

ENSAYOS DE APROXIMACIÓN ENTRE LOS SISTEMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL EN LA UNIÓN EUROPEA

*Enrique Retuerto de la Torre**

Las estructuras productivas de los Estados miembros de la Unión Europea (UE) sufren presiones que les llevan a frecuentes cambios organizativos, generados tanto por el mercado único con sus propias exigencias de funcionamiento, como por la necesidad de competir con otras regiones del planeta.

Como consecuencia de tal situación de cambio en la organización y funcionamiento de las unidades productivas, las cualificaciones demandadas a los trabajadores —la competencia profesional que la empresa tiene que utilizar— exigen también una capacidad de adaptación de los sistemas de formación profesional, inicial y continua, para la que no siempre están preparadas las instituciones responsables, sometidas a tradiciones y rigideces difíciles de obviar.

Además, en este marco comunitario, las evoluciones de dichos sistemas de cualificación profesional deberían ser convergentes, del mismo modo que deben serlo los cambios productivos mencionados.

La comparación entre los sistemas nacionales de educación y formación profesional, hasta donde es posible llegar en lo que se refiere a la obtención de informaciones comparables, muestra que los ensayos de forzar la convergencia mediante decisiones a nivel supranacional son enormemente difíciles, debido precisamente a tradiciones sociales, culturales, y, hasta ahora, económicas, tan diferentes entre los Estados o las regiones de Europa.

Por servirnos sólo de un ejemplo de comparación entre sistemas, el objetivo decidido por el Consejo de Ministros Europeo en julio de 1985, de establecer la

* *Consejero Técnico del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Ex-director Adjunto del CEDEFOP (Centro Europeo para el desarrollo de la Formación Profesional).*

«correspondencia de cualificaciones de formación profesional» para el nivel de trabajadores cualificados, se concretó en unos trabajos técnicamente tan complicados, para llegar a mínimos comunes denominadores sobre lo que cada título y certificado de formación profesional comprendía para figuras profesionales aparentemente equivalentes, resultado tan sólo del voluntarismo de los especialistas convocados al ejercicio de comparación. Los usuarios de este producto en el mercado, los representantes de empleadores y de trabajadores, concluyeron al examinar los resultados, que tales comunes denominadores explicitaban muy poco de las cualificaciones reales de las personas que las detentaran.

En vista de esta situación, las instancias comunitarias tratan de impulsar ahora su política común de cualificación profesional a partir de la diversidad de tradiciones y sistemas educativos, basándola en intereses compartidos (a título de ejemplo, uno de ellos sería la supresión por la vía de los hechos de las tradicionales barreras entre educación general y formación profesional, y entre formación profesional institucional y formación en la empresa.). Por su parte, la cofinanciación de proyectos basados en la transnacionalidad, a través de programas e iniciativas como LEONARDO, SÓCRATES, ADAPT, YOUTH START, etc., están contribuyendo a reflexionar en común sobre problemas que afectan a cada uno de los sistemas nacionales, y seguramente facilitan más la convergencia real que otras medidas impuestas desde una directiva.

Las notas que siguen versan sobre las vías de convergencia trazadas por los responsables de formación profesional en la UE, y sobre algunos de los desafíos cuyas respuestas deben compartir los distintos sistemas nacionales, desde sus propias tradiciones. La situación relativa de España en este panorama, será evocada en la parte final.

I. CUALQUIERA QUE SEA LA ENTRADA A LA DESCRIPCIÓN DE UN SISTEMA NACIONAL DE FORMACIÓN, RESALTAN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE ELLOS

En lo que se refiere a la participación en educación y formación profesional de los grupos de edad entre 17 y 18 años, las tasas varían entre el 70 y el 82 por 100 en los países del centro y norte de Europa, y entre el 40 y 50 por 100 en la franja sur de la UE y en el Reino Unido.

Más significativo me parece aludir a fenómenos tales como la falta de tradición de escuelas de formación profesional a tiempo completo en el citado Reino Unido, mientras que en los Países Bajos este tipo de escuelas ofrecen incluso varios niveles de cualificación en los diferentes ciclos.

