

Consolidación y desarrollo de la Formación Continua en España

Retos para la Formación Continua y sus instituciones en
un futuro próximo

La presente publicación está cofinanciada con cargo a los presupuestos del INEM y el Fondo Social Europeo por la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, en el marco de los III Acuerdos Nacionales para la Formación Continua.

Edita: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo. 2003.
<http://www.fundaciontripartita.org>

Realización y Producción: WINTU.

Depósito Legal: M-30466-2003

Presentación

Con esta publicación, la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo abre su colección “Documentos e Informes”. Esta colección, al igual que la de “Estudios sobre Formación Continua” y “Guías de Buenas Prácticas”, cuya publicación se inicia este año 2003, pretende impulsar la difusión de investigaciones y debates sobre Formación Profesional Continua.

La convicción de que la inversión en la formación de los recursos humanos es, quizá hoy más que nunca, uno de los cimientos del desarrollo económico y social, fue la base de los I Acuerdos Nacionales de Formación Continua que firmaron los interlocutores sociales y el Gobierno en 1992. Desde entonces se ha avanzado considerablemente en la construcción de una cultura formativa entre las empresas y los trabajadores de nuestro país. La Formación Continua ha ido consolidándose entre las empresas y los trabajadores de todos los territorios y sectores de actividad y hoy es materia habitual en la negociación colectiva. Paulatinamente, también, se ha convertido en uno de los ejes de las estrategias de empleo y de competitividad de las empresas, hasta el punto de que en 1998 pasó a formar parte del Sistema Nacional de Formación Profesional junto a la Formación Profesional Reglada y la Ocupacional.

La Formación Continua, aunque afianzada, es un segmento todavía joven. Su aparición formal ha coincidido con un momento de profundos cambios en la Formación Profesional de nuestro país. Estos cambios, aún por culminar, que quedaron recogidos en la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y la Formación Profesional, están generando una profunda reflexión en todos los agentes e instituciones vinculados con la formación.

La coexistencia en España de la Formación Reglada, Ocupacional y Continua ha dado lugar a un conjunto de itinerarios y de Acciones formativas que, más allá de sus diferencias, comparten un objetivo común: estimular a todos los ciudadanos a capacitarse y a mejorar sus cualificaciones con vistas tanto a acceder o reincorporarse al mercado de trabajo como a reciclarse y actualizar sus conocimientos para mantenerse en él.

Este primer título que presentamos, aborda, precisamente, la problemática de la consolidación y desarrollo de la Formación Continua en España.

La publicación reproduce un informe que la Fundación para la Formación Continua –FORCEM- encargó al *Grup de Recerca sobre Formació i Treball* de la Universidad Autónoma de Barcelona. El informe consolida otros anteriores e incorpora algunas conclusiones basadas en los resultados del Encuentro “Políticas y prácticas de la Formación Continua en el marco europeo” que, bajo el patrocinio de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo y la dirección de Jordi Planas, se realizó en el marco de los Cursos de Verano de El Escorial de la Universidad Complutense de Madrid en 2001.

Junto al estudio del papel de la Formación Continua en el mercado de trabajo, destacan los análisis comparativos entre España y Europa, encuadrados en las propuestas comunitarias sobre el aprendizaje permanente como eje del desarrollo de la ciudadanía, la cohesión social y el empleo.

Ya en el ámbito español, la tercera parte del informe se centra en diversos aspectos de la Formación Continua derivados de su institucionalización, de los usos formativos individuales y del papel de la Formación Continua en las políticas laborales de las empresas, para terminar analizando la posición que ocupa en relación con las otras formaciones profesionales.

Es preciso señalar que los resultados y conclusiones de este estudio no constituyen un pronunciamiento de la Fundación sobre la materia.

Sin embargo, con la difusión de este informe, la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo pretende contribuir a la reflexión en materia de Formación Profesional.

Javier Ferrer Dufol

Vicepresidente de la Fundación Tripartita
Para la Formación en el Empleo

Prólogo.....	pág. 13
--------------	------------

PARTE I: EL PAPEL DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN UN MERCADO DE TRABAJO BASADO EN LAS COMPETENCIAS

1. Introducción.....	17
2. Elementos de contexto en nuestros mercados de trabajo.....	18
Cambios en la demanda: globalización, Nuevas Tecnologías de la Información e inestabilidad en el empleo.....	18
Cambios en la oferta. Envejecimiento de la población, aumento de los niveles de estudio y de las oportunidades de formación.....	19
La Formación Profesional en tres estadios de producción capitalista.....	22
La Formación Profesional como campo de intereses.....	27
3. Cómo definir y medir la capacidad productiva de las personas: un mercado de competencias.....	31
Cambios en el valor de los títulos (calificaciones) como señal de la capacidad productiva: del mercado de las calificaciones al mercado de las competencias.....	31
De la cualificación a la competencia.....	35
Cualificación y competencia: dos visiones del mercado de trabajo y de las relaciones laborales.....	35
Una definición de la competencia	40
4. Del concepto de competencia a su medida	44
¿Qué concepto estadístico se puede utilizar para el análisis macro-económico de la competencia?.....	44
Medir las competencias y sus fundamentos micro-económicos.....	48
5. Reconocimiento de las competencias, relaciones industriales y regulación del mercado de trabajo: ¿hacia una nueva dinámica?.....	50
La competencia en el centro de las relaciones industriales.....	50
Reconocimiento de las competencias y movilidad en el mercado de trabajo.....	53
Del reconocimiento a la validación de competencias.....	57
El valor informacional de la competencia.....	60
6. El carácter vectorial de las competencias, la ampliación de los	

	escenarios de formación y el papel de la Formación Continua.	
	Muchos actores para un solo producto: la competencia.....	61
7.	El modelo de ajuste en un mercado basado en las competencias: del modelo proveedor-cliente al de los ajustes sucesivos.....	64
8.	Mecanismos de ajuste entre oferta y demanda de competencias. El papel de la Formación Continua en sus distintas modalidades..... El desfase de los horizontes temporales..... La oferta global de competencias.....	69 72 77
	Empresa y necesidad de competencias: las necesidades del "cliente".....	80
	¿En qué medida la oferta determina la demanda?.....	83
9.	La institucionalización de la Formación Continua.....	84
	La relación entre Formación Inicial y Formación Continua.....	84
	La relación entre Formación Inicial y Formación Continua explícita.....	85
	La relación entre Formación Inicial/trabajo (Formación Continua informal).....	87
	Las funciones y los clientes específicos de la Formación Continua.....	89
	En qué consiste institucionalizar la Formación Continua.....	89

PARTE II: LA FORMACIÓN CONTINUA EN UN MARCO EUROPEO

10.	La Formación Continua en términos comparativos: la Formación Continua en España versus en Europa.....	95
	Los objetivos de la Formación Continua en un marco europeo.....	95
	La Formación Continua en relación con la formación inicial (FI) en un contexto europeo.....	97
	El papel de la empresa en el desarrollo de la formación inicial y continua.....	98
	Características de los sistemas de Formación Inicial.....	99
	I) Programas de tipo aprendizaje.....	99
	II) Programas fundamentalmente escolares.....	100
	La relación entre la Formación Inicial y la Formación Continua.....	105
	La Formación Continua en la Europa de los quince.....	105
	La Formación Continua a iniciativa individual o de la empresa.....	106
	La iniciativa individual: comparación de prácticas nacionales.....	108

La iniciativa empresarial: la Encuesta Europea de Formación Continua.....	111
Conclusiones.....	119
11. La educación permanente como política esencial para el desarrollo de la ciudadanía, la cohesión social y el empleo: propuestas comunitarias.....	121
La Europa de los ciudadanos a través del aprendizaje permanente	123
La formación permanente en acción: seis mensajes clave.....	124
Iniciativas europeas actuales.....	131
Finalmente.....	131

PARTE III: LA FORMACIÓN CONTINUA EN EL MARCO ESPAÑOL

12. Lógicas institucionales y usos individuales de la Formación Continua en España	
Jordi Planas, Judit Rifà.....	135
La Formación Continua como concepto, como práctica empresarial, como práctica individual y como institución.....	136
El marco institucional de la Formación Continua en España.....	139
Formación Continua en el marco FORCEM.....	140
FPO – Formación ocupacional para la población desocupada.....	142
La Formación Continua en las universidades.....	143
Los comportamientos de las personas, de las empresas y de las instituciones: fuentes de información muy distintas y poco compatibles.....	143
Comportamiento de los individuos:	
Encuesta de la Población Activa.....	143
El comportamiento de las empresas:	
Encuesta de Formación Continua 1993.....	155
Tipología de empresas	155
La Encuesta de Formación Profesional Continua 1993.....	157
Coste de los cursos de formación.....	161
Otras acciones formativas.....	164
Objetivos de la formación.....	164
Detectar necesidades de formación y evaluar sus efectos.....	164
Datos de fuentes institucionales.....	166
FORCEM (Fundación para la Formación Continua).....	166

La Formación Continua en las universidades.....	171
Formación Profesional Ocupacional (F.P.O).....	173
La Formación Continua como iniciativa individual.....	174
Problemas de definición y de información estadística	
¿Quién paga? ¿Quién decide?	174
Datos disponibles: EPA y FORCEM.....	175
Conclusiones.....	176
13. El papel de la Formación Continua en las políticas laborales de las empresas españolas. Guillem Sala.....	179
La Formación Continua ante la transformación de los sistemas productivos.....	179
El papel de la Formación Inicial y la Formación Continua en la gestión de recursos humanos.....	181
Las contrapartidas de la Formación Continua para las empresas.....	183
La distribución de la Formación Continua.....	185
Hacia una tipología de las estrategias de las empresas españolas en materia de Formación Continua.....	189
La formación continua en España ante los retos del siglo XXI: la tensión entre centro y periferia	
Joaquim Casal, Francesc Colomé, Mercè Comas.....	190
La formación a lo largo de la vida y la nueva Formación Continua.....	191
Requisitos para una centralidad de la Formación Continua.....	201
PARTE IV: A MODO DE CONCLUSIONES; UNA PROBLEMÁTICA COMÚN EUROPEA EN TORNO A LA FORMACIÓN CONTINUA.....	207
PARTE V: BIBLIOGRAFÍA.....	215

El presente Informe es el resultado del encargo realizado por la Fundación para la Formación Continua (FORCEM) al GRET (Grup de Recerca sobre Formació i Treball) del ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona y tiene como objetivo aportar resultados teóricos y empíricos de investigaciones que ayuden a plantear los retos de la Formación Continua y sus instituciones en un próximo futuro, por lo que esperamos que sea una contribución fructuosa al debate en curso sobre estas temáticas.

La evolución funcional e institucional de la Formación Continua en los últimos años y, previsiblemente, en un próximo futuro, han implicado e implicarán cambios importantes en su naturaleza y en todas sus dimensiones. Por este motivo este trabajo no pretende concluir un tema sino facilitar elementos para un debate abierto sobre el papel de las distintas modalidades de Formación Continua y su articulación con las otras modalidades de adquisición de competencias.

En términos teóricos, este texto se sitúa en el marco de un mercado de trabajo basado en las competencias y sus mecanismos de ajuste propios de una economía progresivamente globalizada como se desarrolla ampliamente en la Parte I. En el Informe se concretan los datos y los retos de la Formación Continua en referencia al caso español -Parte III- pero inevitablemente situado en referencia al marco de la Unión Europea y a los países que la forman -Parte II-.

Finalmente, hay que señalar que este Informe es un trabajo colectivo asociado a un equipo de investigación, el GRET de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), sin cuyas tareas de investigación anteriores o en curso no hubiera sido posible realizar. De alguna manera es, en buena parte, un destilado del trabajo realizado por este grupo de investigación durante los últimos años.

El Papel de la Formación Continua en un mercado de trabajo basado en las competencias

Elementos de contexto en nuestros mercados de trabajo

Cómo definir y medir la capacidad productiva de las personas

Reconocimiento de las competencias y regulación del mercado de trabajo

El carácter vectorial de las competencias y el papel de la Formación Continua

El modelo de ajuste en un mercado basado en las competencias

Mecanismos de ajuste entre oferta y demanda de competencias

La institucionalización de la Formación Continua

El papel de la Formación Continua en un mercado de trabajo basado en las competencias

1

INTRODUCCIÓN

Las evoluciones que observamos en la Formación Continua están en el origen y a la vez son fruto de una serie de cambios esenciales que se están produciendo en nuestros sistemas económicos y sociales.

La Formación Continua, en sus formas actuales, no adquiere toda su significación si no es en el marco de un mercado de trabajo basado en las competencias.

Los cambios que se generan en nuestros sistemas productivos y particularmente la velocidad y la turbulencia con que éstos se producen plantean nuevas exigencias a las cualidades de la mano de obra que necesitan nuestras empresas.

Una de las consecuencias mayores de estos cambios es la que se produce en los procesos de Formación Inicial y Continua que se reestructuran y se complementan en el marco de la “formación a lo largo de toda la vida”. Esta nueva concepción de la Formación Continua, en todas sus modalidades, se convierte en el elemento esencial de los ajustes entre oferta y demanda de las cualidades productivas de las personas que, además, se expresan en términos de competencias.

Así, la Formación Continua (FC) es una fuente emergente de competencias y, sobre todo, de actualización de las mismas. La FC, en sus distintas modalidades, está en el centro de los mecanismos de ajuste entre la oferta y demanda de competencias.

Por todos estos motivos, la FC se está convirtiendo en un ingrediente importante de la nueva dinámica del mercado de trabajo y en la redefinición de las relaciones laborales basadas en las competencias.

El reto, en un contexto en que la formación se produce necesariamente “a lo largo de toda la vida”, es convertir este fenómeno en un sistema formativo que per-

mita efectivamente la existencia de oportunidades de formación “a lo largo de toda la vida” para responder tanto a las necesidades de las empresas como de las personas.

ELEMENTOS DE CONTEXTO EN NUESTROS MERCADOS DE TRABAJO

La evolución cuantitativa y cualitativa de nuestros mercados de trabajo es el resultado de cambios producidos tanto en la demanda como en la oferta. Tanto por razones de espacio como de pertinencia, nos limitaremos a indicar aquellos cambios que directa o indirectamente tienen mayor impacto en la evolución de la FC.

Cambios en la demanda: globalización, NTI (Nuevas Tecnologías de la Información) e inestabilidad en el empleo

Varios autores (Castells, 1996; Petit, 1998; Vinokur, 1999, etc.) coinciden en inscribir los cambios socioeconómicos que nuestras sociedades y sus mercados de trabajo experimentan dentro del cuadro de la "globalización" (algunos hablan del "capitalismo informacional" o "de la economía" o la "sociedad del conocimiento"...).

Se trata de un fenómeno que empezó en los años ochenta y que se caracteriza por una serie de grandes cambios:

- unos intercambios de bienes e informaciones mucho más rápidos y menos costosos,
- una circulación libre (o casi) de bienes, de servicios y de capitales,
- una fuerte concentración de capital a escala planetaria,
- una generalización de la competencia, incluso en las esferas tradicionalmente “no-comerciales” (la educación y la formación, por ejemplo),
- una internacionalización de la financiación del desarrollo,
- un apoyo gubernamental para el aumento de la productividad y de la competitividad de las economías nacionales en detrimento, y llegado el caso, de la protección social,
- una globalización de la producción y las ventas aprovechando la apertura de fronteras.

Según Castells (1996), estos cambios están vinculados a la expansión y al "rejuvenecimiento del capitalismo", que abre un nuevo momento en su historia, y que Castells denomina "capitalismo informacional". Como subraya Carnoy (1999 p.147) "la esencia de la globalización no reside estrictamente en los elementos de comercio y de los volúmenes de inversión, ni en los porcentajes donde una economía nacional es realmente una economía nacional, sino en una nueva forma de pensar el espacio y el tiempo económico y social".

En este marco se puede admitir que los cambios derivados de la difusión de las NTI están caracterizados básicamente por la aceleración, la turbulencia y la universalidad. Mencionamos brevemente estas características, aunque merecen un preciso análisis más allá del marco de este informe. La aceleración debe ser entendida como la frecuencia de los cambios por unidad de tiempo, la turbulencia está ligada a la diversidad de lugares y formas con que estos cambios pueden aparecer dentro del sistema productivo y la universalidad señala la rapidez con que estos cambios penetran en toda la economía.

Asimismo, la implantación de las NTI ha ido acompañada de importantes cambios organizativos entre los que merecen especial mención la reducción de las jerarquías en la organización del trabajo y la ampliación "horizontal" de las competencias no técnicas asociadas a los empleos (EDEX 2001).

Los cambios en la demanda se caracterizan, también, por una mayor inestabilidad e incluso por un acceso más restrictivo al empleo, lo cual se traduce en un importante desempleo de masas que afecta a toda la población activa, y particularmente a las personas más jóvenes y a las menos cualificadas. El efecto de estos cambios es, pues, el aumento de la incertidumbre sobre las "necesidades de demanda" a medio y largo plazo.

Cambios en la oferta. Envejecimiento de la población, aumento de los niveles de estudio y de las oportunidades de formación

Si pasamos a observar los cambios en la oferta de trabajo, debemos preguntarnos cómo la población activa de nuestros países ha evolucionado en los últimos tiempos. Las tendencias que han aparecido en la evolución de la oferta de trabajo dentro de la casi totalidad de los países de la Unión Europea son las siguientes:

- aumento general de los flujos de títulos sobre el mercado de trabajo, y del nivel de estudio. Cada generación saliente del sistema educativo está mejor cualificada que la generación precedente,
- incremento de las tasas de actividad, especialmente en el caso de las mujeres, relacionado directamente con el nivel de estudios. (CEDEFOP 1998 pp. 40-46),
- aparición de importantes cambios demográficos (CEDEFOP 1998 pp. 36-40), incluyendo el envejecimiento de la población, que está modificando los esquemas de relaciones entre la Formación Inicial, la Formación Continua y la experiencia profesional,
- aumento de los espacios y de las oportunidades de formación no reglada y de las posibilidades de adquisición de competencias que no pueden ser medidas a través de títulos (CEDEFOP 1997, Planas 1990),
- cambios en los procesos de producción y en la organización del trabajo que tienden a aumentar las posibilidades de formación en el trabajo (CEDEFOP 1995 & 1998),
- prolongación de los itinerarios de educación y de formación "a lo largo de toda la vida" que introduce la Formación Continua como uno de los protagonistas de la construcción de la oferta de trabajo,
- polarización de los itinerarios de formación a lo largo de toda la vida en torno a las diferencias de Formación Inicial (CEDEFOP 1997, Planas 1996) provocando consecuentemente la exclusión de los menos formados de las oportunidades de formación a lo largo de toda la vida (Steedman 1999, CEDEFOP 1999),
- finalmente, transformación progresiva de la formación en un producto mercantil, lo que ha tenido, y tendrá en el futuro, un impacto importante en la construcción de la oferta dentro del mercado de trabajo.

Si observamos cómo han evolucionado los sistemas educativos en décadas recientes, veremos que los países europeos han optado por prolongar los procesos de formación formal en un contexto de desempleo juvenil (Beduwe & Giret 1999). Esta estrategia educativa -con frecuencia estrechamente asociada a las políticas y estra-

tegiyas de los gobiernos que las dirigen dentro de los países de la Unión- constituye una respuesta racional a la evolución del mercado de trabajo.

La simple observación de las estadísticas nacionales sobre el desempleo juvenil y los resultados de las encuestas longitudinales muestran que, dentro del conjunto de los países, los jóvenes titulados se insertan mejor en el mercado de trabajo. Sin embargo, los jóvenes titulados compiten en el mercado de trabajo con los mayores, menos cualificados, pero con más experiencia. Debido a la estructura de los mercados de trabajo, las decisiones de reclutamiento no se hacen siempre a favor de los más titulados (Beduwé y Espinasse, 1996 a.). Así, en algunos países se observa la aparición y crecimiento de una sensación de sobre-educación o de cambio de posición y de oportunidades sociales para los titulados.

Dentro de ese contexto, ¿cómo debe adaptarse la esfera educativa? (inicial y continua, general y profesional, formal y no formal) En efecto, ésta no puede quedarse sin reaccionar frente a una sociedad en la que los cambios se aceleran, las tecnologías se vuelven obsoletas más y más rápidamente y en la que las personas se forman cada vez más y durante períodos más largos de tiempo. En pocas palabras, una sociedad cuyas características son menos previsibles o, más concretamente, son previsibles en un periodo cada vez más corto.

¿Cómo se puede preparar a los jóvenes (y a los adultos) para un mercado de trabajo en el que las competencias requeridas son cada vez más efímeras, y las empresas, dentro de un marco de una competencia monopolística exacerbada, deben acortar los plazos de difusión de las innovaciones y la puesta en el mercado de los productos?

¿Cómo se puede resolver un problema, que se basa esencialmente en la divergencia entre los horizontes temporales de referencia del sistema productivo (innovaciones tecnológicas y cartera de pedidos) y del sistema educativo (que depende a la vez de los itinerarios de un individuo y del tiempo que necesita implantarse una reforma educativa)? El aumento de la formación, ¿es compatible con las necesidades de la economía?

Sin duda un elemento esencial de la respuesta se halla en la Formación Continua, que se constituye como un elemento inevitable para el ajuste entre las dinámicas y los horizontes dispares de las empresas, de las personas y de las insti-

tuciones de educación y formación.

La Formación Profesional en tres estadios de producción capitalista

Este apartado presenta un enfoque histórico en el que se contextualizan tres modelos de crecimiento capitalista junto con tres caracterizaciones correspondientes de Formación Profesional.

Las investigaciones sobre el desarrollo de las formaciones profesionales son suficientemente abundantes y pueden ahorrarse un excursus¹. Aceptando el riesgo evidente de caer en estereotipos, podemos apuntar que la Formación Profesional se desarrolla de forma diversa según el tipo de capitalismo al que pretende servir. Proponemos una subdivisión muy básica: el modelo gremial, el fordismo y el post-fordismo (también podríamos referirnos a gremialismo y industrialismo; capitalismo organizado; capitalismo informacional; existen además otros términos para identificar estas tres grandes fases históricas).

- **La Formación Profesional según el modelo "artesanal/gremial":** las formaciones profesionales más establecidas son el gremialismo, el aprendizaje por itinerario y las escuelas industriales. En primer lugar, los gremios tienen la fuerza suficiente para promover y controlar las propias ofertas formativas, están reguladas gremialmente, y permiten un itinerario establecido de reconocimiento de la experiencia laboral mediante formas explícitas de iniciación. En segundo lugar, el aprendizaje por itinerario es la fórmula formativa más extendida entre entidades y empresas del sector industrial o de servicios (botones, aprendiz, "chico de recados", sirvienta, etc.); una fórmula de aprendizaje sin regulaciones explícitas y reconocimientos de experiencia (a lo sumo, un reconocimiento interior); la promoción laboral tiene sentido tanto en cuanto se desarrolla dentro de una misma empresa a lo largo de toda la vida laboral. En tercer lugar, las escuelas industriales, que forman escolarmente en las bases de la tecnología de las máquinas y herramientas; una formación al alcance de pocas personas, por falta de implantación social, pero que nutre al sistema productivo de oficiales y maestros con Formación Profesional de base, lo que les permite ocupar, en un tiempo breve, espacios intermedios entre la cadena de montaje y los ingenieros.

¹ Bibliografía sobre el desarrollo de la Formación Profesional en España.

El modelo dominante de Formación Profesional, entonces, se circunscribe básicamente a la experiencia laboral acumulada por procesos de repetición y sumisión a protocolos de producción. El gremialismo dualiza un mercado de trabajo entre oficios gremiales y artesanos por un lado y mercado de fuerza bruta aplicable a la industria pesada o de transporte. Las escuelas industriales contribuyen a esta dualización porque reproducen un modelo similar en el seno de las grandes empresas de la industria pesada, la locomoción y, en general, las futuras cadenas de montaje.

En el modelo **gremial/artesanal**, la Formación Profesional está muy poco institucionalizada e insuficientemente implementada: la mayor parte del aprendizaje se realiza en el lugar de trabajo mediante formas de repetición o imitación de tareas. Generalmente, por tanto, el proceso de reconocimiento del aprendizaje está circunscrito a la empresa más que a la vida laboral propiamente dicha. Por otra parte, la mayor parte de la fuerza de trabajo se empleó en tareas de baja cualificación profesional por predominar formas de trabajo de fuerza bruta (aplicación de energía humana sobre herramientas) y/o formas de trabajo repetitivo (aplicación de acciones simples y repetitivas en un sistema de producción).

- **La Formación Profesional en el período fordista:** el fordismo y la gran industria de escala promueve y ensalza la Formación Profesional de base y específica, (politécnica, universitaria o ocupacional) debidamente certificada por la institución escolar, validada mediante la expedición de acreditación académica, etc. La escuela es definida como productora de acreditaciones profesionales (títulos) demandadas por el crecimiento del industrialismo en masa; esto supone la emergencia de los institutos politécnicos, los sistemas duales, etc. El mercado de trabajo tiende a estructurarse internamente, fruto de la negociación colectiva (estratificaciones ocupacionales vinculadas, muchas veces, a titulaciones específicas), etc.

El fordismo también dualiza el mercado de trabajo entre trabajos de segmento primario inferior y segmento secundario. En primer lugar, aunque sea a nivel simplemente imaginario, los teóricos de la Formación Profesional estiman un sistema de formación fuerte y selectivo mediante una Formación Profesional de rango superior para las carreras profesionales. En segundo lugar, un sistema formalizado de Formación Profesional para satisfacer

demandas potenciales del segmento “primario- inferior” o carreras ocupacionales, y en tercer lugar, una mano de obra sin cualificar dispuesta a desempeñar tareas de orden secundario y en precariedad (trabajadores no cualificados y ejército de reserva).

No obstante, cabe subrayar que las demandas formativas del fordismo apenas pueden ser atendidas por el sistema de Formación Profesional (escolar u ocupacional): efectivamente, la mayor parte de los activos son personas que no pudieron beneficiarse de un sistema educativo subdesarrollado y están presentes en la producción básicamente con procesos de aprendizaje similares al modelo artesanal/gremial. Incluso en pleno fordismo, la mayor parte de los activos han adquirido las competencias mediante experiencia laboral acumulada y sólo una parte, no muy consistente, ha obtenido certificaciones profesionales correspondientes con las categorías laborales detenidas.

En el fondo, el sistema de Formación Profesional escolar es más virtual que real: unas pocas escuelas de Formación Profesional simbolizan la producción de titulaciones, mientras que las competencias laborales se adquieren mediante formas de organización taylorística del trabajo. La permanencia en la empresa de los trabajadores formados (a diferencia de la movilidad del peonaje) hace que el reconocimiento de la experiencia laboral no sea muy importante; la negociación colectiva es el instrumento para la estratificación ocupacional de categorías y salarios.

En resumen, el modelo fordista reclama un sistema regulado de Formación Profesional, pero el sistema productivo se alimenta de activos sin apenas formación de base; un sistema de formación más bien virtual que real.

En segundo lugar, el sistema de aprendizaje en la empresa, sin vías de reconocimiento de la experiencia pero con un peso importante de la negociación colectiva, interviene en la regulación y equiparación de formaciones y categorías laborales. En el fordismo se supone una escasa movilidad de los trabajadores cualificados ya que las empresas tienden a aumentar sus plantillas y a retener a sus trabajadores más experimentados.

Los desfases entre las “necesidades formativas” transferidas al sistema de

Formación Profesional y las formaciones profesionales adquiridas por los trabajadores son muy importantes, pero a lo largo de este período se genera una fuerte legitimación de los sistemas de Formación Profesional y la importancia de las acreditaciones o títulos. Es más, parte de lo que anteriormente estaba contemplado desde los gremios pasa a ser tenido en cuenta por los sistemas de formación: por ejemplo, la expedición de certificaciones que habiliten para la instalación de agua y electricidad, o algunas actividades marítimo-pesqueras, etc.

En general, por tanto, en el período fordista tiene lugar un largo discurso acerca de la Formación Profesional en contexto escolar y de los títulos que acreditan la adecuación de los trabajadores a determinadas tareas cualificadas. Esta perspectiva ha tenido traducciones muy conocidas: los institutos politécnicos de Formación Profesional y un catálogo extensivo de titulaciones e itinerarios formativos. En cierta forma, la antigua Ley General de Educación reflejaba aspectos clave de esta concepción, aunque de forma claramente tardía.

- **La Formación Profesional en el modelo post-fordista:** el viejo modo de desarrollo económico (industrialismo) tiene sus primeras rupturas en los años setenta, lo que abre camino al nuevo modo de desarrollo (informacionalismo, según terminología de Castells, y aceptada de forma bastante generalizada). El informacionalismo supone cambios en la naturaleza de la producción y de la organización del trabajo que han sido descritos de forma generosa o repetida en la bibliografía². J. Planas y otros sugieren, entre otras cosas, que esto lleva consigo un cambio de perspectiva en la relación entre formación y trabajo: principalmente, el paso de una lógica de títulos académicos a una lógica de competencias profesionales³.

Según la tesis de estos autores, en el tercer estadio de desarrollo del capitalismo se dan las bases materiales, tecnológicas e ideológicas para un lenguaje sobre competencias profesionales, en detrimento de la tradición de los certificados y títulos profesionales de la fase anterior.

² M.Castells. *La era de la información*, Alianza Editorial. También el capítulo primero del libro del GRET recientemente publicado por La Fundación Tripartita, *La interrelación de los subsistemas de Formación Profesional en España*. ³Planas, et al. "Le marché des compétences..." o.c.

La innovación tecno-productiva permanente y acelerada junto con las formas de estructuración de la empresa y del trabajo (empresa red, externalización, desalarización, etc.⁴) permiten intuir que en el mercado de trabajo está penetrando con cierta fuerza el lenguaje de las competencias profesionales en detrimento de un lenguaje exclusivamente centrado en las acreditaciones o títulos. En cierta forma habría un aumento del credencialismo acerca de los títulos académicos⁵ como forma de cooptación y requisito previo y un aumento substantivo del papel de las competencias profesionales tanto en el mercado laboral como en los procesos de producción y organización del trabajo.

En el fondo, una forma post-fordista tiene como referencia: 1. las acreditaciones iniciales (como señal, en el sentido credencialista); 2. las competencias efectivas o demostrables del trabajador (por experiencia laboral validada); y 3. las competencias profesionales potenciales (es decir, la capacidad de adecuación y adquisición en el futuro laboral).

Este tercer estadio tiene una relación directa con el discurso de la formación a lo largo de la vida. Un discurso que no niega ni destruye las aportaciones de los subsistemas de Formación Profesional anteriores, pero que resitúa la Formación Profesional en otro nivel o esfera. Si la hipótesis de la Formación Profesional a lo largo de la vida es cierta, los subsistemas de formación se verán probablemente sometidos a cambios profundos en los próximos años. Este aspecto merece la atención especial del próximo apartado.

⁴ R.Castel tiene un acierto especial en explicitar el proceso de desalarización del empleo (o la pérdida del empleo llamado típico). Otros autores inciden en esta línea aunque con matices muy específicos. Por ejemplo, la hipótesis de Rifkin sobre el fin del trabajo.

⁵ R.Collins tuvo la virtud de sintetizar las proposiciones del credencialismo (*la sociedad credencialista*) a mitad de los años setenta; probablemente sus tesis adquieren hoy día más fuerza aún.

Formación Profesional como campo de intereses

En este apartado se considera la dimensión sociopolítica de las formaciones profesionales, con la intención de presentar la formación como un campo de intereses de grupos sociales y, por tanto, muy alejado de una consideración meramente técnica y neutral.

Un planteamiento meramente lineal y evolucionista, cerrado en una hipotética correspondencia, establecería rápidamente una relación entre los tres estadios de desarrollo del capitalismo y las modalidades de Formación Profesional que se les adscriben. De esta forma, entonces, se llegaría a establecer relaciones poco o nada ajustadas a la realidad.

Así, desde la óptica lineal de correspondencia casi automática, al artesanal/gremial le correspondería una Formación Profesional muy poco institucionalizada y definida básicamente por los aprendizajes por experiencia laboral acumulada. Al capitalismo fordista le correspondería una Formación Profesional muy institucionalizada y formalizada bajo los auspicios de los sistemas de formación reglados o casi reglados. Finalmente, en la actual fase post-fordista la Formación Profesional habría adquirido un nuevo talante, basado en la Formación Continua a lo largo de la vida. Nada más lejos de la realidad. Ni la implementación de las modalidades de Formación Profesional se produce por estadios en correspondencia con los modos de desarrollo del capitalismo, ni el desarrollo de los subsistemas de formación está libre de constreñimientos sociales, políticos y económicos. Es decir, los subsistemas de Formación Profesional no varían de forma sumisa según manden los cánones del sistema de producción y trabajo y, por otra parte, no están exentos de sesgos y tensiones provocados por grupos sociales que se comportan como grupos de interés.

Detrás de los subsistemas de Formación Profesional hay realidades sociales y económicas a considerar: la financiación de la Formación Profesional y su distribución en forma de presupuestos y asignaciones; las corporaciones laborales, cuerpos docentes y colegios profesionales que atañen a muchos miles de puestos de trabajo en Formación Profesional; los institutos politécnicos, los centros de enseñanza secundaria, las academias, los centros de Formación Ocupacional, las empresas de Formación Continua y los mismos departamentos de recursos humanos de las grandes empresas que tienen intereses específicos de oferta educativa;

las organizaciones sociales como agentes sociales competentes en el campo de la Formación Ocupacional y Continua, etc.

Dos hipótesis permanecen, entonces, en pie: a) la no correspondencia entre modos de crecimiento y modos dominantes de Formación Profesional; b) la Formación Profesional como campo de juego donde compiten grupos con intereses propios y, a veces, contrarios entre sí.

a). La no-correspondencia entre modos dominantes de crecimiento y modos dominantes de Formación Profesional

Los apuntes indicados en los párrafos anteriores, sustentados y ratificados por la bibliografía, confirman aún más el principio de la no-correspondencia y del conflicto de intereses e invalidan el principio de la correspondencia antes mencionado. El conocido discurso sobre el capital humano y su contribución al crecimiento económico es una evidencia de reclamo al sistema educativo de formar de manera rápida y masiva según necesidades de la producción y de las empresas. El discurso del capital humano no hace otra cosa que enfatizar la hipótesis de la falta de Formación Profesional para un sistema productivo que se supone en proceso continuado de expansión.

El endémico subdesarrollo de la Formación Profesional en España es ejemplo diáfano del principio de la no-correspondencia entre sistema productivo y sistema educativo. Precisamente, el pleno reconocimiento de la Formación Profesional reglada para las generaciones de jóvenes españoles tiene su auge en los años ochenta, cuando (a tenor de los estudios sobre capitalismo informacional) se han sentado las bases para el tercer estadio de modo de crecimiento. Cabe recordar, por otra parte, que los análisis sobre estructura formativa de la población activa en España han resultado claros y contundentes sobre este aspecto de no-correspondencia entre los modos de crecimiento y las modalidades de Formación Profesional.

a.1). El lenguaje de las competencias y el lenguaje de los títulos

Una parte muy importante de intelectuales y expertos en Formación Profesional han abierto camino (o punta de lanza) para el cambio de perspectiva en el momento actual: el mercado de las competencias en

detrimento de la perspectiva del mercado de los títulos académicos (J.Planas et al)⁶ . Pues bien, aun cuando la tesis acerca de las competencias (como nuevo enfoque en el capitalismo informacional) parece atractiva y consistente, es bastante innegable que una extensa mayoría de ciudadanos/as, trabajadores/as, empresarios/as y corporaciones siguen pensando e interpretando el momento actual en clave de títulos académicos. Cuando las tesis acerca de la obsolescencia de los saberes codificados en los planes de estudio es compartida plenamente por todos, es bastante innegable el refuerzo de los diseños curriculares formales centrados en el lenguaje de las competencias, identificando de una forma casi mecanicista unidades de competencia y módulos de formación⁷ .

Aunque en el modo de crecimiento postindustrial e informacional la perspectiva de las competencias empieza a tener un peso específico, sobre todo en los departamentos y agencias de recursos humanos y Formación Continua, la lógica de los títulos continúa ocupando un peso importante desde muy variados sectores (ciudadanos y trabajadores, empresas, corporaciones profesionales, sindicatos y confederaciones empresariales, ingenieros y gestores de la formación, etc.). Es más, a veces el discurso acerca del reconocimiento de la experiencia laboral se tiñe también de esta perspectiva: en este sentido se puede afirmar que las opciones españolas al reconocimiento tienen un carácter de título o equivalente a título (por ejemplo, los certificados de profesionalidad definidos por real decreto y diseñados en base a criterios estrictamente curriculares). No pocas veces al reconocimiento de la experiencia laboral se le busca más una acreditación por sustitución (título equivalente de Formación Profesional) y no el reconocimiento de competencia profesional como tal (acreditación de competencia efectiva).

⁶ J.Planas y otros; "*Le marchée des competences...*" o.c. También ...

⁷ Conviene conocer las metodologías que han dominado en el campo del diseño curricular tanto en la nueva Formación Profesional reglada como en los certificados de profesionalidad (*La interrelación de los subsistemas de formación en España*; FORCEM)

Por último, conviene subrayar que el lenguaje de los subsistemas de Formación Profesional, aunque impregnado del término competencia y unidad de competencia, está dirigido básicamente al reconocimiento y/o equivalencia de títulos y módulos de formación. En cierta forma, los títulos –en claro peligro de expropiación en la sociedad del conocimiento continuo- tienden a formas de reificación.

b). La Formación Profesional como campo de juego

Los enfoques más tecnofuncionalistas piensan, presentan y representan la Formación Profesional como un haz de funcionalidades para el sistema productivo: la adecuación de formaciones específicas y títulos a los requerimientos de las empresas, la detección y anticipación de necesidades de formación para un mayor acoplamiento de la relación entre formación y empleo, la paridad entre niveles de Formación Profesional y niveles de cualificación laboral en el mundo de la empresa, etc. Un modelo de corte adecuacionista o cliente-proveedor⁸ y de paradigma funcional.

Existen otros enfoques de la relación entre formación y empleo más atentos a los cambios en la producción y la economía (modelo de no-correspondencia y de ajustes)⁹. En general, los análisis que conducen a la revisión de los supuestos clásicos de la relación entre formación y empleo resultan más sensibles a un paradigma de conflictividad, donde las tensiones y contradicciones predominan sobre momentos coyunturales y escasos de equilibrio, y donde los agentes y grupos implicados en la formación no ocupan posiciones neutras o de indiferencia, sino todo lo contrario: los agentes de la formación son y representan grupos de interés.

En este sentido convendría percibir el campo de la formación como un campo de juego, con unas reglas de juego establecidas y conocidas por los actores: probablemente algunas reglas importantes sean impuestas desde posiciones de poder, y otras menos importantes desde el consenso.

⁸ Metodologías...GRET-ICE y CFP de Barcelona.

⁹ Metodologías... o.c.

Se trata de un campo de juego con una definición clara de igualdades en competencia a efectos de legitimidad política y social (aunque no sea lo mismo jugar en campo propio que en campo contrario). Un campo de juego con realidades, discursos y posturas explícitas (las funciones sociales y productivas de la formación, los catálogos de la formación y los itinerarios formativos, etc.) pero también con realidades, discursos y posturas implícitas (los fundamentos corporativistas de los actores, los criterios de distribución de recursos, el peso relativo en los órganos de decisión, etc.).

Entonces, contra una perspectiva más bien neutra, funcional, de interés general y apolítica de la formación, conviene percibir los subsistemas de Formación Profesional desde la contradicción, el ocultamiento, el interés de grupo, la posición de ventaja y la resistencia.

CÓMO DEFINIR Y MEDIR LA CAPACIDAD PRODUCTIVA DE LAS PERSONAS: UN MERCADO DE COMPETENCIAS

Cambios en el valor de los títulos (cualificaciones) como señal de la capacidad productiva: del mercado de las cualificaciones al mercado de las competencias

Profundas transformaciones socioeconómicas afectan, dentro de los países europeos, las relaciones entre las capacidades productivas de las personas, sus "señales" y su asignación dentro de los sistemas de trabajo. Estas transformaciones pueden sintetizarse en el paso de un mercado de trabajo basado en las cualificaciones a otro que se basa en las competencias.

Del lado de la generación de las capacidades productivas, se constata de entrada una fuerte tendencia a la expansión de la escolaridad. Por una parte, a través de su generalización, incluso universalización de ciertos niveles y, por otra, por el sesgo de su prolongación más allá de la enseñanza obligatoria y, por lo tanto, del aumento de los niveles de titulación de las generaciones jóvenes.

Este desarrollo sin precedentes en la educación escolar plantea inmediatamente una cuestión: ¿Cuál ha sido el efecto del aumento de la educación sobre la capacidad de los títulos escolares para describir las capacidades productivas de las personas?

Los títulos escolares emergen como un clasificador universal: distribuyen la totalidad de los integrantes de las sucesivas cohortes a la salida del sistema educativo inicial, dentro de una estructura jerarquizada. De esto se deduce un efecto cada vez mayor del valor de filtro; dicho de otra forma, la certificación académica se comporta cada vez más como una condición necesaria, pero no suficiente, para el acceso y la promoción en el empleo.

Al mismo tiempo que el valor de filtro de los diplomas aumenta, su señal sobre el mercado de trabajo se debilita. El diploma certifica una selección mucho menos intensa que antes y reagrupa, así, a individuos más diversos, más heterogéneos en cuanto a sus potencialidades productivas. Los certificados académicos garantizan cada vez menos la excelencia relativa de las personas que los poseen. Al comprender los segmentos sociales más amplios, los certificados académicos están asociados a esas características cada vez más heterogéneas -capital cultural, capital relacional- que confunden el significado que estas certificaciones proyectan en el mercado de trabajo.

Una plétora de títulos plantea el problema de la información pertinente sobre el mercado de trabajo. Está muy claro que desde una óptica credencialista, esta situación es ampliamente ineficiente, porque no permite identificar claramente la productividad de los candidatos a contratar. Por la parte de la demanda, los requisitos de competencias se vuelven menos estandarizados porque, ante la deficiencia (causada por la sobreabundancia) de unos criterios de diferenciación institucionalizados (el título), los empleadores han recurrido a criterios más individualizados, particularmente indicadores conductuales. Ante las necesidades derivadas de las nuevas formas de organización del trabajo, el saber estar se impone al saber hacer, no porque estos últimos hayan perdido importancia, sino porque son muy abundantes en el mercado de trabajo, y el saber hacer ya no es una garantía de distinción. En este contexto, emergen nuevos mecanismos de reclutamiento: nuevos indicadores de empleabilidad, redes sociales para identificar las competencias de los individuos, etc. (Vinokur, 1995), los cuales complementan o sustituyen los mecanismos institucionales o de mercado para el arbitraje entre la oferta y la demanda de trabajo.

A la diversidad de los puntos de partida de las personas se añade una diversidad creciente en sus itinerarios formativos. En efecto, los títulos certifican el resultado de itinerarios educativos cada vez más heterogéneos, en términos de cursos seguidos, es decir, de diversificación interna. Luego, las vías de acceso a un mismo

nivel de título proliferan, y en algunos casos, se jerarquizan. Un ejemplo al respecto se muestra en la importancia de la obtención de un "*graduate*" universitario en Estados Unidos, y cada vez más, en el Reino Unido (Buechtemann; Verdier, 1998; Kivinen; Ahola, 1999). Sin informaciones suplementarias - en nuestro ejemplo, el "*graduate*", sin mención de la universidad donde el estudiante ha realizado su estudio-, el título por si solo se revela como una indicación menos precisa que antes del resultado académico relativo y, en consecuencia, de las características tradicionalmente vinculadas al éxito escolar y a las competencias asociadas.

Ante este aumento en la oferta de títulos, la emergencia de un nuevo modelo de certificación basado en la competencia se considera un objetivo cada vez más prioritario. Las críticas son cada vez más numerosas, como lo subraya Vinokur (1994): "aparentemente algunos consideran incluso los certificados como un standard "impuesto" por el sistema educativo". Si no se negocia con las distintas instituciones y actores implicados (sindicatos, empresas, estado, ...) la construcción de sistemas más amplios de indicadores basados en competencias (incluyendo los títulos como indicadores de competencias) como cualificaciones reconocidas. Se pondrán en cuestión las construcciones sociales asociadas a los títulos (D'Iribarne, 1996), y en un sentido más amplio, los sistemas de relaciones industriales que existen en la mayoría de países de la Unión Europea. Sin embargo, en estos países, no parece que se establezca ningún modo de certificación alternativa al título. Según Marsden (1994, p.23), esto se debe a la ausencia de un acuerdo previo entre varios actores: las medidas, diseñadas para reformar los sistemas de cualificaciones partiendo de las competencias reconocidas, las cuales podrían ser consideradas como componentes de cualificaciones más amplias, ofrecen la posibilidad de mantener la transferibilidad donde ya existe e incluso de introducirla donde actualmente todavía es muy limitada. Pero (...) las reformas tienen pocas posibilidades de tener éxito, a menos que puedan establecer incentivos adecuados para los varios actores y un marco adecuado para la cooperación entre empleadores y empleados. Sin esto, la capacidad de las empresas europeas para adaptarse al cambio económico queda limitado y el coste humano aumentará fuertemente".

Para adaptarse, el sistema educativo debe desarrollar el valor informativo del título y animar a varios actores del mercado de trabajo a reconocer las competencias. Los sistemas educativos tienden actualmente a multiplicar las señales adicionales sobre el contenido y la calidad de las enseñanzas que imparten. En el ámbito de la Formación Inicial, ésta se materializa básicamente intensificando las relacio-

nes entre sistema educativo y productivo, lo que favorece ciertos tipos de enseñanzas, como los aprendizajes o el que permite implicar todos los actores a los mecanismos de creaciones de títulos (Möbus y Verdier, 1997). En el ámbito de la Formación Continua, el sistema educativo puede participar y a la vez organizar un nuevo modo de certificación, combinando principalmente las competencias adquiridas en el trabajo con los módulos de formación más teóricos.

Asimismo muchos jóvenes, y también niños, realizan durante su Formación Inicial formaciones paralelas (idiomas, informática,...) y experiencias vitales (trabajo, asociacionismo, viajes,...) que pueden constituir un importante diferencial de competencias respecto a sus coetáneos que, habiendo compartido su itinerario escolar y disponiendo del mismo diploma, no las hayan realizado.

Por otra parte, los cambios en la estructura del empleo, las nuevas formas de organización del trabajo y la externalización de la actividad productiva y del mercado de trabajo, implican cambios importantes en el contenido de los empleos (aunque su denominación se mantenga estable) y requieren una nueva perspectiva para la identificación y el reconocimiento de las capacidades productivas de las personas.

La complejidad creciente de competencias requeridas por parte del sistema productivo genera la necesidad de poner en marcha mecanismos más precisos para la identificación y la evaluación de las competencias. Los mecanismos tradicionales de reconocimiento de la potencialidad productiva de las personas, los cuales pueden reagruparse básicamente bajo el concepto colectivo y estandarizado de cualificación, son objeto de discusión (Marsden, 1994; Lichtenberger, 1999). En su lugar aparece una noción individualizada basada en situaciones de trabajo reales -la competencia- con el objetivo de clasificar los cambios en el mercado de trabajo.

Aun así, no es la competencia como tal la que constituye una novedad dentro de nuestros mercados de trabajo. La lógica de las competencias ha estado siempre presente en coexistencia con la institucionalización de las cualificaciones. Pero en los últimos años, como resultado de la descomposición progresiva de los mercados internos de trabajo, el reconocimiento de competencias basado en las relaciones interpersonales se debilita. En efecto, el conocimiento directo y prolongado de los trabajadores constituía tradicionalmente, en cierta manera, la base de las carreras ocupacionales y la clave de las asignaciones eficaces de las personas a los

empleos.

