utilizar por ejemplo metodologías enfrentadas, como ya ha sucedido con las medidas contra el paro (Edjekouane, 1998).

### *Marruecos*

Desde finales del decenio de 1990, Marruecos ha promulgado diversas leyes y reglamentos con el fin de reordenar su sector de la formación profesional, reconocido eslabón indispensable de la política de empleo por la Carta Nacional de la Educación y la Formación (vigente desde diciembre de 1999). El sistema marroquí de formación profesional se ha desarrollado y estructurado intensamente desde la década de 1980, sin que haya logrado responder a todas las necesidades y en particular a la demanda formativa de una población desescolarizada que no cesa de aumentar (cerca de 200 000 jóvenes abandonan cada año el sistema educativo sin otra perspectiva que pasar al sector informal o emigrar), y a la demanda de cualificaciones de las empresas.

Por este motivo, la formación profesional experimenta desde hace una docena de años un proceso de reconversión que pretende reformar poco a poco este sector educativo para que pueda generar las competencias necesarias que reclama el desarrollo del país. Muy claramente orientada a las necesidades de la empresa, la reforma emprendida apenas guarda relación con la demanda social; intenta desarrollar relaciones de asociación con entidades profesionales y diversificar formaciones iniciales creando nuevas vías, reestructurar programas y desarrollar nuevos métodos de formación (alterna, aprendizajes, etc.), así como impulsar la formación continua en la empresa. Esta reforma recibe el apoyo técnico y económico de diferentes prestatarios de fondos (Banco Mundial, Unión Europea, Francia, Ale-

mania, Canadá, Bélgica, Italia y España) a través de diversos proyectos.

En seguimiento del proyecto MEDA I, que ya intentó reconvertir la formación profesional, el proyecto MEDA II apoyado por la Unión Europea y realizado bajo la supervisión del ministerio encargado de la formación profesional ha elegido la metodología sectorial como la más conveniente. Efectivamente, hay tres sectores (turismo, textil, confección y nuevas tecnologías de la información y la comunicación) que se consideran en Marruecos particularmente prometedores. En cada uno de ellos, el Proyecto asume tres objetivos: apoyar la expresión de necesidades de competencias por parte de la empresa, perfeccionar el conocimiento del mercado de trabajo reuniendo las informaciones requeridas para definir necesidades sectoriales, y desarrollar, por último, la capacidad de la oferta de formación pública. Vemos que la producción de datos que permitan reorientar la formación profesional es esencial para este proyecto.

#### *El retraso de los proyectos de observatorio en Marruecos*

Marruecos ha afrontado la problemática de la información necesaria para transformar su sistema de formación profesional con un cierto retraso respecto a los otros dos países. Aunque a finales de la década de 1990 encargó análisis sobre la oportunidad y viabilidad de crear observatorios, en particular un centro de estudios sobre la relación formación-empleo (CELFE), y un estudio sobre un eventual observatorio regional formación-empleo en Casablanca, todos estos proyectos quedaron sin seguimiento.

Sólo recientemente (en 2003) la Secretaría de Estado para la Formación Profesional (SEFP) ha logrado reabrir el expediente. El período 2002-2003 coincide con la fase de transición del proyecto MEDA I de apoyo a la formación profesional -en colaboración con la Unión Europea- al proyecto MEDA II, que como hemos mencionado integra ya más directamente en la problemática de reconversión integral del sistema formativo la cuestión de la información necesaria para orientar la FP o a la demanda.

La SEFP se dirigió además a la Fundación Europea de la Formación (FEF) para rogar que ésta apoyase la reapertura de los proyectos de observatorio esbozados algunos años antes, pero evidenciando dudas sobre el método más conveniente. Declarándose al principio favorable a un observatorio regional (en la "gran Casablanca"), optó inmediatamente después por una metodología sectorial, que debiera articularse con las actividades del proyecto MEDA II. Es necesario observar que, en comparación con los otros dos países del Magreb, la situación marroquí está condicionada por la fuerte demanda de las federaciones profesionales de los tres sectores prioritarios, que reclaman mejores métodos para la gestión de profesiones y cualificaciones en sus respectivos ámbitos. Aún situada fuera del campo de este proyecto, la muy activa federación de las industrias mecánica, eléctrica y electrónica (FIMME) emprendió en 2003 la labor pionera de realizar un conjunto de fichas descriptivas de oficios partiendo del modelo en fichas del ROME francés utilizado por la ANPE, como base para un observatorio para las profesiones en este sector, lo que

puede considerarse una experiencia piloto de gran interés para las restantes federaciones profesionales.

El apoyo de la FEF consistió en proponer -a partir de la labor de un grupo de trabajo intersectorial y grupos de trabajo sectoriales- la constitución de observatorios sectoriales de profesiones como primera etapa para crear una red de asociados capaces de producir los datos útiles para la reorientación estratégica de las políticas de empleo y formación. Si, efectivamente, parece indispensable poner en marcha los observatorios sectoriales que reclaman las federaciones profesionales en este país, también es necesario ampliar la perspectiva hacia el objetivo integral de crear un "observatorio operativo" a escala nacional, buscando para ello la colaboración de organismos asociados (en primer lugar, la Dirección de Estadísticas, la Agencia Nacional para el Fomento del Empleo y las Competencias, y los agentes sociales). A finales de 2004, los diversos grupos de trabajo apenas acababan de realizar sus primeras reuniones.

### Túnez

El gobierno tunecino concede un lugar importante a la formación dentro de su estrategia de mejora de la competitividad y desarrollo de los recursos humanos del país (programa Manforme de actualización de empresas y de la formación profesional). Los principales organismos objeto de reforma son las entidades de formación profesional (en particular la AFTP, Agencia Tunecina de la Formación Profesional) y del empleo (ATE, Agencia Tunecina del Empleo, hoy Agencia Tunecina del Empleo y el Trabajo Autónomo).

En lo relativo a la formación profesional, el diagnóstico de los problemas detectados revela la función crucial que cumplen ya las informaciones sobre el empleo y el mercado de trabajo. Durante largo tiempo se concedió prioridad el *manpower approach* para detectar las cualificaciones necesarias y definir programas de formación profesional. "Con el desarrollo de una economía de mercado, y al reducir el estado su función como proveedor de empleos, lo que ahora se requiere es un método de planificación y asignación de recursos que ofrezca a los diferentes agentes económicos un análisis del mercado de trabajo y de las señales sobre oferta y demanda de cualificaciones. La orientación actual a la planificación estatal de la futura evolución de necesidades formativas debe quedar sustituida por un análisis del mercado de trabajo, para el que no existen aún informaciones fiables y concretas".<sup>(10)</sup>

El servicio de empleo afronta tres problemas principales: la proliferación de servicios para jóvenes que buscan su primer empleo, la falta de datos precisos sobre costes y resultados para evaluar la eficacia de los diferentes programas que opera la ATE, y por último la ausencia de una oferta de empleo específica para trabajadores despedidos.

---

<sup>(10)</sup> Extraído del informe de evaluación de la formación profesional de 14 de marzo de 1996 (informe no publicado del Ministerio de la Formación Profesional).

El objetivo principal del segundo proyecto “Empleo y Formación”, financiado con un préstamo del Banco Mundial en apoyo a la estrategia gubernamental de incrementar la competitividad de la economía tunecina, consistía en adaptar la formación y el servicio de empleo a las necesidades de ciudadanos y empresas, tras mejorar la información sobre el mercado de trabajo. El proyecto abarcaba tres componentes: a) creación de un sistema de información sobre el mercado de trabajo; b) desarrollo del servicio de empleo; c) desarrollo de servicios formativos (que absorberán un 81% de los créditos).

Para desarrollar la información sobre el mercado de trabajo, este proyecto asumía tres medidas: i) elaborar un sistema de información sobre el mercado de trabajo, consolidar la capacidad institucional del MFPE (Ministerio de formación profesional y de Trabajo) para seguir su evolución, y utilizar con mayor eficacia las fuentes de datos ya existentes sobre el mercado de trabajo; ii) desarrollar la capacidad del MFPE para analizar y mejorar la rentabilidad y eficacia de los programas y servicios de formación y empleo, y evaluar sus efectos; iii) instaurar un sistema de difusión de la información, realizar seguimientos socioprofesionales y pequeñas encuestas, y redactar un boletín periódico que proporcione a la empresa individual métodos para sus decisiones en materia formativa, basados en las señales del mercado.

El esquema detallado del proyecto contenía precisiones que definían perfectamente las orientaciones técnicas iniciales. Los diversos objetivos de este sistema de información sobre el mercado de trabajo requerían varias intervenciones: primeramente, “desarrollar un método de planificación estratégica para mejorar la eficacia del mercado de trabajo” lo que exigía crear un boletín sobre el empleo, diseñar un modelo de comportamiento del mercado de trabajo y realizar encuestas periódicas; a continuación, “garantizar la eficacia del sistema de gestión activa de la formación profesional y del mercado de trabajo”, lo que requiere elaborar indicadores para analizar el sistema de formación profesional y evaluar periódicamente los programas de empleo, a partir de encuestas específicas; por último, “elaborar informaciones que ayuden a operadores y promotores públicos y privados a racionalizar sus métodos de contratación y formación”, y permitan crear un sistema de seguimiento de los salarios, el empleo y los costes de la formación profesional, para desarrollar las señales necesarias en el mercado de trabajo.

### *El observatorio tunecino, sin grandes resultados*

El componente “sistema informativo” de ese proyecto se puso en marcha de hecho en 1997 con intención de desarrollar un conjunto de análisis, cuya realización se confió a oficinas de estudios privadas. Se abrieron diversos campos de trabajo, siendo los principales <sup>(11)</sup> los análisis de eva-

---

<sup>(11)</sup> Véase el documento (no fechado) del Ministerio de la Formación Profesional y del Trabajo tunecino: “Présentation de l’Observatoire national de l’emploi et des qualifications”.

luación de impacto de la formación inicial, el estudio de indicadores del mercado de trabajo y de la formación profesional, el examen de armonización de fuentes estadísticas y de nomenclaturas, un modelo macroeconómico del comportamiento del mercado de trabajo, un diccionario de las profesiones y los empleos, y el mapa nacional de la formación profesional. A escala institucional, en 2000 se creó un auténtico observatorio nacional del empleo y de las cualificaciones (ONEQ) con categoría de dirección general dentro del MFPE.

Esta intensa labor realizada de 1997 a 2003 debe valorarse en función de los resultados reales alcanzados. La serie de indicadores no dio lugar a un sistema operativo, aunque produjo un banco de datos informatizado dentro del ONEQ, de exclusivo uso interno. El proyecto de armonización, por su parte, no pudo acabarse. El modelo macroeconómico no llegó a oficializarse (ningún documento lo presenta). El diccionario no se aplicó como manual operativo para los servicios de los ministerios interesados, y los análisis de evaluación de impacto no llegaron a publicarse, al no considerarse pertinente la metodología utilizada (el propio Banco Mundial efectuó una evaluación crítica).

La escisión del Ministerio de la Formación Profesional y de Trabajo (a finales de 2002, la formación profesional quedó integrada en el Ministerio de Educación) hizo al ONEQ perder su vinculación estrecha con la formación profesional, ligándose más bien a las nuevas tendencias políticas del Ministerio de Trabajo, que da prioridad al empleo de los mandos, al seguimiento coyuntural del empleo o a la creación de microempresas. En resumidas cuentas, el observatorio tunecino no ha logrado aún ocupar el puesto que debiera corresponderle dentro del sistema de información sobre el empleo en Túnez.

### *Comparación de los sistemas nacionales*

Las descripciones precedentes simplifican, pero reflejan con todo fielmente las difíciles vías emprendidas por los tres países para intentar crear observatorios destinados a mejorar la situación del empleo, y la eficacia de la formación profesional. Puede concluirse de ellas que los diversos intentos aún -hasta finales de 2004- no han tenido éxito en cuanto a generación de los datos y nuevas informaciones ambicionadas.

En los tres países, un período de siete años no ha bastado por tanto para que todos los agentes que actúan en el sector empleo/formación consigan -junto a los responsables estadísticos- crear estructuras y redes eficaces y productivas, capaces en particular de afrontar los problemas señalados en los proyectos de reforma de la formación profesional, vinculados con el mercado de trabajo y las necesidades de las empresas. Los diversos proyectos engloban numerosas propuestas de iniciativas, que sin embargo no han dado lugar a realizaciones consumadas, y a veces ni siquiera han comenzado a aplicarse. Existe sin duda un comienzo de aplicación en Túnez, con la creación de un observatorio integrado en el Ministerio de Trabajo, pero con resultados de escasa monta. En Argelia, la

creación de un observatorio nacional a cargo del Ministerio de Trabajo es aún demasiado reciente como para juzgar su pertinencia y eficacia. En cuanto a Marruecos, apenas ha esbozado la creación de un observatorio nacional.

No es obligado deducir de lo anterior que la situación en cuanto a producción de datos sobre el empleo se haya quedado estancada: en particular, los centros nacionales de estadística han conseguido mejorar sus encuestas sobre el empleo (trimestralización de la encuesta en Marruecos, anualización en Túnez y trimestralización proyectada), y han realizado nuevas encuestas a empresas (en particular a microempresas).

Pero los modelos de análisis del empleo desarrollados por los centros públicos de estadística no siempre convienen a los responsables de la formación y las estructuras de fomento del empleo. Para empezar, el carácter demasiado global de los resultados disponibles, debido ante todo al insuficiente tamaño de muestra, no permite responder a las preguntas que plantean el ámbito regional o local. A continuación, la falta de una nomenclatura de profesiones o empleos adaptada a las necesidades de la formación profesional no permite a los servicios especializados obtener datos por tipo de empleo.

Otra cuestión esencial consiste en definir no sólo los objetivos, sino también el modelo operativo en que debe basarse el observatorio. La disyuntiva que se presenta consiste o bien en una estructura ministerial, o en un mecanismo asociativo (red); este último parece adaptarse mucho mejor a las realidades del sector formación/empleo, pero también resulta mucho más difícil de crear. El método por asociación se ha intentado directamente en Argelia, sin obtener resultados prácticos, y se ha eludido más bien en Túnez y en Marruecos. Por un lado, los mismos servicios de empleo son deficientes (salvo en el caso de Túnez), aunque deben desempeñar un papel clave en estos sistemas. Pero nadie ha planteado nunca la naturaleza exacta de las informaciones que deben producirse, las metodologías por aplicar, y las responsabilidades de unos y otros asociados (división del trabajo).

Como veremos a continuación, la labor emprendida realmente ha topado con numerosos obstáculos que frenan la creación de observatorios en estos países.

### **Estrategias lastradas por múltiples dificultades**

Este artículo no intenta evaluar en todo su detalle las tentativas de los países magrebíes de crear observatorios del empleo y la formación profesional, sino exponer modestamente que se han subestimado algunos de los obstáculos a estos proyectos.

El diseño y la creación de observatorios han resultado ser una operación llena de emboscadas, aún cuando existieran los medios económicos para ella: el proceso de maduración ha sido muy lento, y aunque se observen en los últimos años avances fundamentales que quizás permitan salir del estancamiento (Fourcade, 2000) es lícito analizar los motivos prin-

cipales que impiden considerar operativos actualmente a los observatorios nacionales de los países magrebíes.

Pueden calificarse de rémoras tres categorías generales de factores: la ausencia de una cultura idónea de la información; los obstáculos institucionales y los motivos técnicos.