Por resumir con una generalización lo que es difícil de transmitir con casuística, y dado que el tratamiento estadístico de la formación profesional en el cuadro comunitario hasta ahora permite mal la comparación de datos (por primera vez en estos años se están estableciendo criterios para una clasificación común a los países, relativa a las ramas o «campos profesionales» de salida de formación inicial), baste con referirse a una diferencia fundamental: unos sistemas nacionales siguen un modelo de dominante escolar, y otros siguen una lógica de aprendizaje; incluso otros que dentro de esta lógica del aprendizaje siguen una modalidad que se ha dado en llamar «de alternancia». Esta polarización se ha hecho paradigmática en las comparaciones entre los sistemas francés y alemán; en el primero la empresa recibe a los jóvenes que provienen de la escuela, y en el segundo los forma en tándem con aquella.

Aparte de esta tradición, que marca una diferencia de partida fundamental, se aprecian evoluciones que, con intensidad variable, permiten hablar de procesos de reforma diferentes entre los sistemas nacionales de formación profesional. Lo que se debe no sólo a las crisis propias en la evolución de cualquier cultura o sociedad, sino también a un intento de responder a circunstancias de mercado y de empleo que no podrían enfrentarse debidamente con unas ofertas de formación relativamente rígidas.

Comisiones locales compuestas por los actores principales implicados en la cualificación profesional (Dinamarca), la organización de la escuela sobre la base de una mayor simbiosis con la empresa del entorno (ciertas experiencias de éxito en Italia, o en España), reacciones institucionales variadas frente al declive de la oferta de puestos de trabajo en aprendizaje (en el Reino Unido esta reacción es de menor intensidad que en Alemania), la lucha contra el fracaso escolar sintonizando las distintas vías de oferta de enseñanza profesional (Países Bajos), la diversificación de niveles según la «jerarquización» del empleo, y la fórmula de créditos de formación (Francia), etc., son sólo unas muestras de las referidas evoluciones de los sistemas de formación.

Insisto en la circunstancia de que los procesos de reforma, considerados hoy día constantes y costosos, hay que verlos a la luz de la persistencia de tradiciones

diferentes, para dilucidar mejor cuales pueden ser los resortes que, independientemente de la voluntad política, podrían ayudar a cambiar el «anclaje» social de la formación profesional (en España está claro que sólo con decisiones administrativas no van a cambiarse los flujos, tan distorsionados, de jóvenes hacia la Universidad o hacia la formación profesional).

Sobre esta reserva —que no sería, por lo demás, el objetivo de este artículo— baste la referencia a un estudio de caso: en los años setenta, en el Reino Unido se concibió y discutió un proyecto de reforma para un sistema nacional de formación profesional. Se encargó a un grupo de investigación germano-británico (A. Sorge, Revista del CEDEFOP nº 3: 94), y estos investigadores aislaron varios elementos de diferenciación entre el «caso británico» y el «caso alemán». En el Reino Unido se valoran poco las profesiones técnicas y las cualificaciones de aplicación práctica en la industria, porque las empresas utilizan criterios más de tipo económico, o contables, o bien comerciales. La técnica, en definitiva, ocupa un espacio intermedio, poco estimable, entre las artes y la ciencia. En esta experiencia, se tomaba como ejemplo el modelo alemán, y se emprendieron medidas en favor del estatus y la formación de técnicos e ingenieros; pero las dificultades eran de carácter social, y político. Se implantaron cursos que alternaban las prácticas en la empresa con la Universidad, pero se hizo en universidades elitistas.

Para abreviar, los resultados concluyen hoy en una estructura de titulaciones técnicas parecidas a las alemanas; sin que por ello se haya cambiado aún la tradición británica de rendimiento individual, según la cual cada uno se forja su propia fortuna. En contraste con la fortaleza de los corporativismos a la alemana, fuertemente permeables al prestigio de los cuadros técnicos en el mundo productivo.