La erosión de los mercados internos ha conducido a una pérdida de información sobre la oferta de trabajo. A su vez, esto ha conducido a un deseo de institucionalización de la identificación de las competencias profesionales. Las “interfaces” entre el sistema educativo y las empresas se han visto afectadas por mecanismos de reconocimiento, más o menos formales, más o menos institucionalizados, pero orientados a indicar de forma precisa las capacidades productivas de los individuos.

Por otra parte, la inestabilidad de las capacidades productivas asociadas a los empleos y a las profesiones dificulta cada día de manera más evidente el establecimiento de correspondencias entre itinerarios formativos cerrados y estables (aunque pudieran formularse en términos de competencias) y requerimientos del mercado de trabajo para los empleos.

De la cualificación a la competencia

La definición y la medida de las capacidades productivas de las personas en el ámbito de los cambios económicos y sociales que viven actualmente nuestras sociedades plantea una serie de interrogantes. La reflexión para clarificar estos interrogantes debe hacerse en tres tiempos. Primero, intentaremos delimitar los conceptos de cualificaciones y de competencias. Luego, situaremos el concepto de competencia en relación al problema de la medida de capacidades productivas de las personas. Finalmente, examinaremos las diversas soluciones utilizadas ligadas a los problemas de reconocimiento de competencias.

Cualificación y competencia: dos visiones del mercado de trabajo y de las relaciones laborales.

La capacidad productiva de las personas, su capacidad para realizar tareas o para cumplir sus objetivos -lo podemos llamar competencia para simplificar y facilitar una primera aproximación- cubre una gran variedad de conceptos terminológicos.

Además, cada uno de estos nombres tiene a menudo diferentes definiciones en el mundo científico (en función de las disciplinas o de las escuelas disciplinarias) y en el mundo profesional (por ejemplo el debate en Francia entre sindicatos y patronales en torno a la noción de competencias).

En efecto, la terminología utilizada en este campo responde a una amplia parte del debate social, básicamente en dos sentidos:

- Constituye el vocabulario (y la semántica) utilizado en el mercado para realizar el ajuste. En un mercado caracterizado por la extrema imperfección de la información este ajuste es un factor crucial. En el plano institucional, el debate sobre los títulos, su reconocimiento, su precio dentro de los acuerdos colectivos demuestra la importancia de estas palabras.

En el plano político, el debate actual sobre el reconocimiento de las competencias adquiridas en el trabajo a través de los "casi-títulos" (pseudo-títulos producidos por formaciones no regladas, como por ejemplo por la Formación Ocupacional) ilustra las implicaciones de este vocabulario. En el plan teórico, la teoría de la señal y, en segundo término, la teoría de la información, nos muestran igualmente que las palabras, los conceptos que representan y la utilización estratégica que se hace de ellas son, en sí mismos, un factor de ajuste.

- La terminología y el debate conceptual que la sostiene plantean una cuestión fundamental: ¿qué se intercambia exactamente en el mercado de trabajo? La pregunta puede parecer incongruente y la respuesta evidente. Sin embargo, desde el momento que nos alejamos de un estándar de paradigma neoclásico, la respuesta es menos clara.

Sin retomar la dualidad mercado de trabajo/ mercado del empleo, decir que se intercambia trabajo despierta muy poco interés, excepto si se considera el trabajo como un bien homogéneo y una entidad con características plenamente definidas. Intentar entender el mercado de trabajo - es decir, comprender cómo se realiza la asignación de las personas sobre las funciones económicamente útiles - supone una cuidada definición de las características del trabajo, una evaluación heterogénea de las capacidades productivas no solamente entre los trabajadores sino también de las personas mismas como lo hacen los cognicistas o los ergonomistas. Esto es claramente lo más esencial si nuestro objetivo en analizar tal análisis es aprender lecciones sobre el sistema educativo y su regulación.

Para simplificar este debate tendremos que formular nuestra proposición en torno al concepto de cualificación y competencia.

Sin duda alguna no se trata de una simple cuestión de terminología. Como ha escrito Lichtenberger (1999, p.93): "Hoy en día prácticamente nadie discute ya que la emergencia del concepto de competencia en el campo de las relaciones industriales y en la gestión de los recursos humanos sea un mero efecto coyuntural asociado a un cierto modo de administración o a una erosión de las garantías anteriormente adquiridas, sino que es la señal de transformaciones profundas".

En consecuencia, este debate no puede ignorar las consideraciones sobre las relaciones entre la esfera productiva y la esfera educativa.

Resumir este debate no es una tarea fácil. Hay tres elementos que son esenciales para situar esta cuestión:

- por una parte se observan cambios claros en la forma en que el trabajo es movilizado y utilizado en el mercado;
- por otra parte, detrás de esta terminología se esconde un tema que es crucial para la evolución de las relaciones sociales e industriales. Los actores sociales se posicionan en un debate que gradualmente está siendo el escenario central en los procesos de negociación colectiva y que puede llegar a estar en el centro de la evolución de la legislación laboral;
- por último, desde el momento en que el concepto de competencia entra dentro del debate social, se hace necesario que ésta pueda medirse y negociarse. Esto nos hace volver al problema del reconocimiento formal.

Una vez observados los problemas terminológicos y estructurales que conlleva el concepto de competencia, pasamos a ver los cambios cuantitativos y cualitativos que supone hablar de cualificaciones y competencias.

Si identificamos cualificación (la capacidad productiva) con los títulos expedidos por el sistema de formación (principalmente la Formación Inicial) el problema es simple. Se necesita un diploma para ocupar un puesto de trabajo (excepto los trabajos no cualificados ocupados por trabajadores sin títulos). Se trata de una condición necesaria y suficiente en caso de que no haya una reducción de la oferta de trabajo para los trabajadores titulados.

El desajuste puede ser doble. Puede darse el caso de haber demasiados titulados para un cierto tipo de trabajo, o puede que no haya suficientes titulados para ocupar ciertos trabajos disponibles. En ambos casos sería necesario y suficiente producir exactamente el número correcto de titulados para equilibrar el desajuste.

Expresado de esta forma - intencionada y un poco provocativa- uno se encuentra con los principios iniciales de la planificación de la educación por anticipación a las necesidades de cualificación del mercado (*manpower approach*), tal como examinó Blaug hace unos treinta años. La educación inicial es a menudo completamente asimilada al nivel de cualificación de la mano de obra, desatendiendo así toda la formación adquirida en el lugar de trabajo. Pero, como Blaug (1970) subrayó, uno de los mayores problemas de la economía de la educación es saber cómo la formación, y principalmente la Formación Inicial, contribuye a la cualificación de la mano de obra. A nivel de cada individuo, esta cualificación es una función compleja de la inteligencia inicial, de las capacidades psicomotrices, de la experiencia profesional, de la formación en el lugar del trabajo, formal o informal, y del nivel de estudios. Más recientemente, utilizando métodos que varían mucho de una disciplina a otra, los investigadores han intentado introducir el concepto de competencia que parece sustituir gradualmente al de cualificación. Más allá del debate puramente semántico, podemos analizar de forma más precisa la dimensión y los objetivos de este concepto en la definición y medida de las capacidades productivas.

El concepto de competencia ha sido desarrollado para poder describir mejor la complejidad de las formas de acumulación de capacidades productivas de los individuos. Formación explícita (inicial y continua), claro, pero también formación "en el trabajo" (completamente informal o parcialmente formalizado, certificado o sin certificar) y aprendizaje social. A esa complejidad de formas de acumulación le corresponde evidentemente una combinación cada vez más amplia de mecanismos de adquisición, lo cual provoca que cada elemento de la competencia pueda ser adquirido a través de diferentes métodos complementarios y/o reemplazables.

Este concepto, pues, ha sido presentado como una clave para entender y medir mejor el capital humano de las personas en un contexto de expansión educativa y de la extensión de los escenarios de formación. El objetivo de esta noción de competencia es llegar a una definición del capital humano de las personas que refleje de forma más precisa cómo se utiliza el capital en el lugar de trabajo teniendo en cuenta la adquisición de competencias y conocimientos extra-curriculares. Eso

supone incorporar complejidad, especificidad individual y eficacia del trabajo humano. La competencia se opone - al menos parcialmente- al concepto de cualificación que descansa sobre las nociones de estandarización, transparencia (legibilidad) y reconocimiento formal. El concepto de competencia va más allá del trabajo prescrito, base del sistema taylorista, y también pone en cuestión tanto las ventajas como los inconvenientes del reconocimiento profesional, nacido de esta forma de organización del trabajo: "No asistimos hoy a un proceso similar en la confrontación en torno a la competencia, a la vez combatida como señal de una desagregación de experiencias anteriores y reivindicada como conocimiento de un valor desatendido, la implicación personal de los asalariados dentro de su trabajo, la parte humana del trabajo, según la fórmula de un sindicalista" (Lichtemberger 1999).

La competencia de un individuo parece ir asociada a sus habilidades para solucionar los problemas; tales problemas son generalmente nuevos y no siempre pueden ser resueltos por los esquemas previamente fijados (Legrand-Lafoy, Roussillon, 1995). Uno puede preguntarse si la competencia así considerada puede adquirirse exclusivamente en un entorno educativo. En realidad, parece más bien una función intrínseca a la persona ocupada y con capacidad de definición en la medida en que se ajuste a los requerimientos de este trabajo. La competencia parece no poderse desasociar del concepto de experiencia profesional, incluso si la formación formal constituye la fuente esencial de las competencias de base y el contexto de la acumulación de la experiencia.

Esta acumulación de experiencia es bastante diferente del "*learning by doing*" al cual se refiere Arrow. No se trata solamente de simples beneficios de productividad conseguidos a través de la preparación para estas funciones competitivas en un contexto taylorista. Al contrario, se trata de adquirir experiencia no rutinaria que resulta de la implicación activa del individuo. Esta idea de la construcción dinámica de las competencias está reflejada en la óptica de la gestión de los recursos humanos. Dentro de esta literatura se define como un proceso, como "un encadenamiento de operaciones, puestas en marcha a partir de un acontecimiento particular (la intención de resolver un problema) que transforma los *inputs* (los recursos) en *output* (la realización, performance)" (Devallae, 1998, p.13). Se trata también "de una capacidad para movilizar una combinación específica de conocimientos, de saber hacer, para conseguir un cierto nivel de actuación..."

La formación clásica por sí sola no es suficiente para el desarrollo de las competencias. Es necesario, dice Devallae (1998, pp.13-14), "poner los individuos en situaciones de aprendizaje, permitiéndoles utilizar los conocimientos que han adquirido en la formación, y desarrollar el saber-hacer necesario para la resolución de nuevos problemas así como hacer su seguimiento de cerca". La formación, Inicial y Continua aparece en este caso como un *input* entre otros en la construcción de la competencia: esta es, en la mayoría de los casos, una condición necesaria. Solo en casos excepcionales aparece como una condición suficiente.

Dentro de esta lógica, las empresas tienen la necesidad de reconocer las competencias de los individuos, pero esto no es posible únicamente a través de la información proporcionada por diplomas y títulos, ni por el número de años estudiados. Esta información es imprecisa e insuficiente, como lo señala el conjunto de literatura sobre las funciones de la educación y la experiencia de Mincer y, dentro de un marco más próximo a nuestros análisis, la evolución de los informes entre títulos, profesiones y salarios realizado en los cinco países más grandes de la Unión Europea (Espinasse, Vincens - 1998).

Una definición de la competencia

Observemos ahora el interés que supone reflexionar en términos de competencias. Si admitimos que la competencia constituye ciertamente un bien que se intercambia en el mercado de trabajo, ¿cómo se ha transformado el análisis de los ajustes y desajustes entre las cualificaciones y los requisitos de trabajo?

Volvemos al problema de definición de la competencia. Nuestro objetivo no es ni proponer una definición precisa y exhaustiva de la competencia, ni referirnos a las múltiples definiciones existentes en la literatura o en el debate social. Más allá de un simple ejercicio científico, la definición de la competencia es una cuestión social importante para los diferentes actores dentro de cada país (Merle, 1997), pero con dificultades de llegar a un acuerdo sobre su formulación.

Vamos a preparar el terreno para precisar mejor nuestro concepto de competencia. Este concepto está basado en tres características que nos parecen consensuales.

a) La competencia es un vector

La competencia de un individuo es el conjunto de una serie de competencias elementales (saber, saber hacer, saber estar). Cada individuo está dotado de un vector que le es específico y que probablemente es único si se define con suficientes detalles. Resumir este vector solamente a partir del componente título es una simplificación a menudo poco realista. Si fuera así, ¿cómo se explicaría la diferencia de inserción en carreras profesionales de las personas que poseen el mismo título? Cada componente del vector se adquiere por vías distintas. Algunos se adquieren dentro de los sistemas de formación explícitos, otros por los sistemas de formación en el trabajo, otros se adquieren en la vida social extra-profesional, otros son innatos (o adquiridos en la primera fase de socialización). Finalmente, algunas competencias se adquieren de forma alternativa por la combinación de estas vías.

Disponemos incluso de modelos formalizados para desarrollar esta idea, como el que se deriva de aplicar el modelo de productor/consumidor de Lancaster (1996) y que tiene por objeto proporcionar una explicación dinámica e individual de la producción de competencias, a partir de saberes que serán considerados como *inputs*. Un mismo nivel de competencias puede ser alcanzado por diferentes combinaciones de estas características productivas. Este nivel dependerá de las capacidades iniciales del individuo, de los conocimientos que ha adquirido dentro de su formación (implícitos y explícitos) y del tiempo que ha tardado en incorporar estos conocimientos. Las dos principales formas de producción son la formación explícita, especialmente inicial, y la formación implícita, vía experiencia profesional; pero no se pueden excluir otras formas de producción de competencias más informales. La Formación Inicial, la adquisición de experiencia en la empresa o fuera de la empresa, permitirá a las personas adquirir los conocimientos cognitivos así como desarrollar otras características, a menudo demasiado transversales, como las capacidades de aprendizaje o un espíritu de iniciativa. La competencia no debe considerarse como un stock de saberes fijos, adquiridos de una vez por todas al principio de la vida activa. Al contrario, la competencia evoluciona a lo largo de toda la vida profesional, o al menos durante los primeros años de la carrera profesional. A partir de un cierto período, la productividad marginal del tiempo dedicado a diferentes formas de formación disminuye a la vez que su coste marginal aumenta, llegando eventualmente

a un punto en el que las personas no tendrán más interés ni nada a ganar desarrollando nuevas competencias.

b) La competencia adquiere valor de forma distinta en cada tipo de empleo (situación de trabajo) y en cada empresa.

Por regla general el trabajador no utiliza la totalidad de los elementos de la competencia para desarrollar un empleo. Según la situación de trabajo movilizará uno u otro elemento de esta competencia. No existen las competencias intrínsecas (absolutas). La competencia útil (productiva) dependerá de las condiciones de la realización de la profesión. Algunos autores dudan así mismo de que exista realmente una competencia individual que pueda por lo menos materializarse plenamente fuera de un contexto colectivo.

Los enfoques “*behaviorist*” y “evolucionista” ven en esta noción de competencia una acumulación de conocimientos, resultado de un aprendizaje colectivo a nivel de una organización. Uno de los problemas es el de saber hasta qué punto las competencias individuales contribuyen a las competencias colectivas de la empresa, organización o equipo de trabajo. Por ejemplo, una competencia colectiva de las personas i y j es superior a la suma de sus competencias individuales si forman una organización, obteniendo que: $C_{i+j} > C_i + C_j$.

En la empresa, la noción de competencia no es solamente un saber hacer a la hora de resolver un problema que afecta la relación de la empresa con su entorno, sino un saber hacer que sea capaz de solucionar problemas internos en la empresa (Marengo, 1995). "La competencia se entiende como el resultado de los esfuerzos realizados por la empresa para crear un capital humano e informacional" (Debry, Debuisson et Torre, 1998, p.126). A diferencia de la competencia individual, la competencia colectiva está intrínsecamente asociada a la organización a partir de un aprendizaje colectivo basado en las interacciones (Lundvall, 1998) o en un aprendizaje organizacional. Según Nonaka (1993) las interacciones entre competencias diferentes se construyen a través de una producción de conocimientos tácitos y codificados por un procedimiento de cristalización. Hay en este caso una capitalización de conocimientos creados

y adquiridos bajo formas tácitas y codificadas. Este procedimiento de modificación y de recreación de las competencias constituye "un sistema de creación de conocimientos organizacionales en el sentido que la organización retiene y desvela las señales ("huellas") de los actores quienes, colectivamente y a través de la interacción individual, han producido conocimientos". La producción de conocimientos por si mismo resulta de un "proceso de reactualización incesante de las formas de conocimientos en el marco de una actividad concreta" (Devry, Debuissou y Torre, 1998, p.123 y 124).

Sin embargo, es evidente que esta competencia colectiva plantea problemas de medida, de reconocimiento y, sobre todo, de transferibilidad a nivel de las personas que forman la organización.

c) La competencia no puede medirse a priori (o en términos de probabilidad)

La dimensión vectorial de la competencia, la combinatoria de valores de los componentes, la multiplicidad de situaciones en las que se ejercen estas competencias, hace imposible la determinación a priori de cómo un conjunto de competencias se traducirá en productividad. En los procesos de reclutamiento el empleador busca, en un primer momento, las señales de la productividad potencial del solicitante. Esta información la proporciona en parte el título (Arrow, 1973), que es una medida imperfecta de las facultades productivas. Por otra parte, un examen de las diferentes competencias que las personas poseen será una señal más eficaz de su capacidad productiva (por cada puesto de trabajo).

Para el proceso de reclutamiento el problema es doble. Se trata, por una parte, de identificar las competencias que la persona posee y, por otra, de asociarlas a un nivel de productividad potencial para cada empleo.

La posesión de un título permite normalizar un nivel medio de productividad potencial más o menos independiente del puesto de trabajo. Por el contrario, una selección basada en la competencia, puesto que esta no se puede medir de forma clara, amenaza con aumentar la variación de la productividad potencial de los candidatos a ser contratados, o la necesidad de medir claramente la competencia o de evaluarla y reconocerla.

DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA A SU MEDIDA

Según Wolf (1994), "las competencias toman una gran importancia en la política a nivel nacional y europeo, pero todavía faltaría encontrar un acuerdo para definir el concepto de competencia. Las cuestiones de definición y de medida son fundamentales". Las competencias de las personas plantean los problemas en términos de medida, y en un sentido más general, de información requerida para actuar en el mercado de trabajo.

Es necesario hacer un esfuerzo para conceptualizar la medida de las competencias y para normalizar los instrumentos de evaluación.

En realidad, es tan esencial conocer el valor que representan los recursos humanos como conocer el valor de otros recursos productivos. Esta última medida es simplemente más compleja. Se pueden diferenciar los problemas que eso plantea en dos anunciados:

- un problema "macro-económico", de valorización del "capital disponible"
- un problema "micro-económico", de información y de gestión de los recursos humanos a nivel de los trabajadores y de sus empleadores.

¿Qué concepto estadístico se puede utilizar para el análisis macro-económico de la competencia?

La medida "global" del capital humano es en los años 80 un problema particularmente sensible, tal como señala Castells (1997 p.58): "Por primera vez en la historia, la mente humana es una fuerza productiva directa, no solo un elemento decisivo del sistema de producción y consecuentemente su cultivo, la formación en su sentido más amplio, transforma también su significación y su valor productivo".

Aquellos años estuvieron marcados por un cambio importante en la naturaleza de las inversiones. El peso relativo de las inversiones materiales e inmateriales varía considerablemente. Un informe de la OCDE (1996) señala que, en 1987, los gastos inmateriales constituyeron la primera forma de inversión en Alemania, en Suecia y en Gran Bretaña. Este informe señala también una complementariedad entre los dos tipos de inversiones (materiales e inmateriales) así como el alto nivel

de tecnología que estas inversiones han generado.

La importancia de la inversión inmaterial tiene una incidencia directa en los métodos de producción y, además, en el desarrollo de modelos productivos. Medir estadísticamente las competencias es, pues, un reto para la gestión macro-económica. Muy a menudo, los modelos y análisis de crecimiento estiman indirectamente el impacto del factor humano a través de un indicador externo (Denison, 1962), más o menos bien adaptado para el uso en el modelo o el análisis. Si bien los títulos son un indicador muy imperfecto de la competencia, no se toman directamente en consideración y los analistas se contentan con incluir dos tipos de trabajo (cualificado y no cualificado) entre los factores de producción.

Dotar los análisis macro-económicos de una conceptualización más precisa del stock de recursos humanos y crear los instrumentos estadísticos adaptados a estos análisis es un reto (IFAC, 1998).

Para convencernos nosotros mismos de esto, es necesario tratar algunos problemas cuya consideración pasa por un análisis macro-económico correcto de los recursos humanos. Citamos a título de ejemplo:

- los cambios estructurales profundos de la población activa, causados por los sistemas de formación de masas, incluyendo la educación superior.
- las transformaciones aceleradas de las estructuras y los contenidos de los empleos.
- las competencias en el mercado de trabajo que se han quedado obsoletas.
- la restricción de los mercados internos de los mercados de trabajo y sus incidencias sobre las carreras y sus mecanismos informales de producción y reconocimiento de las competencias.

Uno conoce los límites de todo ejercicio de codificación de los saberes (Lundvall y Borrés 1997). La principal limitación es, sin duda, la distinción entre el saber codificado y el saber tácito. Esta constituye un elemento clave para identificar y comprender la naturaleza de los cambios cognitivos en los cuales se basa la noción de competencia.

Está claro que la complejidad intrínseca de la noción de saber, combinada con las dificultades de recolección y de codificación estadísticas, hace imposible establecer una medida macro-económica directa de las competencias, y así, el economista deberá contentarse con las medidas indirectas.

La solución más simple para medir las competencias de forma indirecta es evaluar la calidad de la mano de obra por sus stocks de títulos. Esto presenta dos ventajas estratégicas:

- La información está disponible y su codificación es relativamente fiable.
- Permite diseñar modelos sobre la base de una mano de obra heterogénea, cuyos diferentes componentes están en situación de competencia para el acceso a los empleos.

Esta solución presenta también algunos inconvenientes al ignorar, por ejemplo, la experiencia profesional, la antigüedad en el mercado de trabajo, la adquisición de saberes fuera de los sistemas educativos y formativos...

Una solución para introducir la noción de competencia en un análisis macro ha sido propuesta en el marco del programa CEDEFOP "Títulos y mercado de trabajo" (Beduwé y Espinasse, 1995). El programa consiste en considerar un concepto de competencia simplificado basado en un vector con dos componentes: el título (eventualmente medido por la duración de los estudios necesarios para su obtención) y la antigüedad total del trabajador (se utiliza la edad como aproximación).

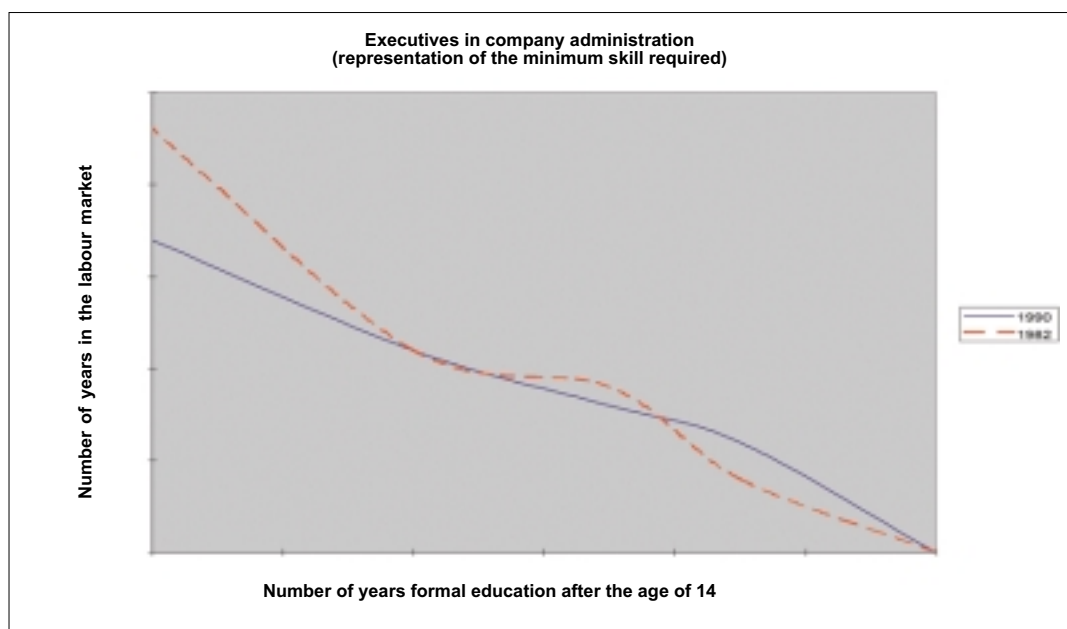
Esta técnica permite dar cuenta de una evidencia empírica muy general en los países de la Unión Europea: si se exceptúan las profesiones reglamentadas, el acceso a las cuales depende legalmente de la posesión de un título, todas las profesiones utilizan individuos con nivel de títulos y antigüedad muy distintos. El análisis estadístico muestra claramente, en cada país y en cada período, un efecto sustitutorio entre la adquisición de estos dos componentes de la competencia.

La curva en el Gráfico 1.1 da un ejemplo de este tipo de equivalencia en el acceso al empleo. Observamos, por ejemplo, el nivel mínimo de estudios y de experiencia profesional de los activos que declaran ocupar un empleo en una compañía administrativa en Francia, en los años 1982 y 1990.

A los solicitantes de primer trabajo (debutantes) no se les excluye a condición de que hayan realizado estudios durante 12 años después de la Formación Inicial de base. Así, solo el nivel de estudios máximo permite compensar la falta de experiencia profesional. Por el contrario, más de veinte años de experiencia profesional compensan la falta de un título.

Los trabajadores que poseen un nivel de títulos y experiencia profesional superior a esta frontera tienen -a priori- el nivel de competencia mínima necesaria para ejercer esta profesión. Es evidente que reducir la decisión de contratación a solo los criterios de título y de experiencia profesional no corresponde sino a una versión parcial de la realidad. No todos los "elegibles" para una profesión serán contratados: harán falta otras competencias. Esta forma de cuantificar la competencia es evidentemente muy restrictiva, Sin embargo, proporciona las bases para una aproximación macro-económica de la competencia.

Gráfico 1.1: Requerimientos mínimos para acceder a puestos de ejecutivo en una empresa administrativa en Francia



Fuente: 1982 and 1990 censuses, INSEE (Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques, National institute for Statistics and Economic Studies)

Medir las competencias y sus fundamentos micro-económicos

La palabra competencia, en el sentido que nosotros utilizamos este término, no ha hecho más que empezar a entrar en el vocabulario de los economistas y prácticamente aún no ha sido nunca analizada. El concepto en sí mismo, sin embargo, no es realmente nuevo.

El capital humano, en su definición original, reagrupa el conjunto de las capacidades productivas del individuo, incluyendo sus aptitudes operativas en el sentido más amplio (conocimientos generales, específicos, *savoir-faire*, la experiencia...) Las dos principales fuentes de adquisición de capital humano son la formación en el empleo (la experiencia, la Formación Continua) y la Formación Inicial en el sistema educativo. Para Becker (1993, p.19), la formación escolar está en el centro de esta adquisición: "*Human capital analysis assumes that schooling raises earning and productivity mainly by providing knowledge, skills, and a way of analysing problems*". Sin embargo, más tarde precisa algunos parágrafos (p. 20): "*Of course, learning and training also occur outside of schools, especially on jobs. Even college graduates are not well prepared for the labor market when they leave school, and they are fitted into their jobs through formal and informal training programs. The amount of on-the-job training ranges from an hour or so at simple jobs like dishwashing to several years at complicated tasks like engineering in an auto plant.*"

Becker no deja de lado otros modos de adquisición de capital humano como la formación informal, recibida dentro de la familia, en sus relaciones sociales, e incluso durante el servicio militar. Becker precisa que otras actividades, que no están directamente relacionadas con una formación, contribuyen a la creación de capital humano y aumentan la productividad individual. Básicamente, las diferentes actividades durante la búsqueda de empleo permiten aumentar el stock de informaciones sobre el mercado de trabajo y, así, invertir en su propio potencial productivo.

Expresada también en términos generales, la definición de capital humano es difícilmente criticable, pero la reducción de esta definición general del capital humano a un esquema caricatural de "cualificación=duración de los estudios", que se encuentra en numerosas aplicaciones empíricas, encuentra sin duda su origen en la necesidad de medidas inherentes a los métodos estadísticos y econométricos. Al medir el capital humano, el tener en cuenta la diversidad de formas que el capital humano puede tomar y la pluralidad de formas para adquirirlo se hace normalmen-

te imposible por la falta de datos, así como por la polarización de los economistas de la educación sobre los títulos. Sin embargo, desde los primeros trabajos de los teóricos del capital humano, Rosen (1972, p.326) señala que la experiencia, que es un proxy de la formación implícita, aparece en muchos casos como un elemento más importante para la competencia que la Formación Inicial: "*Yet, much evidence suggests that a large fraction of directly marketable skills possessed by individuals are not acquired from formal schooling, but rather from work experience*".

Más recientemente, la introducción del concepto de empleo en el análisis neoclásico del mercado de trabajo (Lazear, 1995a, 1995b) abre camino a una nueva concepción de la cualificación más próxima a la noción de competencia y menos relacionado con la Formación Inicial. Así Lazear precisa (1995b, p.263) ante la débil significación de la relación educación-salario en una categoría de empleo o en una misma empresa: "*For example, rates of return to education estimated by using within-firm data might be very low because a firm's decision to hire a worker trades off unobservables against observed variations in education. All workers hired into a given job might have the same amount of human capital irrespective of differences in their level of schooling*". Sin embargo, la relación competencia-salario (y de forma más general competencia-empleo), si bien ésta se reconoce de forma común, falta examinarla ampliamente, aunque ciertos estudios empíricos han insistido en el importante papel de ciertas competencias en comparación con los títulos (Lee, 1986; Black y Lynch, 1996).

Admitir la heterogeneidad de las competencias obliga a tratar el problema de su transferibilidad: una competencia es tanto más valorizable cuanto más transferible sea. ¿Esta transferibilidad está relacionada con su modo de adquisición? ¿Una competencia (más concretamente un componente de la competencia) es más fácilmente transferible cuando se adquiere durante la Formación Inicial (durante una formación explícita) o en una situación de trabajo?

Para Perkins y Salomon (1989), la experiencia profesional aparece como un modo de producción de competencias transferibles a menudo más eficaz que la Formación Inicial. Al contrario, Nordhaug y Gronhaug (1994, p.91) señalan que la competencia obtenida a través de la educación general era más transferible a un mayor número de empleos y de empresas que la competencia adquirida a través de la experiencia. La contradicción aparente entre estos dos tipos de proposiciones proviene probablemente del tipo de competencias (más o menos generales, más o

menos específicas) que los autores han situado en el centro de sus análisis. La contradicción proviene, pues, de una falta de consistencia (o fidelidad) al medir la competencia.

Considerar la competencia desde una óptica vectorial es una forma de esquivar esta falta de fidelidad o consistencia. La competencia ya no se considera más en su globalidad inconmensurable, sino en una serie de distintos elementos fáciles de calibrar y susceptibles a análisis más profundos.

RECONOCIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS, RELACIONES INDUSTRIALES Y REGULACIÓN DEL MERCADO DE TRABAJO: ¿HACIA UNA NUEVA DINÁMICA?

El debate entre cualificación y competencia no es solo académico. No se encuentra sólo en el núcleo del debate político y del diálogo social, básicamente en las negociaciones salariales, sino también en las lógicas de movilidades profesionales en el mercado de trabajo.

La competencia en el centro de las relaciones industriales

Un consenso, obtenido después de un largo y difícil debate, en torno a la noción de cualificación, es la base de las relaciones industriales como nosotros las conocemos. Su incidencia en la negociación colectiva, en la naturaleza del contrato de trabajo, en la jerarquía salarial y central es objeto de una literatura muy interesante.

Como Barbier y otros (1996) señalan, el concepto de cualificación está ligado al modelo social de los gloriosos años treinta caracterizados por el desarrollo de grandes empresas industriales, una organización taylorista del trabajo, una gestión centralizada, las negociaciones salariales centralizadas, una gestión de la mano de obra por antigüedad, un sindicalismo fuerte...

El concepto de cualificación, tal como es entendido en el debate social, como mínimo en algunos países de la UE, está asociado a la idea de un stock de conocimientos necesarios y suficientes para ejercer una profesión determinada y para acceder a una clasificación dentro de la escala jerárquica y salarial. Se supone que los sistemas formales de formación (inicial y eventualmente continua) deben pro-

porcionar y certificar la "prueba" de validación de estos conocimientos.

Para entender mejor la naturaleza y la dimensión de los cambios en proceso, necesitamos examinar el lugar que juega la noción clásica de cualificación en el mercado de trabajo y sus vínculos con la noción de certificación.

De forma diferente según el país, pero común en el conjunto de la Unión Europea, las cualificaciones y sus certificaciones son un elemento importante de las relaciones industriales.

Éstas definen ampliamente la jerarquía, las responsabilidades y los salarios de los trabajadores. Está claro que los títulos han sido, en un pasado reciente, un elemento fundamental en la regulación del mercado de trabajo. En gran medida lo continuarán siendo pero el nuevo contexto técnico-organizacional por una parte, y la llegada en el mercado de generaciones cada vez más tituladas, por otra, modificarán progresivamente su papel y función.

El concepto de competencia entra en unas lógicas bastante distintas. Nos remite a la capacidad de asumir una responsabilidad profesional concreta y que se pueda medir en un determinado contexto de trabajo. Constituye pues una "revalorización del trabajo concreto" (Lichtemberger 1999, p.93). La forma en que esta capacidad se adquiere no es muy relevante y el vínculo con las certificaciones proporcionadas por los sistemas educativos se está distendiendo.

La aceleración de los cambios, de los que hablamos anteriormente, se ha hecho notar en los itinerarios profesionales de las personas en muchos aspectos. Los cambios en las exigencias de las competencias (sean de base, sean de especialización), a los que las personas deben responder a lo largo de su vida profesional, ponen en cuestión la validez del concepto de profesión como un conjunto relativamente estable de conocimientos y capacidades predefinidas y traducibles en un curriculum, también estable, de Formación Inicial, que abre el acceso a estas profesiones determinadas.

Hoy en día este conjunto de conocimientos y de saber hacer definido como profesión es cada vez menos estable y su papel en las relaciones industriales, sin desaparecer, tiende a cambiar. El símbolo de tal cambio es una modificación terminológica que puede desplazar la medida de la capacidad productiva de las cualifi-

caciones asociadas a profesiones y a títulos hacia las competencias que se puedan medir de una forma menos orgánica y en el trabajo. Este cambio esconde una doble realidad: por una parte, los cambios de objetivos en los contenidos y el carácter de las profesiones, y por otra, la presión hacia una cierta desregulación, o una nueva regulación, de relaciones industriales, en las que las profesiones y los certificados externos han sido tradicionalmente un componente fundamental de la definición (y asociación) colectiva de las personas asalariadas y de sus derechos adquiridos. Estos cambios plantean nuevos retos. Son fuente de nuevos conflictos y requieren nuevos compromisos que, según Lichtemberger (1999, p.104), solo pueden construirse "entorno a una redefinición del trabajo concreto, de su sentido, del valor de las diferentes formas de inversión, de las perspectivas de evolución,...", y por lo tanto en torno a la noción de competencia.

Tal cambio conlleva también una modificación en profundidad de la naturaleza misma de los contratos de trabajo. Precisando que ninguna de estas tendencias se ha realizado realmente, Alain Suppiot (1994) señaló las principales evoluciones: la subordinación está en vías de diluirse, la organización concede una parte cada vez mayor de iniciativa y responsabilidad, la relación entre trabajo y salarios se debilita a favor de una mayor continuidad de ingresos frente a la incertidumbre de la vida profesional, etc....

Uno de los efectos de esta desestructuración de las profesiones en su significado más tradicional es el desarrollo de competencias transversales, es decir, utilizables, y reutilizables, en muchas situaciones concretas de trabajo correspondientes eventualmente a profesiones (y por lo tanto de clasificaciones en los acuerdos de empresa y en las escalas salariales) claramente distintas. Estas competencias toman un valor estratégico en la construcción de las carreras profesionales de las personas. También adquieren un papel estratégico en las nuevas formas de organización del trabajo y de respuesta a la incertidumbre.

Nuestros sistemas de educación y formación están todavía lejos de establecer unos sistemas transparentes (claros y legitimados) de reconocimiento de las competencias validadas, ya sea por el sistema de formación o por el mercado de trabajo. Este déficit condiciona de una forma crucial el desarrollo del sistema de Formación Continua y las relaciones industriales capaces de responder a los déficits planteados anteriormente.

Después de un período durante el cual las empresas han buscado la confianza de su personal desarrollando los mercados internos y los acuerdos colectivos que aseguran formación y promoción, ahora el mundo empresarial ha abandonado, al menos parcialmente, el compromiso de potenciar esta política destinada a asegurar, además de la paz social, el aprovisionamiento estable de mano de obra cualificada. Esta falta de compromiso empezó, a partir de los años 80, para limitar el beneficio de las ventajas del "mercado primario" a solo los asalariados indispensables para la seguridad de los procesos de producción. Hoy en día las empresas, sin realmente poner en discusión los acuerdos colectivos, buscan limitar sus incidencias. En particular, los itinerarios profesionales y de formación, desde hace tiempo institucionalizados en los planes de trayectorias profesionales inscritos en la lógica de los mercados de trabajo internos y a veces en los convenios colectivos, tienden a mostrarse cada vez más como iniciativa y responsabilidad individual del empleado y la empleada.

La reducción de la antigüedad dentro de una misma empresa se observa en la mayoría de los países de la Unión Europea, con más o menos fuerza según el país y sobre todo según las generaciones presentes en el mercado de trabajo. Si el fenómeno está fuertemente acentuado en los países del sur de Europa como España, éste no es tan agudo para el conjunto de países de la Unión y para todas las generaciones presentes en el mercado de trabajo.

Finalmente, para intentar pasar de un enfoque "formación-empleo" a un enfoque "competencia-empleo", hemos de tener en cuenta que más allá de los conceptos y del análisis socio-económico, estamos tocando un tema que se sitúa en el centro del debate social y de la negociación colectiva. Es bastante probable que este debate en el día de mañana se sitúe al nivel de la definición misma de contrato de trabajo y de la relación entre personas empleadas y personas empleadoras.

Reconocimiento de las competencias y movilidad en el mercado de trabajo

Las transformaciones de las estructuras profesionales, el ritmo de las innovaciones tecnológicas y ciertos cambios institucionales favorecen una aceleración de la movilidad profesional aunque las movilidades voluntarias son sin duda menos intensas en período de desempleo.

Al mismo tiempo, el mercado de trabajo en muchos países europeos, especial-

mente los del sur de Europa, se caracteriza por un crecimiento de recursos del mercado externo de trabajo en detrimento de los mercados internos. Esta tendencia es una de las soluciones adoptadas por las empresas, juntamente con el trabajo precario, la subcontratación, la externalización de las funciones, ... para resolver un problema central que resulta de los efectos de la globalización en las economías desarrolladas: reducir la masa salarial para ser competitivos sin tocar (de forma excesiva) los salarios nominales para conservar la paz social. Uno de los métodos puestos en marcha para atender este objetivo es la reducción del número de niveles jerárquicos. Esta reducción limita mecánicamente las oportunidades que ofrece el mercado interno. Además, el mercado interno, que es ante todo un instrumento que sirve para prevenir la falta de mano de obra cualificada, implica ciertos costes que se vuelven inútiles en períodos en los cuales la mano de obra deja de ser escasa. En fin, el mercado interno es un instrumento de gestión a largo plazo que supone duración y visibilidad de las necesidades de mano de obra de la empresa. La aceleración del ciclo de las competencias tiende a disminuir la rentabilidad de tal política.

La movilidad profesional en Europa alcanza unos elevados niveles comparables a aquellos que se observan en las economías tradicionalmente más abiertas, especialmente la de Estados Unidos, aunque lo esencial de esta movilidad interempresarial se hace dentro de un marco nacional (Tassinopoulos, Werner 1998). La gestión de recursos humanos se caracteriza cada vez más por los recursos del mercado de trabajo exterior. Esto implica un crecimiento de la necesidad de información sobre las competencias, tanto para las empresas como para las personas. Los mecanismos informales de reconocimiento de competencias adquiridas después de la Formación Inicial, que históricamente han estado vinculados a la existencia de mercados internos (Doeringer et Piore, 1971), pierden su importancia a medida que el reequilibrio a favor del mercado externo se acentúa y que las mutaciones de las necesidades de competencias se aceleran.

Además, a fin de aumentar la flexibilidad de las relaciones de empleo se han observado importantes cambios en las formas de contratación. Estas modificaciones se refieren a los elementos esenciales de los contratos de trabajo estándar, de los cuales derivan la mayor parte de los derechos del trabajo nacional. Uno de estos elementos es la "permanencia" de contrato. Muchos mecanismos (externalización, subcontratación,...) contribuyen a destruir estos principios limitando la incidencia y modificando profundamente la naturaleza misma de las relaciones con-

tractuales entre las empresas y los trabajadores (Dupuy, Larré, 1998). En una palabra, el teletrabajo complicará sin duda alguna las relaciones de trabajo clásicas.

La identificación y validación de competencias solía tener lugar mayoritariamente en el interior de las empresas. El conocimiento directo y prolongado de los trabajadores constituía, en cierta manera, la base de las trayectorias profesionales y la clave de asignaciones eficaces de las personas a los empleos. El debilitamiento de las formas de reconocimiento legitimadas en el marco de los mercados interiores, crea una necesidad imperiosa de señales tangibles de las competencias en un momento en la que la abundancia de títulos tiende a oscurecer el valor de señal de estos títulos.

Tal situación complica el reconocimiento de las competencias y la gestión de los recursos humanos. En realidad, el control de las trayectorias profesionales no es solo asunto de las empresas, sino que afecta también a los colectivos y organizaciones del entorno. Los recursos humanos se construyen, hasta cierto punto, por una multiplicidad de sistemas extra escolares –profesionales, asociativos- algunos de los cuales no tienen mecanismos transparentes y legítimos de reconocimiento.

Actualmente existen muy pocos sistemas de reconocimiento que pudieran acomodarse al fenómeno masivo de crecimiento, de diversificación y de prolongación de los procesos de formación. Por el momento, la transparencia necesaria para la transferibilidad de competencias adquiridas en diversos escenarios es muy difícil de medir.

Para cada individuo, el reto, a lo largo de toda su trayectoria profesional, consiste en capitalizar los conocimientos y las competencias adquiridas de manera informal. Consiste también en establecer el inventario de estos conocimientos y estas competencias de una forma que terceras instancias puedan reconocerlo, asegurándose así un valor de mercado de este “portafolio” (o carta de presentación). Constituye un elemento patrimonial esencial de la persona (a veces el único). Constituye igualmente un seguro contra los riesgos de descualificación y de inconvenientes en un momento de ruptura momentánea de la trayectoria profesional.

Poder reconocer esta competencia y poder negociarla es un reto esencial. Un error puede conducir a la exclusión de un mercado donde, con la entrada de nuevas generaciones, los títulos -aunque sean imperfectos como señales- son cada

vez más abundantes. Así como la ausencia de títulos es un handicap para un o una joven entrando en el mercado de trabajo, la ausencia de un reconocimiento explícito de competencias adquiridas a lo largo de la vida activa también constituye un obstáculo.

Para Delcourt (AGORA II), la ausencia de validación o de certificación de las formaciones o de las competencias informales es una situación dramática para las personas trabajadoras menos cualificadas y para aquellas que no han tenido éxito en la escuela. Estas sufren el riesgo de no poder acceder a una Formación Profesional por razón de un nivel de formación general demasiado bajo, o porque no tienen cualificaciones formales que certifiquen su nivel de educación. Esto es especialmente verdad para las generaciones de más edad, que son generalmente las menos formadas, y sobre todo para las personas jóvenes que salen del sistema de educación con las manos vacías (sin títulos).

Hay algunos programas que permiten a las personas una validación de los conocimientos adquiridos de forma extra-escolar reconocidos por el sistema educativo para acceder a formaciones escolares y universitarias. Sin embargo, estos programas tienen poco alcance y se enfrentan a muchas resistencias de la institución educativa.

Más comunes son los sistemas de reconocimiento de la experiencia para el acceso a la Formación Continua y para la construcción de un proyecto profesional. Este reconocimiento de los aprendizajes informales podría corregir la situación paradójica que todos los países europeos conocen: son las personas más tituladas las que más se benefician de la Formación Continua.

Por último, el reconocimiento de competencias adquiridas fuera de la escuela puede ser un instrumento eficaz contra la exclusión del mercado de trabajo y/o del mercado de la Formación Continua. Uno piensa particularmente en los trabajadores y trabajadoras que, teniendo en cuenta su edad y su trayectoria profesional, no disponen de certificados escolares, pero que disponen sin embargo de reales "*savoir-faire*".

Como señala Marsden (1994, p.20) "... si las cualificaciones vinculadas a un puesto de trabajo y específicas de una empresa pierden su atractivo porque el empleo en los mercados de trabajo internos se vuelve menos seguro que en el

pasado, un sistema efectivo para el reconocimiento de las competencias adquiridas podría ofrecer un compromiso aceptable". El autor propone, por una parte, promover la construcción de "sistemas de cualificaciones basadas en las competencias" (cuyo éxito dependerá de la puesta en marcha de un sistema de reglamentaciones adecuadas) y, por otra, asegurar que "la existencia de medidas apropiadas incite a los trabajadores a retomar una formación y a las empresas a proporcionar los puestos de formación" (Marsden, 1994, p.20 y 21)

Del reconocimiento a la validación de competencias...

Los apartados precedentes nos muestran que el problema planteado por la conceptualización de la noción de competencias no puede reducirse a un problema de medida, aunque éste sea un problema real y muy importante: para identificar y conocer, se debe, de una forma u otra, medir. Aunque sea de forma parcial e imperfecta, se han realizado muchos esfuerzos para medir las competencias. Este esfuerzo es uno de los retos de transparencia a los cuales los diferentes subsistemas de producción de competencias y los mercados de trabajo están confrontados.

La estructura técnica de los instrumentos para medir y el vocabulario asociado puede influir indirectamente sobre el concepto de competencia y sobre los sistemas de información que se derivan de los mismos. Las definiciones y las medidas tienen, pues, una incidencia potencial sobre las estructuras informacionales del mercado, sobre las políticas de formación y sobre las relaciones industriales.

Los intentos para asegurar la transparencia del mercado, encaminado al reconocimiento de competencias individuales, desarrollan diversas formas de "normalización y/o ajustes" que, inevitablemente, privilegian unos componentes de la competencia respecto a otros. Estas, así mismo, ponen frente a frente las diversas concepciones sobre la educación, la formación y el trabajo, y de forma más general, sobre la sociedad...

En este sentido, el debate semántico (y estadístico) constituye la punta de un iceberg que comprende el conjunto de las esferas educativas y productivas, o más ampliamente, es un elemento de un debate social y económico más amplio y fuertemente dominado por el "pensamiento único neo-liberal" (Alauf 1992).

Este debate, si es tecnocrático, corre el peligro de excluir la competencia (el bien intercambiado) de la definición de las reglas del juego del debate salarial. O

como lo señala A. d'Iribarne (1996, p.30) "... para que el anunciado proyecto de conciliación pueda tener éxito a través de una formación a lo largo de la vida, de las perspectivas económicas de competitividad, de las perspectivas personales de desarrollo y de las perspectivas colectivas de cohesión social, hace falta que los actores que juegan un papel dominante dentro de los fenómenos de construcción/reconstrucción, acepten jugar un juego complementario".

Actualmente, se están realizando en Europa considerables esfuerzos para evaluar y reconocer las cualificaciones por sí mismas (independientemente del lugar y de las formas de adquisición).