La falta de una cultura de la comunicación es sobre todo evidente en el funcionamiento de la administración pública de los tres países. Los diversos ministerios y organismos, poderosos centros en las economías nacionales administradas, han creado prácticas muy cerradas en cuanto a producción y tratamiento de la información, en un contexto de márgenes de competencias que se intentan mantener a todo precio. La información obtenida suele reservarse de ordinario para uso interno, y no se publica ni difunde porque no está destinada a circular, salvo escasas excepciones. Podrían darse numerosos ejemplos de información que ni siquiera circula entre departamentos ministeriales que trabajan en el mismo ámbito, o incluso entre los servicios de un mismo departamento ministerial. Las nuevas estructuras responsables de los programas de intervención en el mercado de trabajo, bajo tutela de los ministerios, actúan casi siempre de esta manera, sin conseguir desarrollar un sistema de información realmente efectivo <sup>(12)</sup>.

La retención de informaciones ha constituido durante mucho tiempo la norma principal de funcionamiento (tácita) para la administración, aplicándose sobre todo a datos reputados estratégicos o esenciales (como el paro). Parece difícil realizar una transición rápida hacia una cultura del intercambio, la apertura y el debate sobre los datos y su producción. *A fortiori*, la política de publicación y oferta de informaciones es de difícil concepción y aplicación. La creación de espacios *web* es un paso adelante fundamental, pero estos no garantizan que la información difundida sea útil ni pertinente. El paso de una economía administrada al mercado abierto implica un cambio en la “gobernanza”, y nuevos métodos de gestión de los datos sociales necesarios para los diversos agentes.

Existe un potencial conflicto institucional entre ministerios de trabajo y de la formación profesional para transferir proyectos de observatorio al sector común empleo/formación. Únicamente Túnez ha conseguido durante un decenio reunir en un mismo ministerio (el Ministerio de la Formación Profesional y de Trabajo) los dos sectores, y ha intentado implantar un observatorio responsable de producir información sobre ambos campos. Pero la vuelta a una separación de la formación profesional y del empleo en 2002, sin que la estructura creada (el ONEQ) haya logrado imponerse como entidad eficaz e innovadora, refleja las dificultades existentes para que la indispensable articulación entre formación y empleo funcione de manera institucionalmente correcta.

Cuando se intenta erigir un observatorio a través de un proyecto de

---

<sup>(12)</sup> Con algunas excepciones como la CNAC –Caja nacional del seguro de desempleo- en Argelia o la ANETI –Agencia nacional del empleo y el trabajo independiente- en Túnez.

apoyo a los ministerios de trabajo, que por regla general son ministerios de escasa financiación y muy imbuidos de la antigua cultura autoritaria y de control -su símbolo más frecuente es la inspección del trabajo-, se topa con su escasa disposición a generar indicadores que pudieran revelar los mediocres efectos de las políticas aplicadas.

Además, estos ministerios técnicos encargados de la formación y/o del trabajo afrontan auténticas dificultades a la hora de contratar o formar personal técnico competente y auténticamente profesional en el ámbito de datos sociales, funcionamiento del mercado de trabajo o relación formación-empleo. Los servicios de análisis de estos ministerios suelen trabajar en general con titulados superiores, pero raras veces en la carrera conveniente, y casi nunca disponen de estadísticos profesionales formados en las escuelas especializadas de su país o del extranjero<sup>(13)</sup>. Cuando logran contratar o formar a un personal con el perfil correcto, éste suele optar por la movilidad hacia entidades más eficaces, y ante todo más lucrativas. Así, estos departamentos no consiguen reproducir el “capital técnico” acumulado por sus especialistas.

Es muy evidente la escasez de contacto y colaboración para generar datos entre ministerios de trabajo o formación profesional y centros nacionales de estadística. La falta de articulación entre estas estructuras de la administración pública afecta a los tres países magrebíes, sobre todo en el caso de las encuestas sobre el empleo a empresas. La ausencia de estadísticos profesionales en las estructuras ministeriales del empleo y la formación profesional agrava aún más la dificultad para crear esta colaboración.

A escala técnica, no se han investigado ni definido claramente aún las consecuencias de crear una capacidad de producción de nuevos datos sobre el mercado de trabajo. No se observan innovaciones importantes en los conceptos utilizados, los métodos aplicables, o las características de futuras encuestas. No se ha efectuado una auténtica reflexión sobre los ámbitos informativos prioritarios, los indicadores más convenientes o los métodos más económicos para obtenerlos. Las investigaciones preliminares realizadas en Argelia, por ejemplo, se centran más en la estructura organizativa del futuro observatorio que en sus requisitos técnicos y conceptuales.

Por lo que respecta a datos indispensables, las lagunas actuales más graves son las relativas al funcionamiento del mercado de trabajo, y en particular al seguimiento y análisis de los desajustes entre oferta y demanda por los servicios públicos de empleo. Los problemas que impiden hasta hoy a Argelia y Marruecos organizar sus agencias de empleo de forma que produzcan datos fiables y pertinentes sobre la población activa privan a los observatorios de una fuente preciosa de información.

Como ha señalado la Fundación Europea de la Formación, son muchas

---

<sup>(12)</sup> Túnez ha puesto en marcha en la actualidad una interesante experiencia de colaboración con alumnos de la Escuela Nacional de Estadística.

las razones que favorecen claramente un funcionamiento en red para conseguir el avance técnico de producir datos e informaciones en el ámbito empleo/formación. Pero ello es para estos países una exigencia maximalista, que tropieza con reflejos corporativos aún muy enraizados. Para desbloquear la situación es necesario impulsar la creación del observatorio empleo/formación al nivel político más alto, como fue el caso de la mejora de empresas. El carácter intrínsecamente multisectorial del ámbito empleo/formación no exige tanto la creación de instancias multisectoriales sino reunir *ad hoc* en combinación diversa a los distintos agentes directamente implicados en la producción de los datos considerados prioritarios. A título ilustrativo, el Ministerio de Trabajo y el Centro Nacional de Estadística para la realización de encuestas a empresas, el Ministerio de Trabajo y el Ministerio de la Formación Profesional para la realización de encuestas sobre inserción profesional de jóvenes alumnos, etc.

Es necesario integrar otro elemento técnico: un observatorio no puede ya limitarse a la exclusiva relación formación profesional-empleo, sino que debe ampliar su labor al conjunto de tipos y niveles educativos y su relación con el conjunto de las profesiones, y asumir la perspectiva de la formación permanente. Los sectores de la enseñanza primaria, secundaria y superior deben por tanto confluir en las redes que se constituyan.

Por otra parte, los observatorios deben convertirse en instrumentos del diálogo social, como recomienda en particular el BIT, y los agentes asociados deben entenderse como solicitantes y a la vez como productores de información. La independencia de estos agentes asociados con respecto al poder político no siempre está garantizada, y las prácticas de diálogo en estos países son aún balbuceantes. También la representatividad de las organizaciones es a veces dudosa. Por último, la capacidad técnica de los agentes sociales es escasa para los nuevos temas operativos del mercado de trabajo (¿qué datos son relevantes y necesarios? ¿que necesidades formativas hay? ¿cómo definir las?, etc.).

Debe indicarse por último que, en el contexto de búsqueda de competitividad para tres países en vías de incorporación a una zona de libre intercambio con Europa, los observatorios no podrán crearse partiendo exclusivamente de las capacidades nacionales actuales. La participación de expertos exteriores debe contribuir con elementos de formación complementaria -sobre todo a escala metodológica- que permitan transferir experiencias a los responsables nacionales encargados de la nueva herramienta social. La coordinación con asociados europeos también es un objetivo asumible para mejorar la capacidad de análisis de los responsables nacionales. La reciente creación del programa ETE por la Fundación Europea de la Formación ilustra al respecto la apertura de un espacio de intercambio técnico, que debe impulsar la generación de observatorios en la región MEDA. Este espacio, que ha permitido a algunos países generar con mayor rapidez sistemas o mecanismos eficaces, podría permitir, gracias a la difusión y debate de las experiencias más avanzadas, acelerar la creación de estos observatorios.

## Conclusión

Los observatorios del empleo y de la formación se concibieron durante el decenio de 1990 en los países magrebíes como centros asociados a mecanismos de redinamización de la formación profesional, para favorecer la competitividad de las empresas y con ella la integración en la zona de libre intercambio. Los primeros proyectos de apoyo a estos mecanismos y sistemas vieron la luz en 1997, pero debe admitirse que en 2004 los observatorios siguen sin funcionar en el Magreb y que estos, en el mejor de los casos, vegetan administrativamente. Todos ellos apenas son “visibles” (relevantes) para su entorno social. Ideados como herramientas de acompañamiento técnico para la transformación de los sistemas nacionales de empleo y formación profesional, aún no han conseguido implantarse como tales.

Resulta por tanto arduo describir y analizar actuales resultados positivos o mejoras con que las informaciones sociales hayan contribuido a adaptar estas economías al nuevo contexto de apertura y a la gestión de sus sistemas de formación profesional. La creación de observatorios del mercado de trabajo, apoyada por donantes en el contexto de proyectos centrados especialmente en la formación profesional, topa con antiguos reflejos nacionales de retención de la información social y también con la inexperiencia de los agentes y una serie de deficiencias conceptuales y metodológicas.

Con todo, en los próximos años estos tres países lograrán probablemente instaurar realmente esta función de vigilancia del mercado y previsión de necesidades. La dificultad fundamental estriba en que no hay ni esquema fijo ni modelo universal para construir observatorios. Para lograrlo es inevitable una labor nacional concreta, lo que no obsta para procurar un intercambio de buenas prácticas ni para asumir el objetivo de una convergencia entre los países asociados de la Unión Europea.

En el ámbito de la producción de datos sociales, donde es obligatorio practicar una auténtica política de colaboración social, esta idea tan elemental y tan de sentido común afronta con todo bastantes obstáculos. Implantar un observatorio -que debe concebirse más como función que como entidad o estructura particular- requiere replantear el conjunto de las condiciones de producción de datos sociales: ¿quién los produce?; ¿con qué objetivos?; ¿qué conceptos y métodos se aplican para ello? La magnitud de esta tarea ha estado hasta hoy bastante subestimada. Los países del Magreb -cada uno por su lado y también colectivamente- deberán redoblar rápidamente sus esfuerzos en este sentido, si desean disponer por fin del instrumento de control de políticas de desarrollo de recursos humanos que reclama su integración en la zona de libre intercambio. ■

## Bibliografía

- Ben Sédrine, S.; Geisser, V. "Les diplômés à la sortie de l'Université, devenir social et stratégies d'insertion professionnelle", *Monde Arabe Maghreb-Machrek*, n° 157, julio-septiembre 1997.
- Bernard. C. "Ajustement structurel et secteur informel au Maghreb", in *Ajustement, éducation, emploi*, Vernières M. éd., Economica, 1995.
- Bounoua, C. "Processus d'informalisation de l'économie algérienne et économie de marché: éléments d'une problématique", comunicación en las XII. Jornadas de estudio de Graticce, París, junio 2002.
- Charmes, J. "Mesure statistique de la population active et du secteur informel en Algérie. Situation actuelle et orientations méthodologiques", informe a la ONS de la misión para la Oficina Estadística de Naciones Unidas y el PNUD, 1991.
- Charmes, J. "Secteur informel et emploi informel au Maghreb: un état des lieux et des connaissances par rapport à d'autres expériences dans le monde", comunicación para el coloquio internacional *La cuestión del empleo en África septentrional, tendencias recientes y perspectivas 2020*, Argel, junio 2004.
- Edjekouane "Quelques éléments d'analyse du chômage", informe al Consejo Nacional Económico y Social, República Democrática y Popular de Argelia, junio 1998.
- Fourcade, B. "Les observatoires de l'emploi et de la formation professionnelle, outils de gestion des transformations du marché du travail? Les cas de l'Algérie et de la Tunisie", nota LIRHE n° 3332000.
- Hammouda, N. E. "Secteur et emploi informels en Algérie: définitions, mesures et méthodes d'estimation", comunicación en las XII. Jornadas de estudio de Graticce, París, junio 2002.
- Hammouda, N. E., Musette M.S., "La mesure de l'activité en Algérie: une nouvelle génération d'indicateurs du marche du travail?", in *Efficacité versus équité en économie sociale*, Alcouffe, Fourcade, Plassard, Taha (eds), París, L'Harmattan2000.
- Ghali, S.; Mohnen, P. "Restructuring and economic performance: the experience of the tunisian economy", serie científica, Cirano, Montreal, marzo 2002.
- MFPE "Conférence sur la formation professionnelle dans le bassin méditerranéen", Barcelona, 24-26 noviembre 1996.
- Ministère de l'industrie et de l'énergie tunisien. "Enquête d'évaluation du PMN", circular de la actualización, n° 5, mayo 2002.
- Musette, M. S. "Sources et qualité des données sur l'activité en Algérie", CREAD, fotocopiado, 1997.

- Musette, M. S.; Isli; Hammouda, N. E. "Marché du travail et emploi en Algérie: éléments pour une politique nationale de l'emploi", comunicación a la Conferencia Euromagrebí organizada por el Ministerio de la Formación Profesional y la oficina de la OIT en Argel sobre el tema "Formación, empleo y empleabilidad" los días 27, 28 y 29 abril de 2002.
- Rama, M. "How bad is unemployment in Tunisia? Assessing labor market efficiency in a developing country", *The World bank Research Observer*, vol. 13, n° 1 (febrero 1998).
- Sboui, F. "Les systèmes productifs informels en Tunisie: diversité, dynamisme et efficacité", comunicación en las XII. Jornadas de estudio de Gratice, París, junio 2002.
- Talahite, F. "Les statistiques de l'emploi et de la formation en Algérie. Une approche en termes de conventions", in *Educación y empleo en los países del Magreb, reajuste estructural, sector informal y crecimiento. Actas del coloquio internacional de Marraquech, 24 y 25 de octubre de 1996, documentos Céreq, seminarios, 1997.*
- Vernières, M. "Ajustement, éducation, emploi", M. Vernières éditeur, París, Economica, 1995.

# Formación y ciudadanía en organizaciones

Resultados y perspectivas de investigaciones realizadas dentro del IV y V Programa Marco de la UE

## Massimo Tomassini

Investigador principal del Isfol (Istituto Italiano para el Desarrollo de la Formación de Trabajadores) y profesor titular de la Universidad de Roma 'La Sapienza' (Departamento de Ciencias Educativas, perteneciente a la facultad de filosofía)

### Palabras clave:

Competence; citizenship; enterprise; knowledge; learning; learning organisation

### RESUMEN

**El proyecto de la UE *Hacia la economía del conocimiento* tenía el doble objetivo de valorar los resultados globales de diversos estudios de investigación socioeconómica apoyados por el IV y V Programa Marco, además de proponer líneas estratégicas de investigación y desarrollo en el ámbito educativo y formativo, particularmente para la formación permanente.**

Los estudios de investigación analizados revelan en su mayoría que es posible estimular la formación organizativa con prácticas de gestión destinadas a desarrollar las competencias del trabajador relativas tanto a su comprensión autónoma de procesos (“conocimiento de procesos laborales”), como a su participación en nuevos tipos de “ciudadanía organizativa”.