II. ESTRATEGIAS QUE LA POLÍTICA COMUNITARIA INTENTA SEGUIR EN MATERIAS DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Con reflexiones como las evocadas, y tras unos intentos sin éxito (también aludidos) de «influir» desde instancias convencionales como son las comunitarias, a las políticas nacionales socialmente asentadas en cada caso, en los últimos años ochenta y decididamente a partir de la formulación en 1993 de los nuevos

principios para una política comunitaria de formación profesional, se cambió el rumbo hacia estrategias basadas en el principio de la subsidiariedad de los órganos comunitarios. Sus decisiones y actuaciones deben reforzar el valor de la transnacionalidad, con programas de acción en los que el *leitmotiv* podría ser «aprender de las experiencias de los otros», para avanzar así en la innovación y la mejora de los sistemas nacionales.

Esta estrategia, dicho sea de paso, podría potenciar la investigación comparada, frente a los análisis puramente descriptivos hoy imperantes. A este respecto, hay que recordar que por primera vez, el actual Programa cuadro para la Investigación a escala comunitaria, vigente hasta 1998, incluye un apartado para la investigación en educación y formación profesional.

En otras palabras, desde la Comisión Europea se tutelan programas operativos que, a largo plazo, transfiriendo el conocimiento y el análisis de lo que se ha dado en llamar «buenas prácticas», y convocándolas en todo caso por medio de proyectos transnacionales, puedan ir acercando los sistemas nacionales —sin influirlos con ningún «modelo»— en su evolución hacia objetivos políticos compartidos. Entre otras razones, porque debido a las nuevas exigencias de la producción y a las circunstancias de los mercados de trabajo, incluso un sistema como el alemán, tan citado como modelo consolidado, atraviesa igual que la mayoría de los sistemas una crisis de recomposición de las cualificaciones profesionales, del modo que más adelante se analiza.

En otra dirección, otro modelo emblemático como el francés se transforma tratando de encontrar fórmulas de vinculación más estrecha con el mercado inmediato, acercando la escuela a la empresa y descentralizando la gestión.

En conexión con aquella estrategia que se apoya en la confianza en el «efecto de demostración», otras dos orientaciones estratégicas decididas a nivel comunitario persiguen, por un lado, la mejora de la calidad en las ofertas de formación profesional, y el impulso a la innovación en las mismas, por otro. Lo que parece una manera prudente de referirse a la necesidad de avanzar rompiendo moldes o rutinas, como los que lastran muchos de los sistemas europeos de educación y formación profesional.

Como consecuencia de estas estrategias, la Comisión Europea potencia la llamada «dimensión europea», primando en las operaciones que financia la participación de más socios y más países, con unas fórmulas menos «reglamentistas»

que en el pasado, y afirmando que la diversidad de los sistemas nacionales constituye *per se* un valor.

III. DE LA ESTRATEGIA DE INTERCOMUNICACIÓN ENTRE SISTEMAS, A UNOS OBJETIVOS COMUNES PARA LA MEJORA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

En todos los países de la UE los subsistemas de educación y de formación profesional inicial, tratan de posibilitar a los jóvenes unas cualificaciones para la inserción en el empleo, vinculadas a necesidades de los mercados. En todos ellos se ofrecen distintas vías, sea hacia diplomas de niveles superiores (con una atención creciente al mercado, y de ahí la multiplicación de carreras cortas), sea mediante una formación profesional a tiempo completo (propia de los sistemas más escolarizados, con una clara tendencia a simultanear enseñanza en centro con prácticas en empresas), o bien la formación profesional a tiempo parcial (con contratos de aprendizaje).

No obstante, dado que hasta en países con mayor tradición de aprendizaje profesional, el prestigio social de la formación profesional no ha mejorado o se ve cuestionado por una decreciente oferta de plazas de prácticas, la UE, en la cumbre de Essen a finales de 1994, se impuso como un objetivo general para los próximos años la revalorización de la formación profesional inicial.

Por otra parte, unos mercados de trabajo más erráticos que en el pasado, demandando cualificaciones más versátiles, así como la obligada recuperación por la empresa de su papel como escenario por antonomasia para la formación específica y la adaptación profesional, otorgan un protagonismo especial a la formación profesional continua.