Estos esfuerzos toman distintas direcciones (CEDEFOP 1997):

- **A nivel individual:** la evaluación de las competencias adquiridas dentro de los sistemas "formales" se asegura a través del "título" (en el sentido genérico del término). Estas no constituyen más que una parte del capital humano (del stock de competencias) de una persona (y por agregación) de un país. Muchos países están, pues, introduciendo sistemas de evaluación de las cualificaciones y competencias adquiridas a través de la vía informal con el objetivo de conocer el capital humano disponible, de hacer el mercado de trabajo más transparente y de definir mejor el potencial ("el valor") de los trabajadores y las trabajadoras que hayan adquirido lo esencial de sus competencias fuera de los sistemas formales (esto es particularmente importante para las personas menos cualificadas y las de mayor edad).
- **A nivel de la empresa:** existe un movimiento progresivo hacia la evaluación y el inventario de los activos inmateriales que incluye los recursos humanos. La inmadurez de las metodologías de evaluación de estos activos inmateriales tiende a subestimarlos (OCDE 1996), tanto en los procesos presupuestarios como en la gestión global de los recursos disponibles.
- **A nivel de gobiernos:** se observan los esfuerzos realizados para la introducción de nuevos métodos de valoración del gasto público en capital humano. Estos esfuerzos parecen tener poca incidencia en la concepción y en las estructuras del funcionamiento de los sistemas de educación.

Para los gobiernos, el reto consiste en iniciar la creación de sistemas eficaces de definición y de recuento de los componentes de la competencia para asegurar la transparencia de los mercados de trabajo. Para conseguirlo, la estrategia consiste en establecer los "parámetros colectivos" de la definición, a fin de establecer "las reglas del juego" en la evaluación y los métodos de certificación de las competencias. Se trata de un papel similar al que el estado juega en el mercado de bienes y servicios.

El reconocimiento de competencias se reduce a la creación de un lenguaje común, comprensible y reconocible para todos. Esto exige los instrumentos técnicos de validación de las competencias adquiridas y de los procesos de legitimación.

J. Bjørnåvold (1997(a) y CEDEFOP, 1998(a), pp.189-198) recuerda los desarrollos que están teniendo lugar y los verdaderos retos para la construcción de un mecanismo de medida de las competencias adquiridas por la vía informal.

Cualesquiera que sean las formas de adquisición y el tipo de competencias, las cualidades requeridas por los sistemas de certificación son dobles: validez y legitimidad.

Una metodología de reconocimiento de competencias, elaboradas dentro de situaciones y espacios institucionales muy variados, implica la construcción de objetivos y de códigos comunes. Hacer posible la transparencia y la transferibilidad de las competencias son las dos prioridades centrales de toda metodología de este tipo.

Las metodologías experimentadas hasta el presente han sido muchas y muy vinculadas al contexto de cada país. Un análisis detallado de diferentes proposiciones constituiría una buena investigación de por sí (ver los trabajos de CEDEFOP en este campo bajo la responsabilidad de J. Bjørnåvold). A pesar de la diversidad de métodos, identificaremos algunos elementos comunes que puedan contribuir a una reflexión general.

Según J. Bjørnåvold (1997b) conviene distinguir dos tipos de perspectivas metodológicas claramente diferenciadas: **las basadas en el diálogo y la orientación** (las del sistema francés -Bilan de compétence-, la inglesa -APL-NVQ- y las holandesas) y **las basadas en los sistemas expertos informáticos** (por ejemplo, el

"Sistema europeo de acreditación de competencias" -Comisión Europea, 1996).

El valor informacional de la competencia

El aumento de los niveles de estudio de la población activa transforma inevitablemente la función informacional de la formación y su certificación. En realidad, la profusión de títulos diluye su valor de mercado, hipótesis central de las teorías credencialistas, y afecta su valor de clasificación. El reflejo de la jerarquía salida del sistema educativo sobre la jerarquía del sistema de empleo se está volviendo impreciso. La clasificación inicial en el seno de las instituciones educativas a través de la expedición de títulos solo puede completarse dentro de la actividad profesional, donde la competencia adquiere su plena significación. Los mecanismos de diferenciación completan o modifican la jerarquía iniciada por los títulos.

Aunque los títulos son parte de esta estructura jerárquica, solo representan su punto de partida en el interior del aparato productivo. La generalización de los títulos modifica la información que estos transmiten en el mercado de trabajo, "la abundancia de señales mata la señal", y hace imprecisa la oferta de cualificaciones. En el momento que el número de años de estudios aumenta y que la formación propuesta a las personas jóvenes es poco diferenciada, el valor informacional del título disminuye (excepto en el caso de falta de título, que aumenta la señal negativa). El sistema educativo se muestra cada vez menos capaz de proporcionar toda la información necesaria para los procesos de contratación y promoción. Los títulos anuncian la productividad potencial, cuya valoración incumbe a las organizaciones productivas. La responsabilidad de la formación recae en las personas, mientras que el poder de codificación en términos de competencia con frecuencia recae sobre los empleadores. El reconocimiento de nuevas codificaciones de las competencias plantea numerosos problemas, tanto por la medida de cada competencia como por la aceptación de esta codificación para los diversos actores que intervienen en el mercado de trabajo.

EL CARÁCTER VECTORIAL DE LAS COMPETENCIAS, LA AMPLIACIÓN DE LOS ESCENARIOS DE FORMACIÓN Y EL PAPEL DE LA FORMACIÓN CONTINUA. MUCHOS ACTORES PARA UN SOLO PRODUCTO: LA COMPETENCIA

Admitir que la competencia individual (y sus varios componentes) está en constante cambio, que estos cambios se efectúan dentro del sistema educativo y/o dentro del sistema productivo y/o mediante la Formación Continua y/o, todavía más simple, en la interacción social, nos obliga a considerar la producción de las competencias como un sistema de cooperación entre las esferas educativa y productiva. Esta cooperación es inevitable e interactiva. Cada uno de los distintos sistemas establece su estrategia en función de la acción del otro. Cada uno lo hace en función de diferentes informaciones, que están sometidas, sin embargo, a la imprevisibilidad estructural desde el momento en que se pueda adoptar una perspectiva a largo plazo.

Estamos enfrentados a un juego que, a pesar de los conflictos de intereses puntuales, es globalmente cooperativo, debido a la durabilidad de las personas y de su participación en la actividad productiva. Sus acciones son secuenciales. El joven o la joven pasan por el sistema educativo antes de entrar en el sistema productivo. Esto prevalece aunque uno pueda frecuentar simultáneamente o efectuar el va y viene entre los distintos sistemas (Formación Inicial extraescolar, aprendizajes, estudiantes asalariados).

Los componentes de la competencia sobre la que actúan los distintos sistemas pueden ser los mismos, aunque muchas veces son distintos. Si nos limitamos a considerar la relación entre el sistema educativo inicial y las empresas, vemos que el sistema educativo tiene como objetivo producir los elementos de la competencia durables y adaptables, susceptibles de ser fácilmente convertidos en el "*savoir-faire*" a medida que la información sobre las necesidades concretas se puntualice. El sistema productivo produce competencias concretas adaptadas para el funcionamiento efectivo de las organizaciones en una situación conocida del progreso tecnológico. Complementarios por naturaleza, los dos sistemas actúan en un marco de división del trabajo y deben, por lo tanto, coordinarse.

La transición de la escuela a la vida activa, o lo que llamamos inserción profesional, es un momento muy particular de la cooperación entre los dos sistemas en el

que se enfrentan y se ajustan las estrategias.

Es también un momento en el que se materializan las diferencias de intereses entre los actores. En efecto, la transición (la adquisición de componentes de la competencia no producidas en la Formación Inicial) tiene un precio, que cada uno de los actores quiere evitar pagar. Las políticas de mercado interno inducen a las empresas a aceptar la financiación esencial de los costes. La reducción de estas políticas conduce a las personas jóvenes (a través de la precariedad, característica de los períodos de entrada en el mercado) y al poder público (a través de las medidas de ayudas y de la financiación del paro) a sufragar una parte cada vez más importante de los costes.

La inserción es el momento en el que el sistema productivo se abastece de productos "semi-acabados". En este preciso momento, el sistema productivo mantiene con el sistema educativo una relación de cliente-proveedor y su comportamiento normal consiste en reclamar los mejores productos al menor precio posible. El interés de la empresa será transformar inmediatamente y, de forma más o menos intensa, los elementos de la competencia adquiridos hasta el momento.

Entre las funciones de la empresa no consta la de producir ella misma las competencias. La contribución del sistema productivo a la producción de competencias es de alguna manera de carácter forzado. Solo hace esta contribución porque, en un momento dado, ciertos elementos específicos de la competencia pueden producirse de forma más eficaz en la empresa misma. Puede ser simplemente un "sub-producto" de su actividad productiva, pero muchas veces es un acto voluntario y organizado en el marco de la política de gestión de los recursos humanos de las empresas que esperan obtener una mayor productividad.

Además, las empresas están interesadas en el "mantenimiento" de las competencias de su mano de obra e implicadas directa o indirectamente en su realización.

Un nuevo "actor" mas o menos sistematizado emerge con fuerza en las tareas de coproducción y mantenimiento de las competencias: los sistemas de Formación Continua.

Los sistemas de Formación Continua emergen de la convergencia de las necesidades de las empresas para mantener, redefinir o aumentar las competencias de sus trabajadores y trabajadoras y de la necesidad de las personas de gestionar su “formación a lo largo de toda la vida”, ya sea para “mantener” sus competencias para conservar el puesto de trabajo, o aumentarlas para acceder a uno nuevo o promocionar en su trayectoria profesional, o, simplemente, como “consumo” de formación.

La finalidad de los sistemas de Formación Continua es la de convertir en sistema la respuesta a las necesidades de empresas y personas con la finalidad de garantizar su satisfacción. La especificidad de este tipo de formación se basa tanto en la heterogeneidad de sus fines como en la de sus sujetos.

El sistema educativo tiene la función de permitir a cada persona experimentar de manera mejor sus potencialidades. Actúa en una situación de extrema escasez de informaciones y debe adoptar una perspectiva a largo plazo. Uno de sus objetivos será desarrollar los elementos estructurantes de las competencias que tengan una oportunidad de ser perennes y que preparen mejor para la Formación Continua, sea ésta explícita o no.

Al sistema productivo le conciernen las competencias en el ámbito de su actividad bajo las exigencias impuestas por la misma. Su acción se determina sobre la base de una información relativamente completa y contextualizada. Se analiza la formación como una actividad intermediaria, sin duda alguna indispensable en casi todos los casos, de la que conviene minimizar los costes.

A esta diversidad de objetivos le corresponde una cierta forma de división del trabajo.

Los componentes de la competencia sobre las cuales actúan prioritariamente los tres sistemas no son, en general, los mismos. Determinados componentes pueden ser tratados por el sistema productivo (los aprendizajes internos en la empresa, por ejemplo). Otros (los grandes saberes de base, por ejemplo) son dominio claro de los poderes públicos, y, por lo tanto, de los sistemas que estos administran. Otros, relacionados con la actualización de las competencias o la movilidad profesional de las personas adultas, requieren instrumentos específicos o adaptaciones específicas de instrumentos ya existentes.

EL MODELO DE AJUSTE EN UN MERCADO BASADO EN LAS COMPETENCIAS: DEL MODELO PROVEEDOR-CLIENTE AL DE LOS AJUSTES SUCESIVOS

Los modelos para el análisis de los ajustes entre oferta y demanda también están evolucionando. Los marcos o modelos teóricos de referencia posibles y alternativos son básicamente dos: el modelo proveedor-cliente basado en el adecuacionismo y el modelo de los ajustes basado en las competencias y es este último modelo el que progresivamente se impone en consonancia con los cambios recientes en nuestro mercado de trabajo, descritos en apartados anteriores.

El modelo proveedor-cliente basado en el adecuacionismo, concibe los sistemas de educación y formación como proveedor de un cliente (economía en general o empresas en particular) que se presupone bien informado sobre sus necesidades. Este modelo pretende, por lo tanto, una funcionalidad esencialmente económica de la educación y la formación.

Este modelo basa la respuesta a las necesidades de formación en lo que llamamos adecuacionismo que establece una relación biunívoca, o casi, entre formación / títulos / puestos de trabajo. Esta correspondencia es la que permite traducir la demanda de las empresas en productos del sistema de educación y formación bien etiquetados en forma de títulos.

La empresa es un agente demandante de personal para cubrir las necesidades de producción, expresadas generalmente en términos de "puestos de trabajo", y la contratación para ocuparlos se hace a partir de determinados niveles de "cualificación" (asociados a un título) de las personas.

Bajo este modelo se han configurado los sistemas de formación escolar que generan saltos importantes en la historia de la Formación Profesional: el discurso de la necesidad de jóvenes formados en oficios y profesiones para asegurar las "necesidades de contratación de las empresas".

El modelo cliente-proveedor toma fuerza en la Europa de los años 60, de la mano de la Teoría del Capital Humano y se ve reforzado en el desarrollo empresarial posterior.

En este contexto los planificadores de la formación tienen como finalidad "definir las necesidades de Formación Inicial" de las empresas (a partir de calcular la composición óptima de las plantillas en términos de "cualificaciones profesionales") y piden al sistema escolar que acuda prontamente con su producción de titulados. Este tipo de planteamientos está todavía presente al inicio del nuevo milenio; así, lo que ahora se pueda decir (y se dice) de necesidades de instaladores, restauradores o de informáticos, es equivalente a lo que se decía hace tres décadas de la automoción, la delineación, los operarios de máquinas, maestros, abogados o médicos.

Este mismo modelo, el modelo cliente-proveedor, se aplica también en períodos de crisis del mercado de trabajo con el mismo tipo de argumentos y acusando al sistema escolar proveedor de la producción en exceso de determinados títulos en detrimento de "las nuevas demandas" de la producción o, simplemente, de demasiados titulados. En este último caso se genera el discurso de la sobreeducación con las mismas bases argumentales. Finalmente, se tiende a pedir al sistema escolar una reforma con detenimiento de su catálogo de titulaciones (tanto en la Formación Profesional como en la universidad) o, simplemente, una reducción del número de titulados o una rebaja del nivel de titulaciones (más titulados de Formación Profesional y menos de universidad).

Este es, por lo tanto, un modelo tecnocrático en el que las necesidades de cualificación de mano de obra se pueden calcular con suficiente precisión, según lógicas de correspondencia formalizables a priori.

La experiencia nos dice, sin embargo, que las lógicas que sostienen el modelo "proveedor-cliente" no responden a los comportamientos reales ni de las personas en formación o buscando trabajo, ni de las empresas en la contratación, ni de las instituciones de formación.

Este modelo presupone, por un lado, que las empresas son un cliente bien informado sobre las necesidades de mano de obra, a medio y largo plazo, y que estas necesidades son fácilmente traducibles en titulaciones, por otro, este modelo presupone que las instituciones formativas y las personas que estudian en ellas están interesadas, de forma casi incondicional, en adecuarse, en los tiempos y según las modalidades deseables, a las demandas de las empresas. En este planteamiento el rol esencial de las instituciones formativas es el de proveedor de estas demandas

con los tiempos y los contenidos solicitados por las empresas.

Este modelo ha resultado escasamente explicativo de los comportamientos de las empresas, de las personas y de las instituciones de formación, entre otras razones por las diferencias en los horizontes temporales y las estrategias de los diferentes actores (personas, empresas, instituciones formativas, ...), así como por la evidente "imperfección" de la información cuantitativa y cualitativa sobre la demanda que ha hecho fracasar este tipo de planteamientos y, en todo caso, lo hace poco aconsejable.

Este modelo teórico en su aplicación, y sin entrar en otras consideraciones de principios sobre el papel de la educación, plantea problemas principalmente a tres niveles:

- a) La imperfección de la información sobre las demandas de formación, que se agrava cuanto más lejos es el horizonte temporal.
- b) El comportamiento de las personas en sus itinerarios formativos no responde únicamente a las demandas del mercado ni están dispuestas a hacerlo.
- c) La incapacidad de los sistemas de educación y formación para regularse en las formas y en los tiempos que se podrían considerar deseables por parte de las empresas.

Pero que la relación entre formación/ titulación/ puesto de trabajo no sea biunívoca, que los tiempos, las estrategias y los horizontes temporales de los actores sean bastante diferentes y que la información sobre la demanda sea bastante imperfecta no quiere decir tampoco que no se puedan obtener y facilitar informaciones de ajustes entre oferta y demanda de educación y formación.

El modelo de los ajustes basado en las competencias gana progresivamente espacio en la gestión de los recursos humanos a todos los niveles (desde las empresas a los países) y se basa en las siguientes premisas:

- a) El mercado de trabajo es actualmente un mercado basado en las competencias.
- b) Las competencias se pueden adquirir por medios diferentes y en diferentes momentos de la vida del trabajador. Eso no excluye que haya medios, y momentos, más o menos adecuados y eficaces para adquirir los diferentes

tipos de competencias.

- c) Las competencias no se adquieren ni en un solo espacio de formación (ni la escuela ni ningún otro) ni en un único momento o período de la vida de la persona.
- d) Los requerimientos de competencias para ejercer trabajos que nominalmente son estables (camarero, secretaria, ...) cambian con el tiempo y de forma bastante rápida, no respetando el ciclo de vida activa de las personas.
- e) Los requerimientos de competencias están determinados por los requerimientos tecnológicos y organizativos de los procesos productivos que tienen un carácter cada vez más global, pero también por las características específicas de un territorio, propias de su contexto e historia.
- f) Los ajustes entre la demanda de competencias por parte de las empresas y la oferta por parte de las personas laboralmente activas se producen, en un mercado cada vez más externalizado, a través de las "señales" sobre las competencias individuales donde los títulos continúan teniendo una gran importancia, sobre todo de filtro, pero donde crecen y se diversifican otros tipos de señales asociadas a competencias, difícilmente resumibles a través de títulos escolares.
- g) Los títulos, por especializada que sea su denominación, señalan también (algunos creen que sobre todo) competencias transversales (como la de aprender, la de comunicar, ...) útiles en ámbitos profesionales muy diferentes, lo cual facilita la movilidad de las personas y flexibiliza el mercado de trabajo, superando las rigideces propias de una correspondencia biunívoca.
- h) Muchas de estas señales tienen un valor específicamente territorial o sectorial, dimensiones que adquieren especial importancia en el mercado de las competencias.

Nuestro planteamiento se basa, por lo tanto, en que el actual mercado de trabajo es más bien un mercado de competencias (combinaciones de saberes, saber hacer -*savoir faire*- y saber estar -*savoir être*- adquiridos a través de múltiples caminos) que tienen un carácter vectorial y donde la Formación Inicial y escolar, representada por títulos, es un componente muy importante pero no el único. El término competencia se refiere más a capacidades adquiridas o potencialmente adquiribles que a acreditaciones profesionales obtenidas en un contexto de aprendizaje escolar.

Las necesidades de las empresas se expresan en competencias requeridas que pueden ser satisfechas por personas con combinaciones diferentes de formación escolar, extra-escolar, experiencia, etc. Las competencias se adquieren a través de la educación y la Formación Profesional formal e informal y experiencia laboral, pero también en otros ámbitos formativos y vivenciales (ni escolares ni laborales). Los contextos culturales, pues, también son lugar de adquisición de competencias.

El enfoque desde las competencias permite establecer una relación positiva entre la Formación Inicial y la formación a lo largo de la vida, sea en una sola trayectoria profesional sea en itinerarios de ruptura. Permite pensar la formación en un sentido acumulativo a lo largo de la vida profesional. De alguna forma, pues, hace posible una interrelación entre agentes implicados en los tres subsistemas de la Formación Profesional (*reglada, ocupacional, continua*). El enfoque de las competencias, lejos de pensar en "competitividad" entre subsistemas de formación, puede contribuir a su puesta en relación. En este sentido, vale decir que el enfoque tecnocrático pone los tres subsistemas en relaciones de jerarquía y dependencia, mientras que el enfoque de las competencias permite a los tres subsistemas maniobras de acercamiento e interrelación.

El enfoque de las competencias permite, finalmente, poner en contacto las distintas esferas sociales y sus agentes sociales: la formación escolar y reglada, los agentes sociales que trabajan sobre políticas de formación contra el paro y el riesgo de desocupación, y los agentes sociales que trabajan para la Formación Continua y el desarrollo de contextos laborales facilitadores de aprendizajes. Es decir, una plataforma de colaboración.

El enfoque desde la perspectiva de las competencias no es tan osado ni permite "la solución" formativa a las necesidades de competencias detectadas, pero afirma simplemente que puede haber acercamientos entre los agentes del trabajo (los agentes sociales y las instituciones de formación) y desplegar estrategias conjuntas en la búsqueda de mayores ajustes. Una promesa poco osada, pero que reclama ciertos cambios de posición y mentalidades: una lectura desde la perspectiva de las competencias y de la participación de los agentes para la toma de estrategias de ajuste entre las demandas sociales de formación y las demandas empresariales de competencias.

El modelo de los ajustes, en resumen, expresa la respuesta del empresariado a las incertidumbres ante el cambio tecnológico y las dificultades de diagnosis económicas a largo plazo. Se impone la flexibilidad y la competitividad como valores de base.

Las demandas a los sistemas de formación varían notablemente. Ya no se impone la óptica de la "correspondencia" entre titulaciones emitidas por los sistemas de enseñanza y las necesidades de contratación de las empresas, sino que se impone la óptica de las necesidades formativas ante el cambio tecnológico y la caducidad de los conocimientos adquiridos por las personas trabajadoras en la Formación Inicial. Las demandas a los sistemas de formación se basan en una percepción cada vez más fuerte de la necesidad de formar a los trabajadores y trabajadoras en activo o en riesgo de desempleo, sean jóvenes o adultos.

Obviamente, el modelo de los ajustes incluye todo el conjunto de formas de formación-aprendizaje, incluyendo las formas más lejanas del discurso escolar institucional: educación a distancia por medios telemáticos, prácticas de formación en empresas o educación en alternancia, etc.

Este modelo obviamente sitúa en un lugar central de los ajustes basados en las competencias a la Formación Continua en todas sus modalidades.

MECANISMOS DE AJUSTE ENTRE OFERTA Y DEMANDA DE COMPETENCIAS. EL PAPEL DE LA FORMACIÓN CONTINUA (FC) EN SUS DISTINTAS MODALIDADES

“Predecir” las necesidades a largo plazo, sabiendo que el largo plazo se caracteriza actualmente por la escasez de información y la incertidumbre, requiere avanzar hacia ajustes cualitativos en los sistemas de educación y complementarlos con la consolidación de los instrumentos para la Formación Continua.

Aunque la globalización de nuestras economías exige a las empresas una capacidad de reacción en tiempo breve, en términos de recursos humanos ello no será posible si las respuestas a corto plazo no están sustentadas por estrategias a largo plazo en relación con la Formación Inicial y Continua y las instituciones necesarias para desarrollarlas.

Los individuos, las instituciones educativas y la perdurabilidad de nuestras economías requieren por tanto estrategias capaces de combinar distintos tiempos. Un ejercicio de reflexión e intervención sobre los ajustes entre oferta y demanda de competencias que incluya el largo plazo supone combinar tres líneas:

- a) Una línea de reflexión e intervención basada en el largo plazo y relacionada con las instituciones de Formación Inicial o de base, sobre su contenido y su estructura y sobre los ajustes cualitativos que el nuevo marco socioeconómico exige.
- b) Otra línea de reflexión e intervención sobre la instrumentación de mecanismos de ajustes coyunturales, “estables” pero flexibles: la Formación Continua.
- c) Una tercera línea que consistiría en la reordenación o “realfabetización” de la formación de base para sustentar tanto la Formación Continua de carácter coyuntural como la movilidad profesional de las personas con vistas a desarrollar su carrera. Esta tercera línea debería basarse en la apertura a la Formación Continua de los ciclos de formación hasta hoy casi exclusivamente reservados a públicos de Formación Inicial (Formación Profesional, universidad, etc.).

Abordemos en primer lugar la primera línea de reflexión.

En un contexto de incertidumbre, mucho más que en cualquier otra situación, los ajustes a largo plazo dependen de la identificación de lo “perdurable”, lo que, razonando en términos de competencias, equivale a identificar aquellas competencias que permiten el acceso a otras competencias desconocidas y en el fondo indefinibles. Dicho de otra forma, se trata de definir las competencias estructurantes, y de enfocar las acciones de ajuste por su adquisición generalizada a largo plazo.

A esto deben responder las instituciones de Formación Inicial (primera línea de reflexión) pero también aquellas implicadas en educación continua, las cuales realizan, de alguna forma, las funciones de “realfabetización” de las personas adultas (tercera línea de reflexión).

Las instituciones de Formación Inicial deben preguntarse sobre el contenido y las modalidades de la formación obligatoria (CEDEFOP 1999) y sobre el contenido y las prioridades del alumnado de formaciones medias y superiores.

Un aspecto de reflexión indispensable sobre la Formación Inicial que debería tener grandes efectos a largo plazo es su reforma cultural.

Si bien se repite constantemente que la formación se prolonga “a lo largo de toda la vida”, nuestros sistemas educativos tienden a actuar como si la educación inicial fuera el momento para aprenderlo todo y de una vez por todas. En este contexto nuestros sistemas tienden a reaccionar frente al crecimiento de los conocimientos y del saber por adición, con el riesgo de hacerlos menos y menos eficaces. Dar una buena formación de base significa hoy en día hacer las selecciones culturales cruciales sobre el contenido estratégico de la educación de base.

El aumento de los conocimientos y la sabiduría que están disponibles en nuestras sociedades (gracias al desarrollo científico y su difusión por las NTI) no ha sido integrado en nuestros sistemas educativos y de formación de una forma selectiva y bien pensada, sino más bien por adición, conservando los modelos tradicionales de cultura y acceso al saber. Por otra parte, la introducción de la “cultura de las competencias” frente a la “cultura de los saberes” es todavía muy tímida en nuestros sistemas de Formación Inicial. Blaug (1999) subraya este punto cuando defiende la idea de los ajustes cualitativos dentro los sistemas de formación.¹⁰

Dentro de esta óptica, es esencial definir una “plataforma mínima de formación” (CEDEFOP 1999). De forma general, nuestros sistemas escolares han reaccionado al aumento de saberes por adición, sin un verdadero esfuerzo de selección y de establecimiento de prioridades. En este sentido, nuestros sistemas escolares han incorporado nuevos saberes, más lenguas extranjeras y lenguajes específicos, una diversificación de los métodos conduciendo así a las competencias transversales, etc. sin establecer prioridades, lo que viene a decir, sin definir el núcleo esencial de nuestra cultura. El efecto de esta acumulación sobre los currículums escolares ha diferido según los países, pero en general, lo esencial no ha sido detectado.

¹⁰ Así Blaug (1999, p.6) precisa: “This is to deny that workers do need a minimum threshold of competencies in order to perform adequately on a job, and one comprehensive American study tried to specify these minimum computational, reading and communication skills. While these specifications are largely qualitative and not quantitative in nature, and hence cannot be mechanically applied to different types of school leavers, they suggest that at best so-called at-risk students, namely school leavers from immigrant minority and extremely poor families, might fail to meet the minimum standards, which brings us back to the question of how to help the potential school leavers without drawing undue attention to them.”

La definición del contenido de la plataforma mínima de formación requiere, por contra, garantizar lo esencial y así reducir las expectativas de las personas en relación a la educación inicial, que no debe actuar en todos los campos, sino más bien asegurar el acceso a la formación a lo largo de toda la vida.

Los cambios en esta dirección han sido espontáneamente verificados, pero sus efectos son todavía muy limitados: se puede remarcar la ausencia de una apuesta determinada para situar las competencias estructurantes en el núcleo de la Formación Inicial, y por qué no, introducirlas como un elemento para los procesos de realfabetización dentro de la Formación Continua.

Hemos presentado el interés del concepto de competencias en el análisis del mercado de trabajo. Asimismo hemos mostrado la interacción entre las principales tendencias del desarrollo económico y la redefinición de la demanda de trabajo. Hemos avanzado de forma explícita la hipótesis de que el bien que se intercambia en el mercado de trabajo no es ni el trabajo como una entidad amorfa ni las cualificaciones asimilables al producto de la pura formación explícita. Hemos supuesto que el objeto de intercambio sea la competencia del individuo, es decir, un conjunto de características, específicas al individuo, que regulan su capacidad productiva en un contexto dado.

Intentaremos ahora utilizar esta visión para analizar las modalidades de intercambio en el mercado de las competencias. Con este fin, intentaremos identificar las causas estructurales que conducen a las dificultades de ajuste entre las competencias disponibles y las competencias requeridas. Consideraremos cómo el mercado mantiene un balance a pesar de la discrepancia entre los horizontes de los ofertadores y los demandantes. Esto nos conducirá a proponer una nueva definición de la inadecuación y a un análisis de los métodos para resolverla. Examinaremos más específicamente las consecuencias de nuestro análisis sobre los sistemas de educación y formación, su regulación y sus ambiciones.

El desfase de los horizontes temporales

La cuestión de las necesidades de cualificaciones o de competencias tiene respuestas diversas según el horizonte temporal en el que se plantee. La respuesta a esta cuestión es fundamentalmente una respuesta diacrónica como lo son las ina-

decuaciones eventuales entre la oferta y la demanda de competencias. El efecto de los cambios que se están produciendo ligados a la globalización es que las decisiones relativas a la producción y la circulación de capital son reguladas por prioridades a corto plazo, mientras que las decisiones relativas a la reproducción humana y social exigen largo y muy largo plazo (Vinokur 1998).

En la relación entre la oferta y la demanda de competencias, el tiempo juega papeles muy variados. Es una duración de adquisición, una duración de utilización, un horizonte de anticipación y por lo tanto de cálculo económico. Para precisar estos roles, parece útil distinguir la incompatibilidad de los horizontes temporales dentro de los cuales se sitúan sus cálculos económicos respectivos.

Para entender mejor la dimensión temporal de la oferta y del consumo de competencias, se tiene que precisar las diferentes modalidades de competencias, respecto al momento/lugar más probable de adquisición, al lugar en la construcción del conjunto de las competencias de los individuos, y a la duración.

Las competencias no son isótropas y no tienen la misma duración/caducidad. Con todo, clasificar las competencias de forma aislada y fuera del contexto de su aplicación es una tarea difícil y exige una concreción muy rigurosa. Pero al mismo tiempo, es evidente que no todas poseen la misma calidad, y que su valor productivo y social no es el mismo, ni para las personas en la construcción de su capital humano ni para las empresas en el momento de reclutar un nuevo trabajador o trabajadora.

Ciertas competencias gozan de una calidad de "condición previa" y a menudo de carácter "irreversible", como es el caso de las competencias ligadas a la comunicación o al acceso a la información; otras, sin embargo, son las competencias más fácilmente "renovables" a condición de que ciertos requisitos estén presentes. Debemos señalar la "larga duración" de las primeras, las cuales forman la cualidad estructurante de los aprendizajes y/o de su transferibilidad (cualidad fundamental en un mundo que cambia rápidamente) así como su amplio rango de contextos de aplicación.

En un contexto de varios esfuerzos para clasificar estas competencias frente a otras de carácter conyuntural, vamos a llamar a éstas "competencias clave", "competencias centrales", "competencias transversales"...

Así uno puede diferenciar, aunque simplificando la realidad, las competencias "estructurantes" (normalmente de larga duración), las competencias "transversales" (utilizables en un amplio rango de situaciones) y las "competencias específico-conyunturales". La distinción entre su utilización personal, social y productiva parece difícil y probablemente inútil.

La mayor parte de las actividades de formación proporcionan todo tipo de competencias, pero las diferentes modalidades de formación y las instituciones que las ofrecen tienen un carácter especializado y dirigido fundamentalmente a un tipo preciso de competencias; así la escuela apunta, o debería hacerlo, a las competencias "estructurantes" y "transversales", mientras que las instituciones de Formación Continua apuntan a las formaciones sobre las competencias "específico-conyunturales". La formación en la empresa, por su parte, apunta a las competencias ligadas a la socialización profesional, a la aplicación y a la especialización técnico-organizacional.

La dimensión temporal de la competencia ha de referirse también al horizonte individual de aquellos que las adquieren.

Las personas se exponen a dos tipos de temporalidades: el tiempo transcurrido en la adquisición de competencias, en general el correspondiente a la Formación Inicial o Continua, implícita o explícita, dentro del trabajo o fuera del trabajo, y el tiempo transcurrido en la utilización de estas competencias.

El tiempo de adquisición de competencias comprende el tiempo de formación general y profesional inicial y el tiempo de la formación durante la vida activa. Puesto que a veces las personas trabajan durante la Formación Inicial (Bédoué, 1999, Planas 1999) sería deseable definir mejor los términos y distinguir las formaciones estructurantes (este es el caso de la Formación Inicial) y las formaciones de adaptación, de perfeccionamiento, de reorientación, las cuales se sitúan dentro de la prolongación de las formaciones estructurantes.

El tiempo de producción de las cualificaciones tiende a prolongarse. Primero, la duración de la Formación Inicial crece considerablemente, sea porque se prolonga el período de formación obligatoria, sea porque la continuación dentro la educación post-obligatoria se vuelve más importante y generalizada. Luego, el tiempo de producción de competencias ligadas a las formaciones estructurantes tienden a pro-

longarse como consecuencia de las elecciones estratégicas de las personas.

La Formación Inicial tiene además un carácter irreversible al menos por dos razones. Por un lado, un período de formación a tiempo completo y largo es imposible de repetir a lo largo de la vida. Por otra parte, las personas solo son niños y jóvenes una vez. El período habitual de la Formación Inicial es aquel en que la persona es, psíquicamente y biológicamente más maleable, y esto es lo que refuerza el carácter irreversible de la Formación Inicial.

Este prolongamiento, obligatorio o no, del período de Formación Inicial contribuye pues a hacerla irreversible; eso no quiere decir que sea menos modificable, por el contrario, las personas con una formación más sólida son más adaptables y tienen mayores posibilidades para el acceso a la formación a lo largo de toda la vida (CEDEFOP 1997, Planas, 1990 & 1996). En materia de Formación Inicial, las personas tienen lógicamente estrategias a largo plazo, conscientes de que las inversiones en esta formación son la base tanto de su posición social y profesional (D'Iribarne A., D'Iribarne P., 1993) como de su capacidad de acceso a la Formación Continua. El horizonte temporal, máximo para estas decisiones iniciales, coincide necesariamente con la duración prevista en la vida activa.

El horizonte temporal de utilización de la Formación Inicial y en general del conjunto de competencias básicas debería ser para las personas y para la sociedad en la que viven, el de la vida activa, es decir, un horizonte a largo plazo. Supera ampliamente el corto plazo y el carácter puntual de una demanda de competencias que responda a una escasez en un momento determinado.

La contradicción entre las diversidades de tiempos aparece claramente en la comparación entre los horizontes de personas y de empresas. Las personas, portadoras de competencias que quieren valorizar a largo plazo, están sometidas a fuerzas contradictorias: por una parte, la larga duración de su actividad laboral aumenta su período de formación y por otra la rapidez de los cambios económicos implica un acortamiento del período de utilización de las competencias. Como cualquier otro producto, se puede pensar que una competencia tiene un ciclo de vida más o menos largo que conviene respetar. Se nos plantea, pues, un problema respecto a la caducidad y transferibilidad de las competencias que la persona ha adquirido. En sus cálculos económicos, la persona está en una situación de incertidumbre sobre el tiempo de utilización de sus competencias y eso deberá tenerlo en cuenta para

amortizar su inversión.

Además, el cálculo individual dependerá de las diferentes instituciones que regulan la oferta de competencias en el mercado de trabajo. El sistema escolar y también la familia, las asociaciones o las empresas, juegan un papel importante dentro de la configuración de la Formación Inicial de los individuos. Las experiencias suscitadas por las familias y por el entorno social, así como por el trabajo realizado durante el período de estudios, juntamente con los saberes incorporados en el sistema educativo, producen las competencias estructurales en los jóvenes.

Los trabajos empíricos realizados en Francia y en España muestran que los jóvenes, habiendo realizado una actividad profesional durante sus estudios, se encuentran en situación de ventaja en términos de inserción profesional a la salida del sistema educativo (Planas, 1990, Béduwé, Cahuzac 1997, Béduwé et alii, 1999). Las competencias adquiridas durante estas experiencias de educación informales a menudo no se ven reconocidas profesionalmente ni han sido tampoco siempre adquiridas de forma intencional. Sin embargo, constituyen una parte esencial de las competencias clave o transversales cuyo valor productivo está creciendo.

Los tiempos de adquisición de estas competencias son generalmente largos y su contenido no es siempre explícito, lo cual las hace difícilmente reparables para los sistemas de información convencionales.

Dentro de los países de la Unión Europea hay tres tipos de instituciones que pueden influir en la producción de competencias: las instituciones educativas, que agrupan los sistemas de Formación Inicial general y profesional; las instituciones que regulan la Formación Continua explícita; y las instituciones que influyen en la adquisición de competencias sociales y profesionales fuera del sistema escolar. Estas tres categorías de actores tienen niveles de institucionalización y de reconocimiento muy diferentes, más allá incluso de su valor en el mercado. En los países de la Unión Europea, las lógicas que gobiernan estas diferentes instituciones son extremadamente variadas (Vaniscotte, 1996, Aventura y Mobus, 1996) y comprenden realidades muy diferentes según el grado de implicación y de concertación de los actores sociales dentro de estas instituciones (Soskice y Hancke, 1997). Además, los horizontes temporales de producción de estas competencias, sin ser totalmente variables, difieren ampliamente en función de las lógicas nacionales de

cada institución. A nivel de cálculo individual, es necesario pues tener en consideración estas diferencias de horizonte temporal en la producción de competencias.

La oferta global de competencias

El apartado anterior ha mostrado que los horizontes temporales regulan la oferta de competencias a nivel individual. Ahora conviene preguntarnos cuáles son las temporalidades propias en el cambio (renovación) macro (global) de las competencias.

Hay dos grandes procesos que pueden haber influido en esta renovación. El primero hace referencia al cambio demográfico. La cohorte que empieza a ser formada no tiene que recibir forzosamente la misma formación que la cohorte que la ha precedido inmediatamente. Este es el fenómeno que ha llevado a describir la población activa como un amontonamiento de cohortes que difieren no solamente por sus efectivos (eventualmente) sino también, y sobre todo, en los últimos 30 ó 40 años, por la duración, la naturaleza y el contenido de la Formación Inicial y estructurante que estos han recibido (EDEX, 1999). Estos cambios de niveles y de especialización pueden ser analizados como respuesta de las demandas del mercado o como procesos relativamente autónomos que dependen de las relaciones entre la demanda de formación de las personas y de las familias por una parte, y la política pública de educación por otra. Según este primer proceso, los cambios de la oferta global de competencias están ligados sobre todo a la rapidez de los cambios afectando a dos cohortes consecutivas y a la duración de los ciclos de formación así como su grado de especialización. Por ejemplo, se puede pensar que es teóricamente posible modificar en dos o tres años la estructura de flujos de ingenieros, es decir, modificar y ajustar el peso relativo de las diversas especialidades, pues la formación de especialidad se apoya sobre una base común muy importante; por el contrario, en muchos países, los estudiantes de medicina se especializan muy temprano, de modo que el tiempo de respuesta es muy largo: no se puede hacer variar el flujo de médicos en dos o tres años (incluso si fuera posible modificar la distribución de estudiantes matriculados en varias especialidades médicas). La oferta global de competencias (la disponible en la P.A.) es un conjunto que se renueva a un ritmo cerca del 3% por año, lo cual limita la capacidad de adaptación especialmente en sus componentes básicas. Además, el tamaño de la cohorte saliendo del sistema educativo, en los últimos años, disminuye en cada generación a causa de la baja de la natalidad.

Se plantea igualmente la cuestión de la auto-regulación de esta oferta global de competencias, independientemente de las capacidades de acogida del sistema de Formación Inicial. Los agentes y especialmente los jóvenes, ¿anticipan correctamente la evolución de la demanda de competencias, teniendo particularmente en cuenta el tiempo de espera para la producción de estas competencias? Algunos trabajos empíricos han propuesto en este marco la creación de modelos a fin de saber si las elecciones de formación de las personas dependen de su situación presente en el mercado de trabajo o de una anticipación de su situación futura. En un modelo de tipo "cobweb", se supone que los estudiantes asimilan la situación futura del mercado de trabajo a la situación actual, lo cual crearía ciclos de fluctuaciones endógenas y a la vez evoluciones completamente caóticas. Esta hipótesis ha sido particularmente defendida por Freeman (1976) y analizada en las personas jóvenes americanas tituladas en Ingeniería. Una hipótesis alternativa propuesta por Zarkin (1983) y Siow (1984) supone que las personas en el mercado de trabajo tienen anticipaciones racionales en función de las informaciones disponibles. Dicho de otra forma, los estudiantes tienen la capacidad de anticipar perfectamente los cambios en la evolución de la demanda de competencias. Borghans, De Grip y Heike (1996) analizaron estas dos hipótesis a partir de datos de estudiantes holandeses, y parecieron destacar una ligera superioridad de la primera hipótesis: la mayoría de los resultados indicarían cierta superioridad del modelo del tipo *cobweb*. Finalmente, la hipótesis de anticipación racional de los estudiantes parece haber sido invalidada tanto por el caso holandés como por el caso belga (De Meulemeester, 1992, 195).

El segundo proceso de modificación de la oferta global de competencias es la Formación Continua. Aquí la rapidez de los cambios depende de la naturaleza de la modificación seguida y de la forma en la cual ésta se inscribe dentro de las prácticas de trabajo.

Es probable, por ejemplo, que el cambio de ciertas características de un programa de tratamiento de textos fuera fácilmente asimilado por las personas usuarias. Pero lo esencial de las fuerzas que determinan la rapidez de adaptación de las competencias a través la Formación Continua depende de la interacción de los actores, empresas, personas y poderes públicos. Está claro que una sociedad en la cual las empresas tengan una gestión de los recursos humanos basada en perspectiva a largo plazo y en la cual las personas dispongan de las formaciones iniciales estructurantes que permitan las adquisiciones ulteriores, será capaz de modificar mejor el stock de competencias del conjunto de la población activa.

En nuestras sociedades, la Formación Inicial de la población es pues, desde la perspectiva económica, la de la población activa, irreversible, en el sentido que una formación de base muy débil tiende a excluir a la persona, tanto en términos de empleo como de posibilidades de formación ulterior (Steedmna, 1999) puesto que la Formación Inicial constituye la base de la Formación Continua. En el sistema de Formación Inicial, aunque la reanudación de los estudios y las reorientaciones escolares y universitarios se hayan vuelto un hecho importante de la evolución de la enseñanza superior en muchos países de la Unión, el espacio de adquisición de saberes y de competencias no es isótropo. Parece, por ejemplo, más fácil para una persona titulada en Ingeniería Química completar su formación con un año de económicas o de gestión, que a la inversa.

Cuando se habla de los tiempos de producción de las cualificaciones y de las competencias, se deben distinguir los tiempos largos de formación de base de carácter estructural y la experiencia incorporada al capital humano de los tiempos cortos necesarios para la producción de formaciones de especialización de carácter coyuntural. Así, las estrategias de producción de cualificaciones y competencias son necesariamente el resultado de la combinación de instrumentos múltiples que están disponibles dentro de los de educación y de formación (Inicial y Continua)

En realidad, uno de los aspectos más importantes de cambio en los sistemas de educación y de formación en los países industrializados es el de la gestión simultánea de tiempos diversos de la formación de base y de la formación de especialización. Nuestros sistemas de educación están articulados en, como mínimo, cuatro subsistemas más o menos institucionalizados según los países: el sistema escolar, el sistema de inserción o de reinserción profesional para las personas jóvenes o las adultas en paro o en situación de riesgo (transición, medidas para jóvenes, Formación Profesional en alternancia, reinserción de las mujeres, etc.), los sistemas de formación permanente explícita y la basada en la experiencia que tiende a institucionalizarse gracias a los mecanismos de reconocimiento de los saberes informales. Las investigaciones actuales muestran que estos sistemas diferentes son, progresivamente, más complementarios que sustituibles (Planas 1996, CEDEFOP 1997, Steedman 1999), lo cual implica que el desarrollo de la competencia se hace, en ausencia de medidas que lo remedien, según una lógica de polarización de los itinerarios de formación basada en la Formación Inicial.

Empresa y necesidad de competencias: las necesidades del "cliente"

Dentro del periclitado esquema “adecuacionista” (proveedor-cliente) presentado anteriormente (apartado PI-7), la empresa es la principal usuaria de la cualificación producida por el sistema educativo. Es una salida natural para los productos del sistema educativo.

Si pensamos en términos de competencias, como lo hacemos en este capítulo, el análisis es más complejo, puesto que la empresa es tanto productora como consumidora de competencias, y es difícil definir un esquema estricto de división de trabajo entre los dos sistemas: ciertos componentes de la competencia pueden ser adquiridos de forma concurrente en los dos mundos. Además, a través de la Formación Continua explícita, la empresa es la principal inductora de formación.

Nos preguntamos aquí sobre la temporalidad de las necesidades, primero de la empresa, después pasaremos a un contexto más amplio.

Las presiones temporales de la empresa se verán determinadas por dos grupos de variables. Primeramente, van a depender de su horizonte estratégico (Galtier, 1996). Si la empresa tiene previsto continuar su actividad actual durante un período largo de tiempo, su horizonte es distante y su problema principal es el de la incertidumbre inseparable de todo proyecto. Si, por el contrario, la empresa está actuando en un horizonte corto, tendrá previsto modificar la utilización de su capital dentro de un tiempo relativamente próximo. Es por lo tanto bastante probable que ésta modifique también la demanda de trabajo, y así, sus necesidades en competencias para adaptarlas a la utilización de capital.

Las presiones temporales se verán afectadas también por la "relación salarial" establecida por la empresa. Entendemos por "relación salarial" el conjunto de relaciones que constituyen la política de gestión de los recursos humanos y que estructurarán la existencia eventual de un mercado interno o de una política de formación dentro de la empresa, etc.

La combinación de estos dos grupos de variables determina la política de la empresa. Es evidente que una empresa que actúe con horizontes cortos intenta proveerse en el mercado de las competencias necesarias sin preocuparse excesivamente de su utilización futura. Por el contrario, una empresa que actúe con hori-

zontes largos debe buscar la manera de asegurarse no solamente las competencias necesarias a corto plazo, sino también para el futuro. Tenderá a desarrollar una política de formación y a reclutar el personal teniendo en cuenta el potencial de las personas. Sin embargo, incluso con un horizonte largo, la relación salarial puede ser tal que la empresa no tenga una política a largo plazo y se contente con buscar en el mercado lo que necesita en todo momento. La situación del mercado de trabajo cobra evidentemente una gran importancia desde este punto de vista.

Es crucial recordar que el modelo de relaciones industriales que gobernó la economía hasta los ochenta, modelo caracterizado por una fuerte institucionalización, una intensa intervención del Estado, basado sobre una organización de trabajo con una fuerte división y estandarización de las funciones, basa la utilización de la mano de obra sobre la noción de cualificación. A partir de los años ochenta y, sobre todo, de los noventa, la competencia entre las empresas se globaliza, la incertidumbre se instala en el centro de las organizaciones productivas, uno asiste a la segmentación y a la diversificación de la mano de obra y al debilitamiento de las organizaciones sindicales. Los Estados nacionales pierden la capacidad para dirigir las economías. La regulación de las condiciones de trabajo y de empleo se libra cada vez más de las dinámicas colectivas tradicionales (Miguelez y Prieto, 1999). La gestión de mano de obra se convierte en "gestión de recursos humanos".

La tradición de las relaciones industriales se pone en cuestión por el viraje de las empresas hacia la preocupación por el "management". En el mundo anglosajón, en la vanguardia de esta disciplina, los conceptos tales como "*Human Ressource Management*" (Storey, 1995), con una visión integrada de la mano de obra en los objetivos de la empresa (*commitment*), sustituyen progresivamente las teorías de las relaciones industriales y su visión de los intereses y conflictos sobre el mercado de trabajo (Kolher y Miguelez, 1999). La nueva ola de *Human Ressource Management* ha hecho modificar las relaciones industriales, descomponiéndolas en una diversidad de espacios individuales de negociación dentro de los dominios de la formación, de la trayectoria profesional e incluso de los salarios.