El término “conocimiento de procesos laborales” describe básicamente conocimientos prácticos con una dimensión teórica integrada con técnicas experimentales obtenidas a través de la cultura específica de la empresa, mientras que la “ciudadanía organizativa” designa la participación activa personal en una diversidad de organizaciones y comunidades de la práctica. Los sistemas educativo/formativos deben tomar cada vez más en cuenta estas cuestiones y comprometerse en estrategias de desarrollo permanente que abarquen a empresas, agentes sociales y comunidades locales.

## Introducción

Este artículo presenta los resultados de algunas recientes investigaciones realizadas entre 2001 y 2003 dentro del proyecto agrupado “Hacia la economía del conocimiento” (*Towards the learning economy – TLE*). Este proyecto agrupado intentaba por un lado valorar los resultados totales de diversos proyectos de investigación socioeconómica realizados bajo el IV y V Programa Marco, y también proponer líneas estratégicas para el desarrollo de la investigación en el ámbito educativo/formativo <sup>(1)</sup>. En particular, el objetivo del proyecto TLE no consistía en calibrar sistemáticamente los resultados de todas las investigaciones relevantes del proyecto, sino en detectar las ideas importantes extraíbles de dichas investigaciones y generar hipótesis innovadoras para futuras políticas europeas de enseñanza y formación.

Los resultados que mencionaremos proceden de un ámbito del TLE titulado “Conocimiento, formación y competencias en organizaciones”. Dicho ámbito englobaba a diez proyectos de investigación, realizados por diferentes equipos europeos entre 1997 y 2002 para toda una serie de sectores económicos y basados fundamentalmente en estudios de caso (véanse los cuadros 1, 2 y 3 del Anexo).

Se han analizado las diversas investigaciones para revelar y valorar los factores de importancia para las políticas de formación permanente, vinculados con la dinámica empresarial generada por empresas industriales o de servicios en toda Europa. En otras palabras: se asume la formación permanente no tanto como cuestión de incrementar los niveles de la enseñanza formal -como otras visiones actuales admiten, particularmente la perspectiva educativa- sino como componente estructural del desarrollo permanente de personas y organizaciones, de conformidad con los rasgos básicos de la denominada “economía formativa europea en fase de globalización” (Lundvall y Borrás, 1999).

Dentro de la perspectiva de la “economía formativa”, las fronteras tradicionales entre la dimensión económica y social y entre trabajo, formación, conocimiento y organización se están difuminando cada vez más. El rendimiento económico de empresas, regiones y países, y en muchos casos también el rendimiento individual, está vinculado a su respectiva ca-

---

(<sup>1</sup>) El proyecto *Hacia la economía del conocimiento/Conclusiones de los proyectos IV y V Programa Marco* (contrato HPHA-CT-2000-00051, EU FFRP) tenía el apoyo del V Programa Marco. Fue realizado por una asociación compuesta por Michael Kuhn, coordinador del proyecto (Foro europeo de políticas regionales, universidad de Bremen), que desarrolló el ámbito *Formación en la sociedad de la formación*, por Robert-Jan Simons (Ivlos, universidad de Utrecht), que estudió *TIC en educación y sociedad*, y por Massimo Tomassini (Istfoly y universidad de Roma), encargado de la sección *Conocimiento, formación y competencias en organizaciones*.

Se está elaborando actualmente una nueva publicación (Kuhn, M.; Simons, R.J.; Tomassini, M. (eds), *Towards a learning economy? Contributions from European educational research*, Nueva York: Peter Lang) que recopila diversos artículos redactados por especialistas europeos asistentes a las conferencias y talleres organizados por nuestro proyecto.

pacidad de aprender y adaptarse a las nuevas condiciones. Simultáneamente, la formación depende de la acumulación y el uso competente de conocimiento tácito, producido en contextos organizativos específicos, y de un sistema dinámico que permita combinar continuamente estos conocimientos contextuales con el conocimiento codificado (datos e informaciones de diversa naturaleza).

La dimensión organizativa es esencial para la economía del conocimiento, y su dinámica se encuentra profundamente imbricada con las formas colectivas de creación, uso y difusión del conocimiento. El conocimiento y la organización se encuentran en una relación mutua de creación conjunta permanente. Ya se han realizado interpretaciones relevantes sobre dicha relación: la necesidad de promover una interacción permanente entre los conocimientos explícitos y los tácitos en la empresa innovadora (Nonaka y Takeuchi, 1995); la naturaleza de la formación organizativa como algo generado en un espacio continuo entre la práctica, la formación y la organización (Gherardi y Nicolini, 2000); y la importante función de las comunidades de la práctica (Wenger, 1998; Wenger et al., 2002) para garantizar la formación y la colaboración en contextos informales organizativos, o interorganizativos.

Así pues, el concepto de “organización autoformativa” (Senge, 1990), que ha irrumpido con tanta frecuencia en los debates del último decenio, debe combinarse con referencias conceptuales más amplias sobre la naturaleza de los procesos formativos que tienen lugar en una organización.

Además, en un mundo en el que los intercambios de formación y conocimientos se multiplican continuamente, la dimensión organizativa de la formación también adopta un carácter interorganizativo. El declive de los métodos tradicionales de trabajar en la gran empresa y la multiplicación de nuevos tipos socioeconómicos de producción y organización, todos ellos más o menos estructurados en red, han dado lugar a nuevas formas de conocimiento y formación. Los sistemas interorganizativos, en particular los relacionados con la coordinación de PYMEs (grupos, polos industriales, etc.), constituyen fuentes esenciales para la creación y el desarrollo de conocimientos. Factores como la proximidad, la confianza y la interpretación colectiva fomentan el surgimiento de recursos sociales y cognitivos para la obtención permanente de una ventaja competitiva de orden local (Lazaric y Lorenz, 1998; Lawson y Lorenz, 1999).

La nueva función del conocimiento y la mayor importancia de la dimensión organizativa en la sociedad y economía del conocimiento generan nuevas necesidades de competencias y nuevas formas de significado social; hasta cierto punto, las nuevas formas divergen de las tradicionales: éstas confieren mayor prioridad a la negociación y al reconocimiento certificado de competencias, aunque los nuevos sistemas tecnológicos y los nuevos requisitos exijan un desarrollo continuo de competencias a menudo por vías inusuales o apenas definidas. “La competencia es el conocimiento en acción” (Schön, 1983) es un concepto sumamente dinámico y contexto-dependiente. Las competencias de una gran mayoría de los

trabajadores giran en torno a recursos cognitivos y modelos de resolución de problemas en continua evolución. Además, la “contextualización” de competencias dentro de modelos organizativos específicos de aprendizaje y prácticas, el vínculo estricto entre trabajo y socialización, la naturaleza colectiva-comunitaria de numerosas competencias y la correlación entre capacidades individuales o de grupo y capacidades estratégicas de una organización contribuyen en total a la ineficacia de los modelos pre-establecidos, y hacen necesarios nuevos modelos de detección, evaluación y desarrollo de competencias (Consoli y Benadusi, 1999).

Los sistemas educativos y formativos de toda Europa suelen presentar retrasos en alinearse con las tendencias mencionadas, por lo que hubo de surgir la “cultura formativa” europea como trasfondo para el desarrollo de competencias personales y sociales y el incremento de conocimientos informales y del capital social (Gavigan et al., 1999). Parece que empieza a sentirse la necesidad de algo que podría definirse como “formación permanente ampliada”, en diversas hipótesis políticas. Se aprecia la aparición de políticas coherentes de formación permanente, no sólo a escala de los recursos educativos formales; incluso el reconocimiento general de vías educativas no formales o informales para el ciudadano (OCDE-Ceri, 2001) se considera ya inadecuado para captar las complejas formas emergentes de conocimiento y competencias. Es necesario establecer nuevos modelos de relación entre el mundo de la educación y las organizaciones, y los sistemas educativos/formativos, junto a otras instituciones y formas de vida social, deben desarrollar niveles superiores de innovación (Giddens, 1991). Los requisitos emergentes del ámbito cognitivo exigen invertir en nuevas ideas y modelos prácticos para los vínculos reales entre trabajo, formación y enseñanza.

El análisis de los proyectos europeos de investigación que aquí presentaremos considera diferentes aspectos que parecen coincidir con esta descripción de la situación, y expone factores que reclaman una reinterpretación del concepto “organización autoformativa”, y también nuevas hipótesis en que basar la investigación. En la sección siguiente ilustraremos algunos aspectos sobre los fundamentos teóricos de los proyectos estudiados. La Sección 3 examina y sintetiza las prácticas para el desarrollo de conocimiento, formación y competencias en organizaciones; la Sección 4 ofrece algunas sugerencias para actualizar el concepto de “organización autoformativa” conforme a los modelos emergentes de trabajo y organización (en particular, sugeriremos el concepto de “ciudadanía organizativa” como idóneo para describir la necesidad de prácticas sociales activas de participación y afirmación identitaria, como revela -aún con sus contradicciones- la evolución actual); por último, la Sección 5 aporta las conclusiones, sobre todo en forma de nuevas perspectivas para los sistemas de enseñanza y formación.

## Modelos teóricos

El análisis de proyectos, realizado tomando en cuenta los objetivos de “valorización” asignados al TLE, se centró en diversos conceptos que pueden considerarse típicos de la investigación socioeconómica europea reciente.

Un ejemplo interesante es el concepto de “conocimiento de procesos laborales” (tal y como aparece en los proyectos Whole y OrgLearn), que actualiza en buena medida la bien conocida metáfora de la “organización autoformativa”. El término “conocimiento de los procesos laborales” amplía el significado de *Arbeitsprozesswissen* (Kruse, 1986), que a su vez designa el tipo de conocimiento que un trabajador debe poseer para llegar a comprender las interdependencias entre diferentes funciones y actividades dentro de procesos de trabajo complejos. En el proyecto Whole, la insistencia recae no sobre la mano de obra sino sobre el propio trabajo, que implica a la vez procesos de trabajadores y de producción. En las empresas o lugares de trabajo informatizados y flexibles, el conocimiento de procesos laborales se supone útil para diferentes tipos de actividades y necesidades, como las de responder a los requisitos de flexibilidad funcional, supervisar sistemas complejos sistemas de ingeniería controlados por ordenador, u operar como nodos dentro de sistemas con el poder decisorio repartido (Boreham, 2002).

El conocimiento de procesos laborales consiste básicamente en un conocimiento práctico, pero no debe confundirse con un simple conocimiento técnico (*know-how*) o procedimental; incluye una dimensión de comprensión teórica combinada con conocimientos técnicos experimentales obtenidos a través de una experiencia colectiva e individual dentro de culturas específicas de los lugares de trabajo. Los miembros de organizaciones son -desde esta perspectiva- también miembros de comunidades de la práctica: “crean y comparten conocimiento en el curso de la práctica de su trabajo, registrando sus percepciones individuales en las estructuras que constituyen su cultura propia” (Boreham, 2002, p.5). Vemos que las dimensiones práctica, teórica y social del conocimiento se consideran unidas: el conocimiento de los procesos laborales es “tácito pero no elusivo”, y se encuentra inserto en las formas con que las personas hacemos cosas, si bien es necesario hacerlo explícito e intercambiable dentro de las políticas y mecanismos organizativos.

Este modelo valora fuertemente la experiencia individual, pues ésta forma la base del conocimiento de procesos laborales: “contiene ideas, conceptos, pensamientos y emociones”, y “apoya el conocimiento sobre procesos laborales al integrar la intervención estética, la práctica y la racional” (Fischer, 2002). El eje principal de atención se sitúa en los procesos individuales de aprendizaje y en las complejas vías de integración entre las dimensiones individual y organizativa, siendo para este modelo la primera el origen de la segunda. “El conocimiento organizativo es más complejo que el conocimiento individual y que la información “repartida”, pero

tiene su origen en la dinámica de representaciones del conocimiento individual” (Sauquet, 1999).

Con todo, las visiones social e institucional de los procesos formativos en una organización también se hallan presentes entre los conceptos de los proyectos analizados. Por ejemplo, dentro del proyecto Whole, Pauwels y Van Ruysseveldt (2002) han adaptado al aprendizaje organizativo el esquema del proceso de institucionalización, articulándolo en tres fases: externalización, objetivación y internalización: “en una organización la externalización tiene lugar cuando el conocimiento personal se transfiere a otros. Ello puede suceder por vías formales o informales, por contactos personales, o empleando tecnologías de comunicación” (Pauwels y Van Ruysseveldt, 2002, p.42). Dicho conocimiento puede a continuación objetivarse por una organización, bajo la forma de reglamentos, procedimientos, estructuras, etc., y operar así como una especie de memoria organizativa.

Un intento de combinar las dimensiones individual y situacional (cultural e institucionalmente) del aprendizaje es el del proyecto Latio, que considera los fenómenos de aprendizaje no sólo en términos de la organización autoformativa sino del entorno formativo, condicionado en casos específicos por diferentes tipos de contextos: contextos institucionales de orden nacional, contextos laborales y contextos de comunicación a distancia. Además, estos entornos formativos se consideran realidades múltiples creadas a partir de perspectivas distintas, y en particular desde la perspectiva de gestión y la perspectiva educativa. En ambas, la formación/aprendizaje puede considerarse una materia relacional, ya que el conocimiento, las capacidades y las competencias -es decir, todo lo que se aprende- se definen como cualidades de las relaciones humanas con el mundo que rodea al formado (Svennson et al., 2002).

El desarrollo de competencias constituye uno de los temas principales para todos los proyectos analizados. Conforme al proyecto Whole, las competencias se consideran recursos para la actividad laboral, creados dentro de actividades constructivas y basados básicamente en la experiencia (Rambardel y Duvenci-Langa, 2002). Este proyecto asume las competencias como algo determinado por un conocimiento externo y por competencias colectivas o sociales a las que la persona que trabaja puede acceder por medio de otros trabajadores o artefactos, por el tipo de situaciones que encuentra o por actitudes subjetivas intrínsecas a favor de la propia formación.

Este mismo proyecto Whole ha detectado vínculos interesantes entre la competencia y el conocimiento de procesos laborales, y también entre la competencia y las fuentes experimentales de aprendizaje. La competencia profesional se considera, significado bastante parecido aunque no plenamente idéntico, un conocimiento operativo que incluye “conocimientos conceptuales sobre el mundo de actuación” y “la capacidad para operar en sistemas de agentes actuantes” (Rogalski et al., 2002). Desde este punto de vista, las competencias constituyen recursos cognitivos que incorporan potenciales de actuación: un conocimiento operativo disponi-

ble en el presente o que puede movilizarse; esquemas de actuación para diferentes tipos de situaciones; y propiedades individuales y colectivas que capacitan a los operadores para adaptarse a presiones situacionales.

Las competencias pueden ser o bien individuales o bien colectivas. Estas últimas presentan un doble significado: pueden referirse simplemente a las actividades individuales de las personas que participan de una actuación colectiva, pero también pueden significar que un equipo -es decir, un conjunto de operadores que actúan en una tarea común- se considere una entidad, o sea, un operador virtual que ejecuta dicha tarea. En términos individuales, las competencias se definen como recursos a disposición de una persona, que ésta puede desarrollar dentro de su actividad productiva, de conformidad con las tareas y la naturaleza de las situaciones que afronta, particularmente en lo concerniente a su relación con otras personas y consigo misma (Rogalski et al., 2002).