La Comisión, en la iniciativa ADAPT, con el Programa LEONARDO, ...apoya actuaciones nacionales cofinanciando proyectos que contribuyan a la recualificación o reconversión de los trabajadores, y proyectos transnacionales que incidan en la estrategia hacia la innovación (un término reiterado en los textos, aunque me parece poco explícito), con el fin de avanzar en lo que se llama «gestión del cambio» también mediante la formación continua. El que la empresa, participando con instituciones o simplemente valiéndose de la vía institucional, intervenga en este tipo de proyectos de marchamo comunitario, seguramente contribuirá al

acercamiento entre prácticas nacionales en las que la empresa se implica realmente con la escuela.

Siendo la «competencia profesional» (entendida como el conjunto de saberes que una persona puede aplicar al acto de trabajo) un valor en alza en los mercados de empleo, así como un valor para la movilidad profesional (las carreras profesionales), la UE, en su deber de facilitar la libre circulación de personas, y para contribuir a mejorar la capacidad de competitividad de las empresas, tenía que considerar también como un objetivo general, la indagación en el conocimiento de las competencias demandadas, activando al mismo tiempo la transparencia y la comunicación entre los sistemas de información sobre cualificaciones profesionales.

La Comisión, en su reciente Libro blanco sobre la Educación y la Formación profesional: «Enseñar y aprender. Hacia una sociedad del conocimiento», se alinea con las políticas nacionales que tratan de renovar las ofertas de formación profesional en torno a nuevas articulaciones de competencias profesionales que los sistemas deben abordar *ex novo*, y estimula un desarrollo de la convergencia por esta vía hacia cualificaciones que pudieran considerarse «europeas»; en todo caso, convoca a un trabajo en común en este sentido.

Finalmente, de entre los objetivos generales que se proponen los programas e iniciativas comunitarias, entresaco otro que se enuncia como apoyo al Diálogo Social en materia de formación profesional, y que, si bien en acciones específicas de la Comisión se diluye en «llamadas» a la participación de los agentes sociales en los proyectos, me parece ilustrativo en lo que tiene de referente para las estrategias antes señaladas, especialmente por cuanto incide en la búsqueda de la mejora de calidad en los sistemas.

En ese sentido, el acercamiento de las ofertas de formación profesional a la demanda propia de cada mercado, suele producirse con mayor fluidez en los sistemas con más tradición en el diálogo entre interlocutores sociales y otros actores interesados. En Dinamarca, en Países Bajos, en Alemania tradicionalmente, en Francia cada día más,... —perdida la eficacia de los modelos econométricos proyectivos— las previsiones y las programaciones de la formación profesional se hacen mediante consultas sistemáticas de las instituciones a las empresas (a los interlocutores sociales en las mismas); o, en un proceso de abajo-arriba, a iniciativa de los propios agentes sociales en un territorio. La utilización sistemática de estas fórmulas, deviene un factor de mejora y también a veces de innovación, en el desarrollo de la formación.

La Comisión intenta resaltar y acercar este tipo de prácticas, de unos a otros contextos, como parte de la estrategia ya citada de apoyo a la mejora de calidad de la formación.

IV. LÍMITES A LA COMPARACIÓN ENTRE SISTEMAS NACIONALES DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL

Cualesquiera que sean el papel y la capacidad relativa de los diferentes sistemas de educación y de formación profesional, inicial y continua, así como de los diferentes actores en los mismos, la delimitación y definición de las cualificaciones profesionales, en relación tanto a las competencias o los conocimientos generales como a los específicos de cada área productiva, constituye otro campo de interés común en la UE. Seguramente un campo que congregará la mayor convergencia de esfuerzos y experiencias nacionales, dado que los perfiles profesionales que han de orientar la cualificación, vienen a ser la médula espinal de los sistemas.

También para la educación comparada, este tema representa un vivero de indagación y experimentación, por cuanto el diseño de los contenidos de educación y formación reflejaría la demanda social de grupos y culturas de trabajo diferentes.

Se trata, no obstante, de un tema de tal complejidad, que me atrevo a afirmar que ningún sistema de educación y formación profesional, ha resuelto todavía la configuración de perfiles profesionales que den respuesta a aquellos fenómenos de cambio en la organización del trabajo, o de la creciente flexibilidad en el empleo cualificado, o de la «maleabilidad» actual de las carreras profesionales. No era el caso en periodos de estabilidad en el empleo y de producción en series masivas, en que la intervención de la información en los procesos se producía de forma más instrumental. Hoy día, la información interviene de forma esencial, para gestionar los cambios y para incorporar a las empresas reales la versatilidad que conviene a unos u otros escenarios de organización posibles.