Durante más de una década, la estructura de organizaciones productivas y la organización del trabajo han sufrido profundas transformaciones. En particular, las rigideces del modelo organizativo taylorista se cuestiona, al mismo tiempo que las estructuras organizativas flexibles y descentralizadas se desarrollan (Martin 1999). El carácter inestable e incierto de los mercados, las fluctuaciones de la demanda,

exigen métodos nuevos y más dinámicos de organización de la producción, y por lo tanto, nuevos métodos de gestión de la mano de obra más flexibles.

Pero las nuevas formas de relaciones industriales, y en particular el proceso de individualización de las relaciones salariales al cual hacíamos referencia anteriormente, juegan un papel crucial. Las empresas incorporan necesariamente en su gestión de recursos humanos las modalidades de gestión que tomen en cuenta la dimensión temporal. Sin embargo, estas modalidades de gestión pueden ser extremadamente variadas, sobre todo a causa de la flexibilización de las necesidades de mano de obra que combinan mercado interno y externo. Como lo muestra el informe CEDEFOP sobre la investigación en materia de Formación Profesional en Europa (CEDEFOP 1998 parte 2.2), los tiempos de las empresas en relación con los tiempos de la oferta y de la demanda de competencias están estrechamente relacionados con la flexibilidad de los recursos humanos basados en sus políticas de gestión de la mano de obra.

Esta gestión de los recursos humanos puede, sin embargo, poner en peligro el funcionamiento interno de las empresas en función de las competencias que la empresa busca. Si el nivel de cualificación es poco elevado y las competencias son standard, Eliasson y Vikersjö (1997) indican que una gran empresa está a menudo más interesada en reclutar en el mercado de trabajo las competencias que busca que en formar a sus propios empleados dentro de la empresa.

Por el contrario, si el nivel de cualificación es alto y las competencias son relativamente escasas, la empresa puede y debe poner en marcha un sistema interno de desarrollo de las competencias o utilizando un sistema de Formación Continua externo pero estrechamente ligado a su realidad de manera que responda eficazmente, en tiempo y forma, a sus necesidades. Sin duda el soporte de este “sistema de FC externo” es más necesario en una economía basada en las PYME.

En términos de demanda global, la evolución de la competencia en el mercado de los productos repercutirá directamente sobre la demanda de las competencias en el mercado de trabajo debido, por ejemplo, a la apertura del comercio internacional o a los cambios tecnológicos y organizativos. Uno de los problemas del sistema productivo consistirá en adaptar esta demanda de competencias en continuo cambio a la oferta de trabajo disponible en el mercado. Parece claro que (a condición de disponer de un sistema de FC eficaz y desarrollado) globalmente los problemas de

ajuste pueden ser relativamente mínimos, incluso si, de forma puntual, algunas empresas o determinados sectores tuvieran problemas de escasez de competencias. Intentar regular esta demanda de competencias implica tanto reducir el tiempo necesario para que la demanda específica tome forma como aumentar la previsibilidad de esta demanda.

¿En qué medida la oferta determina la demanda?

La demanda de competencias no es dictada de forma rígida por la técnica; ésta es el resultado de una multitud de elecciones organizativas, incluso institucionales, donde los imperativos técnicos son algunas veces secundarios.

El problema de las necesidades de competencias no se puede situar solamente en términos de adaptación a las necesidades de un momento, sino en términos de gestión provisional de los recursos humanos. Dado el caso, podemos empezar a considerar la oferta como un reto para las empresas, una incitación para utilizar más y mejor las competencias disponibles. Como ha dicho S. Bruno (1998 p.3) refiriéndose a los desajustes entre la oferta y la demanda de competencias: en la mayoría de los países industriales se aprecia un modo de orden secuencial a través del cual los progresos cognitivos hechos por los cuadros de la empresa inducen a cambios tecnológicos y organizacionales, lo cual requiere también más conocimientos por parte de los trabajadores, mientras que la evolución cultural en los niveles inferiores de la empresa abre nuevas posibilidades que los dirigentes y los *mánagers* perciben y lo aplican ulteriormente. El proceso está consecuentemente siempre desequilibrado, de forma que la presencia de desajustes es a la vez fácil de explicar e imposible de evitar y, se debe añadir, es deseable.

A nivel macro, las evidencias empíricas nos muestran que la difusión de los títulos en el mercado de trabajo responden más a lo que llamamos “efecto oferta” (Mallet et alii, 1997). Los resultados de un análisis macro-estadístico realizado en seis países de la Unión Europea permiten afirmar que la oferta de jóvenes más escolarizados y más titulados, generación tras generación, entrando en la población activa modifican las estructuras de competencias de las profesiones por el simple efecto de “traslado”/“transferencia”. Todo parece indicar que las diferentes profesiones se proveen en mercado de trabajo en función de lo que encuentran y no está predeterminado en función de las necesidades que les serían específicas. Según estos resultados, la evolución del nivel de títulos por profesiones se explica

más por la producción general de títulos que por los comportamientos particulares de reclutamiento por cada profesión. Estos comportamientos se podrían haber esperado en función, por ejemplo, de la evolución de los efectivos en una profesión, o de la rapidez de los cambios de exigencias requeridas por las distintas profesiones. (CEDFOP 1997). El resultado esencial de este análisis inquieta de alguna manera las ideas generales sobre las cuales están basadas las políticas educativas: la idea generalizada según la cual el desarrollo de la Formación Inicial responde a las evoluciones en las demandas de las empresas, o al menos que este desarrollo es utilizado por las profesiones en función de sus dinámicas propias. Esta idea es poco compatible con la homogeneidad observada de la difusión de los títulos en todas las profesiones. A la vista de estos resultados, es plausible considerar que el crecimiento del nivel de formación está basado, sobre todo, en una demanda social de formación exógena, más que en una demanda de las empresas. Esto no significa que esta dinámica de origen exógeno no tenga consecuencias sobre el contenido de los puestos de trabajo y sobre el comportamiento de las empresas, tal como lo ha indicado Sergio Bruno, ni que las empresas no hayan aprendido a utilizar eficazmente una oferta creciente de formación y, consecuentemente, de competencias.

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN CONTINUA

La formación a lo largo de toda la vida da tanta importancia a la Formación Inicial como a la Formación Continua, que deja de ser un apéndice o complemento para pasar a adquirir vida propia y requerir modalidades institucionales equivalentes a las que han sido necesarias para garantizar y desarrollar la Formación Inicial. De momento, si no se prevén iniciativas más importantes en la garantía y el desarrollo de la Formación Continua, el riesgo es que sea un anexo o complemento y sus efectos, la polarización de la formación a lo largo de toda la vida.

La relación entre Formación Inicial y Formación Continua¹¹.

La observación de las tendencias más importantes del empleo remunerado durante estos últimos treinta años revela que, paralelamente a los fenómenos de terciariza-

¹¹ Este apartado está basado en el texto "Planas J. Plassard J-M 2000. L'investissement en formation initiale comme préalable aux investissements en formation tout au long de la vie. En "Efficacité versus équité en économie sociale". Editions l'Harmattan Paris. Tomo 2, pp. 3-12.

ción y de feminización del empleo, se desarrolla una modificación sensible del ciclo profesional. Éste pasa a ser más corto debido a la ampliación del período de estudios y a la reducción de la edad de la jubilación. Es sabido, no obstante, que dicha evolución puede ser eventualmente reversible a causa de presiones demográficas.

La segunda manifestación que se refiere a la creciente complejidad de los itinerarios profesionales parece ahora, en cambio, irreversible. Éstos se han visto sometidos durante mucho tiempo a un ritmo ternario: Formación Inicial – práctica de un oficio - jubilación. Ahora bien, cada vez un mayor número de empleos requiere reciclajes periódicos y el ciclo de vida alterna períodos de empleo y períodos de formación. La formación en el conjunto del ciclo de vida se convierte así en un elemento estructural y en una obligación en materia de comportamiento de los individuos.

Naturalmente, el escalonamiento de las actividades de formación invita a plantear el problema de la asignación óptima de la formación en el conjunto del ciclo de vida y a reconsiderar la dimensión de equidad del proceso.

La relación entre Formación Inicial y Formación Continua explícita.

La Formación Continua surge en los años 70 como la nueva Jerusalén (BLAUG, MACE, 1977) revestida de una imagen de eficacia, convirtiéndose en la garantía de una segunda oportunidad.

La idea de segunda oportunidad es, como observa VOISIN (1999), consustancial a la Formación Continua desde sus orígenes. La estrategia contemplada es de tipo compensatorio en el sentido de que se trata de crear ocasiones de recuperación o posibilidades de sustitución para las personas adultas que accedieron al sistema educativo en malas condiciones o que no tuvieron acceso alguno al mismo. En este ámbito, equidad y eficacia se entienden fácilmente, ya que las razones para ser invocadas son independientes. En efecto, en este caso, son consideraciones externas al “mercado de la educación” las que aportan el concepto de Formación Continua. La incertidumbre del mercado de trabajo, consecuencia directa de la incertidumbre general que pende sobre la economía, y la obsolescencia de las cualificaciones en un mundo en rápida transformación, justifican una inversión tardía en capital humano, a pesar de las pérdidas financieras que conlleva. Estas dos consideraciones teóricas han constituido el centro de amplios debates sociales y han sido prioritarias a la hora de establecer y poner en marcha los diferentes dispositi-

VOS.

Si bien no se trata, como es obvio, de subestimar los aspectos positivos de este tipo de formación, con el paso del tiempo las cosas son mucho más complejas. Por una parte, la importancia relativa de estos dos componentes de los dispositivos puede evolucionar con el tiempo. Una de las principales consecuencias de la crisis económica ha sido que el aspecto profesional ha pasado a ocupar el primer plano, dado que las empresas han tendido a utilizar la Formación Continua como herramienta estratégica de la modernización. Esto no deja de influir sobre los efectos esperados o registrados. Por otra parte, las modalidades de la Formación Continua son múltiples y no aportan necesariamente los mismos valores y desafíos a nivel de la eficiencia o de la equidad. Pero, aún cuando se restringe el campo del análisis a la Formación Continua explícita, los datos ponen de manifiesto resultados que a veces distan de los objetivos previstos. En el último período, el balance de los efectos de la Formación Continua se revela más moderado. Además, los datos sugieren que, en global, las formaciones iniciales y continuas tienden más bien a mantener relaciones de complementariedad que de sustitución y que, generalmente, la Formación Continua se orienta más bien a la Formación Inicial (PLANAS, 1996).

Respecto a la generalización de un acceso para todas las personas a la Formación Continua en el ámbito de la UE, constatamos desigualdades de sexo, de cualificación y de tamaño de empresa, además de aquellas asociadas al nivel de estudios previos, como hemos señalado anteriormente. Efectivamente, la cantidad de Formación Continua no está repartida equitativamente. Y el indicador tradicional de esperanza de formación revela claramente que la combinación de formaciones de larga duración reservadas a una minoría se ve favorecida con respecto a la combinación de formaciones de corta duración impartidas a la mayoría.

Por otra parte, la Formación Continua beneficia de forma prioritaria a las categorías profesionales más altas que, por otro lado, son las que más estudios tienen. De ello se deriva que la Formación Continua acentúe las diferencias. El fenómeno se amplifica por el efecto del tamaño de la empresa. De este modo, el obrero o la obrera no cualificados de una gran empresa pueden tener más oportunidades de acceder a la Formación Continua que el personal directivo de una pequeña empresa. Múltiples razones pueden explicar que los gastos de formación sean menores en las pequeñas empresas: dificultades para sustituir a los trabajadores/as en formación, riesgo de salida del trabajador formado debido a un mercado interno restringi-

do, ausencia de formación organizada de manera interna. Un sesgo estadístico puede venir a confirmar también que la formación en el puesto de trabajo no contabilizada se utiliza más a menudo en las pequeñas empresas que en las grandes.

La relación entre Formación Inicial/trabajo (Formación Continua informal)

Un análisis completo de la relación entre Formación Inicial y trabajo requiere una toma en consideración explícita de la triple dimensión del trabajo. Este puede concebirse en primer lugar y naturalmente como el soporte de un empleo fuente de retribución y garante de un estatuto profesional. El trabajo es también un vector del aprendizaje que se convierte así en un complemento de la Formación Inicial facilitando el acceso al empleo. Por último, la actividad de trabajo podría abrir la vía a la experiencia formadora contemplada como una modalidad de Formación Continua informal.

En este contexto, la cuestión principal consiste en saber en qué medida la escasez e incluso la ausencia de inversión en Formación Inicial es sinónimo de exclusión del acceso al empleo, al aprendizaje o a la experiencia formadora. Los resultados de recientes investigaciones realizadas en la Unión Europea coinciden en afirmar decididamente que las oportunidades de empleo son sistemáticamente menores para las personas jóvenes que ocupan los niveles más bajos de la jerarquía en materia de Formación Inicial y que la tasa de paro es una función decreciente del nivel de estudios. Existe, en efecto, un diferencial registrado en las posibilidades de acceso al trabajo entre las personas situadas en los diferentes niveles de Formación Inicial. El fenómeno afecta especialmente a las personas jóvenes que pertenecen a las últimas generaciones, con una media de estudios cada vez mayor, en el sentido de que las oportunidades de una inserción estable y de buena calidad son especialmente escasas para aquellos que no han alcanzado el umbral mínimo de una escolaridad obligatoria sin problemas.

En materia de valor formador del trabajo a través de la experiencia profesional, es evidente que no se debe identificar, como ocurre a menudo debido a la falta de datos adecuados, experiencia y antigüedad. El valor de la experiencia como medio de adquisición de competencias no está vinculado únicamente al tiempo que se ha permanecido en el trabajo sino también y fundamentalmente al contenido del trabajo desarrollado. La experiencia no puede vincularse al simple envejecimiento desde el momento en que no todos los empleos son “formadores” (ROSEN, 1972).

Es evidente que el acceso a empleos de calidad (bien se mida la calidad por el salario, la naturaleza del contrato, la responsabilidad, la posibilidad de adquisición de experiencia valorada en el mercado) se filtra, además, por el nivel de estudios.

A estas diferentes constataciones conviene añadir que las recientes evoluciones indican que los aprendizajes tanto formales como informales están, a su vez, cada vez más condicionados por el nivel de estudios y tienden a excluir a las personas que no han podido superar los niveles de escolaridad obligatoria. A este respecto, la observación en los diferentes países europeos de las condiciones de entrada en los distintos dispositivos de aprendizaje formales revela, sin duda, una creciente exclusión de las personas que no han adquirido una Formación Inicial mínima. El emblemático sistema dual alemán es un ejemplo particularmente significativo de un aumento de los requisitos académicos previos para regular una gran demanda que se enfrenta a una oferta poco abundante de puestos por parte de las empresas. Pero el fenómeno es general y afecta a todas las modalidades de formación con contrato de trabajo. Un fenómeno de la misma naturaleza parece producirse también en lo que podemos llamar el sistema dual “espontáneo” o “salvaje”. De este modo, entre la población que trabaja mientras realiza estudios, se observa que los estudiantes activos en su mayoría han superado, y muy ampliamente, el nivel de Formación Inicial obligatoria (PLANAS, 1990).

Tanto para acceder a un empleo, en el sentido literal, como para conseguir un empleo de calidad, o para adquirir una experiencia profesional formadora, o incluso para tener una posibilidad de aprendizaje, es necesaria una inversión en Formación Inicial mínima.

De todo ello se desprende que el riesgo de polarización de las diferencias de Formación Inicial a partir de la formación a lo largo de toda la vida es un hecho o, mejor dicho, una tendencia espontánea que entraña numerosos riesgos sociales y económicos.

Por ello el Consejo de Lisboa concluyó que los sistemas de educación y formación deben adaptarse a las nuevas realidades del siglo XXI, y **“la educación permanente constituye una política esencial para el desarrollo de la ciudadanía, la cohesión social y el empleo”**

Las funciones y los clientes específicos de la Formación Continua

Los clientes potenciales propios de la Formación Continua se definen por exclusión, todos aquellos que no estén beneficiándose de la Formación Inicial. De esta definición por exclusión se desprende su heterogeneidad intrínseca. Las misiones de la Formación Continua también van más allá de las propias de las necesidades de la economía, como señalábamos en el apartado anterior. Al objetivo del empleo hay que añadir los de la ciudadanía y la cohesión social.

Con un público distinto, poco a poco la Formación Continua se va redefiniendo con objetivos análogos a los atribuidos a la Formación Inicial. Este es el sentido profundo del concepto de "formación a lo largo de toda la vida": establecer un continuum entre Formación Inicial y Continua.

Por todo ello, las tareas que se asignan a la Formación Continua presuponen una Formación Inicial y focalizan sus tareas (como ya indicábamos en el capítulo 8) en torno a dos grandes funciones:

- a) La reordenación o "realimentación" de la formación de base para sustentar tanto la Formación Continua de carácter coyuntural como la formación para la ciudadanía y la movilidad profesional de las personas con vistas a desarrollar su carrera. Esta función debería basarse en: 1) la apertura a la Formación Continua de los ciclos de formación hasta hoy casi exclusivamente reservados a públicos de Formación Inicial (Formación Profesional, universidad, etc.); 2) abrir nuevas modalidades de formación que por su contenido y forma sean adecuada a un público adulto.
- b) Instrumentación de mecanismos de ajuste coyunturales, "estables" pero flexibles, que proporcionen a las personas y a las empresas los instrumentos de respuesta rápida a los cambios sociales y productivos.

En qué consiste institucionalizar la Formación Continua

El valor estratégico que ha adquirido, y aun más el que adquirirá en el próximo futuro, la formación a lo largo de toda la vida, requiere dotar a la Formación Continua de los instrumentos necesarios para su desarrollo.

De la misma manera que el reconocimiento del valor social y económico de la Formación Inicial ha llevado a todos los países a institucionalizarlo estableciendo leyes que lo regulan, estableciendo derechos y deberes del estado, de las personas y sus familias, desarrollando una infraestructura que garantice la oferta de Formación Inicial, estableciendo fondos que hagan los derechos y las obligaciones de unos y otros una realidad, de la misma manera debe institucionalizarse la Formación Continua para devenir una realidad, mas allá de las declaraciones de principios.

Es difícil imaginar que de manera espontánea, o siguiendo puramente las lógicas de un mercado de Formación Continua, se puedan satisfacer los retos y las necesidades que la Formación Continua plantea desde y para la sociedad, las empresas y las personas.


Institucionalizarse no significa en este caso, en absoluto, reproducir las modalidades institucionales del sistema de Formación Inicial, ni burocratizarse, sino por el contrario buscar modalidades propias adecuadas a sus finalidades y sus públicos que no son, por definición. los de la Formación Inicial. Ello requiere construir un sistema de reglas del juego y de garantías que la hagan eficaz, eficiente y equitativa.

Las modalidades de institucionalización de la Formación Continua han de ser mucho más flexibles y sensibles a la diversidad de los clientes y de sus necesidades que las propias de la Formación Inicial. La institucionalización de la Formación Continua no puede basarse, como es el caso de la Formación Inicial, en la estandarización a priori de los procesos, procesos que se predefinen y controlan desde el sistema: para acceder a cada ciclo hay una condición previa en relación a ciclos precedentes que tienen planes de estudio predefinidos y asociados a edades también predefinidas, con procedimientos de formación esencialmente estandarizados (profesores, libros de texto, exámenes,...) que se producen en espacios en esencia idénticos y según tiempos preestablecidos (calendario escolar, número de horas por asignatura etc.), sino que se ha de buscar en la diversidad de públicos, de momentos, de formas de organización, de espacios de formación, etc.

Algunos elementos en este sentido se apuntan ya en el texto producido por el GRET y realizado por Casal, Colomé y Comas, que ha publicado recientemente la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo. En todo caso requiere como mínimo:

- a) Definir una normativa clara de derechos y deberes respecto a la Formación Continua.
¿Cuál será el marco legal que permitirá desarrollar un derecho a la Formación Continua de modo análogo a como se ha definido para la Formación Inicial? (Existen diversas formulas propuestas, e incluso ensayadas, en términos de una cantidad de horas a disposición de todos para usar en el momento de la vida que se crea más conveniente; otras que abren ciertas posibilidades a colectivos para compensar déficits, etc.)
- b) Definir una normativa de deberes y obligaciones de las personas, las empresas y las administraciones públicas respecto a la Formación Continua.
- c) Crear la infraestructura capaz de dar respuesta a las demandas de Formación Continua, tanto de las personas como de las empresas.
- d) Dotar de los fondos que hagan de estos derechos y deberes una realidad.
- e) Construir un lenguaje propio para el reconocimiento de las competencias que agrupe a la Formación Continua explícita y a la experiencia profesional como base de reconocimiento y legitimación de este nuevo sistema.

En los últimos capítulos de este texto se esbozarán algunas propuestas al respecto, en referencia al caso español.



La Formación Continua en un marco europeo

La Formación Continua en términos comparativos:
Formación Continua en España versus Formación Continua en Europa

La educación permanente como política esencial para el desarrollo de la ciudadanía, la cohesión social y el empleo: propuestas comunitarias

LA FORMACIÓN CONTINUA EN TÉRMINOS COMPARATIVOS: FC EN ESPAÑA VERSUS FC EN EUROPA

Los objetivos de la FC en un marco europeo

Antes de introducir este capítulo que va a tratar la FC dentro de un marco europeo, debemos destacar que comparar el desarrollo de la Formación Continua a escala europea es una tarea más bien difícil, puesto que nos falta información a la hora de analizar los datos, o hay problemas para encontrar una definición consensual del concepto de Formación Continua a nivel europeo. Sin embargo, y tal como recordábamos en otro capítulo, el CEDEFOP hizo una compilación de las definiciones utilizadas en distintos países. Por otra parte, este capítulo pretende encontrar dentro del conjunto europeo aquellos denominadores comunes o características específicas de los sistemas de Formación Profesional Inicial y Continua y de sus dinámicas (Möbus, 1999). Debemos partir de la idea de que la Formación Profesional en Europa no es en ningún caso un sistema homogéneo y fácilmente comparable. Además, la Formación Continua es un campo que se ha desarrollado de forma más intensa en los últimos años y en distintos grados en cada país. Por lo tanto, todavía no se ha establecido una base conceptual sobre los principios en los que se basa la Formación Continua. En cualquier caso, y partiendo de esta perspectiva, si comparamos el desarrollo y el funcionamiento de la Formación Continua en Europa, se observa que en términos comparativos la incidencia de la FC en España es bastante débil.

Aún así, y como recuerda Tessaring (CEDEFOP 1998), los problemas que todos los países europeos se plantean para afrontar los nuevos retos de esta sociedad que está cambiando son bastante similares y, por lo tanto, los objetivos de la FC como parte crucial en esta nueva economía y sus estrategias no pueden ser tampoco muy distintas. El autor subraya estos objetivos:

- Promover el desarrollo personal, la autoconfianza, la identificación y la auto-realización.
- Incrementar la eficacia económica, la productividad y la rentabilidad, los ingresos individuales y los ingresos nacionales.
- Impedir la caducidad de las competencias.
- Reducir los problemas específicos de los grupos de alto riesgo.
- Satisfacer la demanda de desarrollo social y democrático en las sociedades europeas.
- Incrementar la participación cultural y las competencias sociales.

Normalmente, cuando se habla de objetivos, priorizamos aquellos que más vinculados están con el mercado de trabajo. Sin embargo, la FC va más allá de esta esfera y busca ser un instrumento útil y necesario para comprender esta nueva sociedad, en palabras de Laura Balbo (Barcelona 2001), de la comprensión y de la convivencia. Balbo habla de la esfera de los procesos formativos; es decir, cada vez es más evidente que el hecho de aprender es una parte de la vida adulta. Pone como ejemplo Dinamarca y Holanda, donde se calcula que el 10% del horario de trabajo se dedica a la formación. El aprender a lo largo de la vida (*Lifelong Learning*) parece convertirse en el mensaje central en torno a los procesos formativos. Pero Balbo también habla de la esfera de la vida cotidiana:

“El nuestro es un sistema de producción, distribución y uso de los recursos que otras sociedades no han conocido. Nunca en el pasado ha habido tanta abundancia ni diversidad de respuestas para las necesidades de la vida. Nunca ha habido mecanismos ni instituciones de distribución de los bienes y de los servicios tan articulados y complejos, y hacer uso de estos bienes y servicios nunca ha requerido tantas competencias de información, de capacidad de comparación, de verificación”.

“Como resultado de diversos procesos, en Europa ha madurado una “cultura” de las necesidades humanas –atención, sentido de la responsabilidad, opciones respecto a estas necesidades- que no se daban en el pasado. Sabemos que lo necesario para vivir difiere según la persona y el momento de la vida, que las necesidades son diversas en contextos diversos, y que hace falta una interpretación y redefinición constantes de cada uno de estos contextos” (Barcelona, 2001). Así, debemos tener en cuenta que cada día hay más mujeres de 50 años que viven conjuntamente con la madre, la hija y la nieta. Es decir, cuatro generaciones que se

concentran sobre la mujer adulta, abriendo así paso a una diversidad de contextos, de personas y de situaciones, a las cuales la mujer adulta debe responder, según el rol que se le ha asignado de responsable y experta de estas tareas (Balbo, 2001). A las mujeres adultas les ha tocado hacer un cambio radical en sus vidas, formas de pensar y de actuar. Les ha tocado aprender de forma continuada.

De la misma manera, en nuestra sociedad también nos ha tocado vivir cambios en las formas de vida y de convivencia. Cada vez más formamos parte de una sociedad multicultural, donde conviven personas que pertenecen a lugares muy distintos, con historias y experiencias muy diversas entre sí, identidades que cambian según los contextos, y que permiten un intercambio constante de ideas, una movilidad geográfica, etc. Esto es la modernidad, que implica una necesidad constante de comprender, y sobretodo, de aprender.

La Formación Continua (FC) en relación con la Formación Inicial (FI) en un contexto europeo

Muy a menudo se ha tratado de forma separada la Formación Inicial y la Formación Continua, como dos temas independientes uno del otro y no como sistemas complementarios. Pero el vínculo que une ambos sistemas es cada vez más estrecho. El sistema de Formación Continua no puede concebirse sin el sistema de Formación Inicial.

En este apartado veremos cuál es el papel de la empresa en el desarrollo de la Formación Inicial y la Formación Continua en los distintos países europeos, y cómo estos se diferencian entre sí según las relaciones que se establecen entre la FI y la FC (Céreq Bref n. 150 –Février 1999). Por otra parte, analizaremos las características de los sistemas de Formación Inicial –según sean de carácter más profesionalizado o más general– y cómo este hecho influye sobre la FC (CEDEFOP, Tessaring 1998).

El papel de la empresa en el desarrollo de la Formación Inicial y Continua

Tabla 2.1.: El rol del empresario en la Formación Profesional Inicial y la Formación Profesional Continua

En la Formación Profesional Inicial	En la Formación Continua		
	El rol del empleador	Débil	Moderada
Peso débil	España	Bélgica	Finlandia Suecia
Poco formalizado	Italia Grecia Portugal		Reino Unido
Minoritario e institucionalizado		Irlanda Luxemburgo Holanda	Francia
Dominante e institucionalizado		Alemania Austria	Dinamarca

Fuente: "Formación Profesional Inicial y Continua en Europa", marzo 1999

Como ya observábamos, las prácticas de Formación Continua por parte del empresario deben entenderse en un contexto de cómo está organizado en cada país el sistema de Formación Profesional inicial.

Estableciendo estos lazos pueden distinguirse tres situaciones:

Una primera situación corresponde a una fuerte inversión de las empresas en la Formación Continua, como complemento de la Formación Profesional inicial.

Este es el caso por ejemplo de Francia, donde la empresa tiene una importancia fuerte en el desarrollo de la FC, y que la Formación Inicial, aunque bien institucionalizada, tiene un carácter de tipo más general o más escolar, no de aprendizaje.

Por lo tanto, se establece una relación de complementariedad entre FI y FC. Un caso similar es el de Suecia, donde las empresas inician a sus trabajadores en las formaciones más específicas y concretas de cada sector, dejando a la Formación Inicial su carácter de enseñanzas generales. En el Reino Unido se ha reforzado un poco más el aprendizaje en la Formación Profesional inicial desde la entrada de las NVQ (*National Vocational Qualifications*), que intentan orientar un poco más la Formación Inicial hacia el aprendizaje.

El segundo caso lo encontramos en Alemania o Austria, donde las empresas invierten de forma muy importante en la Formación Profesional Inicial, a través del sistema dual de la formación gestionado por las propias empresas, y de forma más modesta en la Formación Continua.

El tercer caso lo caracterizan los países del sur de Europa (España, Italia, Grecia y Portugal), donde el papel de la empresa tanto en Formación Inicial como Continua es muy débil. En el caso de España, la empresa está todavía muy poco implicada en la Formación Profesional de las personas jóvenes en el sistema educativo. Sin embargo, se están conciliando los esfuerzos para la estructuración del sistema de Formación Profesional inicial y se están buscando las reglas de organización del sistema de Formación Continua (Bref, 1999).

Por el contrario, Dinamarca ofrece el ejemplo de una fuerte incidencia de complementariedad entre el sistema de Formación Profesional inicial y el de Formación Continua por parte de la iniciativa de la empresa.

Características de los sistemas de Formación Inicial

Así pues, un análisis de la estructura y organización de los sistemas de Formación Continua deberá tomar en cuenta estas relaciones que el sistema establece con la Formación Inicial y ver de qué carácter es esta Formación Inicial.

Sistemas de enseñanza media profesional:

Programas de tipo aprendizaje

Los sistemas de tipo aprendizaje (Alemania, Austria, Dinamarca, Países Bajos) presentan un carácter fundamentalmente acumulativo o preventivo, orientado a la ampliación o actualización de conocimientos profesio-

nales ya existentes (p.e. en Alemania la formación complementaria para los títulos de “*Meister*” o de “*Techniker*”), obtenidos mayoritariamente durante la fase previa del aprendizaje y a través de la experiencia laboral. Los sistemas de Formación Profesional inicial de tipo aprendizaje están, por lo general, muy reglamentados y estratificados y las cualificaciones obtenidas y certificadas son más ocupacionales que específicas de una empresa (Tessaring 1998).

Tessaring cita a Streck (1992) precisamente para resaltar la relación entre las demandas y las condiciones de trabajo:

“Una lección muy importante del sistema formativo alemán y... también del sistema japonés es que reconocen la extrema importancia que tiene la formación en el proceso de trabajo y los conocimientos experimentales. Esto resulta particularmente crucial cuando se trabaja con tecnologías como la microelectrónica, que carece de una definición exacta y donde el trabajo y la experimentación se confunden. Estas tecnologías quedan definidas por su aplicación. Cuando los productos y los procesos de fabricación se modifican muy rápidamente, los trabajadores siempre se ven obligados a improvisar. Y para improvisar tienen que utilizar competencias experimentales que deben recibir un trato preferente en la formación, pero sólo pueden adquirirse en el puesto de trabajo.”

En estos sistemas la Formación Continua emprendida por las empresas y de financiación privada, tiende a ser de carácter ofensivo, es decir, acumulativo o preventivo. El papel del gobierno queda reducido a crear medidas para el empleo, p.e. para los parados y grupos desfavorecidos, teniendo la formación con apoyo del estado un carácter compensatorio o curativo (Tessaring, 1998).

Programas fundamentalmente escolares

Francia y Suecia se incluyen en este grupo. La relación que hay entre el mercado de trabajo y el sistema de Formación Inicial es más confuso, y el objetivo de la FC se basa en compensar la falta de experiencia profesional práctica.

Sistemas de enseñanza media general:

Según Tessaring, en los países donde predomina la enseñanza inicial de tipo general, la falta de cualificaciones profesionales para el empleo es superior que en los países con una tradición de enseñanzas más orientadas al aspecto profesional. El problema principal se da en la fase de transición entre la vida escolar y el mercado de trabajo, ya que los titulados de la escuela secundaria presentan déficits de competencias prácticas y relacionadas con el empleo (Tessaring, 1998). Según la OCDE (1995) Portugal, Grecia, Irlanda y España se incluyen en esta categoría.

La Formación Continua que se ofrece en estos países tiene un carácter muy curativo, pues la diferencia entre las demandas y requisitos del mercado de trabajo y las cualificaciones ocupacionales de las personas jóvenes son mayores que en otros países con otros sistemas descritos anteriormente. Eso también explica que el paro juvenil en estos países sea mayor que la media europea. Las tasas de paro juvenil se concentran especialmente en los países donde la iniciativa por parte de las empresas en la Formación Inicial tiene muy poca incidencia. Así, mientras en Austria la tasa de paro de las personas jóvenes de menos de 25 años del 7%, esta cifra crece hasta el 42% en el caso de España en 1996:

Tabla 2.2: Tasa de paro de las personas jóvenes de menos de 25 años en 1996 (en %)

Austria	7	Bélgica	21
Alemania	9	Unión Europea	22
Luxemburgo	9	Suecia	22
Dinamarca	11	Francia	28
Países Bajos	11	Grecia	31
Reino Unido	15	Italia	34
Portugal	17	Finlandia	42
Irlanda	18	España	42

Según Jonathan (1994, p. 6.700) los sistemas donde predominan las enseñanzas generales también tienen sus ventajas:

Los sistemas más adaptados al mercado de trabajo desatienden el efecto de la estructura social sobre el esfuerzo individual y la oportunidad, se concentran en el valor de cambio de la enseñanza más que en su valor intrínseco, y consideran el sistema educativo como un servicio productor de trabajadores más que como un productor y modificador de valores, tanto culturales y sociales como económicos.

Cerraremos este apartado con una tabla de las personas jóvenes activas ocupadas (25-29 años) en Europa por niveles de formación certificados en 1995. La tabla permite ver la incidencia de la Formación Profesional en el mercado de trabajo juvenil. Möbus hace una clasificación en cuatro grupos, partiendo de la comparación de los países sobre la base del peso respectivo de las personas jóvenes activas ocupadas titulares de una Formación Profesional o equivalente al final del segundo ciclo de la secundaria obligatoria.

- a. Fuerte polaridad de la Formación Profesional en Alemania, Austria, Holanda, Dinamarca y Suecia

En este grupo son mayoritarios las personas jóvenes que han obtenido un título de Formación Profesional al final del segundo ciclo de secundaria y la mayor parte de ellas lo ha obtenido a través del aprendizaje como en Alemania, Austria o Dinamarca, o por la vía escolar como en Suecia o Holanda. La fuerte representación de títulos de Formación Profesional entre los jóvenes en estos países contrasta con el reducido porcentaje de jóvenes poco titulados (excepto en Austria, el 18'3%). En estos países también sorprende que el porcentaje de jóvenes con títulos universitarios es relativamente bajo, comparado con el conjunto de activos ocupados. Este fenómeno se debe principalmente a dos factores: la duración bastante larga de los estudios universitarios (en el grupo de edad 25-29 muchos jóvenes todavía están realizando sus estudios) y la importancia de la Formación Continua para la adquisición de ciertos títulos (Möbus). En Alemania, por ejemplo, ciertas formaciones (como Techniker o Meister) que pertenecen según la clasificación a CITE 5 (enseñanzas de tercer grado, de primer ciclo, no equivalentes al primer ciclo universitario), son únicamente accesibles a través de la Formación Profesional Continua. De la misma forma en Austria, Holanda, Dinamarca distintos públicos (ya sea en Formación Inicial o Continua) realizan las mismas trayectorias de la Formación Profesional.

b. Peso importante de la Formación Profesional en Francia y Finlandia

En estos países la Formación Profesional es también muy importante, pero a diferencia de los países antes mencionados, el aprendizaje es prácticamente nulo y la Formación Profesional es exclusivamente de tipo escolar. Cabe destacar el importante porcentaje de jóvenes que han realizado un CITE 5, cursos de Formación Profesional de grado superior.

c. Peso medio de la Formación Profesional en el Reino Unido, y Luxemburgo

En ambos países, en relación con los países anteriormente mencionados, es bastante alto el porcentaje de jóvenes con el título de secundaria obligatoria, y el de títulos de Formación Profesional, distribuidos de forma igual entre la Formación Profesional de aprendizaje o de tipo escolar, es medio. En el caso del Reino Unido, según Möbus, entre los jóvenes que constan en el grupo de CITE 0-2, el final de la secundaria obligatoria, están también incluidos un número elevado de alumnos y alumnas de Formación Profesional no certificada. En el caso de Luxemburgo, se observa que una de cada dos personas jóvenes ocupadas no tiene un nivel superior de formación al de secundaria obligatoria. Esta cifra explica, según Möbus, la amplitud de situaciones de fracaso escolar, que explican a la vez un peso relativo muy bajo de poseedores de un título de Formación Profesional de grado medio. Luxemburgo es el único país donde el perfil de las personas jóvenes activas ocupadas no implica un crecimiento de los niveles de formación.

d. Poco peso de la Formación Profesional en Italia, Bélgica, Grecia, España, Portugal y en Italia.

Este grupo se distingue, por un lado, por el bajo porcentaje de personas jóvenes que tienen un título de Formación Profesional, y por otro, por el alto porcentaje de personas jóvenes con título de Bachillerato, especialmente en Irlanda, Bélgica, Italia y Grecia.

En el caso de España, por ejemplo, hay todavía una parte muy importante de la gente joven muy poco cualificada. Pero, por otra parte, el porcentaje de titulados universitarios está creciendo y está actualmente situado muy cerca de la media europea. En Portugal está creciendo el número de titulados de

Bachillerato.

Tabla.2.3: Personas jóvenes activas ocupadas (25-29 años) por niveles de formación certificada en 1995

	Cite 0-2 Estudios Primarios, ESO		Cite 3 general: Bachillerato	Cite 3 profesional. Formación Profesional		Cite 5 Formación profesional nivel superior	Cite 6-7 Titulados universita- rios	TOTAL
				Total: aprendizaje:	escolar:			
Alemania	10.3	3	67	66.6	0.4	8.9	10.9	100
Austria	18.3	7.5	66.1	48.3	17.8	2.6	5.6	100
Holanda	10.6	5.5	59.6	-	59.6	16.8	7.5	100
Dinamarca	7.9	9.2	58.4	53	5.4	1.5	14	100
Suecia	7.6	8.3	55.8	-	55.8	-	28.3	100
Francia	19.6	8.8	42.7	9	33.7	16.6	12.3	100
Finlandia	12	8.9	38.5	-	38.5	30.8	9.9	100
R. Unido	37.1	7.2	28.8	13.4	15.4	9.2	17.7	100
Luxemburgo	51.1	9.4	23.4	15.3	8.1	5.8	10.3	100
Italia	48.9	33.9	10.7	1.7	9	0.8	5.7	100
Bélgica	21.9	36.1	5.7	1.3	4.4	0.9	35.4	100
Grecia	30.4	33.1	13.1	8.6	4.5	8.1	15.3	100
España	45.7	12	11.4	-	11.4	12.5	18.5	100
Portugal	64.6	15.4	5.3	0.2	5.1	3.6	11	100
Irlanda	25.1	40.4	-	-	-	18.3	16.3	100

Fuente: Cálculos propios del Céreq, basados en Enquête Forces de travail, Eurostat.

La relación entre la Formación Inicial y la Formación Continua

Según Möbus, hay distintas medidas que contribuyen, cada una en su aplicación y contexto concretos, a hacer cada vez más difícil la distinción entre la Formación Inicial y la Formación Continua, tanto por lo que concierne a los públicos como a los modos de financiación y certificación:

Por los públicos:

- En Dinamarca, desde 1992, dentro del marco de la formación "recurrente", las personas adultas tienen la posibilidad de seguir una formación en alternancia en las mismas condiciones que los jóvenes.
- En Finlandia, la ley de 1993 se refiere a una nueva trayectoria de aprendizaje abierta a las personas jóvenes y adultas. En 1995, el 90% de los efectivos eran adultos, dos tercios de los cuales preparaban su primera cualificación.
- En Suecia, los contratos de aprendizaje se conciben como un puente entre la Formación Inicial y la Formación Continua y están dirigidos particularmente a los jóvenes activos en paro.
- En Holanda, las distintas formas de Formación Profesional inicial que comprenden el aprendizaje desde 1993, son generalmente accesibles a las personas adultas (de más de 18 años).
- En España, Italia y Bélgica, el límite de edad de los públicos que se encuentran dentro de los nuevos contratos de inserción en alternancia se sitúa en los 28/29 años (32 en Italia).

Por los modelos de financiación y de certificación:

- En Francia, los contratos de inserción en alternancia están financiados con los fondos de Formación Continua.
- En el Reino Unido, Noruega y Francia, las nuevas formas de validación de los conocimientos adquiridos -especialmente los sistemas modulares o de capitalización de las unidades de formación- conciernen tanto a las personas jóvenes como las personas adultas a lo largo de la vida activa (Möbus 1999).

La Formación Continua en la Europa de los Quince

Como ya hemos recordado, hacer una comparación a nivel europeo del desarrollo de la Formación Continua requiere un grado de consenso muy alto, dada la diversi-

dad de situaciones en cada país. Además, al ser la FC un fenómeno bastante reciente, falta una base de conceptos y prácticas generalizadas. La diversidad muestra también la implicación de diferentes actores y de relaciones muy distintas que los países establecen entre sus sistemas educativos y los mercados de trabajo, partiendo ya de la base de que los sistemas educativos son muy distintos entre sí, lo que da pie a que los sistemas de Formación Continua todavía lo sean más.

Por este motivo se puede hacer una primera aproximación y empezar el análisis con la presentación de un modelo de FC que presenta dos dimensiones: las prácticas de FC realizadas a iniciativa de las empresas y aquellas realizadas por la iniciativa individual. Esta división se basa en la hecha por Möbus (1999).

La Formación Continua por iniciativa individual o de la empresa

La tabla 2.4. nos presenta tres grupos de países distintos según la intensidad de la formación por iniciativa del empleador o por iniciativa del individuo. La Encuesta Europea de Formación Continua muestra una disparidad de resultados en Europa: el porcentaje de oportunidades de acceso a la formación varía del 13% en Grecia al 39% en el Reino Unido, mientras que el esfuerzo de formación (en número de horas) va de 6 horas en Italia a 20 horas en Francia. De la misma forma la tabla muestra el uso desigual de la iniciativa individual en Europa según el papel de la tradición cultural de formación a lo largo de toda la vida, la calidad y la apertura de la oferta de formación para las personas adultas, y la importancia de las incitaciones públicas o los resultados de la negociación colectiva (Cereq Bref 1999).

Las dos formas de iniciativa estudiadas se refuerzan mutuamente. Cuanto más recurren las empresas a la Formación Continua, más oportunidades tiene el país de poderse apoyar sobre amplias prácticas de formación en la iniciativa individual. Sin embargo, esta relación de complementariedad no es completa. Por ejemplo, en el caso concreto de Francia, las empresas invierten de forma importante en Formación Continua, pero la iniciativa individual es bastante moderada. Además, la tradición de la educación permanente y del desarrollo personal es menos generalizado en Francia que en otros países europeos (Cereq Bref 1999).

Según este modelo, la situación de la FC en Europa está muy polarizada y parece ser que la relación que se establece entre la FC por iniciativa individual y por iniciativa del empleador no es una relación de exclusión sino más bien de comple-

mentariedad. Es decir, una persona se forma por iniciativa propia cuando a nivel de empresa también la incidencia de la formación es fuerte, y no porque al sentirse excluido de la formación decida formarse por iniciativa individual. Por el contrario, en aquellos países donde la incidencia en FC por parte de la empresa es débil, esto influye en la formación por iniciativa individual, que automáticamente se ve también reducida.

Sin embargo, estos datos debieran ser analizados en su contexto, y en este caso su contexto es la empresa y la formación en torno al mundo de la empresa. Es decir, son datos extraídos de la Encuesta Europea de Formación Continua que se realiza no a individuos, sino a empresas. Esta es la única fuente estadística más o menos homogeneizada de la que disponemos, aparte de algunos datos que nos pueden ofrecer las Encuestas de las Fuerzas de Trabajo, publicadas por Eurostat, y que nos proporcionan algunos datos sobre las motivaciones para la realización de formación entre la población activa. Por lo tanto, cuando hablamos de la formación a iniciativa individual se entiende ésta dentro del marco de la empresa. Vimos, por ejemplo, en el caso de España que, efectivamente, el personal que más accede a Permisos Individuales de Formación de FORCEM, es aquel que mejor cualificado y mejor posicionado se encuentra dentro de la empresa, es decir, el personal que es más propenso a recibir Formación Continua en la empresa por iniciativa del empleador.

Por lo tanto, debiéramos considerar esta iniciativa individual en la Formación Continua fuera del ámbito de la empresa y ver qué tipo de personas acceden a ella. Para ver la incidencia que la iniciativa individual tiene sobre la Formación Continua debería ampliarse el concepto de Formación Continua a otros ámbitos más allá de la empresa y del mundo profesional. Otra encuesta, como la de la EPA (Encuesta de la Población Activa), sería más relevante y nos aproximaría mejor a ese ámbito, dado que la población analizada no son las empresas, sino los individuos. Pero como ya hemos dicho, estos datos se muestran muy heterogéneos e incompletos.

Tabla.2.4. La Formación Continua en la Europa de los Quince

		Iniciativa del empleador		
		Débil	Moderada	Fuerte
Iniciativa del individuo	Reducida	Italia España Grecia Portugal	Irlanda	
	Moderada		Alemania Austria Bélgica Luxemburgo	Francia
	Generalizada		Holanda	Reino Unido
	Fuerte			Dinamarca Finlandia Suecia

Fuente: "Formación Profesional Inicial y Continua en Europa", marzo 1999

La iniciativa individual: comparación de prácticas nacionales

Para hacer un análisis europeo comparando las prácticas de formación a iniciativa individual, debemos ir con mucho cuidado y observar las prácticas nacionales de cada país como resultado de la combinación de distintos factores: políticas sociales de formación, implicaciones de los agentes sociales y de los poderes públicos, organización de los sistemas de formación, tradición del país en materia de educación y cultura, etc.

a. Fuerte iniciativa individual (Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia)

Según Möbus, la alta incidencia de iniciativa personal en el campo de la formación responde a unas características muy concretas que definen estos países del norte de Europa: tradición de la educación permanente, apertura y diversificación de la oferta de Formación Continua, introducción de los

derechos individuales de acceso a la formación y financiación pública importante. Estos países son los que más valor atribuyen a la educación en general y al derecho individual al acceso a estas formaciones, así como el derecho a formarse a lo largo de toda la vida. Las políticas de formación para la población adulta están muy desarrolladas y la financiación pública para este tipo de formación muy extendida.

Sin embargo, hay una diferencia a considerar entre el caso de Dinamarca y el resto de los países escandinavos. En Dinamarca la incidencia de la empresa es muy fuerte ya en la Formación Profesional inicial y en la Continua. Por lo tanto, la gente no se forma con objetivos inmediatamente profesionales, pues estos ya están cubiertos por la iniciativa del empleador tanto durante la Formación Inicial como Continua. La formación viene motivada por otro tipo de intereses.

Por otro lado, la organización de la Formación Profesional inicial en Suecia, Finlandia y Noruega es de tipo muy escolar y de carácter general. Por lo tanto, las personas se ven más incitadas a tomar la iniciativa de realizar Formación Continua durante la vida activa teniendo en cuenta sus necesidades de orden profesional de adaptación al empleo, las cuales no han sido satisfechas durante la Formación Inicial (Möbus, 1999).

b. Iniciativa individual generalizada (Holanda y el Reino Unido)

En materia de Formación Continua estos dos países tienen una importancia decisiva. Aunque no disponen de los factores favorables que puedan tener los países anteriormente mencionados (poca tradición cultural, oferta de formación muy diversificada, poca financiación pública) tienen otro tipo de condiciones particulares muy favorables. Hay una concepción muy integrada de la Formación Inicial y la Formación Continua. Esto favorece las “formaciones continuadas” de las personas jóvenes activas, que retoman las enseñanzas generales o profesionales apoyándose especialmente en formación a tiempo parcial, proporcionada por las mismas instituciones educativas, que se inscriben dentro del campo de la Formación Inicial. (Möbus, 1999).