## Prácticas de desarrollo

Los proyectos examinados arrojan resultados importantes sobre las prácticas que desarrollan en las organizaciones conocimiento, formación y competencias. La investigación empírica en distintos proyectos revela que diversas organizaciones aplican numerosas actividades relevantes de desarrollo y utilizan diferentes tipos de mecanismos y sistemas organizativos para obtener simultáneamente beneficios formativos y de eficacia en sus procesos productivos.

El proyecto OrgLearn describe intervenciones directas del operador en los procedimientos de operación estándar. Los trabajadores de diferentes plantas participan en la confección de manuales operativos específicos para la planta, que incluyen los conocimientos necesarios para hacer funcionar ésta, para cumplir la normativa de seguridad y para resolver problemas. Antiguamente, estos manuales solían redactarse por ingenieros y técnicos con responsabilidades específicas en la planta, pero los nuevos reglamentos permiten al trabajador normal por turnos elaborar documentos tan complejos a partir de su propia experiencia cotidiana del proceso de producción. Esta redacción del manual tiene lugar en grupos pequeños, compuestos por uno o más trabajadores experimentados, otro recién llegado y un moderador. A determinados intervalos, se analizan interactivamente fases específicas del proceso productivo, durante un periodo de 3 a 4 semanas. Este análisis se convierte a continuación en un capítulo del manual de la planta, que engloba también respuestas a posibles cuestiones de resolución de problemas y seguridad. Los debates dentro del equipo redactor de ese manual generan importantes efectos formativos, partiendo más del conocimiento experimental que del técnico (Fischer y Roben, 2002) y el propio resultado da oportunidad de incluir sugerencias de mejora, ideas de gestión e informes sobre incidentes en los procedimientos operativos estándar.

En algunos casos, se definen vínculos entre estas metodologías de redacción de manual y los sistemas internos de desarrollo de competencias.

En estas empresas, los equipos redactores de manuales se consideran “células formativas”, y sus resultados se incorporan a la memoria organizativa también a un nivel de aprendizaje, al planificarse nuevos cursos relacionados con las necesidades formativas surgidas de la experiencia puesta en común y la resolución colectiva de problemas (Boreham y Morgan, 2002).

Una posición específica relevante dentro de las prácticas organizativas de desarrollo es la que desempeñan los sistemas de gestión de competencias, que tienden a estructurarse como marcos de reconocimiento de competencias, mecanismos de gestión de carreras, políticas de contratación y movilidad, evaluación de necesidades formativas y otros diversos objetivos importantes. Uno de los estudios de caso del proyecto Latio logra describir claramente algunos de los motivos que explican la difusión de estos sistemas. Un sistema de gestión de competencias permite a la dirección de una empresa:

- (a) mantenerse informada sobre la disponibilidad de conocimientos existente en las capacidades presentes en la empresa;
- (b) afrontar los requisitos de capacidades generados por la transformación del entorno externo;
- (c) encontrar informaciones útiles para comprobar la correspondencia entre los nuevos procesos y las competencias disponibles, en sus procesos de reestructuración o reordenamiento interno;
- (d) diseñar estrategias de RH (incluyendo tácticas formativas) adecuadas para acceder a nuevos segmentos de mercado;
- (e) canalizar los esfuerzos para aumentar su flexibilidad no sólo en lo relativo a sus necesidades de capacidades técnicas, sino también para objetivos de desarrollo más amplios, como capacidades interpersonales, facultades de dirección, innovación, etc.

(Svensson et al., 2002)

Los resultados de los proyectos estudiados sugieren que el desarrollo de competencias se encuentra muy difundido en las empresas europeas, pero con objetivos y métodos que divergen considerablemente en función del contexto. En numerosos casos, las políticas de competencias empresariales se desarrollan con un lenguaje común que todo el mundo puede entender dentro de la empresa y adaptar a las exigencias específicas que surjan. Las políticas e instrumentos de competencias pueden contribuir a organizar la gobernanza, generando a la vez parámetros para medir el valor (económico) del rendimiento logrado y los significados (culturales) compartidos que construyen las diferentes comunidades de la práctica presentes en el interior de una organización.

Una excepción negativa de importancia en el panorama del desarrollo de competencias parece ser la degradación sistemática de la calidad de los empleos de servicios de menor categoría, tendencia descubierta por el proyecto Servemploi en la industria, en particular para el caso de los sectores minorista y finanzas, que emplean en su mayoría a mujeres. Este proyecto extrae una imagen bastante pesimista de las oportunidades de desarrollo cognitivo y de capacidades que se ofrecen a trabajadoras jóvenes. Pone también de relieve el hecho de que las visiones actuales

de la sociedad cognitiva y la economía del conocimiento no admiten la existencia de estos problemas ni reconocen la función básica que cumplen en ella las desigualdades relativas a clase social y género.

## Aprendizaje organizativo y ciudadanía organizativa

La naturaleza cualitativa de los proyectos mencionados hasta aquí imposibilita evaluar la escala de los fenómenos descritos por los proyectos. Considerando su trasfondo y sus metodologías (estudios de casos y reuniones de especialistas), los diversos proyectos tienden a corroborar las hipótesis más progresivas, en detrimento de las situaciones en las que el trabajo, en lugar de ser cognitivo, pierde categoría tanto a escala cognitiva como de relaciones. Únicamente un solo proyecto en este conjunto (lo acabamos de mencionar) se centra en niveles menos capacitados y describe una situación contraria al desarrollo formativo.

Sin embargo, las numerosas situaciones donde la organización es más dinámica y la valoración de los recursos humanos se concibe al menos como objetivo demuestra que el modelo formativo es mucho más que plausible: parece una necesidad real para la empresa.

Sigue siendo interesante efectuar una disgresión sobre la organización autoformativa, que ya no adopta la forma de artefacto ideológico (como lo hizo típicamente en el decenio de 1990, dentro de una cierta bibliografía de la gestión) ni se convierte en un simple sinónimo de “organización flexible”, donde la formación/aprendizaje significa una adaptación rápida -quizás irreflexiva- ante nuevas condiciones operativas y transformaciones repentinas en el empleo de los recursos humanos. Por el contrario, los estudios investigados indican que la “organización autoformativa” constituye en la actualidad un concepto muy enraizado en la práctica, con aspectos como la valoración de la experiencia, la aplicación sistemática de prácticas reflexivas, el fomento de procedimientos autoorganizados y actitudes culturales propias, tendencias activas de gestión hacia la “animación” y apoyo a oportunidades de formación/reconversión cognitiva. Esta orientación parece quedar confirmada con una breve retrospectiva de las prácticas de desarrollo presentadas en los proyectos analizados.

Con una lógica más adecuada a la dinámica del nuevo siglo, el total de estudios de investigación analizados hasta aquí ofrece argumentos de importancia no tanto para justificar un modelo general de organización autoformativa -al que se refieren actualmente tantos proyectos- sino más bien para comprender mejor la dimensión organizativa del conocimiento, que posee un valor estratégico dentro de la economía de la formación.

Es muy frecuente que la dimensión organizativa se descuide o entienda mal, no sólo dentro de la enseñanza y la formación sino también, por ejemplo, en la economía educativa. Cuando los educacionalistas o los especialistas educativos en general se refieren a la economía basada en el conocimiento o a la economía formativa y a las necesidades de formación

permanente, tienden a olvidar todos el hecho simple pero esencial de que el conocimiento, la formación y las competencias se producen en buena parte a partir de dinámicas organizativas específicas. El formado o sujeto cognitivo es, ante todo, un sujeto de relaciones organizativas, o a fin de cuentas de la propia organización como sujeto plural. Es una organización la que crea continuamente conocimiento y exige a las personas adaptarse a su ritmo y responder a dicha creación.

El conocimiento y la formación/aprendizaje no sólo son recursos muy valorados, sino que además constituyen los pilares de una nueva ciudadanía organizativa, cuyos principales protagonistas son los trabajadores, los profesionales, directivos y empresarios, que continuamente crean, utilizan e intercambian conocimientos dentro de sus propios contextos de trabajo específicos.

Esta idea de la ciudadanía organizativa se ha tomado prestada de distintas fuentes del pensamiento sobre organizaciones. Dentro de una noción consolidada de ciudadanía organizativa, ésta se manifiesta mediante comportamientos y actos constructivos y cooperativos que, ni están prescritos, ni se compensan contractualmente con sistemas formales de recompensa, sino que tiene lugar libremente a título de ayuda mutua para la realización de tareas dentro de una organización. De esta manera, la ciudadanía organizativa está vinculada a características como el altruismo, la conciencia personal, el espíritu deportivo, las virtudes cívicas o la cortesía (Organ, 1988).

Dentro de un modelo más crítico, la ciudadanía organizativa representa antes de nada una práctica social, es decir, “una forma de vida perseguida por las personas -tanto dentro como fuera de una organización- que comparten un contexto histórico en el que rebaten determinadas normas sociales o legales y luchan por definir una identidad colectiva e individual” (Gherardi, 2000, p. 115; Gherardi, 2003). Desde este punto de vista, la ciudadanía organizativa se presenta como metáfora mediante la cual pueden entenderse diferentes aspectos de las culturas organizativas, y explicarse diversas paradojas y ambigüedades, entre ellas -en particular según el modelo de Gherardi- las relacionadas con la participación femenina en la vida organizativa, esto es, la ciudadanía de género. En este modelo, la ciudadanía no se asume tanto en el sentido actual “liberal-individualista” (para el que ser ciudadano de un país democrático es un derecho estatutario, obtenido por nacimiento o integración legal) sino más bien en su sentido “clásico/cívico/republicano”, que implica una participación activa en la vida cívica -en el primer caso, las personas no precisan hacer nada en particular para ser ciudadanas, porque lo son por derecho, pero en el último caso las personas tienen que demostrar su ciudadanía con lo que hacen. En este caso, la actuación sustentada en una actitud mental personal constituye propiamente la ciudadanía, y estabiliza a una comunidad cuyos miembros asumen la responsabilidad colectiva de su continuidad e identidad” (Gherardi, 2000, p. 116; Gherardi, 2003). Esta última perspectiva dinámica genera diferentes modelos de ciudadanía organizativa, todos ellos con la idea común de que la ciudadanía es asunto de in-

interpretación y construcción de significado teórico dentro de comunidades específicas de la práctica.

Dentro de los estudios sobre la gestión, se ha planteado recientemente el tema de la ciudadanía organizativa en términos de ciudadanía corporativa, comprendida ésta como una evolución del significado actual del término “ciudadanía”: “una condición legal básicamente pasiva, que implica tan sólo obligaciones cívicas mínimas y se sustenta en una elite gobernante, distante y blindada”, lo que puede aplicarse a menudo tanto a organizaciones como a sociedades modernas (Manville y Ober, 2003, p.48). Manville y Ober vinculan el nuevo significado de “ciudadanía”, relacionado con las necesidades actualmente emergentes de las empresas, con la noción clásica griega de *politeia*: “un sistema no impuesto sino derivado orgánicamente de las necesidades, creencias y actuaciones de las personas”. La *politeia* presupone en este sentido “tanto un espíritu de gobernanza como un conjunto de reglamentos o de leyes”. Según este modelo, y coincidiendo bastante con los mismos fundamentos teóricos de la “formación organizativa” <sup>(2)</sup>, la *politeia* organizativa funcional se caracteriza por la existencia de “estructuras participativas”, “valores comunales”, y “prácticas de compromiso”.

Considerando los modelos mencionados, la hipótesis deducible -que podrán confirmar otras iniciativas y actividades de investigación- es que el “ciudadano organizativo/autoformativo” de nuestra economía global de la formación es sujeto de una *politeia* múltiple compuesta por diferentes organizaciones y comunidades de la práctica, para la que debe obtener y desarrollar permanentemente un conjunto muy complejo de competencias. Dicho conjunto incluye competencias técnicas, sociales, discursivas, éticas, que no podrán formalizarse completamente ni comprenderse con facilidad si se extrapolan de sus contextos específicos. De esta manera, la perspectiva de la ciudadanía organizativa genera opciones más allá de la visión lineal y funcionalista de la educación (y de la gestión), y reclama la búsqueda de modelos interpretativos más complejos, de acuerdo con la necesidad de comprender las nuevas tendencias en los contextos de trabajo y las nuevas vías de evolución de la formación permanente (Comisión Europea, 2002).

Junto a la formación permanente, esta perspectiva puede sustentar conceptualmente transformaciones de importancia, precisamente en los sistemas educativos/formativos más necesitados de promover la conexión entre la experiencia educativa y la experiencia en el trabajo. Esta conexión se ha analizado en uno de los proyectos del conjunto, *La experiencia laboral como estrategia innovadora de enseñanza y formación*.

Este proyecto sobre la experiencia laboral permite de hecho comprender la complejidad de los objetivos que deben diseñarse no sólo para las políticas de FP, sino para toda política educativa general destinada a jó-

---

<sup>(2)</sup> “...las organizaciones son sistemas políticos. Son políticas tanto en el antiguo sentido de *polis* (esto es, por gobernar) como en el más contemporáneo de interrelación de intereses opuestos y poderes asociados” (Argyris y Schön, 1978, p.328).

venes en situación aún no laboral, y que requieren por tanto marcos actualizados que faciliten su transición a la vida activa (Guile y Griffith, 2001). El proyecto esboza cinco modelos de enseñanza/formación, desde el modelo tradicional adaptativo (basado en la idea de “lanzar” al joven al trabajo) hasta el modelo más reciente de conectividad, que aspira a impulsar las facultades cognitivas y sociales importantes del joven para la experiencia laboral. Este modelo de conectividad incluye no solamente el desarrollo “vertical” de las capacidades intelectuales en el joven, sino también un desarrollo “horizontal” vinculado con un dominio de procesos de transformación y con la capacidad de desarrollar nuevos conceptos de mediación para afrontar la exigencia de trabajar con eficacia en diferentes contextos organizativos (Engestroem, 1995; Guile y Griffith, 2002). Son necesarios nuevos marcos curriculares que permitan desarrollar simultáneamente el conocimiento, las capacidades y la identidad en el alumno.

## Observaciones finales

La mayoría de los estudios de investigación analizados muestran la profunda vitalidad de las cuestiones sobre la formación organizativa, y simultáneamente su naturaleza polifacética, imposible de encerrar en categorías homogéneas. Diferentes prácticas en las empresas (de integración de conocimientos explícitos y tácitos, de mejora de procesos participativos, de gestión de las competencias) tienden a desarrollar tipos de aprendizaje/formación organizativa a diferentes niveles.

Aunque la metáfora de la “organización autoformativa” haya perdido el aura de pionera que tuvo en épocas anteriores, aún sirve para describir fenómenos de importancia, tanto para la organización como para el individuo, en términos de valoración de la experiencia, aplicación sistemática de prácticas reflexivas, procedimientos y actitudes de autoorganización. Pero ya es necesario ofrecer a los poderes decisorios claves interpretativas nuevas y más afinadas; éstas deberán tomar en cuenta cada vez más la compleja dimensión organizativa en que tiene lugar la formación permanente, tanto a escala individual como transindividual (esta última, insuficientemente desarrollada en los modelos actuales de la formación permanente).

Una de estas claves interpretativas puede consistir en el concepto renovado de “ciudadanía organizativa”, definida como práctica social activa de participación y afirmación de identidad dentro del contexto de una actuación. Este concepto puede caracterizar comportamientos típicos de nuestra “postmodernidad” (Giddens, 1991) y subrayar las características situacionales y emergentes del trabajo, el conocimiento y la formación dentro de organizaciones.