Dadas las dificultades intrínsecas al tema en contextos nacionales, puede concluirse que si se abordan la definición de contenidos de la cualificación profesional en un escenario que añade otra dimensión de variables ligadas a prácticas históricas, la complejidad se acrecienta enormemente.

Sin poder entrar ahora en un análisis de las múltiples aristas de este fenómeno —qué cualificación se construye, para qué, y según qué públicos de destinatarios, en los diferentes países— me parece al menos útil recordar sucintamente «el estado de la cuestión» en la UE.

Entre los años 1985 y 1992, con el objetivo de facilitar la libre circulación y establecimiento de trabajadores en todo el territorio comunitario, la Comunidad desarrolló una política basada en impulsar el reconocimiento y la correspondencia de títulos y certificados de formación profesional entre los estados miembros. En el primer caso se concretó en dos directivas —89/48 y 92/51— relativas al reconocimiento de títulos de enseñanza superior y de certificados profesionales de una serie de profesiones «reglamentadas» en distintos estados; en el caso de la correspondencia de cualificaciones certificadas de formación profesional, se llegó a una Decisión de julio de 1985, que permitió desarrollar una serie de trabajos de comparación de perfiles profesionales, para un gran número de oficios de los considerados con un nivel de primera cualificación profesional.

La servidumbre del empeño (quizás también su grandeza desde un punto de vista político) consistió en que se intentaba trascender las que reiteradamente he calificado de particularidades de los sistemas nacionales de cualificación profesional, dependientes de procesos sociales y pautas culturales muy arraigadas en cada país.

Los resultados de la comparación entre perfiles de formación son esclarecedores en cuanto a este punto de los «diferentes modos de concebir y construir la cualificación profesional». La hipótesis de que a cada profesión «significativa» o estandarizada tendrían que corresponderle perfiles de formación relativamente asimilables, no funcionó en absoluto. De hecho, las profesiones «estándares» tienen una configuración diferente según sean los modos de organizar el trabajo y de negociar la cualificación, entre países y regiones, y a veces, de empresa a empresa.

La experiencia fue no obstante útil, desde el punto de vista de esta constatación, y también porque sirvió a las instancias comunitarias de decisión para optar en 1992 (Resolución de Consejo de Ministros de diciembre) por una alternativa que, respetando el principio de subsidiariedad, pone el acento en la utilidad de que cada sistema nacional de cualificación y de formación, sea reconocido (en un sentido literal, es decir, traducido en sus términos) por los otros.

Es lo que se ha llamado estrategia comunitaria para apoyar la transparencia sobre la cualificación que pueden mostrar las personas con vistas a su movilidad, incluyendo en ella títulos, certificados de formación, y acreditaciones de experiencia laboral asimilables.

V. LA NATURALEZA DE LAS CUALIFICACIONES ESTÁ TRANSFORMÁNDOSE. ¿CÓMO REACCIONA LA UE FRENTE A ESTOS CAMBIOS?

Desde las reflexiones de grupos de consulta convocados por la Comisión Europea, como IRDAC o MERIT, a los resultados del Programa EUROTECNET (particularmente en los análisis referidos a las llamadas «competencias-clave»), pasando por un proyecto que desarrolló en 1991 y 1992 la hoy Dirección General XXII, titulado «*Skill needs*», la información que sobre este tema ha circulado en la UE dista mucho de permitir una lectura única, o desde una sola óptica. Aunque es incitadora a proseguir con la investigación sobre el tema, no permite aún reorientar inequívocamente los contenidos de la cualificación profesional.

A lo sumo se cree saber que los dos pilares sobre los que habría de asentarse la nueva manera de entender la cualificación, son:

a) su transversalidad sectorial, como reflejo de la intervención acusada de las tecnologías de la información en las distintas ramas de actividad (en casi todas), y en las diferentes fases de los procesos (concepción, producción, control, comercialización); y, b) el crecimiento relativo mayor de los componentes intelectuales y comportamentales de la cualificación profesional, respecto de los específicos a unos materiales y a unos productos.