En Holanda las preocupaciones de orden profesional son relativamente fuertes, aun cuando la educación de las personas adultas está muy relacionada

con otros tipos de Formación Continua, alargando los objetivos de desarrollo cultural y profesional (universidad abierta). Por otra parte, la iniciativa individual se ve facilitada también por los resultados de la negociación colectiva en el plan de acceso a la Formación Continua (Möbus 1999).

En el Reino Unido son dos los factores que inciden de forma decisiva sobre la iniciativa individual. Por una parte, la larga tradición de la formación de los adultos, cuyo objetivo es la adquisición de conocimientos de base, pero también se sitúa dentro de un marco de enseñanzas de tipo profesional. Por otra parte, la promoción de un dispositivo nacional centrado en la certificación de competencias individuales (adquiridas o no por las vías de la formación), las NVQ (*National Vocational Qualifications*).

c. Iniciativa individual moderada (Alemania, Austria, Bélgica, Francia, Luxemburgo y Suiza)

Alemania, Austria y Suiza tienen sistemas muy similares de Formación Profesional Inicial, muy influenciados por la presencia de la empresa a través de los aprendizajes. En estos países, la formación a iniciativa individual, con poca financiación pública a nivel de empresa, está bastante desvinculada del mundo profesional y tiene una fuerte repercusión en las universidades populares (*Volkhochschule*), escuelas o asociaciones. Sin embargo, y debido a que las personas que entran en el mercado de trabajo cada vez están mejor cualificadas y tienen unos conocimientos generales ya muy amplios, la Formación Continua tiende a adquirir un carácter más profesional, sin olvidar que la vía de la segunda oportunidad no ha desaparecido (Möbus 1999).

En Luxemburgo, tal como señala Möbus, aunque la Formación Continua, como en Francia, tiende a privilegiar la iniciativa del empresariado, hay otros tipos de formación de iniciativa individual que se inspiran en formación extra-profesionales, ya observados en Alemania (como los títulos de "*Meister*").

En Francia y Bélgica, la Formación Continua a iniciativa individual está más vinculada a aumentar el nivel de formación, o preparación para una promoción profesional que no a la adquisición de conocimientos de base, ya que el nivel educativo de la población en estos países es bastante elevado. Debe destacarse la existencia de organizaciones o universidades especializadas

que ofrecen formación de duración media y larga (como el CNAM en Francia). Además, existen los Permisos Individuales de Formación, todavía con poca incidencia.

d. Iniciativa individual reducida (España, Grecia, Irlanda, Italia y Portugal)

En estos países existe una reducida tasa de formación a iniciativa individual. Por una parte, todavía hay un grado bastante elevado, en comparación con el resto de países europeos, de analfabetismo, o de población muy poco cualificada. En Portugal, por ejemplo, el 73% de los activos solo dispone de estudios primarios o de primer ciclo de secundaria. En Irlanda este porcentaje es del 41%. Por lo tanto, la población tiende mucho a formarse a iniciativa individual para compensar la falta de formación de base, sobre todo entre la población más adulta y las personas desocupadas.

Por otra parte, existe la oferta en algunos de estos países, como en España, de los Permisos Individuales de Formación en el marco de la empresa, aunque son relativamente pocos en comparación con el resto de países europeos, y sobre todo se concentran en las zonas más urbanas y regiones económicamente más desarrolladas.

La iniciativa empresarial: la Encuesta Europea de Formación Continua

Continuando con la aportación de Möbus respecto a la comparación de la FC en los países europeos, este apartado resume cuáles son los factores de desarrollo de la Formación Continua a iniciativa del empresariado. Möbus establece coordenadas sobre las cuales se basa este desarrollo: el entorno en el cual se inscribe la FC, y las formas de organización del sistema de Formación Continua.

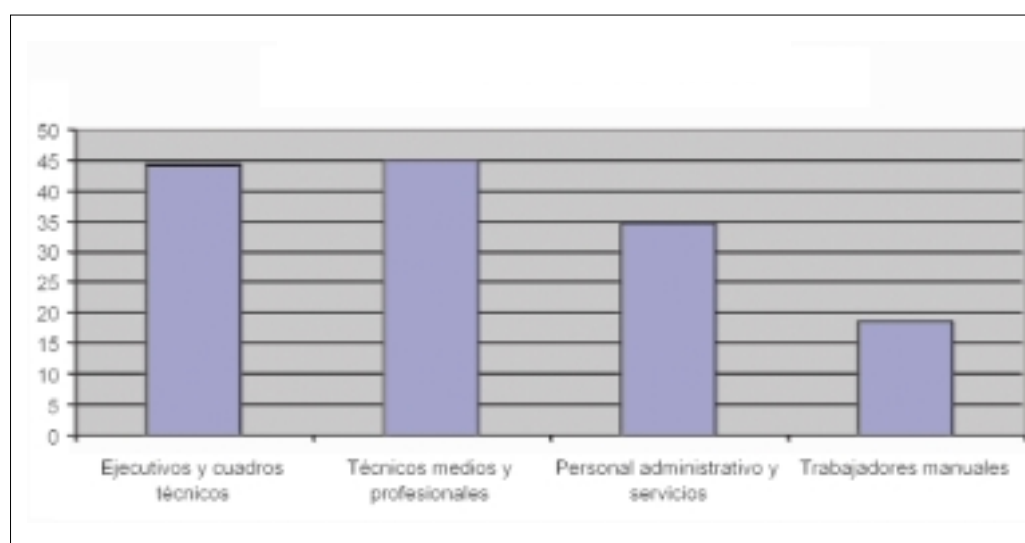
a) En torno de la Formación Continua según la actividad y la organización de las empresas:

En cada país es muy distinta la actividad y la organización de las empresas, y los recursos para la formación están repartidos de forma desigual según cada sector económico, pero se mantiene una jerarquía de empre-

sas que ofrecen más o menos formación en todos los países. Así, los sectores que más oportunidades de formación ofrecen a sus trabajadores/as son los Bancos y Aseguradoras (56%, media europea), Correos y las Telecomunicaciones (54%), y el sector de Electricidad, Gas y Agua (49%). Por el contrario, los sectores menos formadores son los del Textil y la Construcción y el sector del Metal. Los sectores más formadores, pues, son aquellos que comparten tres características: donde la actividad es muy capitalizada (capitalística) (el sector energético, por ejemplo), basados en las técnicas más avanzadas (especialmente comunicaciones), y con utilización de una mano de obra altamente cualificada (Möbus 1999). Los sectores menos formadores son, por el contrario, los que menos utilizan altas tecnologías, y disponen de una mano de obra poco cualificada.

Es evidente la estrecha relación que se establece en la empresa entre el nivel de cualificaciones de la mano de obra y el acceso a la Formación Continua. Así, como muestra el gráfico siguiente, los que más acceso tienen a la formación son el grupo del personal ejecutivo y cuadros técnicos, seguido por el grupo de trabajadores de *cuello blanco* y, finalmente, los *de cuello azul* o trabajadores manuales.

Gráfico 2.2. Participantes en F.C. según profesión. 1993. %.



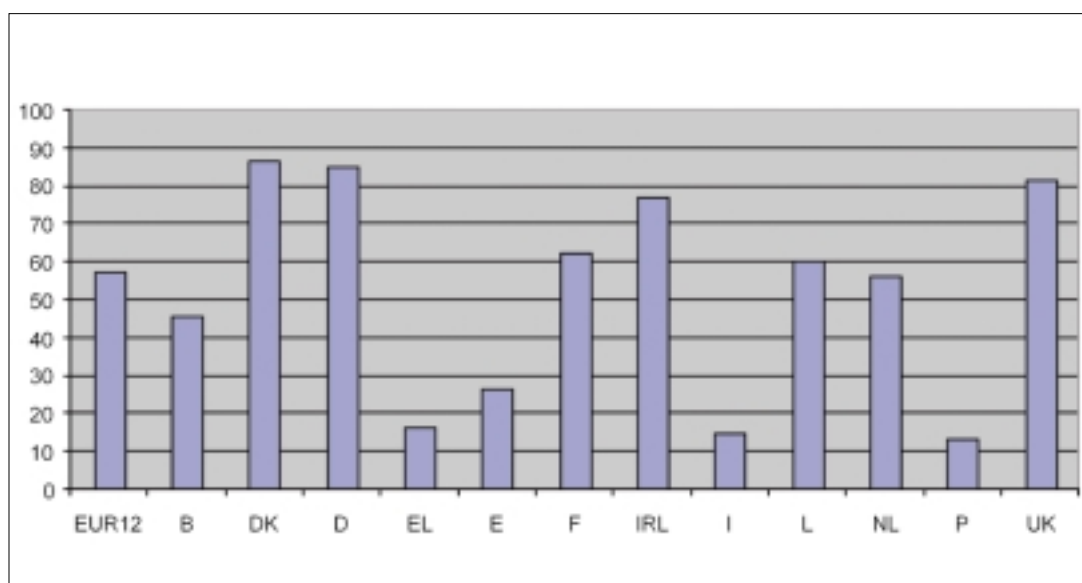
Fuente: Eurostat.

Si recordamos el capítulo anterior, dedicado a la FC en España, establecimos la comparación entre este gráfico y el correspondiente a España. Si bien los resultados en términos cuantitativos eran relativamente bajos, en términos cualitativos la tendencia española sigue muy de cerca a la del resto de países europeos, concentrándose la FC en los cuadros más altos de las empresas, aunque estos son cuantitativamente los menos representados en su estructura organizativa.

Los recursos globales de un país para el acceso a la Formación Continua dependen en gran medida de la estructura de sus actividades económicas. Así, señala Möbus, los países del sur de Europa están todavía muy concentrados sobre las actividades tradicionales, impulsando poco las nuevas competencias en el mercado y prestando escasa atención a la formación, privilegiando la formación en el puesto de trabajo (*“learning by doing”*). En cambio, los países del centro y norte de Europa se benefician de un efecto de “composición” en la medida que los sectores con alta calidad del factor capital y del factor trabajo están fuertemente representados (Möbus 1999).

Así, los niveles de Formación Continua que realizan las empresas en los países europeos pueden observarse en el gráfico siguiente.

Gráfico 2.3. Empresas que realizan F.C. en 1993.

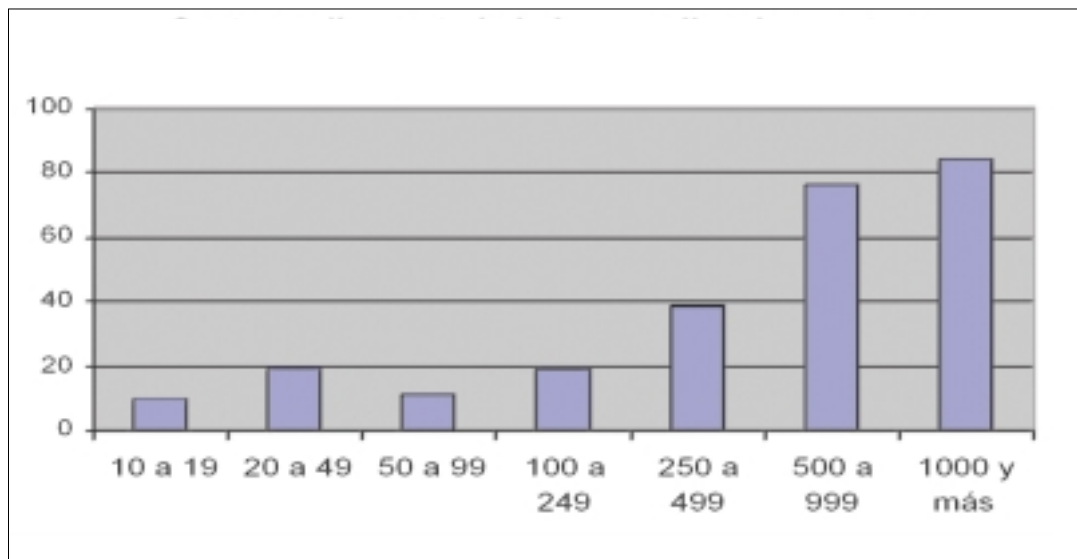


Fuente: ECFC, Eurostat.

Otro elemento a considerar respecto a la realización de FC en función de la organización de la empresa, es el tamaño de la empresa. Así, en la mayor parte de los países europeos, cuanto mayor es el tamaño de la empresa también es mayor el porcentaje de empresas que realizan FC. Este hecho puede explicarse por varios motivos: una gran empresa dispone de los instrumentos de pilotaje, de gestión y de realización de la FC. Disponen en efecto de la “masa crítica” necesaria para especializar a una o más personas en las tareas de formación, mientras que las PYME se ven a menudo limitadas a jugar sobre la “polivalencia” del responsable de los recursos humanos. El “handicap” relacionado con tamaño de la empresa se ve así reforzado (Möbus). Además, en una gran empresa, las posibilidades de una promoción o ascenso profesional son más probables de conseguir. De esta manera, el empresario puede invertir tranquilamente en formación sin preocuparse de que sus empleados y empleadas se vayan de la empresa después de haber realizado FC y se puedan beneficiar de las nuevas competencias recientemente adquiridas. Una promoción profesional garantiza al empresario que sus trabajadores se queden en la empresa, y hagan su trayectoria profesional dentro de la empresa.

La tabla siguiente nos muestra la media europea de las empresas que realizan formación según el tamaño de la empresa. Aunque las tendencias en todos los países son bastantes similares, hay tres distinciones básicas entre los países según el tamaño de la empresa: en Francia, España, Portugal, Grecia e Italia los porcentajes entre las PYME y las grandes empresas que realizan Formación Continua están muy polarizados. Esto se debe posiblemente a que las pequeñas empresas no tienen planes organizados de formación.

Gráfico 2.4. Coste medio por trabajador en miles de pesetas.



Fuente: *Eurostat 1997*.

Esta diferencia se ve bastante reducida en los países germanos, anglosajones y escandinavos. En el otro extremo se encuentra Dinamarca, donde la atención y dedicación de las pequeñas empresas vinculada a la Formación Continua es mayor que en las grandes empresas.

Dejando aparte Dinamarca, en el resto de países las grandes empresas están sobrepresentadas. La media europea es del 40%, superándola con diferencia España (62%), Francia (45%), Alemania (45%), el Reino Unido (43%) y Holanda (43%). En el otro extremo están Portugal (27%) y Grecia (32%). Esto tiene evidentemente efectos cuando hablamos de los porcentajes de Formación Continua. En el caso de España es evidente: la media de empresas que realizan FC asciende al 20%, porcentaje superior al caso de Portugal, Grecia, o Italia. Este porcentaje viene dado por el importante peso de las grandes empresas representadas en las encuestas. Por otro lado, en términos del acceso global a la formación, países como Grecia o Portugal quedan desfavorecidos a causa del poco peso que tienen las grandes empresas (las más formadoras) en la encuesta realizada (Möbus 1999).

b) La organización del sistema de Formación Continua

Möbus señala 4 tipos de regulaciones, aparecidas en los últimos años, que estructuran el sistema de FC en cada uno de los países y que significan también la implicación de los poderes públicos y los agentes sociales:

- a) la introducción de la obligación por parte del empresariado de la financiación de la Formación Continua,
- b) la introducción de incentivos financieros públicos para las empresas,
- c) el sostenimiento y la estructuración de la oferta de formación,
- d) la puesta en marcha de organizaciones específicas encargadas de operativizar las mediaciones entre las empresas, los poderes públicos, la oferta y los trabajadores y trabajadoras.

Hay tres tipos de prácticas nacionales en función del peso que recae sobre las empresas en materia de formación. En un primer caso se encuentra Francia, donde existen unas importantes reglas de financiación de la FC por parte de la empresa, entre las que figura la obligación a través de una ley de 1971, y que está fijada en el 1'5% de la masa salarial para las empresas de como mínimo 10 trabajadores, y cubre a la vez: las acciones de los Planes de Formación (0'9%), las acciones de los permisos de formación (0'2%) y las acciones para la formación en alternancia de los jóvenes (0'4%). Estas reglas, nacidas de las negociaciones colectivas, fueron introducidas en la ley y han adquirido un carácter público y universal (Möbus). Otro caso es el de los países en los que se prioriza la organización más descentralizada: el Reino Unido, Alemania, Austria, Suiza, Luxemburgo, Finlandia, Suecia, Noruega y Portugal. Estos países se caracterizan por la falta de reglas generales para las empresas. El modo de regulación se sitúa en el marco de relaciones salariales establecidas libremente. Es importante el papel de la iniciativa y la financiación individual.

En el resto de países se han introducido obligaciones limitadas de financiación al empresariado, normalmente derivadas de las negociaciones colectivas entre partners sociales, o a veces derivadas de textos legislativos. En Italia, por ejemplo, desde 1993, una ley que da pie a un acuerdo interprofesional obliga al empresariado a dedicar el 0'3% de la masa salarial a un fondo nacional para la Formación Profesional. En España se están desarrollando unas reglas generales, basadas en un acuerdo nacional tripartito en 1992. La financiación se ha fijado en una cuota de Formación Profesional del 0'7% de la masa salarial, repartido entre formación para personas ocupadas (35%) y formación para personas desocupadas (35%). Los otros países también destinan parte de la masa salarial a fondos nacionales para impulsar la Formación Continua.

Las políticas públicas dirigidas a una ayuda directa de los proyectos de formación en las empresas sólo conciernen a la mitad de los países, y en general orientados a objetivos de prevención de riesgos de desocupación o de incentivar las PYME. En Francia hay tres tipos de dispositivos públicos: el Fondo Nacional del Empleo, ayuda a las empresas en curso de reestructuración; por otra parte, los "compromisos de desarrollo de la formación", con el objetivo de apoyar la financiación de los Planes de Formación de las PYME y del personal menos cualificado; por último, los "*crédit d'impôt formation*", que permiten reducir los impuestos de sociedad a las empresas que incrementan los costes de formación de un año al siguiente.

En Alemania y Holanda los dispositivos públicos son muy parecidos: deducción de impuestos, ayudas a la PYME y formaciones de reconversión.

Otros tipos de dispositivos públicos se llevan a cabo en los países escandinavos y en el Reino Unido, donde se crea una paradoja al querer responsabilizar al empresariado y a los trabajadores y trabajadoras de su formación, al mismo tiempo que no se pueden negar las implicaciones públicas en materia de formación. Las ayudas públicas se introdujeron localmente a través de las "TEC", y están generalmente dirigidas a la obtención de cualificaciones del tipo de las "NVQ". Las PYME también reciben ayudas públicas, apoyadas sobre sistemas de préstamos y de

formación de tutores en las empresas.

Ya hemos dicho que la financiación pública responde más a las necesidades individuales de formación que a planes concretos de empresas. Esta regla tiene algunas excepciones: en algunos países nórdicos, como Dinamarca, algunas formaciones de corta duración ofrecidas por el sistema “AMU” o bien las formaciones de larga duración en alternancia (para las personas adultas normalmente) están subvencionadas por los poderes públicos. En el resto de los países existe también algún tipo de financiación pública a las formaciones que diploman o cualifican, ya sea a iniciativa individual o de la empresa, ya que muchas de ellas se llevan a cabo en centros subvencionados públicamente. La segunda vía que utilizan los poderes públicos para actuar sobre la oferta destinada a las empresas es la de introducir dispositivos para la mejora de la calidad. Por un lado, algunos países toman como referencia la norma ISO-9000, aparecida ya en Francia o Alemania. Por el otro, otros países tienden a estructurar la oferta de la formación a través de una regulación generalizada de certificados. En España, desde 1993 se trabaja en la creación del repertorio de certificados profesionales. En Portugal, desde 1991, la misma experiencia se está llevando a cabo para conseguir un Sistema Nacional de Certificación de Competencias profesionales y de experiencias formativas. El caso posiblemente más extendido es el de las NVQ en el Reino Unido, el cual está influenciando mucho las políticas públicas en Europa para la creación de un Sistema Nacional de Certificación de las Competencias, pero que no sigue de forma idéntica los principios sobre los cuales se basan las “NVQ” (Möbus 1999). Otros tipos de experiencia existen en el resto de países, como la ley de 1994 sobre las cualificaciones profesionales en Finlandia.

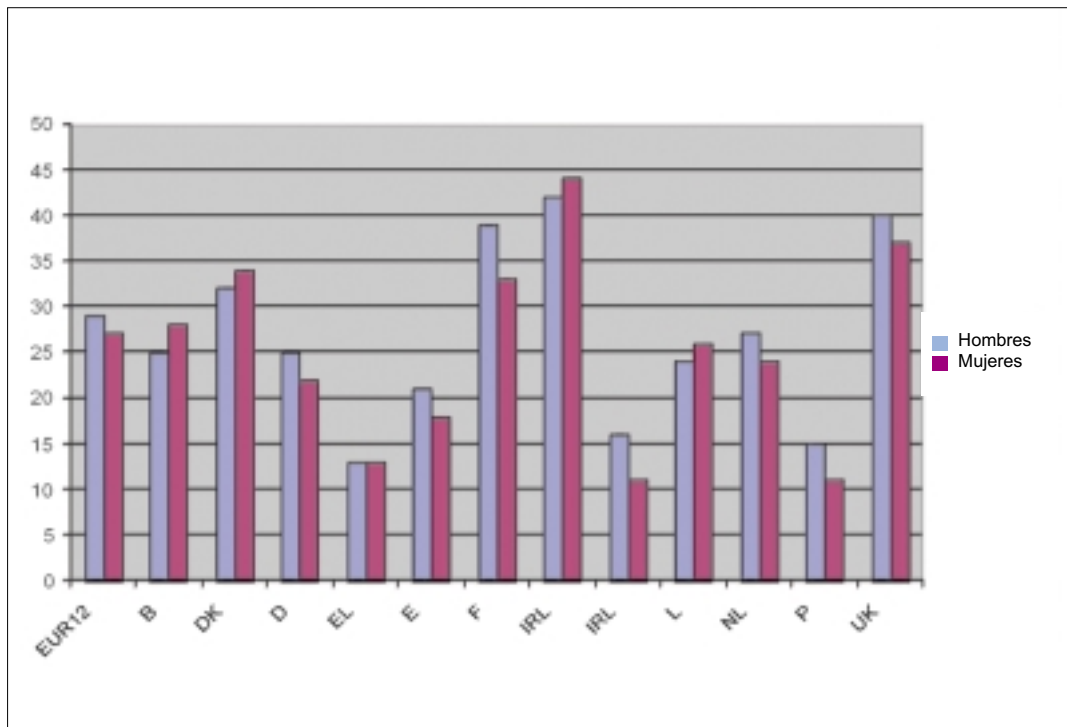
Se han creado instituciones específicas para ayudar a las empresas a identificar la oferta necesaria de formación y para ayudar en la financiación de los planes. Este tipo de instituciones de mediación existen sólo en tres casos. El primero en el Reino Unido, el LEC, instrumento a nivel territorial instaurado por el Estado para la regulación de las NVQ y las ayudas públicas para la formación. En segundo lugar, encontramos las OPCA en Francia, que organizan los recursos colectivos a través de pagos obligatorios previstos por ley. También intervienen para ayudar a

las empresas a formular sus Planes de Formación. El Estado interviene para regular y limitar el papel de las OPCA. En el tercer caso, se da una intervención conjunta de los poderes públicos y de los agentes sociales agrupados en organizaciones concretas, las cuales estructuran las políticas de Formación Continua, realizadas en el marco de las empresas. FORCEM es esta organización en España, o la OAED en Grecia, o el IEFP en Portugal, análogo al INEM en España. El resto de países no disponen de estas instituciones mediadoras, asumiendo esta función los servicios del Estado o los colectivos locales, cámaras de comercio u organizaciones profesionales.

Conclusiones

En el gráfico siguiente podemos observar cuál es la participación por sexos en “stages” de Formación Continua durante el año 1993 en los países europeos.

Gráfico 2.5. Participantes en cursos de F.C. en el conjunto de las empresas según sexo. 1993. %.



Fuente: ECFC, Eurostat.

Podemos destacar, a título de conclusiones, las siguientes características, que nos parece que resumen las principales tendencias de la situación, desarrollo y prospectiva de la Formación Continua en el conjunto de los países europeos.

1. Heterogeneidad de la Formación Continua en el conjunto de países europeos. Tal como muestra el gráfico precedente, la participación en prácticas de Formación Continua alcanza niveles muy distintos en los diferentes países. En el próximo capítulo haremos referencia al marco comunitario europeo respecto a la Formación Continua. Sin embargo, todavía queda lejos la vía del consenso, tanto conceptual como práctico, sobre el desarrollo de la Formación Continua. Cada país ha desarrollado sus políticas, sus principios sobre los cuales han construido una noción y modelo de Formación Continua. Llegar a un acuerdo a nivel comunitario es muy difícil, en parte porque es todavía un fenómeno relativamente joven, pero progresivamente adquiere más importancia hasta situarse en el centro de las políticas de formación, ya sea la dirigida a objetivos exclusivamente profesionales, o bien lo que llamamos la educación a lo largo de la vida, dirigida a objetivos mucho más amplios y que abarcan varios campos de la vida cotidiana de las personas.
2. Situación de polarización. Los niveles de formación son mucho más elevados entre la población joven, que al mismo tiempo es la más beneficiada por la Formación Continua. Son personas jóvenes bien formadas las que más se forman, creando así una polarización entre los grupos más jóvenes y los más adultos. La Formación Inicial (FI) de la población parece mostrarse cada vez más importante para el futuro acceso a la Formación Continua. La clave de la Formación Continua está, pues, en la Formación Inicial. El aumento del nivel de formación de la población en el curso de la vida es marginal: éste solo se observa con los jóvenes con niveles de formación superior, y en ciertos países nórdicos y germánicos (Möbus 1999). En el resto de países parece ser que a los 30 años (aproximadamente, depende de los niveles de formación) la población deja de formarse, dando por completada su etapa de educación inicial. A partir de aquí varían muy poco los niveles de formación de la población.
3. Se nota una evolución positiva hacia sistemas nacionales de FC, basados en interacciones organizadas y coherentes y con la implicación de varios

agentes sociales y los poderes públicos en la apertura y funcionamiento de la Formación Continua (Möbus 1999). Esta evolución está dando un lugar central al papel que debe cumplir la FC en el futuro, como clave para afrontar los retos de adaptación necesaria a los cambios tecnológicos, sociales y económicos que nuestra sociedad está viviendo.

4. En relación con la iniciativa referente a la Formación Continua, los países que más desarrollan Formación Inicial de tipo profesional tienden a favorecer más el desarrollo de la FC, no con objetivos profesionales, sino dejando la formación a la iniciativa individual (muy poco orientada exclusivamente a una profesión). Por otra parte, en los países dominados por una Formación Inicial de tipo general, la Formación Continua tiende a estar orientada a objetivos profesionales a iniciativa de la empresa (Möbus 1999).

LA EDUCACIÓN PERMANENTE COMO POLÍTICA ESENCIAL PARA EL DESARROLLO DE LA CIUDADANÍA, LA COHESIÓN SOCIAL Y EL EMPLEO: PROPUESTAS COMUNITARIAS

En los debates comunitarios actuales, la educación adquiere una dimensión más amplia que en tiempos pasados, al extenderla no sólo al marco de la educación inicial, sino al de la educación continua. La educación, en su sentido más amplio, vincula la Formación Inicial y la Formación Continua.

En el informe de la Comisión sobre los Futuros objetivos de los sistemas educativos (2001) se plantean tres objetivos básicos: el primero hace referencia a la calidad y eficacia de la educación y formación. Así, la Formación Inicial deber ir dirigida especialmente no sólo al aprendizaje de las nuevas tecnologías de la información, sino muy especialmente a una educación en los valores culturales y de la ciudadanía. Se apuesta por un vínculo más fuerte entre los sistemas educativos y el mundo empresarial, buscando la implicación de éstos últimos en materia educativa. Finalmente, y muy ligado con el segundo objetivo, la Formación Inicial debe preparar a los alumnos para que continúen aprendiendo a lo largo de toda la vida.

Y este parece ser precisamente el mensaje y la preocupación central de las políticas comunitarias: el acceso a la formación para todos y a cualquier edad, a través

del desarrollo de los sistemas de Formación Continua. Se apunta hacia la democratización de la educación que facilite un derecho universal al acceso a la formación permanente. El cambio demográfico que nuestras sociedades experimentan (el número de gente joven es muy reducido) llevan a impulsar de forma más contundente la formación a lo largo de toda la vida especialmente para la población más adulta. El informe apunta que la solución debe pasar por democratizar la educación, y hace referencia especial a la educación de nivel superior. Una última preocupación para hacer realidad la formación a lo largo de toda la vida es que la oferta se adapta a las necesidades de la población, especialmente la adulta, y que permite conciliar formación y vida familiar.

Un último objetivo marcado en el informe es abrir los sistemas educativos europeos al resto del mundo, promover los intercambios educativos entre países, y facilitando la movilidad geográfica.

En otro informe comunitario, el Memorándum sobre el aprendizaje permanente, se concretizan los objetivos y mensajes clave de lo que debe devenir la Formación Continua en el marco europeo. La definición que se presenta de formación a lo largo de toda la vida (LLL)¹² es bastante amplia: **toda actividad de aprendizaje útil realizada de manera continuada con objeto de mejorar las cualificaciones, los conocimientos y las aptitudes.**

La transición hacia una sociedad del conocimiento debe ir acompañada del LLL para que pueda tener éxito, y el informe apunta que es responsabilidad de cada país, y no sólo a nivel comunitario, fomentar las políticas de desarrollo de los sistemas de Formación Continua, ya que el LLL concierne al futuro de todos, pero de modo exclusivamente individual. El informe destaca que los países deben desarrollar estas estrategias de forma conjunta, es decir, establecer ámbitos de cooperación entre ministerios, autoridades públicas y otros tipos de agentes sociales e instituciones. Se aboga por la creación de una red que estructure la Formación Continua en cada país. En definitiva, esta perspectiva introduce la idea de una ósmosis gradual que permite apreciar la complementariedad de los diferentes tipos de aprendizaje, el formal, no formal e informal, y crear redes abiertas de oferta y reconocimiento de la formación.

El debate en torno a la Formación Continua es central y se observa como la solución a corto y a largo plazo para afrontar los retos de una sociedad basada en el conocimiento, la información, las competencias y la competitividad. La educación debe permitir comprender y aprender en este nuevo modelo de sociedad. Así, dos objetivos principales son **promover la ciudadanía activa y mejorar la empleabilidad**. Estos fines buscan, en último término, evitar la exclusión social de las capas sociales con más riesgo de quedarse fuera de la esfera tanto profesional como laboral. Tal como se concluyó en el Consejo de Lisboa, los sistemas de educación y formación deben adaptarse a las nuevas realidades del siglo XXI, y "la educación permanente constituye una política esencial para el desarrollo de la ciudadanía, la cohesión social y el empleo."

La Europa de los ciudadanos a través del aprendizaje permanente

Se trata el tema de la polarización, en tanto que hay más gente que prolonga su educación y formación, pero aumenta la disparidad entre aquellos que gozan de una cualificación suficiente para mantenerse activos en el mercado de trabajo y los que quedan profesionalmente excluidos. La población europea también está envejeciendo rápidamente. ¿Cómo va a cambiar esto la composición de la población activa? Se insiste que la educación y la formación permanente son la mejor manera de ayudarnos a asumir el reto del cambio.

La formación permanente considera todo el aprendizaje como un proceso continuo e ininterrumpido durante todo el ciclo vital. **Una educación básica de alta calidad para todos, desde la infancia, es la premisa esencial**. Una buena Formación Inicial es un requerimiento para la FC, ya que se debe garantizar que han "aprendido a aprender", y que tienen una actitud positiva hacia el aprendizaje. La motivación individual para aprender y la variedad de las ofertas de aprendizaje son las claves fundamentales del éxito de la formación permanente. El informe señala que **"es esencial incrementar tanto la demanda de formación como la oferta, especialmente para aquellos que hasta ahora menos se han beneficiado de la educación y la formación"**. Se aboga por un sistema de educación y formación que se adapte a las necesidades y expectativas individuales, y no al contrario. Se destacan tres categorías básicas de aprendizaje: el aprendizaje formal, el no formal y el informal. La formación informal y la no formal son las que mejor pueden conciliar los objetivos del LLL, puesto que la Formación Continua debe desvincular-

se de un tipo de educación escolar, es decir, la formación adquiere un marco muy amplio: formarse en cualquier momento de la vida, en cualquier lugar y "de cualquier modo" (en términos de tipos de aprendizajes: formal, no formal e informal). Así, no hablamos únicamente de formación a lo largo de toda la vida, sino que lo extendemos a la dimensión de "a lo ancho de la vida". **La dimensión de amplitud hace más patente la complementariedad de los aprendizajes formal, no formal e informal.**

No obstante, tal como señala el Memorándum, el aprendizaje permanente sigue siendo definido de modos muy diversos en contextos nacionales diferentes, y con objetivos distintos. Las últimas publicaciones disponibles sugieren que las definiciones siguen siendo bastante informales y pragmáticas, y se relacionan más con la acción que con la claridad de conceptos o términos legales. El impulso volvió a las agendas políticas a partir de los 90 con la preocupación para mejorar la empleabilidad y la adaptación de los ciudadanos ante los elevados niveles de desempleo estructural, que afectaron sobre todo a los trabajadores menos cualificados y más viejos. Actualmente se está produciendo un movimiento perceptible hacia políticas más integradas que combinan objetivos salariales y culturales con el fundamento económico de la formación permanente. Han crecido las divergencias entre la mayoría de la sociedad y los ciudadanos en peligro de sufrir exclusión social a largo plazo. La educación y la formación tienen ahora más importancia que nunca a la hora de influir en las posibilidades que tienen los ciudadanos de empezar, situarse y mejorar en la vida.

La formación permanente en acción: seis mensajes clave

Finalmente, mencionaremos los seis mensajes clave que el informe Memorándum propone, los objetivos que se definen en cada uno de los mensajes, y destacaremos algunas iniciativas que se están llevando a cabo en relación con cada uno de ellos. Asimismo, en cada punto, se indicaron algunos temas para el debate futuro, que se señalan también aquí.

Mensaje clave 1. Nuevas calificaciones básicas para todos

El objetivo es garantizar el acceso universal y continuo a la formación, con objeto de obtener y renovar las calificaciones requeridas para participar de forma sostenida en la sociedad del conocimiento.

Este primer objetivo es un llamamiento al "aprender a aprender". El derecho a la formación parece ser crucial entre los objetivos prioritarios que se han ido mencionando a lo largo del informe, y sobre todo dar una segunda oportunidad a aquellos que, cualquiera que sea la razón, no hayan podido acceder a unos niveles mínimos de cualificación.

Temas de debate:

- ¿Puede contemplarse un derecho individual para todos los ciudadanos a adquirir y actualizar sus cualificaciones mediante la formación permanente?.
- La iniciativa *eLearning* se ha fijado el objetivo de dotar de una "cultura digital" antes de que acabe el año 2003, a todos los alumnos que salgan de la escuela. ¿Cuáles son los ámbitos prioritarios de actuación para los grupos de ciudadanos -jóvenes y viejos- que se encuentran al margen de la revolución digital?.
- ¿Cómo podrá desarrollarse un marco común europeo para definir las nuevas cualificaciones básicas requeridas para participar activamente en la sociedad y en la economía del conocimiento tal como propone el punto 26 de las conclusiones de Lisboa?.
- Se invita a los Estados Miembros a "asegurarse de que los jóvenes concluyan la educación obligatoria y a facilitar el acceso de las personas adultas a la formación, especialmente en el caso de los trabajadores de edad, trabajadores a tiempo parcial o temporales y desempleados. ¿Qué medidas serían adecuadas y eficaces para lograr estos objetivos, y para actualizar cualificaciones?.
- ¿Qué métodos serían eficaces para detectar y atender las nuevas necesidades de cualificaciones que surjan?.

Ejemplo de prácticas concretas:

- Suecia, *AEI Adult Education Initiative*, julio 1997-julio 2002.
- *Proyecto Youthstart - Gemeente Groningen*, noviembre 1995, aún en marcha.

Mensaje clave 2. Más inversión en recursos humanos

El objetivo es aumentar visiblemente la inversión en recursos humanos,

para dar prioridad al capital más importante de Europa: sus ciudadanos y ciudadanas.

El informe señala que no sólo debe aumentar la inversión en recursos humanos y hacerla más transparente, sino que se debe plantear qué se considera exactamente como inversión. Hay varios dispositivos que se proponen para avanzar en este sentido: establecer unos acuerdos marco para la Formación Continua, y ofrecer una especie de recompensa o premio a aquellas empresas especialmente avanzadas.

Este objetivo es hacer referencia especial a la iniciativa individual y a la creación de incentivos para el desarrollo individual. Estos son los ejemplos que se mencionan en el informe: una contabilidad personal del aprendizaje, que incitaría al ciudadano a participar en el coste de su propio aprendizaje mediante ahorros y depósitos especiales a los que se añadirían sumas equivalentes o complementarias procedentes de fondos públicos o privados. O bien regímenes corporativos que conceden al personal cierta cantidad de tiempo o de dinero para cursar estudios de su propia elección o que se consideren oportunos para su trabajo.

En algunos Estados Miembros se ha negociado para los trabajadores el derecho a permisos pagados para formación. Hay empresas que dan en permiso parental la oportunidad de participar en cursos de actualización de las cualificaciones durante su ausencia.

Además, en la próxima década se deberá prestar especial atención a los trabajadores de más de 35 años cuando se hable de formación en el lugar de trabajo o relacionado con la actividad profesional. Esto se debe en parte a que las tendencias demográficas van a incrementar la importancia estratégica de los trabajadores de más edad. Por otra parte, la participación en cursos de formación permanente de estos trabajadores, especialmente cuando están menos cualificados y desempeñan tareas de menor nivel, está en claro descenso.

Temas de debate:

- ¿Cuáles son los métodos más prometedores para incitar a los ciudadanos a cofinanciar y controlar su propio proceso de formación y facultarlos para que así lo hagan?.

- ¿Cómo pueden utilizarse eficazmente los Fondos Estructurales y en especial el FSE, para canalizar la inversión hacia infraestructuras, creando centros de formación e instalando modernos equipos de TIC? ¿En qué medida pueden ayudar estos recursos a lograr que la calidad de la educación y la formación públicas no vaya a la zaga de las alternativas privadas?

Ejemplo de prácticas concretas:

- ADAPT: *EU Jobrotation* (a escala europea). El punto de partida está en las empresas y en sus necesidades de formación derivadas de la introducción de las nuevas tecnologías, de los cambios organizativos o de los procesos de internacionalización. El principio en el que se basa es: el empleado participa en una actividad de formación suplementaria, mientras que una persona en paro le sustituye temporalmente en su puesto de trabajo tras haber recibido la formación correspondiente.
- *Investors in people*, Reino Unido, iniciado en 1991, aún en marcha.

Mensaje 3. La innovación en la enseñanza y el aprendizaje

Objetivo: Desarrollar métodos y contextos eficaces de enseñanza y aprendizaje para la Formación Continua a lo largo y ancho de la vida.

Estos ámbitos de enseñanza deben incluir especialmente las nuevas tecnologías de la información, pero también la enseñanza para una sociedad cada vez más multicultural y con más elementos de diversidad. Asimismo, las políticas de igualdad de oportunidades deben incluirse en todos los contextos didácticos.

Temas de debate:

- ¿Cómo se pueden combinar eficazmente el desarrollo de las pedagogías basadas en las TIC con la mejora e innovación en las Humanidades?
- Los cursos de formación y las cualificaciones para los educadores y formadores que vayan a trabajar en los sectores no formales están subdesarrollados en toda Europa. ¿Qué puede hacerse para mejorar esta situación, incluyendo también una posible cooperación europea?

Ejemplo de prácticas concretas:

- Sócrates, a escala transnacional, 1997-1999: *MIWEUL- Making it work: European -universities and LLL*. Proyecto centrado en el análisis del desarrollo de instituciones de educación superior como centros de aprendizaje permanente en cuatro países europeos; formulación de políticas, orientación del aprendizaje permanente y obstáculos para el desarrollo futuro; determinación de similitudes y diferencias entre los países europeos, ...
- *European Network of Innovative Schools (ENIS)*, a escala europea.

Mensaje 4. Valorar la formación

Objetivo: Mejorar significativamente las maneras en que se entienden y se valoran la participación en el aprendizaje y sus resultados, sobre todo en lo que atañe al aprendizaje no formal e informal.

Se destaca la idea de que en un contexto de competitividad, los títulos, certificados y cualificaciones son una referencia importante tanto para los empresarios como para los trabajadores, en el mercado de trabajo y en la empresa. Hay una demanda creciente de mano de obra cualificada y la demanda de formación reconocida es mayor que nunca. Se destaca principalmente la idea de establecer un sistema de reconocimiento y validación de las competencias, hacerlas más transparentes, identificables y exportables dentro de la Unión Europea.

Temas de debate:

- Las formas innovadoras de evaluación y reconocimiento son un área de actuación prioritaria. ¿Qué hay que hacer para establecer sistemas eficaces de certificación del aprendizaje empírico previo en todos los Estados miembros? ¿Cómo pueden establecerse sistemas adecuados para reconocer las competencias obtenidas en contextos no formales e informales, como las asociaciones juveniles y de la comunidad?
- Una serie de instrumentos de evaluación y reconocimiento han sido elaborados (ECTS, sistema de transferencia de créditos europeos, Europass, SVE, ECDL, y el *eLearning*). ¿Cómo pueden estos instrumentos tan variados ampliarse y desarrollarse de forma coherente? ¿Qué margen de maniobra puede haber para una amplia iniciativa basada en los créditos con el objetivo

de definir un modelo europeo común de *currículum vitae* tal como propone el punto 26 de las conclusiones de Lisboa?

- ¿Qué medidas deben adoptarse para lograr mejorar el reconocimiento de las cualificaciones, los conocimientos y las aptitudes para facilitar la movilidad y el aprendizaje permanente?

Ejemplo de prácticas concretas:

- *Prior Learning Assessment*, EE.UU, iniciado en 1994, aún en marcha.
- *Bilan de compétences*, Francia, iniciado en 1985, aún en marcha.

Mensaje 5. Redefinir la orientación y el asesoramiento

Objetivo: Lograr que todos los ciudadanos de Europa, a lo largo de su vida, puedan acceder fácilmente a una información y un asesoramiento de calidad acerca de las oportunidades de formación.

Las trayectorias educativas, formativas y profesionales han cambiado mucho respecto al pasado, donde la gente sólo pasaba una vez en su vida por cada una de estas vías. Hoy en día, estas tres vías deben estar en contacto permanente, y debe ser fácil acceder de una a la otra. Por este motivo se incide tanto en la importancia de unas buenas políticas de asesoramiento e información.

El informe indica que muchos servicios de orientación han sido privatizados y las propias empresas han empezado a invertir en servicios de orientación para sus empleados. No obstante, sigue siendo responsabilidad del sector público acordar y fijar las normas mínimas de calidad y definir las cualificaciones para suministrar estos servicios, los cuales deben tener en cuenta cada vez más las necesidades y expectativas de la población.

Temas de debate:

- ¿Qué mejoras son necesarias para ofrecer bases de datos europeas interconectadas sobre las oportunidades de formación permanente? ¿Cuáles son las consecuencias del nuevo concepto de "educación sin fronteras" -es decir, de la posibilidad de aprender en un país a partir de otro- para los servicios de orientación y asesoramiento?

- ¿Qué se puede hacer para mejorar y modernizar la Formación Inicial y continua y la evolución de las carreras de los profesionales de la orientación y el asesoramiento?

Ejemplo de prácticas concretas:

- Proyecto Leonardo da Vinci, EURO PRO-FILES, a escala transnacional.
- *SkillNet.ca*, Canadá, iniciado en 1993.

Mensaje clave 6. Acercar el aprendizaje al hogar

Objetivo: Ofrecer oportunidades de formación permanente tan próximas a los interesados como sea posible, en sus propias comunidades, y cuando proceda, con el apoyo de las tecnologías de la comunicación. El aprendizaje permanente como motor de la regeneración local y regional.

Temas de debate:

- El punto 26 de las conclusiones de Lisboa propone que se conviertan las escuelas y centros de formación en centros locales de aprendizaje polivalentes, todos ellos conectados a Internet y accesibles a personas de todas las edades. ¿Qué medidas pueden ofrecer vías de progreso prometedoras y ejemplos de prácticas concretas?
- ¿Qué posibilidades hay de promover cooperaciones descentralizadas en materia de aprendizaje permanente mediante el establecimiento de vínculos más estrechos entre instituciones a escala europea (Parlamento Europeo, Comité de las Regiones, Comité Económico y Social, Consejo de Europa) que disponen de sólidos contactos locales y regionales?

Ejemplo de prácticas concretas:

- ADAPT: SES-NET (*South East Scotland Network for Education and Training*), a escala transnacional, septiembre de 1998-junio de 2001.
- Centros de Aprendizaje, Australia, iniciado en 1998, aún en marcha.

Iniciativas europeas actuales

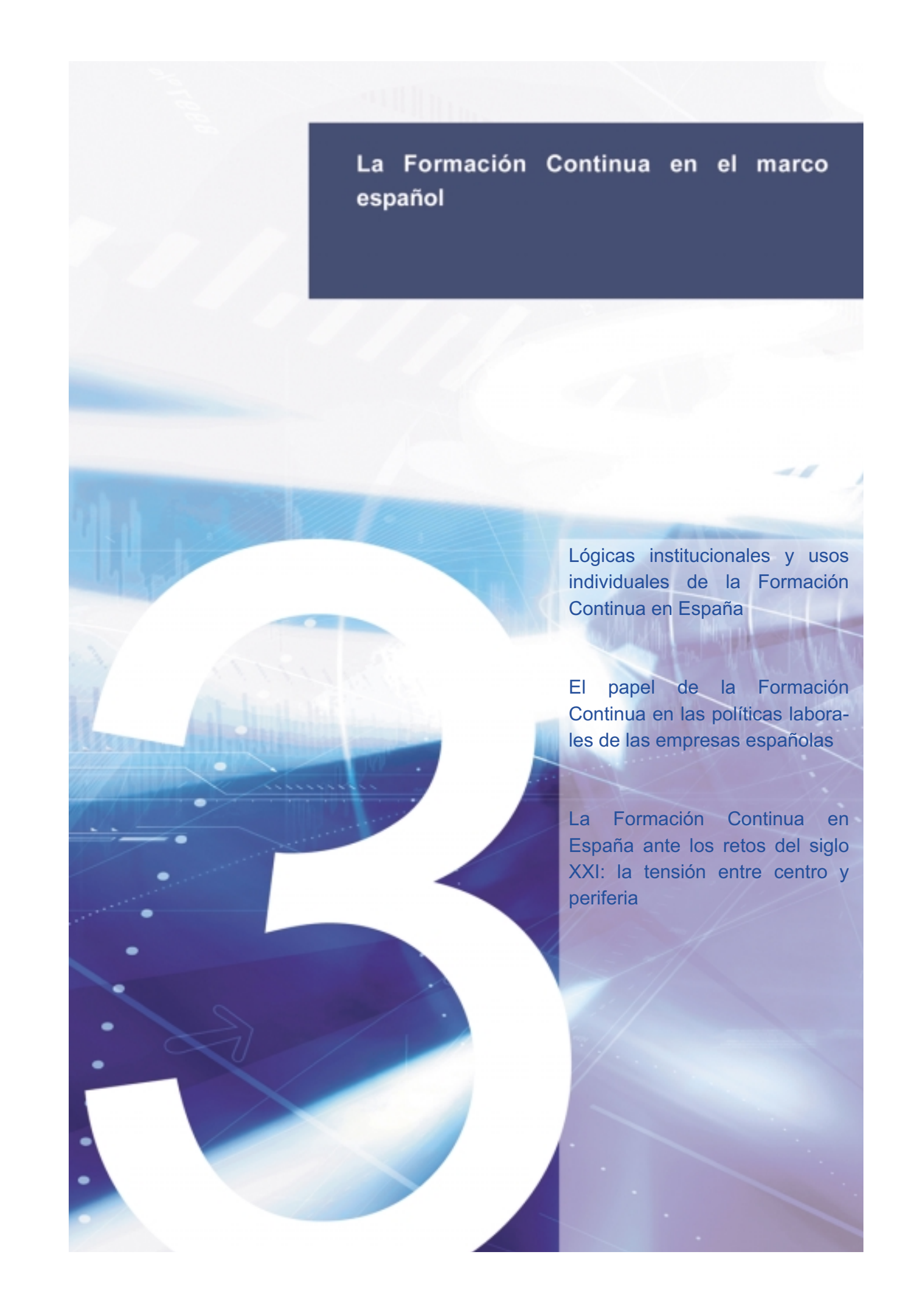
A nivel comunitario se están empezando a realizar las primeras iniciativas para llevar a cabo las conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa. Estas se pueden resumir en las siguientes propuestas:

- Informe sobre los sistemas educativos europeos, incluido el aprendizaje permanente. Dicho informe será presentado al Consejo Europeo que presidió Suecia en primavera de 2001.
- *eLearning*, que forma parte de una iniciativa más amplia (*eEurope*), tiene por objetivo mejorar la infraestructura digital de los centros, dotar a los profesores y alumnos de materiales, cualificaciones y ayuda técnica para llevar a cabo esta iniciativa. El desarrollo de las TIC tendrá influencia en la realización de la Formación Continua, ya que facilitará más medios para aprender y en distintos sitios, se abrirán centros locales conectados a redes informáticas para públicos de todas las edades.
- Pasarela para el espacio educativo europeo. La pasarela, junto con la base de datos EURES, debe facilitar información a nivel europeo sobre empleo y formación.
- Modelo europeo común de *curriculum vitae*. Se propone un modelo común de CV para hacer más transparente la experiencia laboral y trayectorias formativas realizadas para facilitar así la movilidad en Europa.
- Plan de acción para la movilidad. Este plan de acción viene dada por la propuesta presentada por la Comisión de "recomendación relativa a la movilidad". Este plan de acción se elabora a iniciativa de la Presidencia francesa.
- Foro europeo para la transparencia de las cualificaciones. La Comisión seguirá trabajando para establecer redes, agencias descentralizadas y otros mecanismos disponibles para facilitar la transparencia de cualificaciones en el desarrollo de la Formación Continua.
- Fomento del espíritu empresarial y la competitividad (presentado por el grupo operativo BEST). Éste es un programa que incluye medidas de formación y educación en este ámbito.