Desde esta perspectiva, la “ciudadanía organizativa” no se halla relacionada con formas estáticas de pertenencias a una u otra organización, sino que representa la necesidad de un desarrollo formativo continuo (permanente) basado en el posicionamiento activo de las personas dentro de

una pluralidad de organizaciones y comunidades de la práctica, incluyendo por ejemplo las que sustentan la creación y operación de microempresas o las actividades laborales del autoempleado.

Los sistemas educativos y formativos debieran responder cada vez más a estos requisitos y participar en modelos de desarrollo personal permanentemente caracterizados no por el rol central de la institución educativa, sino por su interacción con otras entidades relevantes como empresas, agentes sociales y comunidades locales. ■

## Bibliografía

- Argyris, C.; Schön, D. A. *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading Mass: Addison-Wesley, 1978.
- Boreham, N. Work process knowledge in technological and organisational development. In Boreham, N.; Samurcay, R.; Fischer, N. (eds). *Work process knowledge*. Londres: Routledge, 2002.
- Boreham N.; Morgan C. Cases of organisational learning in company U (United Kingdom). In Fischer, M.; Röben, P. (eds) *Ways of organisational learning in the chemical industry and their impact on vocational education and training*. Reedición bibliográfica. Bremen: documento no publicado del proyecto OrgLearn, 2001.
- Consoli, F.; Benadusi, L. L'emergere della metodologia delle competenze nel pensiero teorico e pratico manageriale. *Osservatorio ISFOL*, 1999, vol. 20 (5-6), p. 30-89.
- Engestroem, Y. *Training for change*. Londres: publicaciones de la OIT, 1995.
- Comisión Europea. *FP 6 integrating programme. Priority 7: citizens and governance in a knowledge based society*. Disponible en Internet: [http://fp6.cordis.lu/citizens/call\\_details.cfm?CALL\\_ID=176](http://fp6.cordis.lu/citizens/call_details.cfm?CALL_ID=176) [Última consulta: 18.8.2005].
- Fischer M., Röben, P. *Cases of organisational learning in European chemical companies: an empirical study*. ITB-Arbeitspapiere 35, Bremen: informe no publicado, 2002.
- Gavigan, J.; Ottitsch, M.; Maharoum, S. *Knowledge and learning: towards a learning Europe* (Eur 19034 En). Bruselas. Comisión Europea, 1999.
- Gherardi, S. Gender citizenship in organizations. In Jeffcut P. (ed.) *The foundations of management knowledge*. Londres: Routledge, 2003.
- Gherardi, S. Cittadinanza Organizzativa, cittadinanza di genere e discorsi civici dentro e fuori dalle organizzazioni. *Sociologia del Lavoro*, 2000, nº 80, p. 111-128.
- Gherardi, S.; Nicolini, D. The organizational learning of safety in communities of practice. *Journal of Management Inquiry*, 2000, vol. 9, nº 1, p. 7-18.
- Giddens, A. *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Londres: Polity, 1991.

- Guile, D.; Griffith, T. *Learning through work experience*. Universidad de Londres: documento no publicado, 2002.
- Kruse, W. On the necessity of labour process knowledge. In Schweitzer, J. (ed.) *Training for a human future*, Basle: Weinheim, 1986.
- Lawson, C.; Lorenz, E. Collective learning and knowledge development in the evolution of regional cluster of high technology SMEs in Europe. *Regional studies*, 1999, vol. 33, nº 4, p. 305-317.
- Lazaric, N.; Lorenz, E. (eds.). *The economics of trust and learning*. Londres: Elgar, 1997.
- Lundvall, B.-A.; Borras, S. *The globalising learning economy: implications for innovation policy*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1999.
- Manville, B.; Ober, J. Beyond empowerment: building a company of citizens. *Harvard Business Review*, enero 2003, p. 48-53.
- Nonaka, J.; Takeuchi, H. *The knowledge creating company*. Nueva York: Oxford Press, 1995.
- OCDE-CERI, *Education policy analysis*. París: publicaciones OCDE, 2001.
- Organ, D.W. *Organizational citizenship behavior: the good soldier syndrome*. Lexington: Lexington Books, 1988.
- Pauwels, F.; Van Ruysseveldt, J. Cases of organisational learning in the company B (Belgium). In Fischer, M.; Röben, P. *Cases of organisational learning in European chemical companies: an empirical study*. ITB-Arbeitspapiere 35, Bremen: informe no publicado, 2002.
- Rabardel, P.; Duvenci-Langa, S. Technological change and the construction of competence. In Boreham, N.; Samurcay, R.; Fischer, N. (eds) *Work process knowledge*. Londres: Routledge, 2002.
- Rogalski J.; Plat, M.; Antolin-Glenn, P. Training for collective competence in rare and unpredictable situations. In Boreham, N.; Samurcay, R.; Fischer, N. (eds) *Work process knowledge*. Londres: Routledge, 2002.
- Sauquet, A. (ed.) Small business training and competitiveness: building case studies in different European cultural contexts, proyecto TSER [Investigaciones socioeconómicas con fines propios]. Disponible en Internet: [http://improving-ser.jrc.it/default/show.gx?Object.object\\_id=TSER—0000000000000387&\\_app.page=show-TSR.html](http://improving-ser.jrc.it/default/show.gx?Object.object_id=TSER—0000000000000387&_app.page=show-TSR.html) [Última consulta: 18.8.2005].
- Schön, D.A. *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Nueva York: Basic Books, 1983.
- Senge, P.M. *The fifth discipline: the art and practice of the practice of the learning organisation*. Nueva York: Doubleday Currency, 1990.
- Svensson, L. et al. *Learning environments of knowledge intensive company units in five European countries*. Informe final, 2002.
- Wenger, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- Wenger, E.; McDermott, R.; Snyder W. *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

ANEXO

**Cuadro 1. Proyectos del IV y V Programa Marco, centrados en el conocimiento, la formación y las competencias**

Título	Acrónimo <sup>(*)</sup>	País coordinador	Tipo	Asociados
Conocimiento de procesos laborales en el desarrollo tecnológico y organizativo	Whole	UK	Red temática	BE, DK, DE, ES, FR, IT, PT, FI, SE, UK
Tipos de formación organizativa en la industria química e impacto sobre la formación profesional	OrgLearn*	DE	Proyecto de investigación	BE, DE, IT, UK
Función del DRH dentro de las organizaciones, como creador de oportunidades de formación permanente: ideas y prácticas en siete países europeos	DRH y LLL*	NL	Proyecto de investigación	BE, FR, EL, IT, NL, FI, UK
Innovaciones en sectores de la sociedad de la información: consecuencias para el trabajo femenino, la experiencia técnica y las oportunidades a mujeres en empresas europeas	Servemploi	IE	Proyecto de investigación	DK, DE, ES, IT, SE
Formación y aprendizaje en la empresa. Entornos formativos de departamentos empresariales de alto nivel cognitivo en cinco países europeos	Latio	SE	Proyecto de investigación	DK, IE, NL, SE, UK
Coordinación de competencias y conocimientos en la empresa automovilística europea	CoKeas	FR	Proyecto de investigación	DE, ES, FR, IT, NL, UK
Desarrollo del modelo de organización autoformativa en núcleos de PYMEs	Delos	IT	Proyecto de investigación	ES, IT, NL, AT, UK
Formación y competitividad en la pequeña empresa: estudios de caso en diferentes contextos culturales europeos,	Smes-training	ES	Proyecto de investigación	ES, IT, NO, AT
La experiencia de trabajo como estrategia innovadora de enseñanza y formación para el siglo XXI	Experiencia de trabajo*	UK	Red temática	DK, ES, IE, HU, SE, UK
Foro de investigación europea sobre la formación profesional (subgrupo “organización autoformativa”)	FIFP/ OA*	DE	Red temática	DE, EL, ES, IT, NL PT, FI, UK

(\*) Siglas asignadas en este cuadro para facilitar la referencia. Los restantes acrónimos son los originales de los proyectos.

Cuadro 2. Industrias estudiadas

<b>Whole</b>	Servicios financieros, servicios sanitarios, aparatos eléctricos, química, industria automovilística, máquinas-herramientas, confección
<b>OrgLearn</b>	Producción química
<b>Hrd &amp; LI</b>	Seguros, meteorología, servicios financieros, comercio minorista (hipermercado), hostelería y turismo, asesoría, servicios postales, limpieza, transporte viario, fabricación de electrodomésticos, química, venta de aparatos electrónicos, alimentario, cosmética, aeromoción, maquinaria de imprenta, construcción, metal, cervecera, productos y servicios TIC, telecomunicación, fabricación de códigos de barras, extracción y producción de minerales
<b>Servemplo</b>	Servicios financieros, comercio minorista
<b>Latio</b>	Telecomunicación, productos y servicios TIC, construcción, transporte aéreo, aparatos eléctricos, química, farmacéutica, metal, cervecera, ornamental (flores y plantas)
<b>CoKeas</b>	Automoción
<b>Delos</b>	Máquinas-herramientas, industria automovilística auxiliar, juguetes, materiales y metales, biomédica, agencias de noticias
<b>Smes-training</b>	Asesoría, servicios de limpieza, servicios sanitarios, fabricación de electrodomésticos, producción química, máquinas-herramientas, industria alimentaria, materiales y metales, fabricación de maquinaria de imprenta, biomédica, cervecera, productos y servicios TIC, telecomunicación, extracción y producción de minerales, vinicultura

Cuadro 3. Estudios de caso dentro de los proyectos de investigación

<b>OrgLearn</b>	Prácticas formativas en 15 plantas de 4 empresas grandes
<b>RDE + FPE</b>	Políticas de RDH en 28 empresas grandes
<b>Servemplo</b>	Políticas de empleo y de competencias en 30 empresas grandes
<b>Latio</b>	Entornos formativos en 22 empresas grandes
<b>Delos</b>	Procesos formativos en 12 agrupamientos de PYMEs
<b>SME Training</b>	Políticas formativas en 22 PYMEs



Ivan Svetlik / Branko Ilič (eds)

HRM's Contribution to Hard Work

A comparative analysis of human resource management

Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien, 2006. 429 pp., num. tables and graphs
ISBN 3-03910-816-6 / US-ISBN 0-8204-8030-4 pb.

sFr. 99.- / €\* 68.50 / €\*\* 64.- / £ 44.80 / US-\$ 76.95

The book seeks answers to the question: how has Human Resource Management contributed and how could it have contributed to the development of organisations and economy? Based on theories and literature review each contribution compares HRM practices of several thousand European middle and large organisations, with a special focus on Slovenia, one of the new EU member states, which has successfully managed its transition to market economy. The analyses reveal how strategic the role of HRM in organisations is, how it balances between hard and smart work and between more or less friendly forms of work and employment flexibility. Critical observations of traditional managerial practices, including autocratic and non-participative leadership, which have impacts not only on the organisations but also on wider society, are made. The position of youth is particularly accentuated. Clear differences in these respects have been observed in the wider European area. Recommendations for managers on how their organisations and HRM should be shaped on the way to the knowledge economy are elaborated.

Contents: Ivan Svetlik/Branko Ilič: Foreword – Ivan Svetlik: Introduction: Cracks in the Success Story – Miroslav Ignjatović/Ivan Svetlik: HRM of Low Intensity – Dana Mesner Andolšek/Janez Štebe: The HRM Function and Line Management in European Organisations; How Far has Devolution Gone? – Anton Kramberger/Branko Ilič/Andrej Kohont: Strategically-Oriented Management, Organisational Growth and Effectiveness: A Cross-Country Comparison – Miroslav Stanojević: Mobilising Human Resources to Improve Work Intensity – Matej Makarovič: Social Capital in Slovenian Organisations: The Missing Resource – Jana Nadoh/Klement Podnar: Unsuccessful Superior-Subordinate Communication - A Slovenian Problem – Branko Ilič: Stimulating Innovation with Monetary and Non-Monetary Rewards – Anja Kopač/Martina Trbanc: Extensive but less Development-Oriented Training – Aleksandra Kanjuo Mrčela/Miroslav Ignjatović: Unfriendly Flexibilisation of Work and Employment - The Need for Flexicurity – Nevenka Černigoj Sadar: Work-Family Arrangements in Organisations – Andrej Kohont: Shallow Policy without an HRM Strategy in the Government Administration.

The Editors: Ivan Svetlik is professor of HRM, labour market and employment policy at Ljubljana University. He chairs the Organisations and Human Resources Research Centre, which is a member of a world wide CRANET network for HRM research. His research is particularly focused on employment, knowledge, education and training.

Branko Ilič is a teaching assistant in the field of socio-economics at Ljubljana University. He is a member of the Organisations and Human Resources Research Centre. His research field embraces personnel education, intellectual capital, innovation and knowledge management.

Our prices are recommended sales prices and do not include postage and handling. Prices are subject to change without notice. We allow a 5% discount for library orders. \* includes VAT – only valid for Germany and Austria \*\* does not include VAT

Peter Lang AG · International Academic Publishers
Moosstrasse 1 · P. O. Box 350
CH-2542 Pieterlen / Switzerland

Tel.: ++41(0)32 376 17 17 · Fax: ++41(0)32 376 17 27
e-mail: info@peterlang.com
Website: www.peterlang.com

I order

copy:

Ivan Svetlik / Branko Ilič (eds): HRM's Contribution ...
ISBN 3-03910-816-6 / US-ISBN 0-8204-8030-4 pb.

sFr. 99.- / €\* 68.50 / €\*\* 64.- / £ 44.80 / US-\$ 76.95

Name

Address

Date / Signature

Invoice Eurocard/MasterCard VISA
Card No. Exp. Date

Signature

Peter Lang AG
International Academic Publishers
Moosstrasse 1
P. O. Box 350
CH-2542 Pieterlen
Switzerland

# Lecturas

Sección realizada por Anne Wanniar, del servicio de documentación del Cedefop, con apoyo de los miembros de la Red europea de referencias y consultas (ReferNet)

## Europa/internacional: información y estudios comparativos

### **Entrepreneurship: a catalyst for urban regeneration**

[El espíritu empresarial, catalizador de la regeneración urbana]

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE

París: OCDE, 2005 – 339 p.

(Local economic and employment development)

Esta obra ofrece un “maletín” de instrumentos para el desarrollo empresarial en los entornos que a menudo aparentan ser más hostiles para el desarrollo económico urbano, con el que propone diversas formas de impulsar adecuadamente el espíritu empresarial. El texto se basa en las actas de la conferencia sobre Espíritu empresarial y desarrollo económico en zonas urbanas de riesgo, celebrado los días 7 y 8 de octubre de 2003 en Roma y organizado por el Programa LEED de la OCDE, en colaboración con la UE, el ayuntamiento de Roma y *Risorse per Roma*.

### **Formative assessment: improving learning in secondary classrooms**

[La evaluación formativa, instrumento para mejorar la enseñanza secundaria]

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos -OCDE

París: OCDE, 2004 – 467 p.

(Education and skills)

El estudio recopila ocho estudios de caso ejemplares sobre escuelas de secundaria, más un análisis de la bibliografía internacional y de las políticas relativas a la “evaluación formativa”, que consiste en examinar con frecuencia el progreso del alumno para detectar sus necesidades formativas y adaptar a ellas la docencia. Examina temas como las ventajas y los obstáculos de utilizar dicha evaluación formativa, contextos e implicaciones políticas y la práctica real de la evaluación. Los beneficios atribuidos a la evaluación formativa se juzgan altos, pero ésta aún no se practica sistemáticamente. Este informe rompe una lanza en su favor y muestra posibilidades de llevarla a la práctica.