Los estudiosos del tema no suelen ir más allá de insistir en esta orientación en revistas especializadas (como si se tratase de una letanía), y, a lo sumo, llegan a precisar en cuanto a la última de las características señaladas, que se trata de competencias relativas a la comunicación interpersonal, a la abstracción lógico-matemática, así como a capacidades para integrar y transmitir instrucciones de trabajo codificadas; o bien aquellas otras capacidades que «permiten integrarse mejor en un grupo de trabajo», y resolver problemas, etc.

Trabajos recientes de la OCDE concluyen, a partir de inferencias de las nuevas formas de organización del trabajo, que, junto a la tradicional demanda sostenida de

titulaciones en áreas técnicas y tecnológicas, crecerá la demanda en ciencias sociales y ciencias humanas (aunque al mismo tiempo, una coyuntura como la española esté mostrando una saturación del mercado de oferta en esas áreas del saber).

En este orden de cosas, unos estudios publicados por el CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional) en 1991 con el título «A framework of macroprofiles», concluyen que con un centenar de perfiles muy comprensivos, transversales a una gran parte de procesos de actividad, se cubriría todo el espectro en que podría basarse la cualificación profesional.

Complementariamente, otros estudios en empresas modernizadas de distintos sectores y países (CEDEFOP, «El papel de la empresa en la producción de cualificación», 1994), hacen un balance de las preferencias que estas empresas conceden a ciertas tipologías de competencias profesionales. Sólo tras las competencias para la cooperación, la comprensión de las exigencias de calidad, la iniciativa, la visión de los resultados,... aparecen citados los conocimientos y saberes de carácter técnico. Estas conclusiones abundarían en la segunda de las vertientes de la cualificación citadas más arriba, aquella relativa a sus componentes actitudinales.

Estas reflexiones y primeras conclusiones sobre un tema crucial para la educación y la formación profesional en nuestro entorno, dejan, sin embargo, solamente planteado el problema seguramente más difícil de resolver en este contexto de unas trayectorias de los sistemas, caracterizadas por un gran peso de las tradiciones: ¿Cómo resolver una integración articulada y equilibrada en los currícula, de las competencias generales, actitudinales o sociales citadas, y las competencias específicas a distintas áreas de actividad profesional?

Teniendo presente que incluso habría que empezar por dilucidar qué entendemos por «área de actividad profesional», y su delimitación; porque para la educación y la formación profesional, vistas las tendencias apuntadas, estas áreas ya no se corresponderían con los sectores de actividad tradicionales, ni siquiera con los grupos profesionales que las encuestas al uso siguen manejando. Con la dificultad añadida de que habitualmente, al menos en España, las divisiones por sectores mas o menos tradicionales, siguen condicionando la configuración de grupos de estudio (y de decisión) con los agentes sociales, en torno al tema que nos ocupa de la determinación de las cualificaciones necesarias.

Aparte de estos aspectos intrínsecos a la naturaleza de las competencias, que afectan sobre todo a los expertos en desarrollo curricular, y en cualquier caso a

los planificadores, quienes se ocupan de la educación como ciencia tienen que considerar, como R. Petrella (responsable de la División «Investigación Social» en la Comisión Europea), si el trabajo humano no estará sufriendo un nuevo proceso de «desocialización»; porque tal y como está transformándose a causa de las tecnologías va perdiendo conexión con los lugares tradicionales de producción, y cada vez tiene menos relación directa con una comunidad social y con un territorio dados. Se transforma —en palabras de Petrella— en un *groupware* nómada, y en un «objeto» de control computarizado.