Finalmente...

En definitiva, las políticas comunitarias apuestan fuerte para la educación a lo largo

de toda la vida como clave para afrontar muchos retos futuros y para solucionar problemas que cada día son más patentes en nuestras sociedades: polarización entre grupos jóvenes y muy formados frente a un grupo creciente de adultos poco formados, lo que conduce a problemas de exclusión social y profesional. Estará por ver si esta ambiciosa compilación de objetivos y retos que deben caracterizar la Formación Continua en Europa tomará forma práctica y se concretizará no sólo en proyectos puntuales, sino en prácticas habituales.



La Formación Continua en el marco español

Lógicas institucionales y usos individuales de la Formación Continua en España

El papel de la Formación Continua en las políticas laborales de las empresas españolas

La Formación Continua en España ante los retos del siglo XXI: la tensión entre centro y periferia

LÓGICAS INSTITUCIONALES Y USOS INDIVIDUALES DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN ESPAÑA. Jordi Planas, Judit Rifà

La parte primera la hemos dedicado a la reflexión sobre el marco teórico en el que se inscriben los elementos de contexto de los mercados de trabajo en general, y de la importancia de los mercados de las competencias en estos nuevos mercados en particular. Asimismo, hemos analizado los modelos teóricos de referencia donde se encuadra la relación entre la oferta del sistema escolar y la demanda del sistema productivo. Por una parte encontramos el modelo proveedor-cliente basado en el adecuacionismo y por lo tanto en la noción mercantilista de la educación, modelo que se puede definir en términos de intercambio de títulos por puestos de trabajos adecuados a estos títulos, y por otra, el modelo de los ajustes basado en las competencias. Es en esta línea donde se inscribe nuestra investigación.

En la parte segunda hemos introducido aspectos sobre la Formación Continua en un marco europeo y hemos situado el caso de España dentro de este contexto. Hemos puesto especial énfasis en la relación entre la Formación Inicial y la Formación Continua en Europa analizando los distintos sistemas de Formación Profesional en cada uno de los países europeos. Hemos utilizado los datos que nos ofrece la Encuesta Comunitaria de Formación Continua realizada en 1993 para comparar la situación de los distintos sistemas y el desarrollo de la FC en un contexto europeo. Finalmente, en el último capítulo de esta segunda parte, hemos incidido en las propuestas que se están debatiendo actualmente a nivel comunitario en relación con la FC. Para este fin nos han sido útiles los últimos informes de la Comisión Europea en relación con el desarrollo de los sistemas educativos europeos y el Memorándum sobre la FC.

Habiendo situado las coordenadas teóricas de la Formación Continua, y las contextuales sobre España, en un marco europeo, en este capítulo vamos a ver qué sucede con la Formación Continua en el marco español. Primero buscaremos una

definición o concepto que se adecúe a la noción de lo que llamamos FC y su tipología. Desde una perspectiva institucional, describiremos después cuál es el marco en el que se inscribe la Formación Continua en España. Así será de referencia obligada FORCEM (como institución tripartita que financia y regula cursos de formación a y para las empresas), las Universidades (como centros con cada vez mayor recepción de matriculados en enseñanzas de terceros ciclos, como postgrados, masters y cursos de doctorado) y centros de Formación Profesional, y la Formación Profesional Ocupacional, cuyos cursos han dejado de estar dirigidos exclusivamente a la población desempleada. Por último, y partiendo de las fuentes disponibles de información estadística, vamos a analizar los comportamientos de la población activa respecto a la formación a lo largo de toda la vida (a través de la explotación de la EPA, Encuesta de Población Activa 2000), los comportamientos de las empresas (Encuesta de Formación Profesional Continua 1993, dirigida a las empresas) y por último los comportamientos de las instituciones que financian o producen FC (FORCEM, Universidades, FPO).

La Formación Continua como concepto, como práctica empresarial, como práctica individual y como institución.

El concepto de Formación Continua puede ser definido de formas muy distintas, y todavía no se ha llegado a un consenso, ni a nivel de España ni a nivel europeo. Tal como subraya Tessaring en **Formación para una sociedad en cambio, informe acerca de la situación actual de la investigación sobre la Formación Profesional en Europa (1998)** "resulta bastante difícil recoger en una imagen exacta las diferentes formas de la FC que se ofrecen en los Estados miembros. Ello se debe no sólo a que los datos no estén consolidados ni sean completos, sino también a que no existe una definición consensual de FC", y citando concretamente a Bransma/Kessler/Münch (1995) añade "para la comunidad flamenca de Bélgica, para Grecia, Italia, Países Bajos, España y el Reino Unido simplemente no existe una definición de la FC". Sin embargo, el CEDEFOP ha recogido una compilación de definiciones nacionales de la FC. La Formación Continua en este contexto se define de la siguiente forma:

Término utilizado en sentido amplio para referirse a las actividades formativas que se programan y desarrollan en orden a la actualización de conocimientos de quienes ejercen una profesión o tienen una ocupación. Permiten la adaptación de las personas al cambio de las técnicas y de las condiciones

de trabajo y hacen posible su promoción profesional o el cambio a otra actividad. El término legal es Formación Profesional Ocupacional; sin embargo, este término suele circunscribirse a las actuaciones formativas a favor de las personas paradas, mientras que el término Formación Profesional Continua o Formación Continua se utiliza más como equivalente a las actuaciones formativas de los trabajadores ocupados (Glosario de la Formación Profesional CEDEFOP, 1996.)

Desde las empresas, el concepto de FC es bastante más restringido. Así, en la encuesta realizada a las empresas en 1993, se entiende por Formación Continua:

El conjunto de actividades formativas llevadas a cabo por las empresas y dirigidas a sus trabajadores, siempre que cumplan los siguientes requisitos: deben estar financiadas por las propias empresas, ya sea directa o indirectamente, de forma total o parcial, y tener como objetivo la formación de los trabajadores en cuanto a mejorar o adaptar sus capacitaciones profesionales, sus conocimientos o sus calificaciones, condicionando que tengan relación con la actividad o profesión que realicen o se prevea vayan a realizar en el futuro en la propia empresa.

Este concepto es muy restrictivo, en tanto que limita mucho los campos de formación. Excluye las personas no ocupadas o los trabajadores y trabajadoras no asalariados, así como las formaciones que reciben las personas ocupadas fuera del marco de la empresa y financiadas por ellas mismas, o incluso Acciones formativas en las que participan las empresas, pero que no tienen relación directa o no están orientados específicamente al desempeño de las funciones del trabajador y trabajadora dentro de la empresa.

El concepto de Formación Continua plantea múltiples problemas al entremezclarse en ella situaciones de formación reglada y no reglada, situaciones de formación formal e informal y, sobre todo, por las dificultades para definir de manera neta el límite de la Formación Inicial. Esta variedad de propuestas va a condicionar de forma crucial las informaciones proporcionadas por las fuentes disponibles y las posibilidades de análisis sobre las prácticas de Formación Continua.

Para nuestro trabajo consideraremos Formación Continua cualquier tipo de formación formal (reglada o no reglada) que las personas en edad de tra-

bajar realicen después de un periodo de ruptura con la Formación Inicial. Así, tendremos que considerar este concepto de Formación Continua partiendo de las categorías de edad y nivel de estudios de la población que analizamos.

Históricamente, en España la Formación Continua ha sido esencialmente informal. Es decir, ha habido una larga tradición del "*learning by doing*" o lo que llamamos "aprender trabajando" (Köhler, 1994). Esta formación informal (a través de la experiencia) ha reemplazado en buena medida a la Formación Profesional explícita e incluso a la Formación Inicial, lo que explicaría, al menos en parte, la escasa tradición de la Formación Continua que ha habido en nuestro país.

Las empresas españolas, tímidamente y de forma muy heterogénea según el tamaño, sector de la empresa y la pertenencia a una red, van introduciendo la Formación Continua como un componente de su política de recursos humanos, aunque en buena parte la Formación Continua de carácter técnico asociada a la innovación tecnológica está incorporada como un servicio pos-venta a la compra de nuevas tecnologías y, por tanto, no registrada como tal.

Los personas, especialmente las más formadas y las más jóvenes, han empezado a realizar en las últimas décadas formaciones extraescolares durante y después de su Formación Inicial como complemento de ésta y en gran medida en proporción al nivel de Formación Inicial adquirida (Planas, CEDEFOP). Así, y como veremos en los datos analizados de la EPA, son las personas más jóvenes y con niveles de cualificaciones más altos las que con mayor frecuencia realizan formación después de haberse producido una ruptura con la Formación Inicial.

La Formación Continua no se institucionaliza hasta 1992 cuando se firma el Acuerdo Tripartito, que da origen a FORCEM (Fundación para la Formación Continua). Sin embargo, la FC no se institucionaliza únicamente a través de FORCEM, sino que debemos destacar de forma importante las prácticas de instituciones de Formación Inicial como los centros de Formación Inicial y las universidades, por su papel cada vez más implicado en la Formación Continua.

El marco institucional de la Formación Continua en España

El desarrollo de los subsistemas de Formación Profesional en España se ha visto modificado de forma sustancial como resultado de los cambios en la regulación de la Formación Continua durante el período 1990-1998. Los mayores cambios son tres:

1. Una nueva regulación de la Formación Profesional Reglada (FPR).
2. La separación formal de la Formación Ocupacional (FO, dirigida a desempleados) y la Formación Continua (FC, dirigida a la población ocupada)¹³.
3. La implantación de los certificados de cualificaciones profesionales, como método de reconocimiento y validación de las certificaciones y cualificaciones (en proyecto).

Figura 3.1



¹³ Esta separación no es tan clara hoy en día, puesto que la Formación Ocupacional ofrece también cursos, como veremos más adelante, a población ocupada.

Formación Continua en el marco FORCEM

FORCEM es el resultado del ANFC (Acuerdo Nacional de Formación Continua), firmado por los agentes sociales, patronales y sindicatos en 1992. Más tarde, los mismos agentes sociales firmaron el Acuerdo Tripartito de Formación Continua con la Administración Central para dar efecto al Acuerdo Nacional. Este acuerdo permite crear y regular las actividades llevadas a cabo por FORCEM.

El Acuerdo Nacional para la Formación Continua articula dentro del sector empresarial, de forma general, el tratamiento de la Formación Continua como responsabilidad de los agentes sociales.

La Formación Continua dentro de este marco no está concebida como una Formación Profesional compensatoria para los trabajadores sin la Formación Inicial básica. De la misma forma, es importante destacar que los objetivos de la Formación Continua no hacen referencia al cambio profesional de los trabajadores en sus trayectorias profesionales, ni tampoco se entiende la Formación Continua como respuesta a las situaciones de movilidad interna de los trabajadores dentro del mercado de trabajo. En este sentido, la FC adquiere una definición de carácter más técnico-productivo dentro del marco de la empresa. El ANFC, a través de FORCEM, fomenta y desarrolla los programas de FC promovidos por las empresas. Así, la mayor parte de la Formación Continua referida a cursos de informática o de idiomas se llevan a cabo normalmente fuera del marco FORCEM.

Puesto que la FC en el marco FORCEM está orientada a las empresas, deviene una acción decidida y controlada por las esferas manageriales de las mismas, quienes pueden regular los contenidos, los requerimientos de acceso, y las distintas formas de reconocimiento de la formación adquirida.

El ANFC establece los siguientes proyectos de formación:

- Programas de formación para empresas, dirigidos a las empresas con más de 200 trabajadores/as
- Programas agrupados, dirigidos a las empresas con menos de 200 trabajadores/as, que se agrupan con otras empresas para reunir como mínimo 200 trabajadores/as.
- Programas Intersectoriales

- Permisos individuales de Formación, actividades de formación que deben ser reconocidas y validadas con certificaciones oficiales.

El Acuerdo Tripartito complementa el Acuerdo Nacional, y establece y regula la financiación para llevar a la práctica el Acuerdo Nacional. Esta financiación está fijada a través del impuesto de Formación Profesional (0'7%) que pagan las empresas a la Seguridad Social. El Acuerdo establece la distribución del impuesto en dos partidas: la formación para la población ocupada y la formación para la población desocupada. La distribución del impuesto para financiar acciones de formación, a partir de la implantación del Acuerdo, ha sido la siguiente:

Tabla 3.1: Distribución de la cuota de Formación Profesional

Año	Formación para los ocupados	Formación para los desocupados
1993	0'10 %	0'60 %
1994	0'20 %	0'50 %
1995	0'25 %	0'45 %
1996	0'30 %	0'40 %
1997	0'35 %	0'35 %

Fuente: ICE- UAB *La interrelación de los tres sistemas de Formación Profesional en España.*

EL ANFC significa un importante paso hacia el proceso de institucionalización de la Formación Continua tanto para las empresas como para las personas, dado que define un marco administrativo amplio y global. Este marco también está fundamentado por un sistema estable y regulado de financiación. Finalmente, el sistema de financiación público permite ampliar los recursos disponibles para la FC, lo que significa un mayor aumento de la demanda de FC por parte de las empresas y de los agentes sociales.

A finales de 1996 se firmó el Segundo Acuerdo de FC así como el Segundo Acuerdo Tripartito con las mismas organizaciones (Sindicatos: CC.OO, UGT, y CIG, y patronales: CEOE y CEPYME) con la Administración Central.

A diferencia del Primer Acuerdo, este Segundo se extendió más al ámbito de los

trabajadores, en cuanto dedica más atención a la iniciativa de éstos y de los sindicatos en relación con la FC. Además, este Segundo Acuerdo introduce nuevos cambios para facilitar e incorporar nuevos grupos, excluidos en el Primer Acuerdo.

Merece la pena comentar, en relación con el desarrollo de estos Acuerdos, que esta iniciativa puede ser interpretada como un primer paso hacia el proceso de institucionalización de la FC concebida como un subsistema de la Formación Profesional. Se ha hecho un esfuerzo de conciliación por parte de las empresas y los centros de formación en relación con los contenidos y los tipos de formación, así como los esfuerzos para configurar mecanismos que permiten formalizar la FC: la regulación y el reconocimiento oficial de sus contenidos y niveles.

FPO – Formación Ocupacional para la población desocupada

La Formación Ocupacional está regulada por el Plan Nacional de Inserción Profesional (Plan FIP), iniciado en 1985 y el que se ha ido actualizando de forma permanente a través de varias normativas.

El programa FIP tiene como meta principal la formación y la inserción profesional, la recualificación profesional y la promoción de los trabajadores y trabajadoras. El Plan FIP se realiza a través de los siguientes programas, regulados por la ley 1618/1990.

- FPO para la gente joven y desocupados a largo plazo
- Creación de programas-contrato o acuerdos de colaboración con los agentes sociales
- Formación en alternancia para la población desocupada menor de 25 años
- Cursos para obtener el graduado escolar o el primer grado de Formación Profesional
- Programas en las áreas rurales
- Cursos en aquellos sectores de reestructuración de empresas para las personas empleadas o las autónomas
- Programas para mujeres que quieren reintegrarse en el mercado de trabajo.
- Cursos para los inmigrantes y emigrantes con discapacidad, partners de cooperación y Sociedades Limitadas, estudiantes que realicen programas en otros organismos de formación en otros estados miembros de Europa

En la reglamentación de la Formación Ocupacional tienen especial importancia los Certificados de profesionalidad:

1. Para mejorar la transparencia en el mercado de trabajo y para facilitar la movilidad de los trabajadores y trabajadoras, el Gobierno establece las trayectorias y el curriculum mínimos en cada especialidad que permita obtener el certificado de profesionalidad. Este certificado tendrá carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

2. El Ministerio de Trabajo y Seguridad Social elabora el Directorio Nacional de Profesionalidad, paralelamente al Catálogo de Diplomas Profesionales, creados por el Ministerio de Educación y Cultura, con el fin de establecer un sistema de correspondencia y reconocimiento de las cualificaciones entre la formación dentro del sistema educativo y la Formación Profesional Ocupacional.

La Formación Continua en las Universidades

En este último punto debemos hacer también referencia al papel de la Formación Continua en el marco de las Universidades. Aunque las Universidades no estén incluidas en el sistema de Formación Profesional en España, en los últimos años, se ha producido de forma gradual un incremento de la Formación Continua en la Universidad, como veremos más tarde. No se puede olvidar este crecimiento, que cada vez es más importante, especialmente en los estudios de tercer ciclo. Así, la mayoría de Universidades españolas disponen de sus programas de FC regulados por departamentos o escuelas de Formación Continua dentro de la misma Universidad.

Los comportamientos de las personas, de las empresas y de las instituciones: fuentes de información muy distintas y poco compatibles

Comportamiento de los individuos: Encuesta de la Población Activa

En primer lugar disponemos de las informaciones sobre formación referida a las personas que nos proporciona la Encuesta de Población Activa (EPA), de carácter trimestral y con datos sobre una muestra del segundo trimestre de 2000 de la población española mayor de 16 años.

A partir de la EPA disponemos de una serie de variables que nos parecen pertinentes para nuestro trabajo: edad, nivel de estudios terminados, realización de estudios en el momento de la encuesta, realización de estudios en las últimas cuatro semanas, tipos de estudios realizados y su duración y, por último, finalidad de los estudios. No disponemos en cambio de información sobre quién tomó la iniciativa a la hora de realizar Formación Continua ni quién la financió. Por lo tanto, vamos a enfocar nuestro análisis básicamente en dos direcciones: primero, definir una tipología sobre quién se forma y en qué momento de su vida y, segundo, definir una tipología sobre los motivos por los que la población activa se forma.

La definición operacional de la Formación Continua a partir de las variables de la EPA requiere en primer lugar un filtro de edad, que debe variar según el nivel de estudios y el tipo de Formación Continua realizada, con la finalidad de establecer una barrera que nos garantice la condición de "ruptura con la Formación Inicial". De esta forma, establecemos tres grandes grupos de personas que potencialmente pueden estar realizando Formación Continua y sobre ellos vamos a establecer los porcentajes de frecuencia en este tipo de formación, manteniendo la información sobre la heterogeneidad del tipo de Formación Continua realizada.

Hemos considerado la variable "nivel de estudios terminados" como una de las variables principales, puesto que el nivel educativo, como veremos, está muy estrechamente conectado con el acceso de las personas a la Formación Continua.

Hemos dividido los niveles de educación en tres grupos. El primero está formado por las personas que no poseen ningún título académico, o las personas con un nivel máximo de formación primaria o secundaria elemental (lo que actualmente corresponde a la enseñanza obligatoria). Considerado el grupo según el tipo de formación que está realizando en el momento de la encuesta, partimos de dos tipos de formación, reglada o no reglada. Así, consideramos que las personas jóvenes mayores de 20 años realizando estudios reglados, y las personas jóvenes mayores de 16 realizando estudios no reglados quedan incluidos en el grupo de población activa que realiza Formación Continua.

El mismo esquema se reproduce para los siguientes grupos. El segundo grupo lo forman las personas con titulaciones máximas correspondientes a Bachillerato o Formación Profesional. En este nivel hemos considerado pertinente para incluirlo en el grupo de PA realizando FC el grupo de personas jóvenes mayores de 25 años

que realizan estudios reglados, y las mayores de 20 años que realizan estudios no reglados.

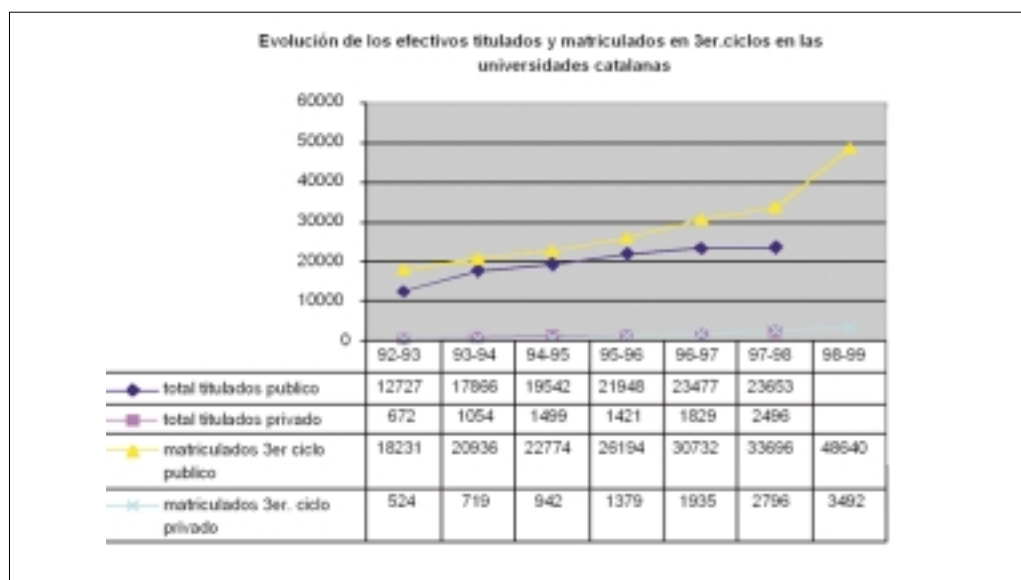
Para el tercer grupo, que corresponde a los titulados universitarios, hemos considerado que realizan Formación Continua las personas mayores de 30 años que están haciendo estudios reglados y las personas mayores de 25 que realizan estudios no reglados.

Tabla 3.2: Porcentaje de Población Activa realizando Formación Continua explícita por grupos de nivel de estudios (sobre los totales de cada grupo), en 1990, 1996 y 2000

	Estudios terminados	Tipo de formación	Edad	Porcentaje EPA 1990	Porcentaje EPA 1996	Porcentaje EPA 2000
GRUPO 1	Sin estudios Primaria Elemental (ESO)	Reglada	+20	0'5	0'8	0'8
		No reglada	+16	0'6	0'9	1'2
Total				1'1	1'7	2'0
GRUPO 2	Bachillerato Formación Profesional	Reglada	+25	6	5'9	4'5
		No reglada	+20	2'8	4'1	4'4
Total				8'8	10	8'9
GRUPO 3	Titulados Universitarios	Reglada	+30	3'4	4'1	3'3
		No reglada	+25	2'8	7	8'1
TOTAL				6'2	11'1	11,4

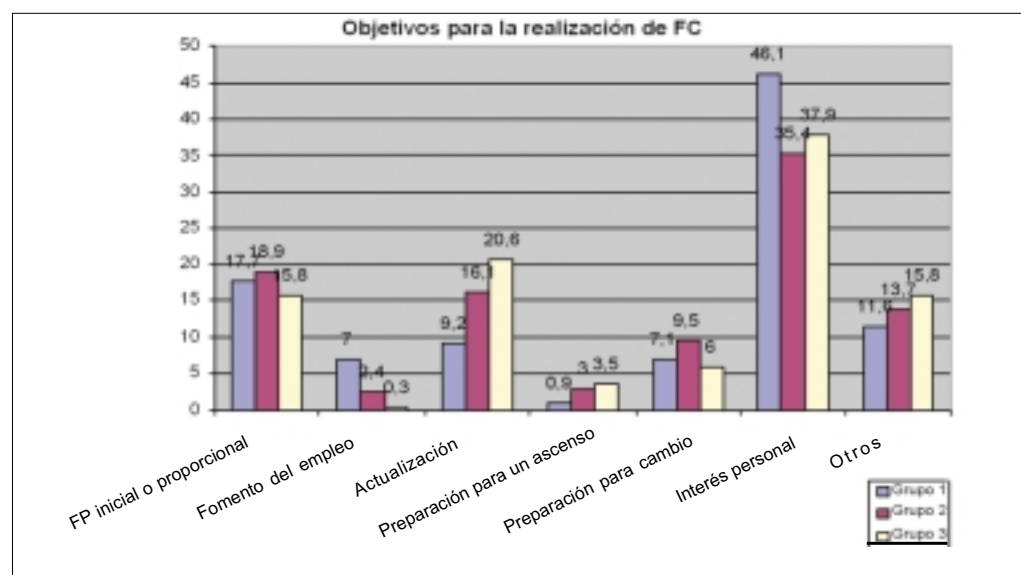
Fuente: Cálculos propios basados en la EPA de 1990, 1996 y 2000.

Gráfico 3.1. Evolución de la población realizando FC reglada por edades y niveles de estudio - 2000 - % .



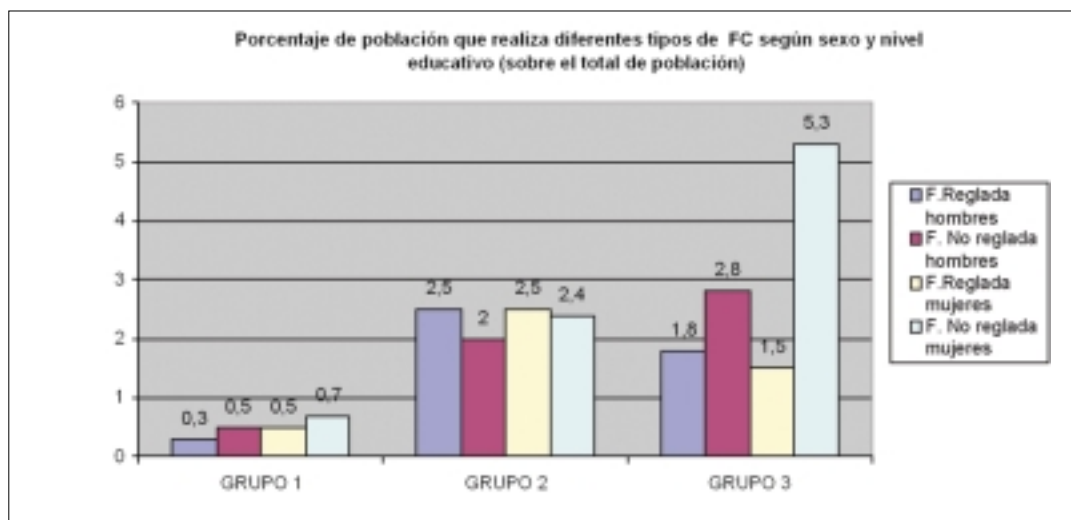
Fuente: cálculos propios basados en la EPA 2000.

Gráfico 3.2. Evolución de la población realizando FC no reglada por edades y niveles de estudio - 2000 - %



Fuente: cálculos propios basados en la EPA 2000.

Gráfico 3.3. Evolución de la población realizando FC reglada y no reglada por edades y niveles de estudio - 2000 - %



Fuente: cálculos propios basados en la EPA 2000.

Los resultados presentados en las tablas y los gráficos precedentes son en alguna medida paradójicos. Sin embargo, los resultados a partir de la Encuesta de la Población Activa corroboran en gran medida lo que ya veníamos afirmando dentro del marco teórico en los capítulos anteriores. La población más joven y con mayor nivel de cualificaciones son los primeros (y con diferencia respecto a otros grupos de edad) beneficiarios de Formación Continua. La tabla 3.3 muestra esta polarización al acceso a la Formación Continua por niveles educativos, resultando ser los grupos más titulados los que mayor acceso tienen a la formación (11'4% sobre el total de este grupo respecto al 2% de las personas menos tituladas en la EPA 2000). Las tres gráficas siguientes, referidas al porcentaje de población que reciben formación reglada, no reglada, y la suma de los dos, muestran también la polarización, no sólo por niveles educativos, sino especialmente por grupos de edad. Como se observa en la tabla siguiente, hay una diferencia muy marcada entre los diferentes grupos de edad en cada nivel de cualificaciones.

Tabla 3.4. Porcentaje de población según niveles de educación y edades en 2000

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
1990	100	100	100
1996	134	133	242
2000	145	194	297

Fuente: cálculos propios a partir de la EPA 2000.

Los mismos cálculos se han realizado para EPAs de otros años, como la de 1996, y la de 1990. Los resultados no varían de forma sustancial, pero sí observamos un pequeño descenso en los porcentajes de población mayor de 50 años que está realizando formación en la EPA de 1996 y en la de 1990. Sin embargo, los resultados nos muestran una diferencia importante en los porcentajes referidos a la población más titulada. Mientras la población que está formándose en 1990 llega al 6'2% en el grupo de población más titulada, esta cifra se dobla para los próximos años.

La tabla siguiente muestra la evolución de la FC por grupos de estudios terminados y por años. No se han tomado como punto de partida los porcentajes sino el número de efectivos que realizan formación en cada grupo. Se desprende de los resultados la creciente polarización entre el grupo sin formación o formación primaria (1) y los grupos más formados (3) que acceden a realizar Formación Continua. El salto cuantitativo que estos datos representan pone de manifiesto que no sólo los grupos más formados son los que más se continúan formando, sino que cuantitativamente es también este grupo el que más rápidamente aumenta en número total de efectivos a lo largo de los años. Así, la relación de 100=145 en el grupo 1 contrasta de forma clara con la relación del grupo 3 de 100-297. El número de efectivos en este grupo se ha multiplicado por 3 en 10 años mientras que en el grupo 2 el número de efectivos se ha duplicado, y en el grupo 1 éstos han aumentado pero de forma más tímida.

Tabla 3.5. Evolución de los efectivos en FC por niveles de educación y por años

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
1990	100	100	100
1996	134	133	242
2000	145	194	297

Fuente: *Cálculos propios basados en la EPA 1990. 1996 y 2000.*

Así, aunque en los últimos años la población que se forma ha aumentado considerablemente, también ha aumentado con ello la diferencia entre los grupos de población en el acceso a la formación, polarizándose cada vez más la población que se forma según edad y nivel de estudios. Estos datos indican una cierta progresión de la Formación Continua congruente con el desarrollo económico y con el de los instrumentos disponibles para la Formación Continua.

Tabla 3.6. Porcentaje de población según niveles de educación y edades en 1996

	30-40 años (20-30 años)	+50 años (40-50 años)
Grupo 1	5'4%	0'2%
Grupo 2	7'8%	0'8%
Grupo 3	14'1%	1'9%

Fuente: *cálculos propios a partir de la EPA 1996.*

Tabla 3.7. Porcentaje de población según niveles de educación y edades en 1990

	30-40 años (20-30 años)	+50 años (40-50 años)
Grupo 1	4'1%	0'4
Grupo 2	5'7	0'5
Grupo 3	10'1	0'9

Fuente: *cálculos propios a partir de la EPA 1990.*

Se concluye de estos resultados que, como ya intuíamos, no solo la Formación Inicial, sino también "el ser joven" son factores cruciales para el acceso a la Formación Continua. Las personas se forman principalmente en los primeros años, después de la entrada en el mercado de trabajo y tras una corta ruptura con la Formación Inicial.

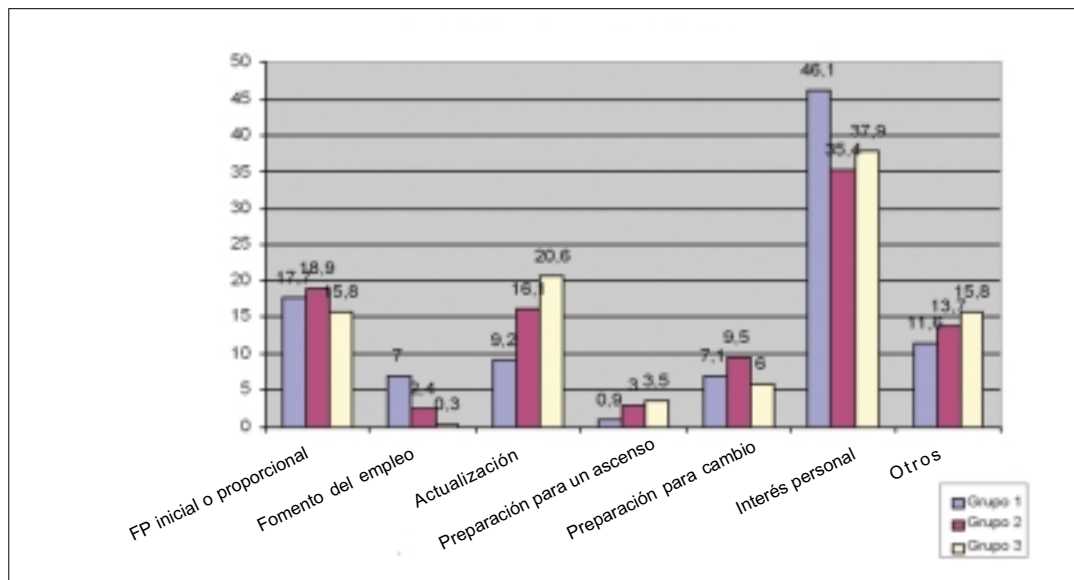
Así, la formación a lo largo de toda la vida (LLL¹⁴) es menos amplia de lo que su nombre podría hacer suponer y se concentra durante el primer periodo de la vida activa. Ello se debe sin duda a factores múltiples (los más jóvenes son los más formados, formarlos puede ser más rentable pues tienen toda una vida por delante, tienen mayor disponibilidad y mayores expectativas, etc.). Pero reducir o concentrar el LLL a los primeros años de la vida activa tiene consecuencias importantes: ¿Qué va a suceder con estos jóvenes cuando dejen de ser jóvenes? En los próximos años nos vamos a enfrentar a una situación desconocida hoy en día: una población que ya ha dejado de ser joven pero que cada vez está más formada que las generaciones anteriores. La Formación Continua vinculada a la formación informal adquirida con la experiencia y la antigüedad dejarán de ser sinónimos. La educación se prevé como un factor estructurador dentro del mundo ocupacional. La experiencia pasará a ocupar un segundo plano, dejando paso a la Formación Continua como elemento innovador y prioritario.

Por otra parte y especialmente los grupos de personas mayores (o más jóvenes pero poco cualificadas) entran en una dinámica de círculo cerrado, puesto que a partir de cierta edad es muy difícil volver atrás y recuperar la Formación Inicial que a uno le falta y, por lo tanto, tampoco se puede acceder a la Formación Continua por falta de Formación Inicial. En este punto nos deberíamos plantear qué tipo de Formación Continua recuperadora o realfabetizadora tenemos.

El siguiente paso será saber porque la gente se forma. La única pista de la que disponemos nos la ofrece la pregunta de la encuesta EPA sobre los objetivos de la formación. Las respuestas pueden ser interpretadas de múltiples formas, puesto que parten de enunciados muy poco concretos. La tabla siguiente nos muestra las repuestas obtenidas. Dividimos las respuestas por grupos según el nivel de cualificación, siguiendo la categorización que hemos utilizado durante todo el capítulo.

¹⁴ Siglas en inglés que significan Lifelong Learning, Formación a lo largo de toda la vida.

Gráfico 3.4. Objetivos de la Formación Continua.



Fuente: cálculos propios basados en la EPA 2000.

Según el gráfico, parece ser que la mayor parte de la población se forma por interés personal. La verdad es que esta respuesta es muy ambigua, ya que el interés personal puede estar motivado por razones de naturaleza muy distinta entre ellas. Así, para una persona mayor y poco cualificada el interés personal vendrá motivado por causas muy relacionadas con evitar una posible exclusión social o del mercado de trabajo. En cambio, para una persona joven el interés personal irá posiblemente relacionado con incrementar sus expectativas profesionales. El interés personal puede ser el resultado de presiones internas por parte de la empresa donde se trabaja. Retomaremos este tema en el próximo apartado, cuando hablemos de quién toma la iniciativa de la Formación Continua y del papel de las empresas y de las personas frente a esta cuestión.

Para concluir este capítulo vamos a detectar cuál es la incidencia en la Formación Continua según el sexo, siguiendo los modelos que hemos utilizado hasta el momento, es decir, según el nivel de estudios terminados de la población. Nos parece relevante hacer esta observación a partir de fuentes distintas como son la EPA (Encuesta de Población Activa), EFC (Encuesta sobre la Formación Continua) y los datos proporcionados por FORCEM. Especialmente nos parece interesante detectar cuál es el desarrollo de la FC desde la perspectiva individual según el sexo, es decir, utilizando los datos disponibles en la EPA 2000. Esto nos

acercará a ver cuál es, desde la perspectiva individual, la realidad de la Formación Continua (con todos sus márgenes de errores incluidos), contrastada con la realidad en el marco de la empresa.

En términos generales cabe destacar en primer lugar que, de la población potencialmente activa (un 51% de la población entrevistada, de la cual un 40% son mujeres y un 60% hombres), un 7'2% afirma haber realizado formación en las últimas cuatro semanas, de los cuales el 4% son mujeres y el 3'2% son hombres. Estos datos devienen todavía más relevantes si consideramos los porcentajes sobre cada grupo de hombres y de mujeres. Así, el 5'3% de los hombres afirma haber realizado formación en las últimas cuatro semanas, frente al 9'9% de las mujeres.

La tabla siguiente muestra los porcentajes de población en formación según los niveles de estudios terminados y por sexo¹⁵.

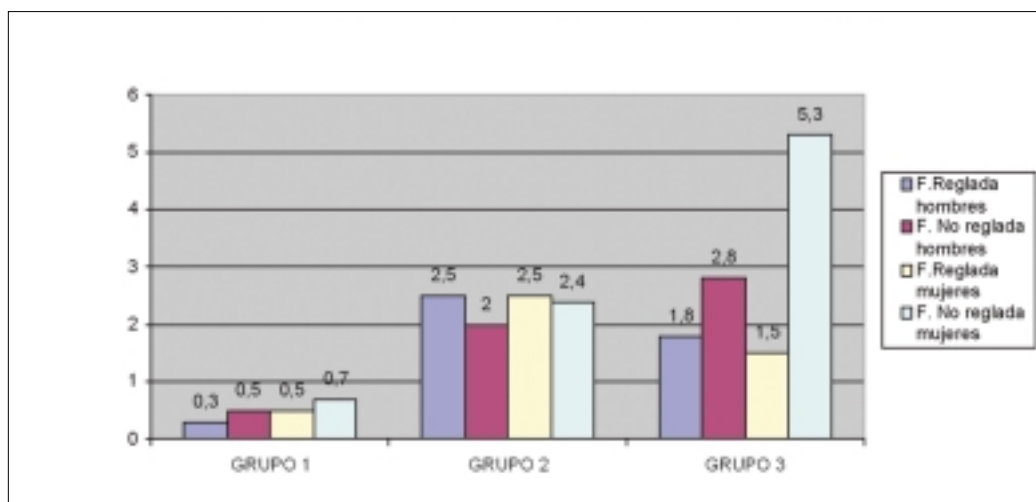
Tabla 3.8. Porcentaje de Población Activa realizando Formación Continua por sexo (sobre el total de población en cada grupo)

	Estudios terminados	Tipo de formación	Edad	Hombres	Mujeres	TOTAL
GRUPO 1	Sin estudios Primaria Elemental (ESO)	Reglada	+20	0,3	0,5	
		No reglada	+16	0'5	0'7	
TOTAL				0,8	1,2	2
GRUPO 2	Bachillerato Formación Profesional	Reglada	+25	2'5	2'5	
		No reglada	+20	2	2'4	
TOTAL				4'5	4'9	9'4
GRUPO 3	Titulados Universitarios	Reglada	+30	1'8	1'5	
		No reglada	+25	2'8	5'3	
TOTAL				4'6	6'8	11'4

Fuente: Cálculos propios basados en la EPA 2000.

¹⁵ Estos datos aquí presentados no están ponderados según la tasa de actividad de la población. Si lo hiciéramos, las diferencias aún se agudizarían más.

Gráfico 3.5. Tipos de Formación Continua según sexo y nivel educativo.



Fuente: cálculos propios a partir de la EPA 2000.

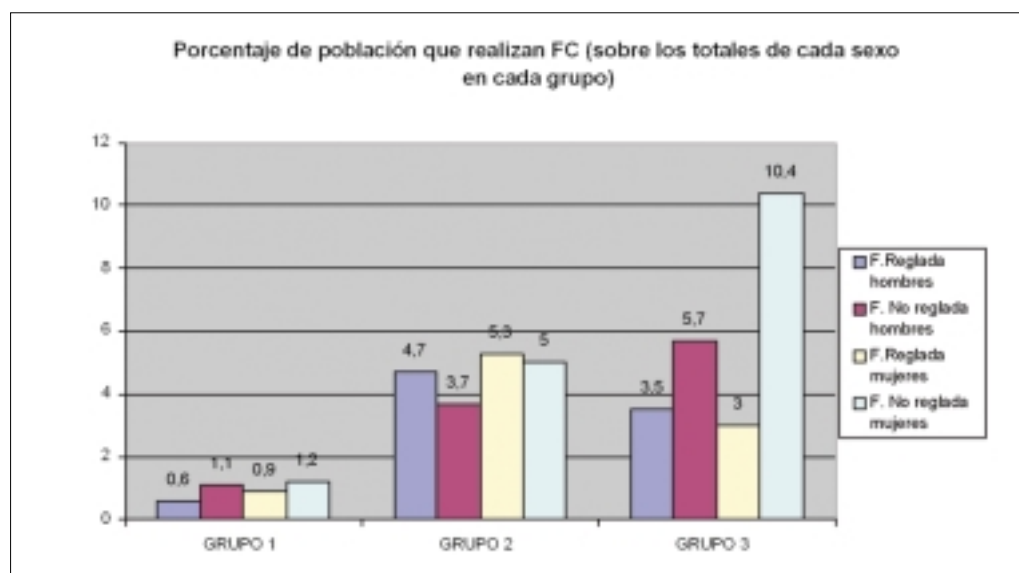
Estos datos nos ofrecen el porcentaje de hombres y mujeres que realizan formación según nivel de estudios terminados. Observamos que en cada grupo el porcentaje de mujeres es relativamente superior al de los hombres. Las diferencias no son muy considerables, pero en el siguiente gráfico presentamos los mismos datos esta vez calculados sobre el total de cada grupo de hombres y mujeres. Se aprecian diferencias notables, especialmente en el nivel de estudios superiores. Las mujeres, que en términos cuantitativos están menos representadas en la población activa, se forman más que los hombres.

Tabla 3.9. Porcentaje de Población de Activa realizando Formación Continua por sexo (sobre cada grupo de hombres y mujeres)

	Estudios terminados	Tipo de formación	Edad	Hombres	Mujeres
GRUPO 1	Sin estudios Primaria Elemental (ESO)	Reglada	+20	0'6	0'9
		No reglada	+16	1'1	1'2
TOTAL				1'7	2'1
GRUPO 2	Bachillerato Formación Profesional	Reglada	+25	4'7	5'3
		No reglada	+20	3'7	5
TOTAL				8'4	10'3
GRUPO 3	Titulados Universitarios	Reglada	+30	3'5	3
		No reglada	+25	5'7	10'4
TOTAL				9'2	13'4

Fuente: cálculos propios basados en la EPA 2000.

Gráfico 3.6. Población que realiza Formación Continua en % sobre el total de cada grupo.



Fuente: Cálculos propios basados en la EPA 2000.

Vemos que las mujeres se forman más en cursos de formación no reglada, siendo los porcentajes bastante equilibrados en los estudios reglados. Por grupos, destaca la incidencia de las mujeres con niveles superiores de educación que se están formando a nivel no reglado, doblando el porcentaje de los hombres. Estudios de tipo no reglado incluyen la FO y la FC, pero sobre todo el porcentaje crece de forma evidente en el tipo de cursos agrupados bajo el título de "otras acciones formativas" (cursos no reglados, de preparación de exámenes, de lenguas, de informática, educación a distancia, programas recreativos, de ocio y culturales, ...). Estos pueden estar relacionados con una formación compensatoria, sobre todo en grupos de mujeres poco o nada cualificadas, o con estudios de tipo más generales, relacionados con una formación de tipo complementario en grupos de mujeres más formadas. En cualquier caso, este tipo de formación está poco o nada orientado a una profesión. Esto explicaría posiblemente el hecho de que, tanto en las encuestas de FORCEM como en la Encuesta de Formación Continua, realizada a las empresas en 1993, el porcentaje de mujeres que realiza formación en el marco de la empresa es menor que el de los hombres. Pero dado que, según la encuesta de la EPA, las mujeres se forman más que los hombres, debemos suponer que la formación se realiza fuera del marco de la empresa y con un fuerte impulso de la iniciativa individual, frente a la iniciativa de la empresa.

El comportamiento de las empresas: Encuesta de Formación Continua 1993¹⁶

Tipología de empresas

En el libro *La Formación Continua en las empresas españolas y el papel de las Universidades* (Parellada 1999), se establece una tipología de empresas que realizan FC dentro del marco FORCEM, que hemos considerado conveniente recordar en este capítulo, a la hora de analizar el comportamiento de las empresas respecto a la Formación Continua. No es una tipología clara y fácilmente diferenciable, pero sí se detectan características que son más observadas en un grupo que en otro.

Tal como señala Parellada, al primer tipo de empresas se las define como **Pymes Modernizadas**, queriéndose señalar con ello un grupo en el que predomina el segmento de pymes y que: 1) realizan parte de las actuaciones definidas como “buenas prácticas”, en el sentido de que utilizan registro de personal objeto de formación; 2) el peso del personal universitario es considerable; 3) los resultados de los programas formativos son relativamente buenos, y 4) la instrumentación de la formación induce a pensar que se trata de una formación organizada de forma solvente. Este grupo está compuesto, en su mayor parte, por empresas que pertenecen a “Servicios a la Comunidad y Personales” y “Educación”.