**Problem solving for tomorrow's world:  
first measures of cross-curricular competencies from PISA 2003**

[Resolver problemas para el mundo futuro. Primeras evaluaciones de competencias intercurriculares en PISA 2003]

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos -OCDE

París: OCDE, 2005 – 159 p.

ISBN 92-64-00642-7

Esta publicación examina los resultados de la sección especial de la encuesta PISA 2003 sobre competencias de resolución de problemas entre alumnos. Abarca 40 países y ofrece por primera vez una evaluación directa de competencias vitales comunes a diferentes áreas del currículo escolar. La evaluación analiza la capacidad del alumnado para detectar problemas en diversos contextos, elegir la información de importancia o las condiciones a tener en cuenta, imaginar posibles alternativas o vías de solución, desarrollar estrategias, solucionar el problema y comunicar la solución. El informe examina también la forma en que los diversos países pueden lograr mejores resultados en este ámbito de competencias y lo que los países de peores resultados pueden aprender de los que forman a los mejores alumnos. También expone algunos de los factores asociados al desarrollo de la resolución de problemas, su interacción mutua y las consecuencias para la política. Por último, describe los sistemas de los países con buenos resultados y que a la vez procuran una distribución equitativa de las oportunidades formativas.

**Research and innovation in vocational education and training:  
a European discussion / Elly de Bruijn, Westerhuis, Anneke**

[Investigación e innovación en FP, un debate europeo]

's-Hertogenbosch: CINOP, 2005 – 54 p.

ISBN 90-5003-446-2

La relación entre las innovaciones prácticas en educación y la investigación educativa tiene ya una larga historia. Aunque subsistan hoy graves dudas sobre los efectos de la investigación sobre la innovación educativa real, el principio de que ambas deben mantenerse en relación entre sí sigue siendo incuestionable. Pero las relaciones tradicionales (especialistas e investigadores desarrollan nuevos conceptos, y escuelas y maestros los aplican) se están modificando: hoy es ya sumamente necesario rediseñar dicha relación. Esta publicación reúne las ponencias presentadas a una mesa redonda sobre el tema, que tuvo lugar con ocasión de la Conferencia Europea de Investigación Educativa celebrada en septiembre de 2004 en la Universidad de Creta, en el marco de las actividades VETNET (*Network on Vocational Education and Training research*).

## Unión Europea: políticas, programas, participantes

### **Classification for learning activities – CLA: draft manual**

[Clasificación de actividades formativas (CLA): proyecto de manual]

EUROSTAT – Oficina Estadística de la Unión Europea  
Bruselas: Eurostat, 2005 – 38 p.

La necesidad para la política de disponer de informaciones estadísticas sobre la participación ciudadana en la formación permanente ha hecho surgir la necesidad de elaborar instrumentos estadísticos adecuados para medir dicha participación. La Clasificación de actividades formativas (*Classification for learning activities* - CLA) es un instrumento necesario para la medición estadística de datos básicos de la formación permanente. La CLA debe abarcar todos los tipos de oportunidades formativas y toda vía de enseñanza o formación. Aspira a ser universal y aplicable en distintos países, con independencia de su nivel de desarrollo o sus sistemas educativos.

<http://forum.europa.eu.int/>

### **E-learning in continuing vocational training, particularly at the workplace, with emphasis on small and medium enterprises [Formación electrónica como medio de formación continua en la empresa, especialmente en PYMEs]**

Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura  
Bruselas: Comisión Europea, 2005 – 112 p. + apéndices

En septiembre de 2003, Unisys y su asociado EuroPACE lograron adjudicarse el tercer encargo de la Solicitud pública de ofertas (DG EyC 21/02) para tres análisis, publicada a finales de 2002: el estudio contratado consistía en analizar la formación electrónica como formación continua en la empresa, especialmente en PYMEs. De acuerdo con el Plan de Acción para la Formación electrónica, aprobado por el Consejo el 28 de marzo de 2001, los tres análisis deben impulsar el uso potencial de métodos y recursos electrónicos para la formación permanente e interdisciplinar, ofreciendo informaciones actualizadas y fiables sobre la situación europea con respecto a los siguientes factores principales: últimos productos de la industria y el mercado de la formación electrónica en Europa; uso de TIC para la docencia y el aprendizaje en la formación profesional inicial; uso de la formación electrónica para la formación profesional continua, y en particular formación electrónica en la empresa centrada especialmente en PYMEs. Apéndice A: cuestionarios; Apéndice B: documentos; Apéndice

C: contactos; Apéndice D: encuesta Internet de PYMEs; Apéndice E: estudios de caso; Apéndice F: contexto del análisis; Apéndice G: observaciones del seminario.

[http://europa.eu.int/comm/education/programmes/elearning/doc/studies/vocational\\_educ\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/programmes/elearning/doc/studies/vocational_educ_en.pdf)

**Focus on the structure of higher education in Europe:  
2004/05: national trends in the Bologna Process**

[Las estructuras de enseñanza superior en Europa (2004/2005): evoluciones nacionales correspondientes al Proceso de Bolonia]

Bruselas: Eurydice, 2005 – 234 p.

Este documento, elaborado para la reunión de ministros responsables de la enseñanza superior, celebrada en Bergen en mayo de 2005, describe la evolución estructural de la enseñanza superior en los 40 países firmantes de la Declaración de Bolonia. Evalúa el progreso alcanzado en cada uno de los siguientes objetivos del Proceso de Bolonia: adopción de la estructura en dos ciclos (grado/posgrado), implantación de programas de doctorado como tercer ciclo, aplicación del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (SETC), la oferta del Suplemento al Título Superior y la creación de un sistema para evaluar la calidad de la enseñanza superior. Un panorama comparativo precede a las descripciones de la situación en cada país. Cada una de las descripciones se acompaña de un diagrama que ilustra la estructura de la enseñanza superior en el país respectivo para 2004/05, incluyendo carreras principales, condiciones de acceso a los niveles CINE 5 y 6, y duración de los diversos cursos.

<http://www.eurydice.org/Documents/FocHE2005/en/Frame>

[http://www.eurydice.org/Doc\\_intermediaires/analysis/fr/frameset\\_analysis.html](http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/analysis/fr/frameset_analysis.html)

**From polarisation to partnership: time for change:  
conference summary**

[De la polarización a la colaboración: el momento de cambiar. Síntesis de conferencia]

Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo  
Comité Económico y Social Europeo  
Luxemburgo: EUR - OP, 2004 – 44 p.  
ISBN 92-897-0254-0

La Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo y el Comité Económico y Social organizaron conjuntamente el simposio "La evolución industrial en Europa: situación actual, perspectivas, responsabilidades", que analizó perspectivas de gestión del cambio, con-

siderando el rápido ritmo de las transformaciones, y examinó el debate actual sobre formas de estrechar la colaboración entre agentes sociales.

<http://www.eurofound.eu.int/publications/files/EF0444EN.pdf>

**Quality assurance in VET: building sustainable cooperation: discussion paper for the DGVT meeting of 18-19 April 2005**

[Colaboración sostenible para la garantía de la calidad en FP. Ponencia para la reunión de los DGFP / 18 y 19 de abril de 2005]

Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura  
Bruselas: Comisión Europea, 2005 – 7 p.

Objetivo de esta ponencia era insistir en la necesidad de crear una base coherente, estructurada y sostenible para implantar la garantía de calidad (GC) a la FP en cada uno de los Estados Miembros y en el conjunto, a partir de los resultados generados hasta hoy por la cooperación europea en el ámbito. Es una condición básica para incrementar, con base permanente, la transparencia y coherencia de las diversas iniciativas en GC de los Estados Miembros, tanto a escala nacional como a escala UE.

[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2005\\_0048\\_en.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2005_0048_en.pdf)

**Transparency of qualifications: a European process: a challenge for citizenship and social cohesion /**

**Simone Barthel et al.**

[La transparencia de cualificaciones, un proceso europeo. Retos para la ciudadanía y la cohesión social]

Red Europea de Consejos Educativos.

Bruselas: Red Europea de Consejos Educativos, 2005 – 205 p.

Resultado de las conferencias de la Red Europea de Consejos Educativos celebradas en Riga y Bruselas con apoyo del programa Leonardo da Vinci. Describe las últimas iniciativas europeas sobre transparencia de cualificaciones y sus efectos para la ciudadanía y la cohesión social de Europa. Intenta ayudar a políticos, docentes, formadores, agentes sociales y ciudadanos a comprender la evolución de la política educativa europea.

<http://www.vlor.be/bestanden/eunec/L%C3%A9onardo%20book%20EN.pdf>

<http://www.vlor.be/bestanden/eunec/Léonardo%20livre%20FR.pdf>

## De los Estados Miembros

### BE **Evaluation interne et évaluation externe: concurrence ou complémentarité ? / Bonami, M.**

[Evaluación interna y externa: ¿competidoras o complementarias?]

Universidad Católica de Lovaina – UCL

Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'éducation – GIRSEF

Louvain-la-Neuve: GIRSEF, 2005 – 20 p.

El texto describe los sistemas de evaluación interna y externa de la comunidad francófona de Bélgica, con comentarios propios al respecto.

[http://www.girsef.ucl.ac.be/Cahiers\\_CREF/038cahier.pdf](http://www.girsef.ucl.ac.be/Cahiers_CREF/038cahier.pdf)

### DE **Die Reform der beruflichen Bildung: Berufsbildungsreformgesetz 2005**

[Ley de reforma de la FP 2005]

Ministerio Federal de Educación e Investigaciones de Alemania (BMBF).

Bonn: BMBF, 2005 – 56 p.

La nueva Ley de la Formación Profesional (Berufsbildungsgesetz, BBiG), íntegramente actualizada, ha entrado en vigor en Alemania el 1 de abril de 2005. El presente informe incluye la Ley de la Formación Profesional (FP) de 1969 y la Ley de Fomento de la FP de 1981.

[http://www.bmbf.de/pub/die\\_reform\\_beruflichen\\_bildung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/die_reform_beruflichen_bildung.pdf)

### DE **Internationalization of higher education: foreign students in Germany, German students abroad. Results of the 17th social survey of the Deutsches Studentenwerk (DSW) conducted by HIS (Hochschul-Informationssystem)**

[Internacionalización de la enseñanza superior: estudiantes extranjeros en Alemania/estudiantes alemanes en el extranjero, Resultados de la 17ª Encuesta social del Deutsches Studentenwerk, realizada por el HIS (Hochschul-Informationssystem)]

17ª edición.

Bonn: BMBF, 2005 – 90 p.

Encuesta con datos sobre movilidad estudiantil: alumnos alemanes que estudian en el extranjero y alumnos extranjeros que estudian en Alemania.

**DE Berufliche Bildung - Europas Zukunft: Europäische Bildungspolitik im Kontext nationaler Interessen / Gerhard Lange**

[La FP, futuro de Europa: política europea de FP en el contexto de los intereses nacionales]

En: Die berufsbildende Schule vol 57, n° 3/4, p. 76-79 (2005)

Wolfenbüttel: Heckners Verlag, 2005

ISSN 0005-951X

La nueva Ley de la Formación Profesional (Berufsbildungsgesetz, BBiG), íntegramente actualizada, ha entrado en vigor en Alemania el 1 de abril de 2005. El presente informe incluye la Ley de la Formación Profesional (FP) de 1969 y la Ley de Fomento de la FP de 1981.

[http://www.bmbf.de/pub/die\\_reform\\_beruflichen\\_bildung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/die_reform_beruflichen_bildung.pdf)

**EL Βιομηχανική κληρονομιά της Θεσσαλονίκης: από τον 19ο αιώνα μέχρι τα μέσα του 20ού / Παναγιώτης Ι. Γεωργούλης**

[La herencia industrial de Salónica: del XIX a mediados del s. XX / Panagiotis I. Georgoulis]

Salónica: SBBE, 2005 – 150 p.

ISBN 960-88720-0-6

Libro publicado con ocasión del 90 aniversario del nacimiento de la Asociación Industrial de Grecia Septentrional, y dedicado a la memoria de las personas que osaron encontrar la valentía civil para iniciar una actividad empresarial en una región griega plena de profundo significado histórico y de carácter multicultural.

**ES Cuaderno informativo de orientación académica y profesional: 2005 / Francisco Sánchez García, Andrés Negro Moncayo, Julia Sánchez Núñez**

Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid,

2005 – 272 p.

ISBN 84-451-2728-4

Nueva versión, ampliada y actualizada, del Cuaderno informativo de orientación académica y profesional. Informa sobre alternativas educativas al término de la ESO, y sobre las diferentes vías formativas que conducen a una cualificación académica pertinente una vez acabada la ESO; sobre la enseñanza no obligatoria (secundaria superior, formación profesional específica); sobre los Programas de garantía social; sobre los programas de enseñanzas especiales, y sobre la población activa y la educación de adultos. En la segunda sección, se centra en la red de centros formativos creados o apoyados por la Comunidad Autónoma de Madrid. Sus apéndices enumeran

Ciclos formativos de nivel superior, programas de universidades, Centros de empleo y de desarrollo, y centros formativos pertenecientes al Consejo de Asuntos Sociales.

**ES Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social / Mariangeles Molpeceres Pastor**

Montevideo: CINTERFOR, 2004 – 299 p.  
(Herramientas para la transformación ; 24)  
ISBN 92-9088-167-4

Esta publicación recopila una serie inicial de trabajos reunidos a lo largo de un proyecto de investigación realizado durante tres años, bajo el título de “La construcción de identidades laborales en los Programas de garantía social. Incidencias de las transformaciones del sector educativo en los procesos de la formación profesional”.

**FR De l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie: dossier / Jean-Claude Forquin et al.**

[Dossier: de la educación permanente a la formación a lo largo de la vida]

En: *Savoirs - Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes* nº 6 (enero 2005), p. 11-77  
París: L'Harmattan, 2005  
ISBN 2-7475-7752-X

El número aborda el concepto de “educación permanente” (*lifelong education*) y su devenir en el contexto internacional y luego en Francia, donde se impuso como ampliación de la “educación de adultos”. Con la ley de 1971, y también por imperativos socioeconómicos, la educación permanente se reorienta hacia una misión funcional y profesional. ¿Cómo explicar que la noción “FP a lo largo de la vida” (formación permanente) esté sustituyendo a la de “educación permanente”? Si la formación de adultos trata de garantizar sólo la trayectoria profesional, ¿podrá entonces la formación reducir la desigualdad? Este dossier agrupa las siguientes contribuciones: La noción de la “educación permanente” y su devenir internacional desde el decenio de 1960, por Jean-Claude Forquin; La educación permanente, a la búsqueda del reconocimiento, por Paul Santelmann; La educación permanente o el aprendizaje universal, por Hubert Bouchet; Las razones de un fracaso, por Marc Denney; La ilusión óptica que sigue deformando el concepto de “formación”, por Pierre Dominicé; Salir de la autopista y retomar los senderos abruptos, por Paul Santelmann.

FR **L'apprenance: vers un nouveau rapport au savoir /  
Philippe Carré**

[“Apprenance” o apertura formativa: una nueva relación con el saber]  
París: Dunod, 2005 – 224 p.  
(Psycho Sup)  
ISBN 2-10-048905-4

El término “apprenance” (neologismo, equivalente a apertura o disposición formativa, NdT) comienza a sustituir en Francia al de “aprendizaje” para designar el acto de aprender considerado en toda su dinámica y sus componentes. Esta obra propone un inventario detallado de este concepto “unificador” e ideado para responder a las preguntas de porqué, cómo y dónde aprender.