Por volver un instante a lo que está ocurriendo en la UE, y recapitulando: la política apuesta por el conocimiento (recuérdese el Libro Blanco citado), las estrategias adoptadas ponen el acento en el valor de la transnacionalidad (aprender los unos de los otros, conservando la riqueza de la variedad), y en la mejora de la calidad de la formación, acercándola a las competencias demandadas, que son de un nuevo signo. Las grandes iniciativas y programas comunitarios (ADAPT, NOW, etc. y LEONARDO), repiten por activa y por pasiva estos principios-guía. Queda por resolver, en sus aspectos aplicados, el tema central de qué competencias hay que enseñar. ¿En qué consiste y de qué se compone la «transversalidad» de las competencias?, ¿cómo se traduce, en términos de lo que hay que aprender —y sobre todo enseñar— lo que se enuncia como «competencias para la iniciativa o la creatividad», o para «imaginarse los resultados» de un proceso de trabajo, en relación a distintos escenarios?

Todos los sistemas nacionales de formación profesional renuevan los currícula, se varían las «dosificaciones» de conocimientos teóricos y de prácticas en los mismos, se agrupan lo que eran especialidades separadas en grupos profesionales «emparentados», se modulan los itinerarios de formación. Pero creo que aún no han incorporado los sistemas el «enseñar a aprender» como la disciplina básica, o bien enseñar a integrar autónomamente lo que se aprende en un aula o en un taller.

VI. EN ESTOS PROCESOS DE CRISIS Y DE CAMBIO DE LOS SISTEMAS, ¿CUÁL SERÍA LA SINTOMATOLOGÍA ESPECÍFICA AL «CASO ESPAÑOL»?

El sistema español de educación y de formación profesional pasa por unas tensiones particulares a unas circunstancias de descentralización administrativa, y simultáneamente, de falta de vertebración de una gran diversidad de ofertas de formación.

En los procesos de formación inicial podría decirse que el modelo adoptado, aún descentralizando la gestión, puede ser funcional, ya que parte de estudios sobre los procesos de trabajo, y desarrolla unos contenidos modulares que incluyen conocimientos de amplio espectro relacionados con aquellos procesos. Dado el escaso prestigio que tiene la formación profesional en la sociedad española, pese a estos avances, quedaría por hacer un esfuerzo especial en materia de orientación profesional.

También queda por resolver el binomio escuela-empresa, de forma que lo que en otros países de nuestro entorno es un sistema consolidado para el Aprendizaje, también llegue a serlo en España, aproximando entre sí el enfoque y la realización de los llamados módulos de «formación en centros de trabajo» en la formación reglada, con la potenciación y la coherencia de la formación teórica en un posible nuevo contrato de Aprendizaje.

Podría hablarse con más propiedad de «síntomas» propios de España, en el desarrollo actual de las formaciones de ciclo corto. Se partió de un subsistema fuerte de oferta en la llamada formación ocupacional, hoy restringido a los grupos de población de desempleados. Paralelamente, a partir de los acuerdos sobre formación continua, se ha multiplicado exponencialmente la oferta de readaptación y perfeccionamiento para trabajadores empleados.

Debido a la cofinanciación importante del Fondo Social Europeo —que desde 1986 ha posibilitado una formación corta para bastantes cientos de miles de jóvenes y adultos— se ha producido una gran expansión y diversificación del mercado de oferta privada de formación.

En los otros estados miembros de la UE también se ha expandido la oferta de formación continua. Ahora bien, en la mayor parte de los casos, no se diferencia entre dos subsistemas (como en España), con estrategias, normas y administraciones tan disímiles. Normalmente, las empresas, con sólo un cuadro reglamentario de referencia, no constrinente, realizan de modo individual o asociadas la formación que necesitan, y el Estado arbitra medidas fiscales o financiación de retorno —además de medidas públicas concretas dirigidas a desempleados— para facilitar a las empresas su tarea.

Como consecuencia de esa diversificación de atribuciones en el caso español, creo que constituye un riesgo el proceso que califiqué de doble certificación, que se desarrolla para la formación de ciclo corto llamada «ocupacional». Es decir, se

certifica la formación inicial, igual que en todos los países, y se crea un marco paralelo de certificación, basado en las mismas referencias de mercado (los estudios sectoriales), para una formación que por su esencia —la adaptación y readaptación al empleo— ha de ser flexible en la configuración de sus operaciones.