Al tipo 2 de empresas se le ha denominado **Grupo tradicional**, en la medida que sus componentes responden a ciertas pautas tradicionales. Se entiende por ello que: 1) disponiendo de registro de formación, 2) teniendo un tamaño más elevado que el grupo anterior, 3) habiendo alcanzado los resultados de la formación un nivel bastante bueno también, y 4) registrando igualmente aspectos instrumentales aceptables, se diferencian, sin embargo, del anterior grupo en que el peso del personal universitario es bajo y el número de horas de formación realizadas por persona resulta menor. Aquí predomina “Productos metálicos y maquinaria”, con “Química”, “Alimentación-Bebidas” y “Comercio” a cierta distancia.

Al tipo 3 de empresas se le ha denominado **Empresas dinámicas**. Este grupo, sin duda ofrece un mejor potencial de cara al futuro y un referente para otras empresas. Ello es así porque:

¹⁶ Existe la Encuesta de Formación Continua del año 2000, aunque todavía no está disponible.

1) la mayor parte de sus miembros disponen de departamentos de formación, 2) la mayoría dispone también de registro de personal, 3) el peso del personal universitario con relación al conjunto de la plantilla es alto, 4) el porcentaje de personal incluido en Planes de Formación, aspecto éste que, si bien puede estar reflejando la existencia de fuertes lagunas de cualificación entre personal, puede interpretarse igualmente como símbolo de cambios en sus estructuras ocupacionales y contenidos de puesto de trabajo, 6) registra comparativamente buenos resultados de formación con relación a los objetivos previstos, 7) acude con frecuencia a distintos cauces –y variados- de suministro de formación, y 8) los aspectos instrumentales aparecen también bien valorados, como ocurre en los demás grupos.

Entre las empresas dinámicas tres sectores destacan: “Productos metálicos y maquinaria”, “Comercio”, y “Finanzas y Servicios Financieros”.

Al tipo 4 de empresas se le ha denominado **Pymes poco agresivas**. Los motivos de esta cualificación se basan en que, siendo lato el componente de pymes con relación al conjunto, 1) el porcentaje de empresas que pertenece a un grupo de ellas es bajo, 2) también lo es el de las que disponen de departamento de formación, 3) lo mismo ocurre en lo referente al registro de personal, 4) el peso del personal directivo y técnico es reducido, 5) el peso del personal universitario es igualmente bajo, 6) su personal directivo participa menos intensamente en acciones de formación en comparación con los otros tipos de empresa, 7) registra niveles bajos de necesidades de formación, 8) los resultados de los programas formativos son modestos, y 9) el grado de utilización de organismos oferentes de formación es reducido.

Tal como analizaremos en el próximo capítulo (*El papel de la Formación Continua en las políticas laborales de las empresas españolas*), puede establecerse otro tipo de tipología, utilizada en otras investigaciones, según si las estrategias utilizadas por las empresas respecto a la Formación Continua son de carácter pasivo o activo. Estas estrategias pueden ir desde una actitud de aprovechamiento del esfuerzo de los demás hasta actitudes de innovación. Podríamos clasificarlas en cuatro clases: **parasitarias**, de **estrategia pasiva**, de **estrategia rutinizada** y de **estrategia activa**.

Las dos tipologías presentan gran coincidencia. Las parasitarias son aquellas que no ofrecen ningún tipo de formación. Las empresas que antes definíamos

como pymes modernizadas y las empresas dinámicas entrarían claramente en la clasificación de empresas activas, es decir, la formación es concebida como mecanismo estable de anticipación a los nuevos requerimientos y necesidades formativas (Parellada 1999). El grupo tradicional coincidiría con el tipo de empresas que desarrollan unas estrategias de tipo rutinario, donde la formación se concibe como respuesta, no como anticipación.

Las pymes poco agresivas entran en la categoría de estrategia poco pasiva, donde la formación es mucho menos intensiva y poco estable.

La Encuesta de Formación Profesional Continua 1993

La Encuesta de Formación Profesional Continua (EFPC, 1993) tiene como población de referencia las empresas y solo indirectamente proporciona datos sobre los individuos. La encuesta forma parte de una encuesta general a escala europea, permitiendo así establecer comparaciones entre los países. Debemos señalar que para el análisis de la encuesta no disponemos de la base de datos y, por lo tanto, nos hemos basado en los resultados publicados por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Dirección General de Informática y Estadística en 1995.

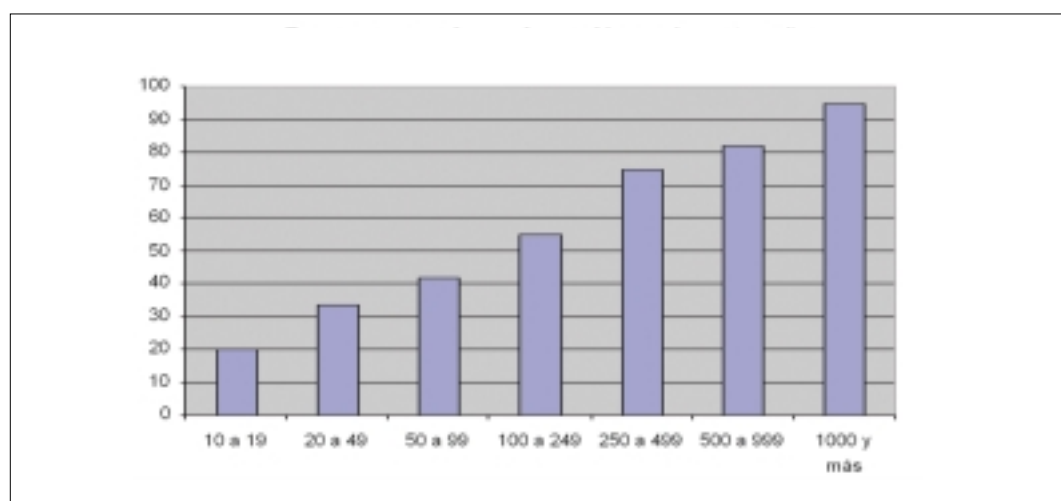
Según la encuesta, del conjunto de empresas entrevistadas en el EFPC, un 26'5% afirmaron haber realizado algún tipo de acción formativa, considerada como FC durante 1993. En términos de participantes en los cursos se estima en 928.000 trabajadores/as, lo que supone un 20% con relación al conjunto de trabajadores/as de todas las empresas entrevistadas. Este es el número de participantes contabilizados solo una vez. Es decir que el número de Acciones formativas realizadas es probablemente superior, dado que una persona puede realizar más de una acción formativa a lo largo de un año.

En las empresas que efectivamente afirmaron haber realizado Formación Continua, más de la mitad de los trabajadores y trabajadoras hicieron algún tipo de curso de Formación Continua (56'5%). Esta cifra debe considerarse según el tamaño de la empresa, puesto que en las empresas pequeñas el porcentaje de trabajadores y trabajadoras formándose es muy reducido en comparación con el de las empresas grandes, especialmente a partir de 250 trabajadores/as. La enorme diferencia que existe entre los niveles de formación que ofrecen las empresas grandes, medianas y pequeña viene dada posiblemente, y entre otros factores condicionan-

tes, por el comportamiento de las empresas respecto a la Formación Continua. Las grandes empresas tienen muy a menudo sus propios Departamentos de Recursos Humanos desde los cuales se gestionan los Planes de Formación específicos para la empresa, mientras que las pequeñas empresas no disponen de ningún plan de formación.

Además, realizar formación en una gran empresa con posibilidades de promoción y ascenso, o movilidad interna es mayor que en una pequeña empresa. Así, los empresarios pueden apostar por invertir de forma más tranquila en formación si esto les garantiza que los trabajadores van a quedarse en la empresa y realizar sus trayectorias profesionales dentro de la empresa. A la hora de analizar los grados de formación dentro de las empresas según su tamaño, debe tenerse en cuenta el tipo de empresa. Así, volviendo a la tipología establecida por Parellada (1999), hay diferentes tipos de empresa con características muy distintas.¹⁷ En España, muchas pequeñas y medianas empresas todavía tienen un trasfondo de carácter familiar y tradicional. Esto hace que las innovaciones tecnológicas, la modernización de los medios de producción y gestión aún no se hayan incorporado totalmente en la organización de la empresa. En este tipo de empresas la Formación Continua no se percibe como un instrumento necesario o prioritario. El gráfico 3.7 muestra esta relación. Así, mientras una gran empresa de más de 1.000 trabajadores ofrece formación en el 95% de los casos, el porcentaje se ve drásticamente reducido en las pequeñas empresas de 10 a 19 trabajadores (20%).

Gráfico 3.7. Empresas Formadoras según el tamaño de las mismas en %.



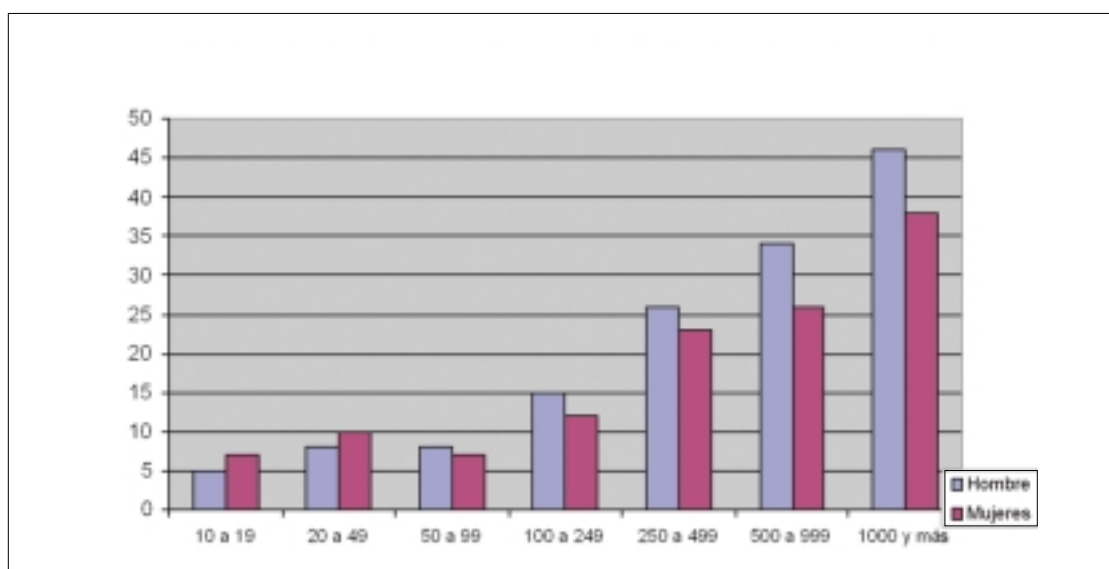
Fuente: EFPC 1993, Dirección General de Informática y Estadística.

De la encuesta se destaca también la estrecha relación que se establece entre la formación y la temporalidad en el trabajo. En las empresas con mayor proporción de trabajadores con contratos temporales las tasas de formación son inferiores que en las empresas con tipos de contratos más estables. Se perciben diferencias también según la plantilla de cada empresa. Así, las empresas que han reducido la plantilla, o han mantenido la plantilla estable durante largo tiempo, tienden a formar menos que aquellas empresas que han incorporado personal nuevo. Esto se debe posiblemente al hecho de que al personal nuevo se le ofrece más Formación Continua relacionada con la actualización o reciclaje de conocimientos, o formación específica para una función concreta dentro de la empresa. En cambio, en aquellas empresas donde la plantilla se ha mantenido estable, y por lo tanto debemos suponer que los trabajadores llevan ya años en la misma empresa, la experiencia laboral puede haber sustituido en muchos casos la Formación Continua, y el "*learning by doing*" ha sido posiblemente la práctica más utilizada en este tipo de empresas.

Por sexo, se aprecian resultados destacables. En primer lugar, del total de participantes, un 78% fueron hombres frente al 22% de mujeres. Estos datos no están ponderados, por lo tanto debemos suponer que, según la tasa de ocupación en el mercado español (40% mujeres y 60% hombres), el número de hombres es bastante superior al de mujeres y de aquí el alto porcentaje de hombres formándose. Sin embargo, no dejan de ser sorprendentes estos resultados. En segundo lugar, si comparamos los porcentajes ya no sobre el total de participantes sino por grupos de sexo, la diferencia, aunque sigue existiendo, es mucho menor. Así el 21% de hombres realizó formación frente al 18% de las mujeres. En tercer lugar, por sectores, tres cuartas partes de las mujeres que realizaron Formación Continua están ocupadas en el sector servicios, y entre los hombres esta proporción se reduce a poco más de la mitad. En cuarto lugar, por tamaño de la empresa, cabe destacar que cuanto mayor es la empresa, la diferencia entre hombres y mujeres se agudiza, mientras que en las pequeñas empresas son las mujeres las que con mayor porcentaje realizan formación.

El gráfico 3.8 muestra la participación en cursos de formación según tamaño de empresa y sexo.

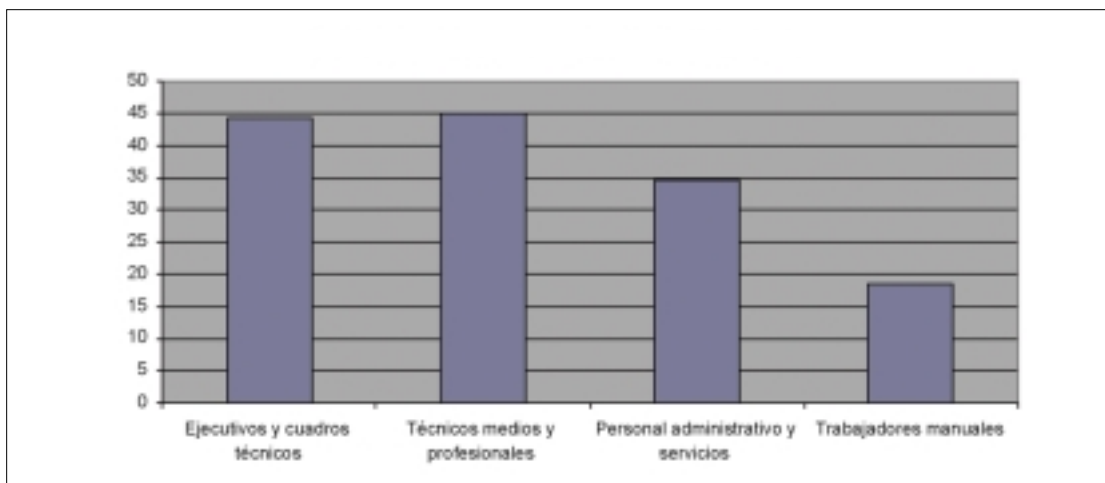
Gráfico 3.8. Participación en Formación según tamaño de la empresa y sexo.



Fuente: EFPC 1993, Dirección General de Informática y Estadística.

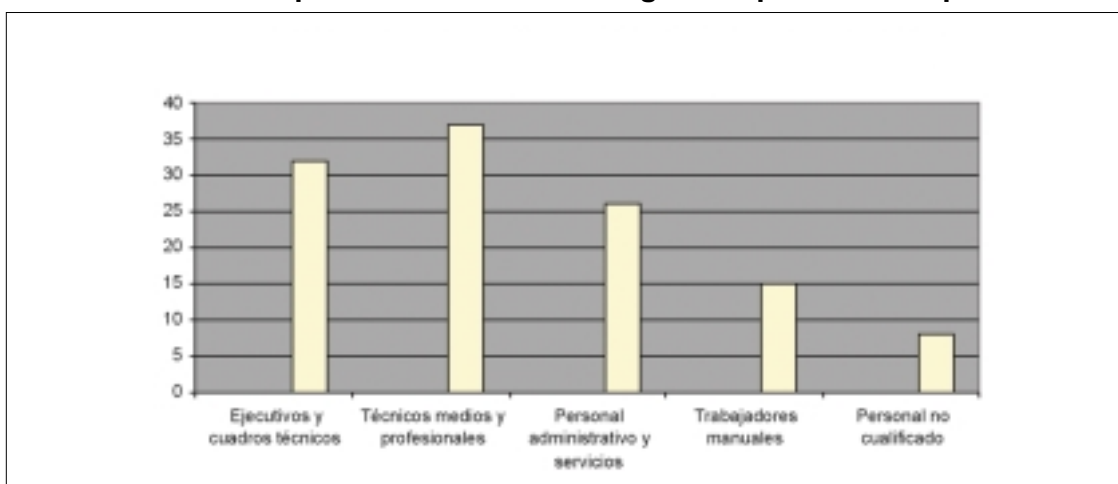
Según ocupaciones, los mayores índices de participación corresponden al grupo de “profesionales y técnicos medios”, seguidos de “ejecutivos y técnicos superiores”, “empleados de oficina y otros servicios”, “obreros de la industria y la construcción” y finalmente “trabajadores no cualificados”. Si comparamos estos datos con los que nos proporcionan las encuestas europeas no se pueden detectar diferencias muy significativas. A la vista de estos resultados, podemos concluir que aunque los niveles de Formación Continua en España son todavía muy bajos en comparación con los de los otros países europeos, el perfil de población que se beneficia de la Formación Continua es muy similar. Si bien hay diferencias en términos cuantitativos, en términos cualitativos los participantes en Formación Continua en España están distribuidos siguiendo la tendencia europea; es decir, la Formación Continua se concentra sobre los grupos ocupados en empleo que desarrollan tareas más cualificadas. Otra vez llegamos a la conclusión de que las personas mejor cualificadas son las que más posibilidades tienen de ser el grupo objetivo de la formación. El riesgo de polarización parece ser cada vez más evidente.

Gráfico 3.9. Participación en Formación según ocupación en Europa.



Fuente: EFPC 1993, Dirección General de Informática y estadística.

Gráfico 3.10. Participación en Formación según ocupación en España.



Fuente: Eurostat 1997.

Coste de los cursos de formación

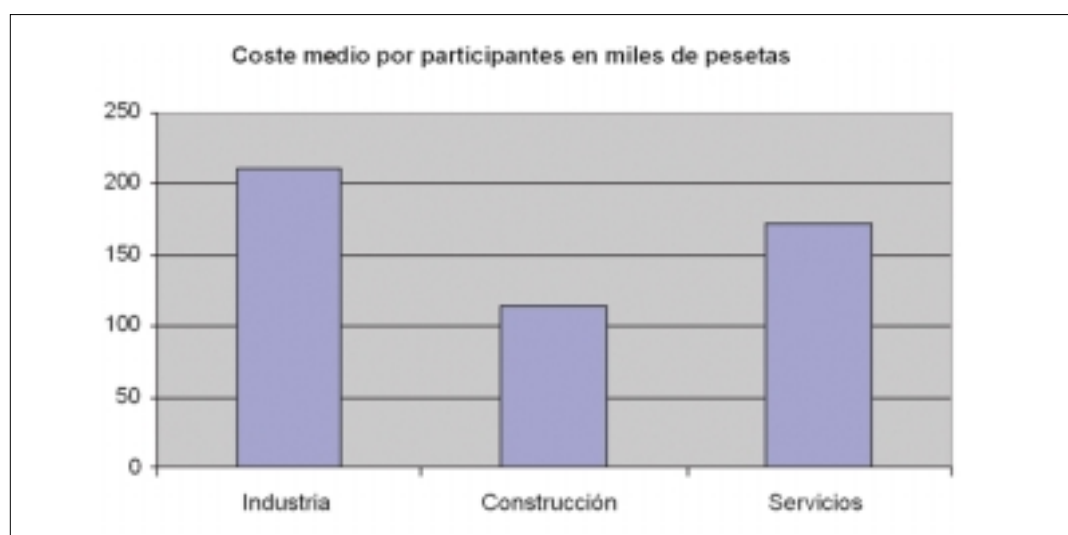
En esta encuesta disponemos también de información económica sobre los cursos. El concepto de coste de los cursos es bastante amplio e incluye tanto los costes directos de los cursos, es decir, el pago a las empresas e instituciones formadoras, la infraestructura requerida, material, etc., como los costes indirectos, es decir, las horas que los trabajadores y las trabajadoras no han trabajado para asistir a los cursos. Sin embargo, debemos tener en cuenta que el concepto de coste es una aproximación al coste real de los cursos.

En relación al coste de los cursos, disponemos de dos datos: por una parte, los costes ligados al sector de actividad y, por otra parte, los ligados al tamaño de la empresa. Los gráficos siguientes ilustran el coste que los cursos representaron respecto al coste laboral neto en cada sector, así como el coste medio por trabajador y por participante.

Gráfico 3.11. Participación en Formación según sector de actividad.



Fuente: EFPC 1993 Dirección General de Información y Estadística.



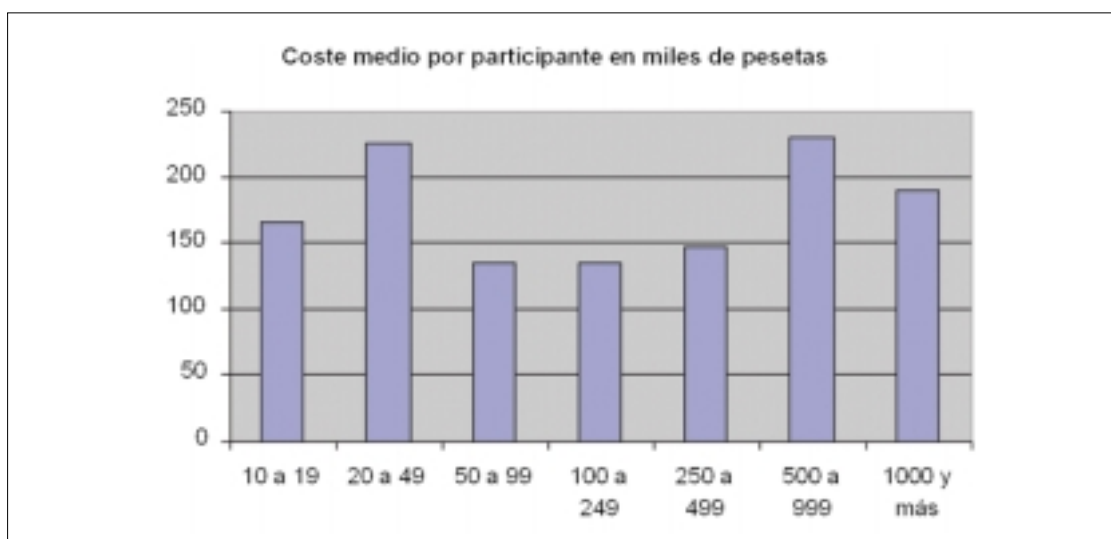
Fuente: EFPC 1993 Dirección General de Información.

Los costes de formación son muy distintos según el sector de actividad. Así, el sector de Servicios es el que registra valores más altos, tanto referente al coste laboral neto (1'2%), como el coste medio por trabajador (42.000 pesetas), seguido por el sector de la Industria (1'0% y 39.000 respectivamente). El coste por participante se reduce un poco en comparación con el sector de la Industria (172.000 y 211.000 pesetas respectivamente). El sector de la Construcción, en cambio, tiene unos costos muy bajos, tanto respecto al coste laboral neto, como el coste medio por trabajador y participante.

En general, los cursos de formación costaron 170.000 millones de pesetas a las empresas, de los cuales 9.000 millones fueron subvencionados (la mayor parte a través de FORCEM en los Acuerdos Tripartitos). El coste laboral neto representa un 1% y el coste medio por trabajador 37.000 pesetas y por participante 183.000.

Los gráficos se refieren a los costes de la formación según el tamaño de la empresa. Si bien el coste laboral neto y el coste medio por trabajador tienden a aumentar con el tamaño de la empresa, el coste medio por participante parece no estar relacionado con el tamaño de la empresa.

Gráfico 3.12. Coste de los cursos de formación según tamaño de la empresa.



Fuente: EFPC 1993 Dirección General de Información y Estadística.

Otras Acciones formativas

Hasta aquí hemos hablado de los cursos de formación, que es la especialidad más usual entre las diferentes Acciones formativas que las empresas ofrecen a sus empleados. Sin embargo, debemos hablar de otras modalidades, que en ningún caso son sustitutivas de los cursos, pero en muchos casos pueden complementar la formación. Estas modalidades se agrupan bajo el concepto de formación en el puesto de trabajo y otros tipos como seminarios, conferencias, congresos, rotación e intercambios en el puesto de trabajo, etc. La Formación Profesional en el puesto de trabajo ha tenido mucha incidencia en el sector relacionado con actividades informáticas, y donde menos en Hostelería y Correos y Telecomunicaciones.

Objetivos de la formación

Entre los motivos mencionados por las empresas para proporcionar formación se debe destacar la “mejora de la cualificación profesional de los trabajadores”, objetivo del 48% de las empresas. En segundo lugar, destaca la “necesidad de reciclaje de los trabajadores debido a cambios técnicos u organizativos” y, por último, se mencionaba la “adaptación al sistema productivo de la empresa de los trabajadores y trabajadoras recién incorporados”. Este motivo ya lo mencionábamos en el apartado anterior, al referirnos al tipo de empresa que más tiende a formar, concluyendo que precisamente las empresas que habían incorporado recientemente nueva plantilla formaban más para reciclar y actualizar a los nuevos incorporados en el sistema de la empresa.

Por el contrario, las empresas que afirmaron no formar a sus trabajadores y trabajadoras consideraban en primer lugar que éstos ya tenían la cualificación suficiente para trabajar en el puesto que ocupaban. Otros consideraron suficiente la Formación Inicial de aprendizaje que recibieron los trabajadores y trabajadoras, y el último motivo venía inducido por motivos de carácter económico.

Detectar necesidades de formación y evaluar sus efectos

La mayoría de las empresas se mostraron preocupadas por detectar las necesidades de formación de sus trabajadores/as, tanto a nivel de necesidades técnicas o de personal, como las necesidades personales de cada persona. Del mismo modo, muchas empresas realizaron estudios a posteriori de la formación para analizar los

resultados y efectos que ésta había tenido sobre los trabajadores a nivel individual y a nivel de empresa.

Un 69% de las empresas que han realizado formación han utilizado métodos para detectar cuáles son las necesidades de formación entre su plantilla. Los más utilizados son la “verificación del trabajo individual realizado” y la “realización de entrevistas personales”. Por otra parte, debemos decir que pocas empresas de las que realizaron formación han recibido asesoramiento a la hora de evaluar las necesidades (16%). Este porcentaje aumenta con el tamaño de la empresa y es también superior en el sector de la construcción (28%).

Las organizaciones a las que las empresas han acudido para recibir asesoramiento han sido “Asesores privados”, seguida de “Organizaciones y agrupaciones empresariales” y “Cámaras de comercio”. En porcentajes muy inferiores encontramos las “Universidades” y las “Administraciones públicas”.

De la misma forma que se utilizan métodos para detectar las necesidades de formación, la mayoría de las empresas (un 60% de las empresas que representan el 82% en términos de trabajadores) también analizan los efectos de la formación. Los métodos más utilizados para analizar los efectos de la formación han sido “Comprobación de que los nuevos conocimientos son aplicados en el trabajo”, y la “Evaluación del nivel de satisfacción de los participantes”.

El número de empresas afectadas por un acuerdo o convenio colectivo que establezca la obligación de impartir Formación Continua a sus trabajadores es muy reducido, el 7% del total. Este valor asciende al 45% en las empresas de más de 1000 trabajadores.

Es interesante señalar que en el 39% de las empresas, que supone el 65% de los trabajadores, existen actividades formativas para grupos específicos. Estos incluyen “trabajadores poco cualificados o sin cualificar” (en el 24% de las empresas), “trabajadores muy cualificados” (23% de las empresas), “trabajadores jóvenes” (16% de las empresas) y por último destacamos las actividades formativas específicas para la “Igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres”.

Este dato, aunque interesante, es en cierta medida paradójico si se compara con los resultados que se derivan de la EPA. La Encuesta de Población Activa, que

en definitiva detecta la opinión de las personas directamente, no refleja la atención a grupos específicos, especialmente a personas ocupadas poco o nada cualificadas.

Por último, a las empresas se les preguntó por la tendencia prevista para realizar Formación Continua en los años próximos. Un 70% afirmó tener previsto ampliar la formación en al menos un tipo de actividad formativa, mientras un 20% afirmó querer reducir al menos un tipo de actividad formativa. La formación en el puesto de trabajo y los cursos externos tienden a crecer, frente al autoaprendizaje que tiende a reducirse.

Datos de fuentes institucionales

FORCEM (Fundación para la Formación Continua)

Para estimar la evolución de la Formación Continua dentro del marco FORCEM durante los últimos tres años de los II Acuerdos Nacionales de Formación Continua, podemos tomar como referencia la tabla siguiente, donde se indica el número de participantes en Planes (Agrupados, de Empresa e Intersectoriales) solicitados por las empresas, aprobados y certificados.

Tabla 3.10. Evolución de los Participantes en Planes de Formación según Tipo de Plan y fases de tramitación. Convocatorias 1997-99

Tipo de plan	Año de convocatoria	Participantes en planes solicitados	% solici./ total solici.	Participantes en planes aprobados	% aprob./ total aprob.	Participantes en planes certificados	% certifi./ total certifi.
Planes Agrupados	1997	1.972.670	52,35	1.652.176	55,05	620.521	46,44
	1998	2.827.343	61,03	2.503.238	63,57	608.180	45,26
	1999	3.903.900	66,34	3.654.397	67,61	660.785	46,76
Planes de Empresa y Grupo de empresas	1997	1.529.613	40,6	1.106.301	36,86	555.713	41,59
	1998	1.506.092	32,51	1.148.190	29,16	564.268	41,99
	1999	1.668.995	28,36	1.440.899	26,66	579.876	41,03
Planes Intersectoriales	1997	265.591	7,05	242.797	8,09	160.013	11,97
	1998	299.419	6,46	286.566	7,28	171.210	12,74
	1999	311.710	5,3	309.553	5,73	172.532	12,21
TOTAL	1997	3.767.875	100	3.001.274	100	1.336.247	100
	1998	4.632.854	100	3.937.994	100	1.343.658	100
	1999	5.884.605	100	5.404.849	100	1.413.193	100

Fuente: Memoria de Actividades 1999, FORCEM.

Durante 1999 FORCEM financió 4.549 planes, lo que supone la formación para 1.413.193 participantes (esta cifra se refiere al número de puestos de formación, que pudo haber estado ocupado por una misma persona más de una vez) y la participación de 98.270 empresas. Asimismo, se certificaron 32.436 Acciones de formación, lo que supone, en comparación con 1998, un 10% más de planes y un 25% más de empresas formadoras.

En el gráfico siguiente se indica la evolución de la financiación. Se observa que mientras entre 1997 y 1998 la financiación de las Acciones formativas no varió mucho, en 1998 esta cifra aumentó considerablemente.

Tabla 3.11. Evolución de la Financiación de Planes de Formación según Tipo de Plan y fases de tramitación (en millones pesetas). Convocatorias 1997-99

Tipo de plan	Año de convocatoria	Financiación solicitada	% solíc./ total solíc.	Financiación Aprobada	% aprob./ total aprob.	Participantes Certificada	% certif./ total certif.
Planes Agrupados	1997	135.954	59,29	36.581	57,55	33.150	57,92
	1998	185.160	66,14	34.873	55,97	32.174	55,74
	1999	256.632	71,58	42.454	57,52	37.734	59,06
Planes de Empresa y Grupo de Empresas	1997	74.101	32,31	14.390	22,64	13.009	22,73
	1998	74.446	26,59	14.916	23,94	13.776	23,87
	1999	79.863	22,27	17.817	24,14	15.366	24,05
Planes intersectoriales	1997	19.267	8,40	12.589	20,21	11.078	19,35
	1998	20.330	7,27	12.514	20,09	11.767	20,39
	1999	22.046	6,15	13.542	18,35	10.796	16,90
TOTAL	1997	229.322	100	63.561	100	57.237	100
	1998	279.936	100	62.303	100	57.718	100
	1999	358.542	100	73.814	100	63.895	100

Fuente: *Memoria de Actividades 1999, FORCEM.*

Finalmente, es importante mencionar los “Permisos Individuales de Formación”, que han aumentado respecto al año anterior en un 18%. Estos Permisos son acciones dirigidas a las personas que lo solicitan y que están básicamente pensados para aquellas personas que quieran realizar estudios universitarios de 3er. Ciclo, tal como se puede apreciar en la tabla 3.12.

Tabla 3.12. Permisos Individuales de Formación. Número de solicitudes Aprobados según Edad, Género, Nivel de Estudios, Titulación a la que accede el solicitante. Convocatoria 99-00

	Dobbsob	Curso Postgrado /Master	Licen. Ingen. Superior	Diplom. Ingen. Técnica	Acceso +25 años	BUP	FP	Ens. Primaria	Escuela Oficial Idiomas	Otros	Sin datos	Total	%
Edad													
<25	2	12	39	78	3	2	29	1	5	13	3	187	3,96
25-35	91	246	908	930	35	10	195	0	234	184	50	2883	61,1
36-45	71	176	548	283	16	10	70	2	125	79	26	1406	29,8
>45	20	24	113	31	2	2	8	1	33	8	0	242	5,13
Sin Datos	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	3	0,06
Género													
Hombre	119	252	1065	995	38	18	249	4	233	184	54	3231	68,4
Mujer	65	207	523	328	18	6	54	0	164	100	25	1490	31,6
Nivel de estudios del solicitante													
Universidad 3. Ciclo	13	30	13	4	0	0	3	0	10	2	6	81	1,72
Universidad 2. ciclo	163	164	180	46	1	0	9	1	83	59	15	721	15,3
Universidad 1. ciclo	5	169	604	180	0	2	13	0	66	76	7	1122	23,8
Bachillerato	0	48	439	371	15	5	58	1	118	37	23	1115	23,6
FP grado superior	0	10	99	361	3	0	46	0	51	30	9	609	12,9
FP Grado Medio	0	7	102	224	15	5	113	0	39	39	8	552	11,7
ESO	0	2	15	21	7	6	14	1	3	5	2	76	1,61
Educación Primaria	0	1	14	15	8	4	15	1	8	10	2	78	1,65
Garantía Social	0	0	0	2	0	0	1	0	1	0	0	4	0,08
Otros estudios	1	18	116	75	6	2	28	0	16	19	5	286	6,06
Sin datos	2	10	26	24	1	0	3	0	2	7	2	77	1,63
TOTAL	184	459	1608	1323	56	24	303	4	307	284	79	4721	100

Fuente: Base de datos FORCEM.

Los datos de esta tabla nos muestran cuatro puntos muy importantes:

1. Primero, volvemos a encontrarnos un factor, la edad, que es determinante cuando analizamos los porcentajes de población realizando Formación Continua.

El grupo de edad comprendido entre 25 y 35 es el máximo beneficiario de estos Permisos Individuales de Formación (61'1%), seguido del grupo entre 36-45 años (29,8%).

2. Segundo, por niveles de estudios terminados se corrobora también una evidencia muy clara de que el grupo de población con estudios universitarios (primer ciclo 23%, segundo ciclo 15,3%) o con bachillerato (23,6%) tienen más ventajas en comparación con otros grupos, claramente discriminados en el acceso a este tipo de acciones.

3. Tercero, el 68,4% de la población que obtienen Permisos Individuales de Formación son hombres, frente al 31'6% de mujeres.

4. Finalmente, el 75'7% de los permisos están dirigidos al acceso a estudios universitarios (título universitario, postgraduados, masters u otros tipos de formación de tercer ciclo).

Así, el perfil de persona que ha obtenido un permiso individual corrobora la hipótesis mencionada ya en otras ocasiones según la cual los hombres más jóvenes y mejor cualificados es el grupo diana de las empresas.

En la siguiente tabla 12.12. se analiza el perfil de las personas participantes en Formación Continua, en cualquier tipo de actividad formativa. Casi un millón y medio de acciones fueron financiadas, pudiendo darse el caso de que una misma persona hubiese realizado distintas Acciones formativas.

Tabla 3.13. Perfil de los Participantes (Edad, Tipo de Plan, Categoría Profesional, Área Funcional) según Género. Convocatoria 1999

	Hombre	Mujer	Total	%
Edad del participante				
Menores de 25 años	74.128	86.137	160.265	11,34
25-35	342.278	279.963	622.241	44,03
36-45	240.473	120.816	361.289	25,57
Más de 46	193.474	75.881	269.355	19,06
Sin datos	24	19	43	0,00
Tipo de plan				
Planes Agrupados	383.861	276.924	660.785	46,76
Planes de Empresa y Grupos de empresa	370.037	209.839	579.876	41,03
Planes Intersectoriales	96.479	76.053	172.532	12,21
Categoría Profesional				
Directivos	68.742	24.779	93.521	6,62
Mandos intermedios	104.486	33.116	137.602	9,74
Técnicos	140.080	77.673	217.753	15,41
Trabajadores cualificados	309.756	233.168	542.924	38,42
Trabajadores no cualificados	227.313	194.080	421.393	29,82
Área funcional				
Administración	120.552	139.457	260.009	18,40
Comercial	184.908	147.878	323.786	23,55
Dirección	58.510	24.757	83.267	5,89
Mantenimiento	79.237	21.998	101.235	7,16
Producción	407.170	228.726	635.896	45,00
TOTAL	850.377	562.816	1.413.193	100

Fuente: *Bases de Datos FORCEM en Memoria de Actividades 1999.*

El 40% de mujeres frente al 60% de hombres sobre el total de participantes recibieron Formación Continua. Si leemos estos datos por grupos de edad, veremos que las mujeres tienen la mayoría en el tramo de menos de 25 años. En el resto de categorías de edad los hombres continúan gozando de ventajas respecto al acceso a la formación. La diferencia aumenta rápida y progresivamente a medida que va aumentando la edad, llegando al tramo de mayores de 45 años, donde los porcen-

tajes son de 28'17% en el caso de las mujeres y del 71'83% en el caso de los hombres. Así mismo, cuando la estructura por categorías profesionales se jerarquiza, en el acceso a la formación entre hombres y mujeres también se jerarquiza y se reduce de forma drástica en el caso de las mujeres.

Cabe destacar los porcentajes indicados sobre la Categoría Profesional de los participantes. Los datos pueden parecer a primera vista un poco contradictorios con los que venimos argumentando en todo el capítulo. El fuerte peso corresponde a los grupos de personas trabajadoras cualificadas y las no cualificadas, que representan un 38,4% y un 29,8% respectivamente. En cambio, los cuadros superiores (6'7%) y los mandos intermedios (9'7%) están poco representados. Sin embargo, esto se debe a que los grupos de trabajadores cualificados y los no cualificados son los más numerosos en términos cuantitativos, pero no es superior la incidencia en formación en estos grupos. Deberíamos calcular el porcentaje ponderado de participantes en Formación Continua sobre el total en cada categoría de profesiones y no sobre el total de participantes.

La Formación Continua en las Universidades

Tradicionalmente las Universidades españolas no se han implicado mucho en el desarrollo de la Formación Continua. Una de las razones reside en el hecho de que, en el momento en que la oferta de la FC ha crecido de forma vertiginosa en el mercado, la Universidad estaba ya ocupada confrontando de forma prioritaria la expansión de la Formación Inicial en las universidades. Otra razón explicativa es que la oferta universitaria respecto a la Formación Continua ha encontrado sus propias limitaciones. Así lo muestran las empresas que, a pesar de valorar positivamente las instituciones universitarias, han calificado mejor la formación proporcionada por otras instituciones, como consultorías y escuelas de negocios (Parellada 1999). En la tabla siguiente se recoge la frecuencia con la que las empresas acuden a diferentes organismos de formación.

Tabla 3.14. Frecuencia con la que las empresas recurren a diferentes organismos de formación

Organismo de formación	Frecuencia (medias de 1 a 10)
Departamento interno de formación	4,0
Organizaciones empresariales y Cámaras de Comercio	3,4
Instituciones universitarias	1,3
Escuelas de negocios y consultorías	1,9
Sindicatos y Escuelas de Formación Profesional	2,2
Proveedores de los equipos	3,1
Otras empresas y centros de formación	4,3

Fuente: Parellada 1999.

Así, y tal como subraya Parellada (1999),

"a fin de mejorar su posicionamiento en el mercado de la Formación Continua y de asegurar una oferta de calidad y útil para la empresa, las Universidades han creado organismos específicos para el desarrollo de la Formación Continua, han potenciado la presencia de empresas e instituciones en los órganos de dirección de tales organismos específicos, han buscado la colaboración de asociaciones empresariales e instituciones públicas y han tratado de avanzar en el logro del equilibrio financiero de est área formativa".

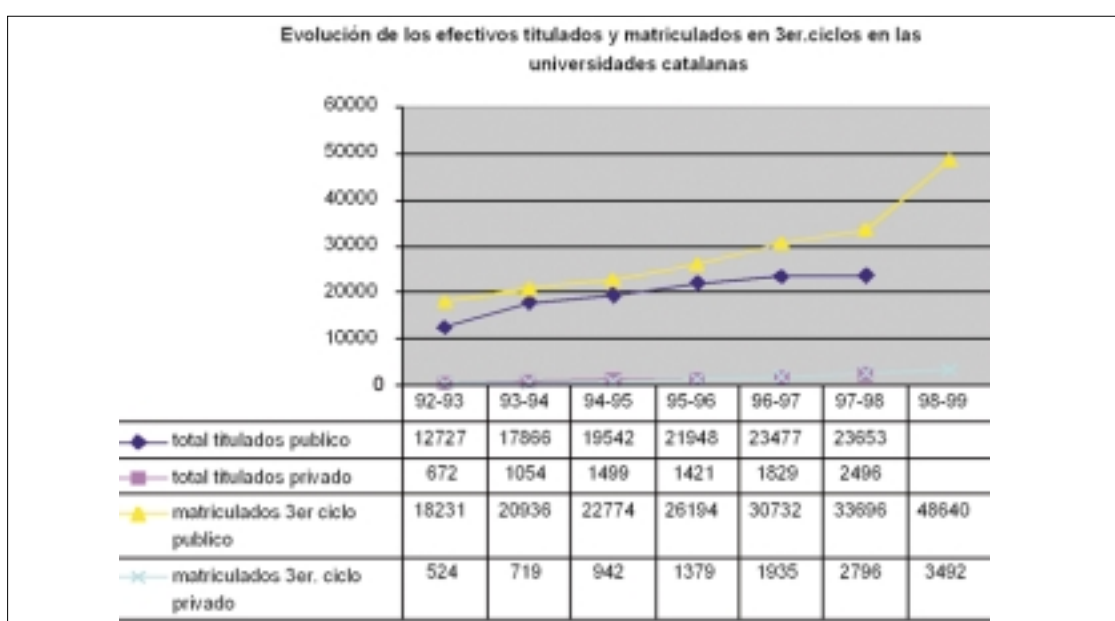
Aparte de esto, debemos hacer especial mención al crecimiento masivo en los últimos tres años de los cursos de 3er.ciclo en las Universidades, sobre todo públicas pero también privadas. El perfil de las personas que acuden a los cursos de 3er. Ciclo (postgrados, masters, doctorados,...) corresponde a los titulados universitarios que continúan sus trayectorias de Formación Inicial tras haber obtenido un título universitario, así como a personas ocupadas que realizan Formación Continua, ya sea a través de Permisos Individuales de Formación de FORCEM, o bien a través de otras vías institucionales o individuales.

Los datos disponibles muestran de forma muy clara la evolución reciente de los y las estudiantes que se matriculan en estudios de 3er.ciclo en las Universidades catalanas. Han evolucionado de 18.755 en 1992/93 hasta 52.132 en 1998/99. A fin de proporcionar información sobre la dimensión real de estas cifras, podemos compararlas con la cifra de estudiantes que salen cada año con titulación de diplomatura o licenciatura. Estos han evolucionado de 13.399 en 1992 a 26.149 en 1997/98.

Lo que esto representa podemos verlo en el gráfico 12.11.

Los estudios universitarios vinculados a 3er.ciclos son a menudo utilizados por las personas como Formación Continua a iniciativa individual, al mismo tiempo que son muy selectivos, tanto socialmente (no todo el mundo tiene acceso a ellos) como económicamente (son estudios de pago).

Gráfico 3.13. Evolución de los efectivos titulados y matriculados en tercer ciclo en las universidades catalanas.



Fuente: cálculos propios basados en "El sistema universitari de Catalunya. Memòria del curs 1998-1999. Julio 2000.

Formación Profesional Ocupacional (FPO)

Cuando actualmente hablamos de Formación Ocupacional tenemos que tener en cuenta dos amplias tipologías de cursos: aquellos para población desocupada y los cursos de reciclaje, dirigidos esencialmente a población ocupada. Hoy en día, y debido, en parte, a la favorable evolución de las tasas de desempleo, los cursos de Formación Ocupacional se han ido desarrollando progresivamente hacia cursos basados en el "reciclaje" y, por tanto, no excluyendo a la población ocupada de la participación en tales cursos. Según los datos de los que disponemos, en la región metropolitana de Barcelona y durante el año 1999, el 42'7% de los participantes en F.O estaban desocupados, mientras que el 57'3% eran trabajadores ocupados.

Estas cifras indican una presencia dominante de la población ocupada en la FO. Sin embargo, en términos de duración, los cursos para los desocupados suponen un mayor volumen de formación. El concepto de FO entendido como reciclaje no está lejos del concepto de Formación Continua, aunque tenemos que considerar una distinción muy importante desde la perspectiva institucional, que diferencia entre tres subsistemas de Formación Profesional (Reglada, Ocupacional y Continua). Los sistemas de Formación Continua como FORCEM están básicamente orientados a las empresas, mientras que la FO, por a su carácter genérico y transversal, parte de la iniciativa individual y de la oferta existente en el mercado. (CIREM 2001).

La Formación Continua como iniciativa individual

Problemas de definición y de información estadística. ¿Quién paga? ¿Quién decide?

Los problemas de definición de la Formación Continua a iniciativa individual son importantes, pero los problemas de información estadística son aún mayores. Entre los problemas de definición el primero consiste en ubicar dónde reside la iniciativa: en el pago (es decir, quien paga decide), en una finalidad ajena a los intereses de la empresa en que se trabaja (por ejemplo, para cambiar de empresa, o simplemente como ocio) o sencillamente en la ausencia de constricciones directas o indirectas por parte de las empresas a realizar formación.

De todas formas, este discurso no puede abandonar el ámbito teórico para el caso español, puesto que los escasos datos disponibles no permiten tantas florituras. Con los datos disponibles solo poseemos información sobre la Encuesta de la Población Activa (una de cuyas preguntas se refiere a los objetivos de la formación) y sobre los ya mencionados “Permisos Individuales de Formación de FORCEM”. En este campo pues estamos obligados a interpretar a partir de datos poco idóneos. Aparte de eso, las razones por las que las personas realizan Formación Continua posiblemente son múltiples y resulta muy difícil categorizarlas.

Datos disponibles: EPA y FORCEM

En primer lugar concentramos nuestro análisis en los datos que la EPA nos proporciona. Aunque no son muy relevantes, ya que no puede desprenderse qué es iniciativa individual o iniciativa de la empresa, sin embargo no podemos prescindir del dato sobre el “interés personal” que representa un 9’6% dentro de los objetivos mencionados por la población que realiza Formación Continua en el momento de la encuesta. El objetivo de la formación para dos tercios de la población es la preparación profesional inicial o lo equivalente a ésta (67’8%). Dentro del primer grupo el porcentaje de personas que afirman estar realizando Formación Continua por interés personal llega al 46%. En el grupo 2 este porcentaje desciende al 35,4% y en el grupo 3 es del 39’2%.

Por grupos de edad, se detecta que es el grupo de población mayor de 45 años el que atribuye al interés personal la realización de Formación Continua: 47’4% de la población entre 45 y 49 años; el 55’1% de la población entre 50 y 54, y finalmente un 79’5% de la población mayor de 55 años. De estos resultados se deduce que precisamente el grupo de población con cualificaciones más bajas y los grupos de más edad son los que afirman estar aprendiendo por motivos de interés personal. A la vista de estos resultados podríamos concluir que este grupo de población decide realizar Formación Continua por iniciativa propia como estrategia para evitar la exclusión social, para mejorar su empleabilidad y, en definitiva, para evitar el desempleo. La Formación Continua se puede considerar una medida para competir el riesgo de polarización que puede excluir a este grupo de población del mercado de trabajo. La otra consideración relevante al respecto es que este grupo no es, en principio, el grupo diana de las empresas. Este hecho conduciría a este grupo a financiarse él mismo la formación que realizan.