FR **Lorsque le processus d'insertion professionnelle  
paraît grippé / Virginie Mora**

[Cuando el proceso de inserción profesional parece atascarse]  
En: Bref CEREQ No 206 (Mars 2004), p. 1-4  
Marsella: CEREQ, 2004  
ISSN 0758-1858

Aunque el problema del paro entre menores de 25 años sea endémico, no tenemos una imagen clara de los jóvenes que, tras salir del sistema escolar, continúan marginados del mercado de trabajo. De hecho, tan frecuente es que hayan logrado pasar el bachillerato como que carezcan de cualificación. Sus muy difíciles inicios en la vida activa se encuentran marcados por diversos años prácticamente vírgenes de toda experiencia profesional. Pero ello no anula toda perspectiva de inserción posterior.

LT **Bildung in Litauen**

[La educación en Lituania]  
Svietimo ir mokslo ministerija [Ministerio de Educación y Ciencia]  
Vilna: Svetimo aprupinimo centras, 2004 – 24 p.  
ISBN 9986-03-559-7

Presenta el sistema educativo lituano, los principales documentos normativos, la estructura administrativa, el sistema de financiación, los programas de modernización educativa y la actual situación de Lituania con respecto a los objetivos asumidos para los sistemas educativos europeos hasta 2010. Incluye también datos sobre el país, e indicadores estadísticos educativos esenciales.

[http://www.smm.lt/en/docs/Education\\_LT2004.pdf](http://www.smm.lt/en/docs/Education_LT2004.pdf)

**NL How much does education matter and why?  
The effects of education on socio-economic outcomes /  
Rolf van der Velden, Maarten Wolbers**

[Efectos de la educación, y sus motivos: repercusiones de la educación sobre resultados socioeconómicos]

Maastricht: ROA, 2004 – 30 p.  
ISBN 90-5321-390-2

Este artículo analiza el efecto total (medible o invisible) de la educación sobre diferentes resultados socioeconómicos. El análisis muestra que los modelos de regresión habituales suelen infravalorar los efectos de la educación. Se desglosan los efectos educativos en tres fuentes de variación: cursos, escuelas y composición del alumnado. La diferencia entre escuelas no parece tener grandes repercusiones. Una parte significativa de los efectos de la educación se debe a la selección diferencial de alumnos en diversos cursos. Pero se aprecia sin embargo una diferencia considerable entre consecuencias sociales y económicas. Aparte del nivel educativo, la selectividad y especificidad del curso se revela como factor que afecta al resultado en el mercado de trabajo.

<http://edata.ub.unimaas.nl/www-edocs/loader/file.asp?id=896>

**NL Presidency conclusions on the quality of mobility:  
presidency conclusions on citizenship education as part  
of the Lisbon agenda**

[Conclusiones de la Presidencia sobre calidad de la movilidad y educación para la ciudadanía, como parte de la Agenda de Lisboa]

Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia  
La Haya: Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia, 2004 – 5 p.

Conclusiones de la reunión UE celebrada los días 12 y 13 de julio 2004, bajo presidencia de Países Bajos, sobre movilidad y ciudadanía dentro de la educación europea.

[http://eu2004.minocw.nl/docs/nl/presidency\\_conclusions\\_rotterdam.pdf](http://eu2004.minocw.nl/docs/nl/presidency_conclusions_rotterdam.pdf)

**NL Werkprogramma Onderwijsraad 2005**  
[Programa de trabajo del Consejo de educación 2005]

La Haya: Onderwijsraad, 2004 – 27 p.  
ISBN 90-77293-26-4

Este informe anual describe las actividades del Consejo Consultivo de Educación holandés en 2004. Cada año, el Consejo adopta recomendaciones para su propio programa. Incluye una evaluación del mandato 2001-2004, y clasifica las recomendaciones adoptadas por

el Consejo en 2004 bajo cuatro epígrafes: (1) Mercado, estado y sociedad, (2) Sociedad del conocimiento, (3) Desarrollo de escuelas y docentes y (4) Grupos especiales.

[http://www.onderwijsraad.nl/pdfdocs/website\\_werkprogramma\\_2005.pdf](http://www.onderwijsraad.nl/pdfdocs/website_werkprogramma_2005.pdf)

**AT Gewinnbringende Lehrlingsausbildung / Florian Kräftner**

[Formación de aprendices rentable]

En: Arbeit & Wirtschaft n° 1, 2005, p. 34-35

Viena: Kammer für Arbeiter und Angestellte, 2005

El autor comenta al comienzo de este artículo la obra *Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung aus der Sicht Schweizer Betriebe* ("Costes y beneficios de la formación de aprendices para la empresa suiza"), que demuestra cómo la formación de aprendices -a pesar de los altos costes que implica- resulta rentable ya durante el periodo formativo para casi dos tercios de todas las empresas suizas. A continuación, examina si dichos resultados son aplicables también a la situación austríaca.

**SK Education in the Slovak Republic: a brief overview**

[Panorama de la educación en la República Eslovaca]

Ministerstvo školstva Slovenskej republiky - MS SR [Ministerio de Educación de la República Eslovaca]

Bratislava: MS SR, 2005 – 26 p.

Este folleto ofrece un breve panorama del sistema educativo eslovaco tras las últimas reformas educativas que han reordenado la enseñanza primaria, secundaria y terciaria en el país. La reforma de las denominadas escuelas regionales (en general, hasta la secundaria) se ha iniciado modificando su gestión para permitir la redistribución de responsabilidades entre el estado y la administración local, además de una reforma en su sistema de financiación. En lo relativo a la enseñanza terciaria, en 2002 se aprobó una nueva ley que modifica el estatuto de los centros de enseñanza superior eslovacos, que pasan de ser organizaciones bajo presupuesto estatal a ser organizaciones públicas con fines no lucrativos. Las próximas transformaciones del sistema educativo eslovaco incluirán la reforma de contenidos educativos en la escuela regional, la consolidación del sistema de apoyo social a alumnos y la implantación de tasas educativas en la enseñanza terciaria. El folleto se divide en tres secciones: la primera presenta la organización y estructura educativas de Eslovaquia; la segunda se ocupa de la transformación en la gestión educativa, estipulada por la legislación reciente, y la tercera describe los últimos cambios en la financiación educativa.

FI **The Implications of using skills tests as basis for a national evaluation system in Finland: outcomes of a pilot evaluation in 2002-2003 in Finland /**

**Mari Rökköläinen and Kathryn Ecclestone**

[Las pruebas de capacitación como fundamento del sistema nacional de evaluación finlandés, y sus consecuencias: resultados de la evaluación piloto de 2002-2003 en Finlandia]

Helsinki: Consejo Nacional Finés de Educación, 2005 – 87 p.

(Evaluation ; 1/2005)

ISBN 952-13-2366-3

Las cualificaciones profesionales iniciales requerirán en el futuro en Finlandia un examen basado en una prueba de capacitación para medir el nivel de un alumno respecto a los objetivos de la formación profesional. Se están desarrollando paralelamente en este país un sistema nacional para evaluar resultados formativos y un conjunto de prácticas de evaluación de alumnos para centros educativos. La evaluación piloto descrita en este informe utiliza un modelo que combina el sistema nacional de evaluación de resultados con el método de evaluación basado en pruebas de capacitación, con datos de evaluación reunidos directamente a partir de las pruebas efectuadas en los centros. El informe describe la labor de desarrollo previa, las definiciones de “evaluación”, los retos que se derivan de la evaluación piloto y los resultados finales. La evaluación piloto permitirá perfeccionar el modelo de evaluación de resultados formativos y diseñar un plan para recoger datos nacionales de evaluación a partir de los generados por las pruebas de capacitación. El informe va destinado a profesionales finlandeses, y a toda persona interesada en el sistema de FP y de evaluación en Finlandia.

- UK **Key skills and the role of the tutor**  
[Capacidades esenciales y función del tutor]  
Learning and Skills Development Agency - LSDA  
Londres: LSDA, 2004 – 37 p.  
(Good Practice Guide)

Este manual sirve de asesoramiento y guía para apoyar y consolidar la formación de capacidades esenciales en escuelas e institutos, por medio del sistema de tutorías. Estudia la misión del tutor personal como figura de apoyo al aprendizaje de capacidades esenciales, y analiza la forma en que un programa eficaz de tutorías puede apoyar una buena gestión de las capacidades esenciales.

- UK **The returns to apprenticeship training / Steven McIntosh**  
[Rendimiento de la formación de aprendiz]  
London School of Economics and Political Science – LSE  
Centre for Economic Performance – CEP  
Londres: LSE, 2004 – 30 p  
(Documento de debate CEP; 622)  
ISBN 0-7530-1724-5

El texto utiliza datos recientes de la encuesta británica a la población activa, para estimar el rendimiento salarial que obtienen en promedio las personas que finalizan una formación de aprendiz. Los resultados sugieren beneficios del 5 al 7% para hombres, pero nulos para mujeres. Se amplían los resultados con otros análisis que desglosan el rendimiento por grupos de edad, por cualificación obtenida, por máxima cualificación previa alcanzada y por sectores industriales. Un resultado fundamental derivado de este segundo análisis más extenso es la importancia de obtener cualificaciones al menos de nivel 3, por medio de la formación de aprendices.

<http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/dp0622.pdf>

## Últimos números en español

### Nº 34/2005

#### **Investigación**

- Fomentar la mutua comprensión entre los sistemas educativos europeos: las visitas de estudio y la contribución de la educación comparativa (Dimitris Mattheou)
- Influencia de la formación profesional sobre la situación de adultos jóvenes en el mercado de trabajo (Åsa Murray y Anders Skarlind)
- La inserción profesional de titulados superiores desde una perspectiva educativa (Mariana Gaio Alves)
- Enseñanza eficaz de competencias a través de Internet: un ejemplo práctico (Marjolein C. J. Caniëls)
- La dimensión existencial para la orientación formativa y profesional - cuando la orientación se convierte en práctica filosófica (Finn Thorbjørn Hansen)
- Formación y organización del trabajo: el modelo Investigación-Actuación en una empresa de comercio y distribución (Bernardes Alda y Lopes Albino)

### Nº 35/2005

#### **Dossier Redcom**

#### **Las carreras científicas en Europa: oportunidad para la FP**

- Redcom: Red Europea de Difusión en educación COMparativa (Jean Gordon)
- Europa y la crisis de vocaciones científicas (Bernard Convert)
- La crisis de las carreras científicas en Francia: sus variantes y mecanismos sociales aclaratorios (Bernard Convert y Francis Gugenheim)
- La coyuntura industrial y el desinterés por los estudios científicos (Joachim Haas)
- Estudiar ciencia y tecnología (Maarten Biermans, Uulkje de Jong, Marko van Leeuwen y Jaap Roeleveld)

#### **Análisis de las políticas de formación profesional**

- Evolución y retos de la validación de la experiencia (Emmanuel Tribuy)

#### **Investigación**

- Itinerarios formativos y aspiraciones familiares en Francia: una visión estadística (Saïd Hanchane y Éric Verdier)

**Artículos de investigación**

- ¿Hacia el modelo “producción neoartesanal de servicios a medida digitalizados”? (Alain d'Iribarne)
- La formación expansiva: oportunidades y límites de la didáctica científica del sujeto (Anke Grotlüschen)
- Reformar la FP hacia la formación permanente: retos para la docencia (Bernhard Buck)
- El bachillerato profesional francés: un espacio de transición múltiple para los jóvenes (Bénédicte Gendron)
- Ampliar la participación en la formación técnica y profesional: la experiencia rumana (Lucian Ciolan und Madlen Şerban)
- Estadísticas internacionales comparativas sobre educación, formación y capacidades profesionales: situación actual y perspectivas (Pascaline Descy, Katja Nestler y Manfred Tessaring)
- Vincular investigación, política y práctica de la formación profesional: una visión personal (George Psacharopoulos)



**Remita por favor la hoja de pedido al distribuidor apropiado**

- Sí, deseo suscribirme a la **Revista Europea de Formación Profesional** (3 números, EUR 25 más IVA y gastos de envío)
- Envíenme por favor los siguientes números de la **Revista Europea de Formación Profesional** al precio simbólico de EUR 12 por ejemplar (más IVA y gastos de envío)

Número																				
Idioma																				

**Indique por favor claramente apellidos, nombre y dirección en letras de imprenta.**

Apellidos																				
Nombre																				
Organización/ Depto.																				
Calle/No.																				
Distrito postal/ Ciudad																				
País																				

Fecha																				
Firma																				



# ReferNet – Red europea de referencias y consultas

## Cedefop

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional

**A** PO Box 22427,  
GR-55102 Thessaloniki,  
Grecia  
**T** (30) 2310 49 00 79  
**F** (30) 2310 49 00 43  
**R** Sr. Marc Willem,  
Jefe de Area D –  
Información, Comunicación  
y Diseminación  
**E** mwi@cedefop.eu.int  
**W** www.cedefop.eu.int  
www.trainingvillage.gr

## OEIBF

Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung

**A** Biberstraße 5/6  
A-1010 Viena, Austria  
**T** (43-1) 310 33 34  
**F** (43-1) 319 77 72  
**R** Sr. Peter Schlögl  
**E** peter.schloegl@oeibf.at  
**W** http://www.ibw.at

## LE FOREM

Office wallon de la Formation professionnelle et de l'Emploi

**A** Boulevard Tirou 104  
B-6000 Charleroi, Bélgica  
**T** (32-71) 20 61 56  
**F** (32-71) 20 61 98  
**R** Sra. Sigrid Dieu  
**E** sigrid.dieu@forem.be  
**W** www.leforem.be

## Human Resource Development Authority of Cyprus

**A** 2 Anavissou Str., Strovolos  
P.O. Box 25431  
CY-1392 Nicosia, Chipre  
**T** (357-22) 39 03 67  
**F** (357-22) 42 85 22  
**R** Sr. Yiannis Mourouzides  
**E** y.mourouzides@hrdauth.org.cy  
**W** www.hrdauth.org.cy

## NVF

Národní vzdělávací fond  
Opletalova 25

**A** CZ-11000 Praga 1,  
República Checa  
**T** (420-2) 24 50 05 40  
**F** (420-2) 24 50 05 02  
**R** Sra. Vera Czesana  
**E** czesana@nvf.cz  
**W** www.nvf.cz

## CIRIUS

Center for Information og Rådgivning om International Uddannelses- og Samarbejdsaktiviteter

**A** Fiolstræde 44  
DK-1171 Copenhagen K,  
Dinamarca  
**T** (45-33) 95 70 99  
**F** (45-33) 95 70 01  
**R** Sr. Sven-Erik Povelsen  
**E** sep@CiriUsMail.dk  
**W** www.ciriUsOnline.dk

## INNOVE

Elukestva Öppe Arendamise Sihtasutus

**A** Liivalaia 2  
EE-10118 Tallinn, Estonia  
**T** (372) 69 98 080  
**F** (372) 69 98 081  
**R** Sra. Evelin Silla  
**E** evelin.silla@innove.ee  
**W** www.innove.ee