Aparecidos gran número de Certificados de Profesionalidad para esta modalidad de formación, se observa una gran similitud en cuanto a los contenidos y los ejercicios prácticos propuestos, con aquellos que certifica la formación reglada. Lo único que cambia en verdad, son los públicos destinatarios, y la fragmentación de los recorridos de formación.

El riesgo, pues, es doble: una duplicación de referencias «certificables», que ya se encuentran en los módulos de la formación reglada; y, lo que afecta de lleno a la formación ocupacional, el establecimiento de límites rigurosos para la acreditación de una formación que debe ser, flexible por sus referencias al mercado, intercambiable en sus funciones con la formación continua, y, como consecuencia de ambas características, certificable siguiendo procedimientos más de mercado que «académicos». Probablemente, como en otros países, mediante el recurso a grupos de trabajo, y/o a tribunales *ad hoc*, con predominio de los agentes sociales, etc.

Los estándares de referencia para las competencias a delimitar, como en el caso británico, podrían ser tratados por un ente técnico, autónomo, pero en cuyas orientaciones generales todas las partes interesadas tuvieran capacidad de incidir.

En el plano del tratamiento de las cualificaciones profesionales en su totalidad (como un complejo que constituye la carrera profesional de un trabajador, con certificaciones diversas y añadiendo la experiencia laboral demostrable), la Comisión Europea ensaya procedimientos del tipo «balance de competencias profesionales», o una «carta o pasaporte profesional individual»... Estas iniciativas responden a los intereses de los estados miembros de avanzar hacia un sistema unificado de información, para facilitar tanto las equivalencias posibles entre certificados de formación, y entre estos y la experiencia laboral, como para la simple traducción inteligible de la cualificación profesional que una persona puede hacer valer en mercados diferentes, ante empresas que frecuentemente expresan sus necesidades también de modo diferente.

En España, aun habiéndose comprendido tal necesidad, como lo prueba el texto del Programa Nacional de Formación Profesional que proponía como pri-

mer objetivo un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales, no se ha avanzado en esa dirección.

En cualquier caso, existen los mecanismos normativos para que España se sume a esa necesaria transparencia entre sistemas de información sobre cualificaciones profesionales. Con la tutela del Consejo General de Formación Profesional, que integrará a las Comunidades Autónomas; con un marco vertebrador como el II Programa Nacional de Formación Profesional, que debe entrar en vigor el año próximo; y con un instrumento de apoyo técnico, como un posible instituto para las cualificaciones profesionales; ... se tendrían las piezas para el Sistema Español de Cualificaciones Profesionales.

Con él, además de ofrecer la referencia española en el plano de la UE, se encontrarían algunas soluciones para esos efectos perversos de la dispersión entre subsistemas de oferta de formación, multiplicada por efecto de la necesaria (y seguramente benéfica) descentralización de la gestión, señalados como una parte de la sintomatología española. Con las piezas funcionales y normativas citadas, se podrían poner sistemáticamente en relación la evolución de los componentes significativos de las competencias profesionales, que cada sector y territorio fuese transmitiendo, con el tratamiento que los planificadores y programadores de la formación puedan dar a tales competencias, evolucionando así, acompasadamente, el sustrato o nutriente de las ofertas de educación y formación profesional.

RESUMEN

El presente artículo aborda los intentos que la política de FP llevada a cabo desde el seno de las instituciones de la Unión Europea ha realizado por aproximar los distintos sistemas de cualificación profesional en los diferentes estados miembros. No es una tarea fácil, dada la compleja diversidad estructural que manifiestan estos sistemas en cada país. Ello no impide, sin embargo, que desde Bruselas se diseñen grandes líneas de actuación que ayuden a hacer converger las distintas políticas nacionales de FP con el objeto de atender adecuadamente a las exigencias que demandarán los sistemas productivos como consecuencia de la aplicación plena del Tratado de Maastricht.

ABSTRACT

The present article reveals the work carried by Vocational Training policy within the European Union Institutions involved to gather the different systems of vocational qualifications in the member states. The complex structural diversity within vocational systems in each country does not make this task easy.

Nevertheless, Brussels issues general guidelines designed to bring together the different national policies of Vocational Training, so as to respond to the demands of Productive systems derived from the application of Maastricht Treaty.