## OPH

Opetushallitus

**A** Hakaniemenkatu 2  
P.O. Box 380  
FI-00531 Helsinki, Finlandia  
**T** (358-9) 77 47 71 24  
**F** (358-9) 77 47 78 65 or 69  
**R** Sr. Matti Kyrö  
**E** matti.kyro@oph.fi  
**W** www.oph.fi

## Centre INFFO

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente

**A** 4, av. du Stade de France,  
FR-93218 Saint Denis de la Plaine Cedex, Francia  
**T** (33-1) 55 93 91 91  
**F** (33-1) 55 93 17 28  
**R** Sra. Henriette Perker  
**E** h.perker@centre-inffo.fr  
**W** www.centre-inffo.fr/

## BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung

**A** Robert-Schumann-Platz 3  
D-53142 Bonn, Alemania  
**T** (49-228) 107 16 30  
**F** (49-228) 107 29 71  
**R** Sra. Ute Hippach-Schneider  
**E** hippach-schneider@bibb.de  
**W** www.bibb.de

## OEEK

Organismos Epangelmatikis Ekpaidefsis kai Kartartisis

**A** Ethnikis Antistasis 41 and Karamanoglou  
GR-14234 Atenas, Grecia  
**T** (30) 210 77 22 08  
**F** (30) 210 2 71 49 44  
**R** Sr. Argyros Protopappas  
**E** tm.t-v@oEEK.gr  
**W** www.oEEK.gr

## OMAI

Oktatási Minisztérium Alapkezelő Igazgatósága

**A** P.f.: 564, Bihari János u.5  
HU-1374 Budapest, Hungría  
**T** (36-1) 30 46 62 391  
**F** (36-1) 30 13 242  
**R** Sr. Tamas Kópeczi-Bocz  
**E** kopeczit@omai.hu  
**W** www.nive.hu

## EDUCATE Iceland

**A** Grensásvegur 16al  
S-108 Reykjavik, Islandia  
**T** (354) 511 26 60  
**F** (354) 511 26 61  
**R** Sr. Arnbjörn Ólafsson  
**E** arnbjorn@mennt.is  
**W** www.mennt.is/

## FÁS

Training and Employment Authority

**A** P.O. Box 45627-33  
Upper Baggot Street  
Dublín 4, Irlanda  
**T** (353-1) 607 05 36  
**F** (353-1) 607 06 34  
**R** Sra. Margaret Carey  
**E** margaretm.carey@fas.ie  
**W** www.fas.ie

## ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori

**A** Via Morgagni 33  
I-00161 Roma, Italia  
**T** (39-06) 44 59 01  
**F** (39-06) 44 29 18 71  
**R** Sr. Colombo Conti  
**E** c.conti@isfol.it  
**W** www.isfol.it

## Academic Information Centre

**A** Valnu iela 2  
LV-1050 Riga, Letonia  
**T** (371-7) 21 23 17  
**F** (371-7) 22 10 06  
**R** Sra. Baiba Ramina  
**E** baiba@aic.lv  
**W** www.aic.lv

## PMMC

Methodological Centre for Vocational Education and Training

**A** Gelezinio Vilko g. 12  
LT-2600 Vilnius, Lituania  
**T** (370-5) 21 23 523  
**F** (370-5) 24 98 183  
**R** Sra. Giedre Beleckiene  
**E** giedre@pmmc.lt  
**W** www.pmmc.lt

## Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle

Service de la Formation professionnelle

**A** 29, rue Aldringen  
L-2926 Luxembourg,  
Luxemburgo  
**T** (352) 47 85 241  
**F** (352) 47 41 16  
**R** Sr. Jos Noesen  
**E** noesen@men.lu  
**W** www.men.lu

## Department of Further Studies and Adult Education

Ministeru ta' l-Edukazzjoni  
Room 325, Education Division  
**A** Great Siege Road,  
MT-CMR02 Floriana, Malta  
**T** (356-21) 22 81 94  
**F** (356-21) 23 98 42  
**R** Sra. Margaret M. Ellul  
**E** margaret.m.ellul@gov.mt  
**W** www.education.gov.mt

## CINOP

Centrum voor Innovatie van Opleidingen

**A** Pettelaarpark - Postbus 1585  
NL-5200 BP 's-Hertogenbosch, Países Bajos  
**T** (31-73) 680 08 00  
**F** (31-73) 612 34 25  
**R** Sra. Martine Maes  
**E** mmaes@cinop.nl  
**W** www.cinop.nl

# Organizaciones asociadas

## TI

Teknologisk Institut  
**A** Akersveien 24C  
N-0131 Oslo, Noruega  
**T** (47-22) 86 50 00  
**F** (47-22) 20 42 62  
**R** Sr. Halfdan Farstad  
**E** signe.a.egli@teknologisk.no  
**W** www.teknologisk.no

## BKKK

Co-operation Fundul.  
**A** Górnoslaska 4A  
PL-00444 Varsovia, Polonia  
**T** (48-22) 62 53 937  
**F** (48-22) 62 52 805  
**R** Sra. Kinga Motysia  
**E** kingam@cofund.org.pl  
**W** www.cofund.org.pl

## IQF

Institute for Quality in Training  
(former INOFOR)  
**A** Av. Almirante Reis, n.º 72  
P-1150-020 Lisboa, Portugal  
**T** (351-21) 81 07 000  
**F** (351-21) 81 07 190  
**R** Sra. Fernanda Ferreira  
**E** fernanda.ferreira@  
inofor.gov.pt  
**W** www.inofor.pt

## ŠIOV

State Institute of Vocational  
Education and Training  
**A** Černyševskeho 27  
SK-85101 Bratislava,  
Eslovaquia  
**T** (421-2) 62 41 06 78  
**F** (421-2) 62 41 06 78  
**R** Sra. Dagmar Jelinkova  
**E** sno@netax.sk  
**W** www.siov.sk

## CP

Centra RS za poklicno  
izobraževanje  
**A** Ob Železnici 16  
SI-1000 Ljubljana, Eslovenia  
**T** (386-1) 58 64 216  
**F** (386-1) 54 22 045  
**R** Sr. Mojca Cek  
**E** mojca.cek@cpi.si  
**W** www.cpi.si

## INEM

Servicio Público de Empleo  
Estatal  
**A** Condesa de Venadito 9  
E-28027 Madrid, España  
**T** (34-91) 585 95 82  
**F** (34-91) 377 58 81  
**R** Sra. María Luz de la Cuevas  
Torresano  
**E** mluz.cuevas@inem.es  
**W** www.inem.es

## Skolverket – Statens Skolverk

**A** Kungsgatan 53  
S-10620 Estocolmo,  
Suecia  
**T** (46-8) 723 33 79  
**F** (46-8) 24 44 20  
**R** Sr. Fritjof Karlsson  
**E** Sten.Petterson@  
skolverket.se  
**W** www.skolverket.se

## QCA

Qualifications and Curriculum  
Authority  
**A** 83 Piccadilly  
UK-W1J8QA Londres,  
Reino Unido  
**T** (44-20) 75 09 55 55  
**F** (44-20) 75 09 66 66  
**R** Sr. Tom Leney  
**E** leneyt@qca.org.uk  
**W** www.qca.org.uk

## CINTERFOR/OIT

Centro interamericano de  
investigación y documentación  
sobre formación profesional  
**A** Avenida Uruguay 1238  
Casilla de correo 1761  
UY-11000 Montevideo,  
Uruguay  
**T** (598-2) 92 05 57  
**F** (598-2) 92 13 05

## DG EAC

Dirección General  
de Educación y Cultura  
Comisión Europea  
**A** Rue de la Loi 200  
B-1049 Bruselas, Bélgica  
**T** (32-2) 29 94 208  
**F** (32-2) 29 57 830

## EFVET

European Forum of Technical  
and Vocational Education and  
Training  
**A** Rue de la Concorde 60  
B-1050 Bruselas, Bélgica  
**T** (32-2) 51 10 740  
**F** (32-2) 51 10 756

## ETF

European Training Foundation  
**A** Villa Gualino  
Viale Settimio Severo 65  
I-10133 Turin, Italia  
**T** (39-011) 630 22 22  
**F** (39-011) 630 22 00  
**W** www.etf.eu.int

## European Schoolnet

**A** Rue de Trèves 61  
B-1000 Bruselas, Bélgica  
**T** (32-2) 79 07 575  
**F** (32-2) 79 07 585

## EURYDICE

The Education Information  
Network in Europe  
**A** Avenue Louise 240  
B-1050 Bruselas, Bélgica  
**T** (32-2) 600 53 53  
**F** (32-2) 600 53 63  
**W** www.eurydice.org

## EVTA / AEPF

EVTA – European Vocational  
Training Association  
**A** Rue de la Loi 93-97  
B-1040 Bruselas, Bélgica  
**T** (32-2) 64 45 891  
**F** (32-2) 64 07 139  
**W** www.evta.net

## ILO

International Labour Office  
**A** 4 Route des Morillons  
CH-1211 Ginebra, Suiza  
**T** (41-22) 79 96 959  
**F** (41-22) 79 97 650  
**W** www.ilo.org

## KRIVET

The Korean Research Institut  
for Vocational Education and  
Training  
**A** 15-1 Ch'ongdam, 2-Dong  
KR-135-102 Kangnam-gu,  
Seúl, Corea  
**T** (82-2) 34 44 62 30  
**F** (82-2) 34 85 50 07  
**W** www.krivet.re.kr

## NICVVER

National Centre for Vocational  
Education Research Ltd.  
**A** P.O. Box 8288  
AU-SA5000 Station Arcade,  
Australia  
**T** (61-8) 82 30 84 00  
**F** (61-8) 82 12 34 36  
**W** www.ncver.edu.au

## OVTA

Overseas Vocational Training  
Association  
**A** 1-1 Hibino, 1 Chome,  
Mihama-ku  
JP-261-0021 Chiba-shi  
Japón  
**T** (81-43) 87 60 211  
**F** (81-43) 27 67 280  
**W** www.ovta.or.jp

## UNEVOC

International Centre for  
Technical and Vocational  
Education and Training  
Unesco-Unevoc  
**A** Görresstr. 15  
D-53113 Bonn, Alemania  
**T** (49-228) 24 33 712  
**F** (49-228) 24 33 777  
**W** www.unevoc.unesco.org

Revista Europea  
de Formación  
Profesional

## Invitación a presentar artículos

La *Revista Europea de Formación Profesional* abre sus páginas a los investigadores y especialistas en temas de formación profesional y empleo que quieran poner los resultados de investigaciones de calidad – particularmente estudios de comparación internacional – en conocimiento de un amplio círculo de lectores compuesto por decisores políticos, otros investigadores y profesionales radicados en numerosos países distintos.

La *Revista Europea* es una publicación independiente y muy conocida. Se publica tres veces al año en castellano, alemán, inglés, francés, y portugués. Tiene una buena difusión en toda Europa, tanto dentro de los Estados Miembros de la Unión Europea como fuera de ella.

La *Revista* es publicada por el Cedefop (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional). El Cedefop aspira con ella a estimular el debate sobre la evolución de la formación profesional, dotándole en particular de una perspectiva europea. La *Revista* busca publicar artículos que aporten ideas, expongan resultados de investigaciones o informen sobre experiencias recogidas a escala nacional o europea. También publica documentos estratégicos y declaraciones particulares sobre temas relacionados con el ámbito de la formación profesional.

Los artículos presentados a la *Revista* han de ser científicamente rigurosos, y sin embargo resultar accesibles a un círculo de lectores amplio y variado. Deben tener la claridad suficiente para que los lectores de otros contextos y culturas, no necesariamente familiarizados con los sistemas de formación profesional de los diversos países, puedan comprender claramente la situación descrita y valorar, partiendo de sus propias tradiciones y experiencias, los argumentos que el artículo plantea.

Además de la publicación impresa, también se ofrecen extractos de la revista dentro de Internet. Pueden consultarse extractos de números anteriores en la siguiente dirección: [http://www.trainingvillage.gr/etv/Information\\_resources/Bookshop/publications.asp?section=18](http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publications.asp?section=18)

Pueden presentarse artículos ya sea a título personal o como representante de una organización. Estos deberán tener una extensión de 2.000 a 4.000 palabras y pueden estar redactados en uno de los 26 idiomas siguientes: los 20 idiomas oficiales de la UE (castellano, checo, danés, alemán, estonio, griego, inglés, francés, italiano, letón, lituano, húngaro, maltés, neerlandés, polaco, portugués, eslovaco, esloveno, finlandés y sueco), los idiomas de los dos países asociados (islandés y noruego) y los cuatro idiomas oficiales de los países candidatos (búlgaro, croata, rumano y turco).

Los artículos definitivos han de remitirse como anexo *Word* a un correo electrónico, adjuntando una breve reseña autobiográfica del autor, e indicando la función que desempeña actualmente, una reseña para el índice (extensión máxima 45 palabras), un resumen entre 100 y 150 palabras y 6 términos clave (*key words*) en Inglés, no incluidos en el título, que correspondan a los descriptores del Thesaurus Europeo de la Formación.

El Consejo de Redacción de la *Revista* examinará todos los artículos, reservándose el derecho a decidir sobre la publicación de los mismos. El Consejo de Redacción informará de esta decisión a los autores. Los artículos no deben necesariamente reflejar la posición del Cedefop, antes al contrario, la *Revista* debe entenderse como una oportunidad para presentar diferentes análisis y puntos de vista diversos, incluso contradictorios entre sí. ■

Para presentar  
un artículo basta  
simplemente con entrar  
en contacto con  
el Redactor jefe,  
Éric Fries Guggenheim,  
a través del correo  
electrónico:  
efg@cedefop.eu.int,  
en el número

(30) 23 10 49 01 11, o  
el fax (30) 23 10 49 01 17.

## ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

### **Oferta de capacidades profesionales TIC en el Reino Unido y Alemania: respuesta de las empresas a las necesidades de cualificación**

Hilary Steedman, Karin Wagner, Jim Foreman

### **El concepto de cualificación y su construcción social**

Mike Rigby, Enric Sanchis

## ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS DE FP

### **El reconocimiento oficial del saber profesional obtenido por la experiencia. Hacia la convergencia de políticas sociales en Europa**

Javier Baigorri López, Patxi Martínez Cía,  
Esther Monterrubio Ariznabarreta

### **¿Dos o tres itinerarios de formación profesional?**

#### **Balance y situación actual en España**

Rafael Merino

### **La combinación formación - trabajo.**

#### **Aprendizajes y estudios superiores a jornada parcial**

Alison Fuller

### **Observatorios del empleo y la formación profesional en el Magreb:**

#### **¿Instrumentos para la reorientación del mercado de trabajo y la FP?**

Bernard Fourcade

## PANORAMA TEMÁTICO

### **Formación y ciudadanía en organizaciones.**

#### **Resultados y perspectivas de investigaciones realizadas dentro del IV y V Programa Marco de la UE**

Massimo Tomassini



Centro Europeo para el

**Desarrollo de la Formación Profesional**

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)

Dirección postal: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki

Tel. (30) 23 10 49 01 11, Fax (30) 23 10 49 00 20

Correo electrónico: [info@cedefop.eu.int](mailto:info@cedefop.eu.int)

Espacio internet informativo: [www.cedefop.eu.int](http://www.cedefop.eu.int)

Espacio internet interactivo: [www.trainingvillage.gr](http://www.trainingvillage.gr)



Oficina de Publicaciones

*Publications.eu.int*

Precio en Luxemburgo (IVA excluido)

Por ejemplar EUR 12

Subscripción anual EUR 25