Sin embargo, debemos ir con mucho cuidado al analizar estos datos, por motivos diversos: las razones que hay detrás de cada respuesta son diversas y de una naturaleza muy diferente. Así, cuando consideramos la capacidad de las personas para tomar la iniciativa debemos tener en cuenta los elementos de constricción relacionados esencialmente con factores como la edad, el nivel educativo, o la desigualdad de oportunidades. Cuando afirmamos que alguien está realizando Formación Continua por un interés personal esta frase puede resultar muy ambigua y puede tener varios significados dependiendo de muchos factores, como la edad, el nivel de estudios, el nivel profesional, así como otros factores.

Por otra parte, un 55% de la población que está realizando FC por interés personal afirma estar haciendo “otras Acciones formativas”. Este título incluye: Acciones Complementarias a la Formación Profesional, idiomas y cursos de informática, educación a distancia, exámenes preparatorios para el acceso a la universidad, otros programas recreativos, de ocio o culturales,... En otras palabras, son acciones orientadas al logro de “competencias transversales”. En este grupo se incluyen los cursos realizados fuera de la empresa y que no están promovidos ni financiados por esta.

Existe además la modalidad, dentro de los programas FORCEM, de los Permisos Individuales de Formación mediante los cuales las personas pueden acceder a la formación con previo acuerdo de la empresa, que es indemnizada por FORCEM por la ausencia del empleado durante su formación.

Conclusiones

Hace ya algunos años que Blaug (1977), con su ironía característica y cierta dosis de escepticismo, hablaba de la FC como la "nueva Jerusalén", la tierra prometida donde todas las esperanzas se podrían ver cumplidas. Hoy en día todavía seguimos hablando de la FC, especialmente en la medida que la Formación Continua puede ayudar a las empresas, a las personas y a los Estados a satisfacer sus necesidades y a afrontar sus retos.

La primera conclusión de carácter general debe hacer referencia necesaria al contraste entre el discurso de la "nueva Jerusalén" y los hechos de naturaleza más funcional que ocurren a un nivel micro, más preocupantes y con efectos directos al nivel macro. Estas dos situaciones son, en cualquier caso, contrarias a las expectativas creadas de abrir las oportunidades de formación a lo largo de toda la vida. La FC puede, en este sentido, actuar en contra de los objetivos institucional, política y socialmente propuestos, es decir, una formación a lo largo de toda la vida, conduciendo así al riesgo de polarización entre un grupo de población joven y altamente formada, y un grupo de personas mayores poco o nada formados, lo que aumenta el riesgo de caer en la exclusión tanto profesional como social.

A la vista de los resultados obtenidos después del análisis de los datos disponibles, llegamos a una primera conclusión: existe un riesgo real de que el desarrollo de la Formación Continua agudice las diferencias previas de Formación Inicial al concentrarse en los más jóvenes (también más titulados en promedio) y con mayor Formación Inicial, contribuyendo a polarizar las competencias de nuestra población activa.

Si a ello añadimos que, según la encuesta de 1993 a las empresas, éstas tienden a formar a aquellos empleados que realizan un trabajo más cualificado, tendremos que la Formación Continua explícita y formal tiende a concentrarse en aquellos empleados que, por su empleo, adquieren mayor y mejor experiencia (Formación Continua informal). Ello no hace más que aumentar el antes citado riesgo de polarización de los itinerarios formativos (iniciales y continuos, formales e informales) que permiten acceder a las competencias que requieren las empresas.

Cuando hablamos de la Formación Continua en términos de iniciativa individual se detectan dos tipos de formación: la formación a la defensiva (entre la población mayor y menos cualificada) y la formación de los “jóvenes leones”, es decir, gente joven con muchas expectativas profesionales.

En esta reflexión debe tenerse en cuenta el sentido y el significado real de la Formación Continua hoy en día, en una sociedad en que las personas parecen cada vez vivir más tiempo y retirarse más temprano, y donde la formación a lo largo de toda la vida parece convertirse en la formación a lo largo de un tercio de la vida, puesto que, tal como hemos observado en las tablas, la población en España tiende a formarse al principio de la vida profesional, y a medida que van dejando de ser jóvenes sus oportunidades para acceder a la Formación Continua se reducen de forma drástica. ¿Qué futuro les espera a esta población ya retirada pero relativamente joven (y reemplazada por gente joven), cuyas pocas o a veces nulas expectativas u oportunidades para reciclarse y formarse tienen el alto riesgo de excluirles del mercado de trabajo, y consecuentemente, de una esfera social y económica a la que no están acostumbrados?

En este contexto, la Formación Continua a iniciativa individual se podría entender como un elemento de supervivencia para aquellas personas con alto riesgo de ser excluidas. En este sentido, la Formación Continua ya no sirve como estrategia para competir en un mercado de trabajo donde ya no tienen más oportunidades,

sino como una estrategia para competir la exclusión social.

Por otra parte, la iniciativa individual también se detecta entre la población más joven concentrada en las universidades, con todos los factores condicionantes que este hecho implica, y teniendo en cuenta su carácter selectivo tanto socialmente como económicamente. En este sentido, hablar de iniciativa significa hablar de conocimientos generales, información, mínimos requerimientos a cumplir, y fuentes financieras para pagarla.

Este hecho queda evidenciado a través de:

- a) Los Permisos Individuales de FORCEM, un 75'7% de los cuales está orientado a los estudios universitarios, restringiendo el acceso a un perfil muy concreto de persona (sobretudo bien cualificada).
- b) El gran aumento de los estudios de 3er.ciclo en las universidades muestra el interés individual en formarse, pero no se pueden olvidar las constricciones económicas que esto supone, puesto que estos cursos, tanto en centros públicos como privados, son de pago.

Finalmente, tomando algunos datos que nos ofrece el Proyecto EDEX (*Effects of the Education Expansion on the labour market in Europe*) sobre el sector bancario, un problema aparece cuando se considera la definición relativa de la iniciativa individual. En este sector, la iniciativa individual se canaliza a través de presiones externas por parte de los empresarios como factores condicionantes para las trayectorias profesionales de los empleados. Así, los empleados realizan formación fuera de la empresa, fuera de los horarios de trabajo, según sus propios intereses, y financiándosela ellos mismos, pero bajo presiones de los empleadores, los cuales prometen financiarla "a posteriori" si sus trabajadores aprueban los cursos.

Al analizar los datos disponibles según la variable sexo, nos hemos aproximado asimismo a otra realidad, en cierto modo contradictoria y paradójica. La encuesta de la población activa del año 2000 ha puesto de manifiesto que las mujeres, después de haber finalizado la Formación Inicial, continúan formándose más que los hombres a lo largo de toda la vida. Por otra parte, la Encuesta de Formación Continua del 1993, realizada a las empresas, y los datos ofrecidos por la Memoria de FORCEM de 1999 desvelan que en los cursos de FC en el marco de la empresa las mujeres se forman menos que los hombres, especialmente a partir de cierta

edad y cierto nivel de estudios. Así, podemos concluir que las mujeres se forman más a iniciativa individual, fuera del marco de la empresa, y en un tipo de formación más general y de carácter transversal.

El reto principal de la Formación Continua es la Formación Inicial. No se puede olvidar la importancia fundamental de la Formación Inicial en el ciclo de la vida de cada uno, caracterizado sobre todo por la acumulación de conocimientos a lo largo de la vida activa. El entorno social y los condicionantes psico-biológicos convergen para convertir la Formación Inicial en una inversión en capital humano irreversible, cuya ausencia podría constituir un peligroso factor de exclusión (Planas & Plassard, 2000).

Finalmente, planteamos una cuestión que puede ser objeto de discusión para futuros debates. Dada la importancia creciente que está adquiriendo a nivel no sólo español, sino europeo, y el lugar central que ocupa en las políticas de formación y educación, ¿se debería dejar la Formación Continua únicamente a la iniciativa individual o de empresa, regulada solamente por las lógicas del mercado, o por el contrario debería existir el derecho institucionalizado, formalizado y estructurado a la Formación Continua para todos en cualquier momento de la vida, de la misma forma que existe el derecho universal a la educación inicial para todos?

EL PAPEL DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN LAS POLÍTICAS LABORALES DE LAS EMPRESAS ESPAÑOLAS.

La Formación Continua ante la transformación de los sistemas productivos

La transformación de los sistemas productivos conduce a una intensa reorganización en materia de empleo y de carreras profesionales. Las tendencias recientes de evolución vienen caracterizadas por un doble fenómeno: en el tiempo, un aumento notable de las discontinuidades, las rupturas y la incertidumbre; en el espacio, una creciente variedad de situaciones y una diversificación en las formas organizativas, así como en la construcción de la cualificación y las trayectorias profesionales.

Al hilo de semejante evolución de los sistemas productivos, numerosas empresas se muestran receptivas al aumento de las competencias de los individuos, tanto en su componente académico (nivel de estudios), como en su vertiente relacionada con la experiencia laboral, como en su dimensión actitudinal. Ello repercute en las estrategias de gestión de la mano de obra: en las políticas de contratación, de promoción y de jubilación del personal.

Las competencias son, en efecto, características individuales o colectivas adquiridas a través de la formación (Inicial, Continua) o de la experiencia. En el transcurso de la vida activa, la adquisición de competencias depende de los individuos, pero también de su entorno, puesto que éste ofrece varios modos de desarrollo y de reconocimiento de competencias. En las empresas, la competencia es evaluada sobre "la capacidad de valorizar los propios recursos en relación con objetivos concretos" (Loilier; Tellier, 1999). Dicha valorización es indisociable de la acción productiva.

El aumento de competencias es útil para las empresas:

- A corto plazo, pues, responde a una doble necesidad de tecnicidad (en las tareas asociadas a los puestos de trabajo) y de complejidad (para las condiciones de ejercicio de tales puestos de trabajo: por ejemplo, comprensión de entornos más inestables, sociabilidad o trabajo en equipo, o respuesta a exigencias cognitivas crecientes);
- A largo plazo, pues permite anticipar evoluciones profesionales (modificación de los empleos) u organizativas (reestructuraciones, sustituciones de empleos, etc.); con el fin de afrontar semejantes transformaciones, el nivel educativo constituye un factor de educabilidad o flexibilidad profesional. Emerge, pues, como un principio de precaución ("*strategic stocking of cognitive and cultural skills*").

Los empresarios se hallan influidos por representaciones y por objetivos personales, en estrecha relación con sus grupos de pertenencia o de referencia, sus costumbres, la presión de la urgencia, etc. Interpretan su entorno a partir de los objetivos que trazan, los intereses que persiguen y los valores que fundamentan sus acciones. Su relación con el contexto es siempre parcial y coyuntural: depende de circunstancias macro-económicas que, a su vez, contribuye a re(producir) o a modificar.

En su conjunto, los empresarios contribuyen al aumento general de las competencias (la investigación *Education Expansion and Labour Market* -EDEX- ayude a esclarecer los mecanismos que operan dicha contribución¹⁸). Sin embargo, esta integración aparente en un proceso global que implica al sistema educativo, a la demanda privada de formación y a las políticas públicas de formación y de inserción laboral, responde a una lógica específica. En efecto, los empresarios participan, por un lado, como demandantes de competencias; por otro, como productores de competencias (en su vertiente formalizada, a través de la Formación Continua).

El papel de la Formación Inicial y la Formación Continua en la gestión de recursos humanos

Respecto a la demanda de competencias y en concreto de su componente 'Formación Inicial o nivel de estudios', una proporción creciente de los recién empleados en las empresas españolas posee un título de formación universitaria. Sin embargo, en el seno de las organizaciones productivas, al mismo tiempo que se generaliza el título universitario, resulta menos relevante la especialidad concreta¹⁹; ello acude a reforzar la hipótesis según la cual el nivel de estudios universitario es preferentemente apreciado como indicador de la capacidad para superar una selección (en este caso, la selección del sistema educativo), y no tanto como un conjunto de conocimientos adquiridos.

¹⁸ En concreto, su tercera fase, coordinada por P. Louart y B. Lutz. Se trata de una investigación colectiva financiada por la Dirección General XII de la Unión Europea (4º PCRD, programa TSER, 3rd Call) titulado Educational Expansion and Labour Market (EDEX, <http://edex.univ-tlse1.fr/edex/>) y cuyos participantes son los siguientes: Equipo coordinador: LIRHE - Université des Sciences Sociales de Toulouse (C. Béduwé & J. Planas); Equipos miembros: Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) - Grup de Recerca Educació i Treball (GRET) - Institut de Ciències de l'Educació (ICE), London School of Economics - Centre for Economic Performance, Zentrum für Sozialforschung Halle (ZSH) - Halle, Centro di Recherche Economiche e Sociali (CERES) - Roma.

¹⁹ Por ejemplo (se trata de un ejemplo extraído de la citada investigación EDEX), el sistema financiero español demanda licenciaturas en Ciencias Económicas y en Administración de Empresas, pero también, y cada vez con mayor frecuencia, concurren otros tipos de licenciaturas: Derecho, Psicología, Historia, Matemáticas o Física. Paralelamente, se multiplica la oferta de cursos de postgrado y masters específicamente consagrados al sector financiero: análisis de inversiones, instrumentos financieros, nuevos métodos de análisis de riesgo, procedimientos matemáticos aplicados a las finanzas, marketing bancario, técnicas de fidelización de clientes...

Así pues, en cuanto contrata a un licenciado, una empresa debe invertir en formación de adaptación: a la tecnología, los productos y los procedimientos específicos de la empresa. En cambio, ahorra en formación general, puesto que trata con un personal acostumbrado a estudiar y a aprender rápidamente.

El nivel de estudios constituye, en resumen, un filtro en el momento de la contratación. Ello a pesar de que, al contrario que la antigüedad, no suele aparecer explícitamente como un elemento de promoción interna en los convenios colectivos. Pero para una primera criba entre los candidatos al empleo, la certificación académica se revela como un mecanismo transparente (reúne un amplio consenso en torno a su valoración) y eficaz (permite reducir el número de candidatos posibles y economizar costes de selección).

A su vez, las medidas de Formación Continua en las empresas se apoyan en los crecientes niveles de titulación académica del personal: a los empleados con estudios superiores se les supone mayor disciplina y capacidad de aprendizaje que a los demás, por lo que la inversión en su formación se prevé más rentable, tanto más si su reconocimiento es interno, transparente puertas adentro, pero opaco desde el exterior de la empresa.

Respecto a la producción de competencias, la Formación Continua desempeña un papel decisivo. Al contrario que la Formación Inicial superior, la Formación Continua interna de las empresas no es siempre una formación cualificante en el sentido de la certificación (no siempre se "ve"): en ocasiones no está certificada ni viene considerada en la negociación colectiva; sin embargo, está estrechamente vinculada a las perspectivas de carrera²⁰.

²⁰ A pesar de que abordamos globalmente el papel de los cursos de Formación Continua, cabe distinguir diferentes modalidades, con una importancia variable en relación con la promoción laboral: 1) Formación Continua en el momento del ingreso operativo en la empresa: conocimiento de productos, instrumentos de gestión; 2) Formación Continua a lo largo del trayecto en la institución: nuevos productos, cambios organizativos, técnicas de venta, etc.; 3) Formación Continua especializada: productos sofisticados, técnicas de marketing.

Hasta hace algunos años, la promoción se basaba casi unánimemente en los criterios de experiencia y fidelización; actualmente, estos criterios ceden ante un sistema de promoción donde priman la profesionalidad y su símbolo emergente: la noción de competencia profesional (Lichtenberger, 1999). Así, para los recién incorporados, la Formación Continua tiende a convertirse en un requisito indispensable para perseguir un proyecto de carrera en la empresa; para los empleados más antiguos, en cambio, representa una condición cada vez más indispensable para mantener el puesto de trabajo.

De este modo asistimos a la convivencia creciente, en el seno de las empresas, de dos generaciones muy distintas: aquélla que ha llegado al tope en sus posibilidades de promoción y aquélla, más recientemente incorporada, que ha accedido al empleo con ese incentivo específico y con vistas a su cumplimiento a corto plazo. Ello conlleva dos riesgos complementarios: por un lado, la vulnerabilidad de los primeros, cuyo elevado coste laboral les expone al despido en caso de políticas de recorte o de relevo de personal; por el otro, la desmotivación de los segundos: personas con altos niveles de titulación académica pero con limitadas posibilidades de acceso a los puestos de responsabilidad.

Las contrapartidas de la Formación Continua para las empresas

Sin embargo, la Formación Continua topa en España con importantes impedimentos derivados de las características del mercado laboral y de la cultura empresarial arraigada en él. En general, las empresas españolas se han apoyado, tradicionalmente, en políticas laborales defensivas, es decir, que han priorizado la reducción de los costes a la inversión en valor añadido. En sintonía con ello destacan, respecto a las empresas de los países de su entorno, por ser poco proclives a considerar la Formación Continua como uno de los ejes centrales en la gestión de sus recursos humanos. En este sentido, cabe señalar cinco obstáculos para el desarrollo de estrategias de Formación Continua:

- En ocasiones es difícil, y por tanto sujeto a incertidumbre, prever los cambios ocupacionales futuros en la estructura productiva de la empresa, lo cual implica un coste tanto en términos de costes actuales como en los sobrevenidos por los riesgos que se asumen de cara al futuro. Todo ello contribuye a que la estrategia en gestión de recursos humanos se aproxime a la ausencia

de estrategia: la pasividad;

- Pasividad que aumenta ante el temor de que el personal formado bajo los auspicios de una empresa la abandone, ante una oferta de la competencia, que se propone "aprovechar" la inversión previa de su rival. Se trata de algo que se hace bien explícito en la estrategia o pauta señalada anteriormente de aprovechamiento externo o parasitismo;
- Una tercera barrera consiste en la dificultad de armonizar la formación para tareas o puestos concretos con aquella que presenta un componente generalista. La primera es más rentable para el escenario a corto plazo, para los intereses inmediatos de la empresa. La segunda es más propicia para el trabajador, máxime en las situaciones de elevada rotación laboral, ya que permite mayor capacidad de maniobra ante una situación futura probablemente distinta de la actual;
- En cuarto lugar, la elevada tasa de rotación laboral, en parte por los avatares de la situación de cada empresa y en parte por la legislación laboral española, retrae a las empresas de dedicar capital para promover planes y actuaciones en materia de formación;
- Por último, dado que la Formación Continua se expresa, respecto a la Formación Inicial, mediante una lógica ciertamente más acumulativa que paliativa (esto es, la Formación Continua tiende a concentrarse en aquellas personas en las que ya se concentró la Formación Inicial) en la estrategia de las empresas existe una cierta continuidad entre ambos tipos de formación, con la diferencia que la Formación Inicial no supone ningún coste para las empresas. De este modo, una manera de externalizar costes de formación consiste precisamente en externalizarlos hacia el sistema de educación inicial, esto es, reclutar personal con altos niveles de titulación académica, y convertir la Formación Continua, a menos que venga financiada por fondos públicos (FORCEM), en un conjunto de acciones puntuales con objetivos muy específicos (nuevos productos, técnicas de venta...).

La distribución de la Formación Continua

El trabajo y la formación son tratados a menudo como actividades distintas. No obstante, al hilo de la evolución reciente tanto de los sistemas de formación como de las organizaciones productivas, trabajo y formación resultan procesos cada vez más inextricables. El trabajador debe aprender, puesto que afronta cambios sucesivos en el transcurso de su vida laboral. En efecto, debe adquirir y crear información con el fin de adaptarse a las nuevas tecnologías, productos y procedimientos, y con el fin de ofrecer soluciones ante problemas impredecibles y sin precedentes. Por tanto, los costes de formación devienen cada vez más significativos en relación al conjunto de los costes asociados al factor trabajo.

Los costes de formación (L) en el total de la vida laboral (O, T) se componen de dos elementos: $L(O, T) = I(O) + A(>O)$. Donde,

- $I(O)$ representa los costes de integración, que afectan a la empresa en el momento de la contratación: el punto inicial de la vida laboral (O). El trabajador contratado no consigue alcanzar los estándares de productividad hasta haber adquirido cierta formación específica relativa la tecnología, los productos y los procedimientos con los que opera la empresa;
- $A(>O)$ representa los costes de adaptación. Dependen de la capacidad del trabajador para adaptarse a una economía caracterizada por cambios tecnológicos y organizativos una vez transcurrido el periodo de integración. $A(>O)$ aumenta con la frecuencia y la magnitud de los cambios y disminuye con la adaptabilidad del trabajador y con la eficacia formativa de la empresa.

En general, las empresas españolas programan la formación atendiendo al corto plazo y a la aplicación inmediata de los conocimientos, en detrimento de la adaptabilidad futura de su personal. Sin embargo, en contexto económico cada vez más diversificado e inestable como en el que se inscriben las actuales políticas laborales de las empresas españolas (y de las empresas de los países de nuestro entorno), la adaptabilidad del personal adquiere una relevancia creciente.

La mayoría de las empresas no desarrolla ningún programa de Formación Continua. Entre las que sí lo hacen, en términos agregados, forman al 60% de su plantilla, lo cual supone una cobertura claramente superior a la de unos años atrás, recortando distancias con los países de nuestro entorno. Sin embargo, dicha forma-

ción se distribuye muy desigualmente entre categorías profesionales (Tabla cfr. Total): en general, reciben proporcionalmente más formación los directivos y los técnicos, si bien la desagregación por sectores permite precisar esta generalización (Tabla cfr. Ramas de actividad).

Tabla 3.15. Porcentaje de participantes en cursos de formación sobre el total por categorías profesionales y ramas de actividad

	Directivos	Técnicos	Otros	Total
Actividades agrarias, forestales y pecuarias	70,0	81,5	30,8	32,2
Industria no manufacturera	93,6	92,0	68,3	74,7
Alimentación y bebidas	57,4	65,5	51,1	52,9
Textil y confección	56,7	77,4	39,2	44,0
Química	71,9	66,3	61,9	63,0
Prod. metálicos, maquinaria y material de transp.	73,0	73,2	53,9	57,6
Otras industrias manufactureras	83,0	76,9	50,0	55,9
Construcción	61,4	42,7	28,2	30,7
Comercio	73,6	62,6	39,4	43,4
Hostelería	73,5	76,7	47,1	51,4
Transportes	60,7	56,0	56,1	56,2
Finanzas	88,7	90,6	76,2	82,9
Servicios empresariales	66,2	84,1	56,6	77,5
Educación	40,1	49,0	51,4	48,7
Sanidad y servicios sociales	56,3	54,1	30,5	38,9
Servicios comunidad y personales	55,3	78,4	47,5	51,0
TOTAL	69,1	72,1	49,9	59,6

Fuente: *Parellada et al., 1999.*

Los sectores (considerando solamente las empresas efectivamente implicadas en la formación de su plantilla) que en mayor proporción forman a su personal son: Finanzas, Servicios Empresariales e Industria No Manufacturera. En cambio, los sectores que menos extienden su actividad formadora son: Construcción, Actividades Agrarias y Sanidad y Servicios Sociales.

La Formación Continua en las empresas supone una media de unas 60 horas al año por empleado (Tabla 3.16). Este promedio no presenta apenas diferencias con los valores usuales en los restantes países europeos. Ahora bien, la distribución entre empresas es francamente desigual, ya que la mitad de ellas realizan menos

de veinte horas de formación per cápita al año (Parellada et al., 1999). Se trata, sin duda, de módulos de duración ciertamente corta.

Tabla 3.16. Promedio de horas anuales dedicadas a la formación, por categorías profesionales, ramas de actividad y tamaño de empresa

	Directivos	Técnicos	Otros	TOTAL
a) Ramas de actividad				
Actividades agrarias, forestales y pecuarias	43,3	53,8	14,8	15,9
Industria no manufacturera	23,9	38,9	59,9	53,5
Alimentación y bebidas	43,5	58,6	47,4	48,5
Textil y confección	57,7	57,3	53,5	54,1
Química	52,9	70,2	55,9	58,2
Prod. metálicos, maquinaria y material de transp.	57,5	68,0	57,3	59,1
Otras industrias manufactureras	50,4	39,6	59,4	55,7
Construcción	27,2	65,7	99,2	90,0
Comercio	45,1	41,3	66,2	62,5
Hostelería	42,9	40,7	64,2	60,4
Transportes	53,7	67,3	95,9	86,7
Finanzas	33,9	38,7	43,6	40,7
Servicios empresariales	51,6	63,3	47,2	59,3
Educación	52,5	37,7	26,1	35,0
Sanidad y servicios sociales	58,7	60,0	69,8	66,3
Servicios comunidad y personales	39,5	67,3	61,8	62,0
TOTAL	48,4	57,7	59,9	59,1
b) Tamaño de empresa				
Menos de 200 empleados	49,4	63,6	66,1	64,6
De 200 a 499 empleados	48,9	51,9	55,5	54,5
A partir de 500 empleados	43,2	43,4	39,4	40,2
TOTAL	48,4	57,7	59,9	59,1

Fuente: Parellada et al., 1999.

Con relación al tamaño de la empresa, el número de horas por persona aumenta a medida que la empresa es más pequeña, de manera que, mientras la gran empresa registra módulos de unas 40 horas anuales, la pequeña presenta un promedio de 65 horas.

Entre los sectores productivos, las diferencias de participación en cada categoría profesional son notables. Hay un grupo de sectores que prioriza netamente la formación de directivos y técnicos: Actividades Agrarias, Alimentación y Bebidas,

Química, Productos Metálicos y Maquinaria, Servicios Empresariales y Servicios Comunidad y personales. Por el contrario, un segundo grupo de sectores concede comparativamente más importancia a la formación del resto del personal: Industria No Manufacturera, Otras Industrias Manufactureras, Comercio, Hostelería, Comercio, Finanzas y Transportes.

Según Parellada et al. (1999), para la formación de directivos, las empresas recurren a las organizaciones patronales (las pymes) y a las escuelas de negocios y consultorías, así como a la formación interna (las restantes). Para formar a los técnicos, se recurre a las organizaciones patronales, a los centros de formación especializados y a la formación interna, pero también - aunque sólo las de mayor tamaño- a las consultorías y escuelas de negocios. Para proporcionar formación al personal no técnico, las empresas de menos de 200 trabajadores acuden preferentemente a centros de formación y las de más de 200 trabajadores utilizan su formación interna.

Continúa destacando el escaso uso que hacen las empresas, cuanto menos en términos relativos, de la oferta de Formación Continua de las Instituciones Universitarias (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2000). En principio, esta oferta formativa se dirige sólo al personal titulado, pero otros ofertantes sujetos a similares restricciones -como las escuelas de negocios- ostentan un protagonismo superior en el mercado de la Formación Continua.

El número de horas asignado por las empresas a cada empleado y año es escaso. En concreto, apenas roza una media de 60 horas (Tabla 2), aunque existen diferencias por tamaño de empresa y por sectores. En términos globales, ello supone que la duración media de la formación acumulada en el año viene siendo de unas ocho o nueve jornadas laborales completas por persona. Esta afirmación, sin embargo, ha de tomarse con cierta cautela, pues no se dispone de información precisa sobre si se producen dobles asistencias a cursos ni, en caso de producirse, a cuántas personas afecta este fenómeno.

Se desprende de todo ello que, en la planificación de la Formación Continua de las empresas españolas, el corto plazo y la aplicación inmediata de los conocimientos constituye, en efecto, una prioridad mucho más apremiante que la adaptabilidad futura del personal.

Hacia una tipología de las estrategias de las empresas españolas en materia de Formación Continua

Al tratar del papel de la Formación Continua en las políticas laborales de las empresas españolas, y a pesar de las conclusiones generales que cabe aventurar, resulta inevitable aludir a la diversidad de usos en la gestión de recursos humanos de la que dicha formación es objeto. En términos generales, cabe identificar cuatro tipos básicos de estrategias empresariales en materia de Formación Continua (Parellada et al., 1999):

- Estrategia de aprovechamiento externo o parasitismo. En este caso, la actividad formativa no existe, o es prácticamente inexistente, sustituyéndose por la búsqueda en otras empresas del personal cualificado que se requiere. Aun cuando explícitamente apenas se reconoce tal práctica, el hecho de que las empresas de la competencia "se llevan" a aquellos trabajadores que han recibido formación constituye una queja habitual en las empresas que desarrollan Formación Continua. Ello puede llegar a inhibir una estrategia más activa en esta materia. Se trata de uno de los aspectos que erosionan la potencial expansión de la Formación Continua. Una variante de este tipo de estrategia consiste en recurrir a los cursos de formación que ofrecen los proveedores externos, como una forma de conocer los derroteros que marca el mercado y la competencia del respectivo sector de actividad económica.
- Estrategia pasiva. En este caso, la formación se concibe como respuesta a posteriori (la cual, por tanto, suele llegar tarde) ante los cambios y retos del entorno, las innovaciones tecnológicas o las propias contingencias del personal de la empresa. No existe, pues, un plan predeterminado para las acciones de Formación Continua, sino que su aparición se plantea al hilo de las alteraciones que afectan a la producción o la demanda. Bajo esta pauta se agrupan el grueso de las empresas de corte más tradicional, con escasa presencia de I+D, así como de las pequeñas y medianas empresas.
- Estrategia activa. En este tipo de estrategia, radicalmente opuesto al anterior, la formación se concibe como un mecanismo de anticipación a los nuevos requerimientos y necesidades que se generan en las empresas. Existe un plan fijado de antemano que intenta minimizar las consecuencias de la innovación tecnológica, los cambios del entorno y, con ello, tratar de hacer

frente a la flexibilización del proceso productivo y permitir la intercambiabilidad de las tareas ocupacionales. Son las empresas más dinámicas, innovadoras y con fuerte presencia del componente I+D las que desarrollan esta pauta en relación a la Formación Continua.

- Estrategia rutinizada. Este último tipo de estrategia incluye rasgos de los dos tipos anteriores (pasiva y activa). Se concibe la formación como una respuesta y no como una anticipación a los cambios (vinculándose con la estrategia pasiva), pero, dado el tamaño y la centralidad de su producción y la presión que las políticas públicas imprimen, se han diseñado Planes de Formación Continua que se activan ante los cambios en el entorno o en el sistema técnico. La formación acaba desarrollando la tarea de asegurar la polivalencia e intercambiabilidad de los empleados y permite la flexibilización del proceso productivo (de ahí su conexión con la estrategia activa), si bien más como un mecanismo gestado no por propia iniciativa (por la cultura de la empresa) sino como una forma de mal menor para adaptarse ante las presiones del mercado y del contexto sociopolítico (administración pública, campañas de sensibilización de organizaciones empresariales, sindicatos).

LA FORMACION CONTINUA EN ESPAÑA ANTE LOS RETOS DEL SIGLO XXI: LA TENSION ENTRE CENTRO Y PERIFERIA.

Este capítulo no tiene por objeto implícito la lectura entre líneas de dos documentos actuales de alto valor sobre la Formación Profesional: los Terceros Acuerdos de Formación Continua y el borrador de la nueva Ley de Formación Profesional. El primer documento supone cambios importantes en la naturaleza de la Fundación para la Formación Continua en los próximos años; el segundo documento define intencionalidades políticas acerca del futuro Sistema Nacional de Cualificaciones. En ningún caso este capítulo va a centrarse en una especie de exégesis de estos documentos aunque, por razones obvias, deberá tenerse en cuenta. Bien seguro que los Acuerdos Tripartitos y la nueva Ley de Formación Profesional (en su articulado definitivo) tendrán un carácter acelerador o retardador del binomio centralidad-periferia que vamos a analizar.

El primer apartado plantea la cuestión clave acerca de la incongruencia y contra-

dicción entre los fundamentos del discurso de la formación a lo largo de la vida y la posición periférica de la Formación Continua explicitando los efectos que pueden esperarse de seguir un modelo más bien marginal en Formación Continua. Por esto, el capítulo reserva el punto dos y final a identificar los criterios a tener en cuenta para hacer posible una posición más central o nuclear de la Formación Continua en el contexto de las formaciones profesionales. Al final del capítulo, entonces, asumimos el riesgo de proponer las vías que, a nuestro entender, resulta indispensable tener en cuenta en los próximos años.

La formación a lo largo de la vida y la nueva Formación Continua

Las consideraciones del capítulo introductorio, especialmente aquellos puntos referentes a la Formación Profesional en el capitalismo post-fordista, son pertinentes para afrontar el núcleo de la cuestión acerca del lugar de la Formación Continua en el concierto de las formaciones profesionales. La cuestión que nos planteamos se centra en el lugar de la Formación Continua en el estadio del capitalismo informacional y la sociedad del conocimiento. La hipótesis es sencilla: en el momento presente, y mucho más en el futuro próximo, la formación a lo largo de la vida pasa de una posición de emergencia a una posición de dominancia en el campo de la Formación Profesional. Ello significa que la Formación Continua tiende a pasar de una posición periférica a una posición nuclear, ejerciendo además un impacto de modificación sobre los otros subsistemas de Formación Profesional.

El objeto de este capítulo es doble; por una parte enfatizar las razones que justifican los supuestos de esta hipótesis y, en segundo lugar, expresar las razones de fondo que impiden la reubicación de la Formación Continua en una posición nuclear. En fin, los supuestos de la hipótesis son consistentes pero la hipótesis que se da puede que sea la contraria: contra la posibilidad de una centralidad de la Formación Continua los actores e instituciones definen estrategias para mantener la Formación Continua en una posición periférica. Este apartado procura clarificar esta afirmación

El supuesto de la formación a lo largo de la vida parece, finalmente, que ha conseguido un lugar consistente en el discurso de la formación y el empleo: en la esfera de los agentes sociales (confederaciones empresariales y sindicales), en el discurso pedagógico de los ingenieros de la formación, entre los docentes y formadores y, obviamente, entre las instituciones educativas y políticas. De alguna

forma podemos convenir que el discurso sobre la formación a lo largo de la vida ha conseguido cierto estatus de legitimación en el campo de la formación y los recursos humanos, que habiendo entrado de lleno en el tercer estadio (sociedad del conocimiento, capitalismo informacional y formación a lo largo de la vida), probablemente la Formación Continua sigue ocupando un lugar periférico como subsistema de Formación Profesional y muchos actores sociales e instituciones ponen obstáculos para un cambio de posición más central.

- **cómo y porqué la Formación Continua permanece en posición periférica para los Institutos de Enseñanza Secundaria:**

La investigación llevada a cabo por nosotros mismos, por encargo de FORCEM²¹, hace ya un tiempo ponía de relieve que en el concierto de jerarquías, estatus y representaciones sociales de los subsistemas de Formación Profesional, la centralidad estaba ocupada por el Sistema Educativo: la Ley General del 70, después de un largo proceso muy complejo de insuficiencias y sinsabores, permitía a los Institutos de Formación Profesional un reconocimiento como tal en el concierto de las cualificaciones. Treinta años más tarde, aunque con efectos secundarios e indirectos, la nueva Ley del 90 intenta reforzar el carácter reglado de la Formación Profesional, renovando un catálogo de titulaciones en base a un lenguaje más adecuado al momento (competencias profesionales y módulos de formación).

Durante estos treinta años, obviamente, se ha confeccionado una plantilla estable de formadores profesionales (cuerpo docente de profesores y/o plantilla estable de profesores contratados en los centros privados), se ha consolidado un catálogo de titulaciones y niveles, se ha consolidado una financiación pública de la Formación Profesional reglada, etc.

²¹ La Interrelación de los tres subsistemas de Formación Profesional en España. Fundación Tripartita 2003.

Así, desde la óptica del sistema educativo se va desarrollando una perspectiva (a veces inconscientemente, a veces a sabiendas) que consiste en colocar la Formación Ocupacional como acción coyuntural y de segundo orden y la Formación Continua como elemento de simple adecuación a requerimientos tecnológicos (simple puesta al día de saberes o destrezas). En este sentido, desde el mismo Sistema Educativo emerge una posición de fuerza ocupando centralidad en la Formación Profesional: se exige que sea el referente del conjunto de la Formación Profesional y punto de garantía en la validación y expedición de títulos.

En este sentido, conviene recordar el mimetismo en el diseño curricular de los certificados de profesionalidad (como esfuerzo para ser reconocidos por el Sistema Educativo y el SNC). También conviene retener la perspectiva de FORCEM de negación de una estructuración curricular similar, a favor de una formación según la demanda de empresas (aunque ello lleva a cierta posición débil en cuanto a reconocimiento).

Con todo esto, resulta importante pensar la forma (muchas veces implícita) como los Institutos de Secundaria piensan y demandan posición en el terreno de las otras formaciones. Los institutos desean incorporar formaciones ocupacionales (para activos en paro) y Formación Continua de trabajadores en Planes de Empresa o Agrupados de empresas, de FORCEM. Se trata de una perspectiva que consigue tres objetivos al mismo tiempo: primeramente, conseguir recursos atípicos que permitan retroalimentar los centros (en lo económico, formativo, sobresalario, presencia en el entorno empresarial, etc.). En segundo lugar, compensar mediante la diversificación de la oferta la caída de la demanda de alumnado y el mantenimiento de la actividad de la institución. En tercer lugar, reforzar, indirectamente, el carácter nuclear de la Formación Profesional Reglada como instrumento central de formación.

De cualquier forma, la convergencia de las tres formaciones profesionales en un mismo centro permite congeniar lo viejo (catálogo reglado) con lo nuevo (formación a lo largo de la vida); así, tiene lugar la emergencia de lo que actualmente se entiende por centros integrados de Formación Profesional. Fundamentalmente se trata de la respuesta del sistema reglado al envite de la formación a lo largo de la vida:

Los centros integrados serían, básicamente, el referente de la Formación Profesional a lo largo de la vida: canales de reinserción a la formación en CF (ciclos formativos) de grado medio o superior, en horarios compatibles con la vida laboral, cursos intensivos de inserción al empleo para personas paradas, gestión de planes de empresas, etc. Se trata, en resumen, de una perspectiva de la formación a lo largo de la vida que identifica o define los centros integrados de Formación Profesional como referentes del desarrollo de los itinerarios formativos. Obviamente esta perspectiva supone reforzar la Formación Profesional de base y específica (reglada) y referenciar a ella el resto de las formaciones profesionales.

● **cómo y por qué la Formación Continua permanece en situación periférica desde las Universidades:**

Algo similar a lo que ocurre con los centros de Formación Profesional sucede en la Universidad. En los últimos diez años la oferta de formaciones de nivel de postgrado, master y doctorado se ha disparado. Es más, algunas universidades han sido muy activas con planes de Formación Ocupacional para personas en paro (generalmente titulados recientes); también hay iniciativas universitarias dispuestas a ofertar Ciclos Formativos de Grado Superior (subvencionados o por la vía privada); algunos institutos o fundaciones universitarias tienen vinculaciones fuertes en Planes de Formación Continua con la administración, redes de empresas u otras instituciones.

Las universidades contemplan, sobre todo en los niveles de formación de postgrado, la forma de responder a demandas de distinto orden: primeramente, como forma de obtener recursos atípicos que revierten sobre la misma universidad y su profesorado. En segundo lugar, como forma de establecer nexos entre Universidad y empresas (mediante la creación de fundaciones, institutos, centros de formación etc.) lo cual repercute positivamente sobre el conjunto de sus actividades propias. En tercer lugar, como forma de continuidad de los itinerarios formativos de los universitarios, prolongando la formación como respuesta a los planes de estudios condensados. En cuarto lugar, como manera de Formación Continua del personal cualificado de las empresas medianas y grandes (formación especializada, prolongada y adecuada a horarios nocturnos o fines de semana).

De esta forma, la Universidad se atribuye a sí misma una función clave sobre Formación Continua y reingresos a la universidad. Las enseñanzas universitarias de tercer nivel serían el máximo parangón de la formación a lo largo de la vida propiamente dicha (la Formación Continuada de los trabajadores de élite o muy cualificados).

De esta forma, el imaginario consiste en que las escuelas de doctorado y de Formación Continua de las universidades podría reflejar el punto central de la demanda cualificada de Formación Continua. Obviamente ello no supondría negar los Planes de Formación en el marco de las empresas, pero sí facilitar una mayor conexión entre el profesorado universitario y la Formación Continua de élite.

- **cómo la Formación Continua permanece en una situación periférica desde los centros de formación para el empleo**

Para los centros de Formación Ocupacional para el empleo la formación de trabajadores en activo resulta un tanto difícil de gestionar: deben circunscribirse a los Planes Agrupados de Empresas que, sin el apoyo directo de gremios o agrupaciones, resultan muy difíciles de llevar a cabo.

El mismo contexto de los centros ocupacionales tiende a dar mayor peso a las políticas activas contra el paro que a la Formación Continua propiamente dicha. Es más, la tendencia a una especialización sobre colectivos en riesgo lleva a los centros a considerar el lugar de la Formación Continua de los trabajadores más como una protección del empleo que un itinerario formativo propiamente dicho.

Finalmente, la proximidad de los centros de Formación Ocupacional al lenguaje y diseño curricular de los certificados de profesionalidad lleva consigo un matiz de descentralización de la Formación Continua en beneficio, o bien del sistema reglado, o bien de la Formación Ocupacional. En este sentido conviene recordar que algunos centros de Formación Ocupacional pensaron en su momento que tendrían un puesto clave en el reconocimiento de la experiencia laboral y de validación de certificados de profesionalidad.

- **cómo y por qué la Formación Continua en el marco FORCEM continúa en una posición periférica**

El estudio realizado sobre la interrelación de subsistemas de Formación Profesional en España procuraba reflejar un lapsus en la reflexión sobre Formación Continua: conviene distinguir entre la Formación Continua financiada por fondos públicos (FORCEM), la formación propuesta por empresas y agencias de formación financiada por cuotas o matrículas privadas (FC de mercado), y la Formación Continua al margen de fondos públicos financiada por las empresas como formación interior (departamentos de recursos humanos, programas de mejora de recursos, etc.). De ello, entonces, podemos deducir que la Formación Continua es algo mucho mayor que la propuesta de Acciones formativas financiadas con fondos públicos en el marco de los planes de empresa o los planes agregados.

Si las personas e instituciones hacen una identificación muy fuerte entre la Formación Continua en el marco FORCEM y la Formación Continua en general se puede acabar identificando la parte por el todo. En este caso habría una identificación fuerte entre la FC en España y las Acciones formativas concretas financiadas por la Fundación; entonces, probablemente habría una minusvaloración de la FC como tal (dispersión, fragmentación, ruptura, precariedad, etc.). La ausencia de certificación o su lugar menor en el reconocimiento no sería más que una pequeña muestra del lugar periférico de la Formación Continua.

En el estudio antes mencionado se hacía una referencia explícita al lugar que debería desempeñar la Institución pública, no sólo financiando Planes de Formación, sino tomando posiciones de liderazgo, promoción y representación de la Formación Continua en el conjunto del territorio español. Traspasamos este aspecto al apartado de conclusiones por su impacto en el futuro de la formación.

- **cómo y por qué la Formación Continua en el marco de las empresas puede seguir ocupando lugares periféricos.**

La Formación Continua en el marco de la empresa puede ocupar lugares periféricos si las empresas se mueven por intereses internos. Eso supone una gran disparidad dado que, en el fondo, actúan como individuos y de forma diversa (modelos de empresa,...). Finalmente, se debe distinguir entre los tipos de Formación Continua que se ofrece desde la empresa: una Formación Continua “manualista y tecnologista” para los obreros (corta y manipulativa), una Formación Continua de adaptación y requisitos nuevos (inglés comercial, ofimática, etc.) y una Formación Continua de élite (formación de directivos en marketing, gestión, seguridad, NTI,

etc.). La esperada por la empresa no tiene ninguna dimensión exterior (sobre el itinerario de personas y de adecuación a las competencias de mercado) sino claramente interior: formar por necesidades internas de empresa (y además, evitando la movilidad de cargos de responsabilidad y “secretos”). Así, la FC no pasa a ser nunca una cuestión social, sino solo una cuestión de asuntos internos de empresa.

- **la contradicción entre el supuesto de formación a lo largo de la vida y la posición periférica ocupada por la Formación Continua.**

Si retomamos los puntos anteriores (que podrían ser matizados y validados a su vez con aportaciones empíricas que obviemos) podemos establecer los términos de la gran contradicción entre los supuestos de la formación a lo largo de la vida y la posición periférica ocupada por la Formación Continua en el campo de las formaciones profesionales.

Atendiendo a las posiciones detentadas por los agentes y actores sociales implicados en la Formación Profesional (en todos los subsistemas) podemos considerar que predomina una lectura personal y particularista de la Formación Profesional: hay una tendencia a priorizar los efectos directos sobre agentes y actores en la toma de decisiones. Entonces, de ser así, la interrelación entre subsistemas y su reubicación en una relación de jerarquías suele estar tamizada por las posiciones sociales de grupo. La mayoría de las veces aspectos de carácter corporativo acaban imponiéndose a criterios que se sustentaban a partir de racionalidades más externas. Probablemente el resultado final de tal articulación de intereses de grupos y subgrupos genera amplificaciones en la jerarquización y acaba evidenciando buena parte de las razones que explican la posición periférica de la Formación Continua. Puede pensarse, entonces, que en buena parte tal posición secundaria puede explicarse por la acción de los otros subsistemas en desplazar la Formación Continua hacia fuera. Puede pensarse también que por parte de actores y agentes implicados en la FC haya un cierto enquistamiento en la zona periférica (como forma de automantenimiento); a su vez, un recelo hacia la acción marginadora de los otros subsistemas (subordinación jerárquica) y, al mismo tiempo, una perspectiva de comparación e igualdad (para conseguir estatuto de igualdad y/o homologación). Enquistamiento, recelo y homologación resume, posiblemente, los retos del actual subsistema de Formación Continua en el marco FORCEM.

La conclusión, de mantenerse tales hipótesis, es que existe una situación de

contradicción entre los parámetros de la formación a lo largo de la vida y la posición periférica de la Formación Continua como subsistema; una contradicción entre el discurso sobre la formación y su articulación y jerarquía entre subsistemas.

Ya que la documentación y bibliografía acumulada por la perspectiva de la formación a lo largo de la vida es rica y variada, resulta excesivamente arriesgado definir sus atributos principales. Aún así, entendemos que conviene apuntar los siguientes criterios:

- **La Formación Profesional se concibe más como itinerario que como acreditación terminal.** Los itinerarios profesionales no son estancos y determinados por la Formación Profesional específica. Los itinerarios de Formación Profesional empiezan o arrancan con acreditaciones iniciales (terminales o no) y se nutren a lo largo de la vida laboral con nuevas acreditaciones regladas, cursos y cursillos internos o externos a la empresa, sesiones de instrucción para el manejo de NTI (Nuevas Tecnologías de la Información), etc. Aparte de tales acciones explícitas de formación (Acciones formativas propiamente dichas), cabe incluir la Formación Profesional implícita: jornadas, grupos o islas de calidad, seminarios de empresa, experiencia laboral acumulada, formas de aprendizaje, etc.
- A lo largo de la vida **los itinerarios laborales tienen rupturas profesionales:** tiempos de inactividad, cambios de empresa, cambios de responsabilidades y posición dentro de una carrera ocupacional, cambios de profesión, etc. No siempre estos cambios son congruentes y/o ascendentes (promoción interna, movilidad social, u otros procesos). A veces las rupturas son fuertes y a pesar de la voluntad de los actores; a veces las rupturas impulsan hacia itinerarios erráticos. Cuando todo esto ocurre, las personas afectadas precisan de la formación como anclaje del itinerario laboral.
- A lo largo de la vida laboral **los conocimientos y destrezas profesionales y/o ocupacionales entran en obsolescencia**, mayormente en el tercer estadio del capitalismo sobredeterminado por el cambio tecnológico y científico. No sólo obsolescencia en contenidos y destrezas, sino también en estructura empresarial y organización del trabajo. Cambios, por tanto, en competencias profesionales de amplio espectro y que incluyen las llamadas competencias clave y competencias sociales. En el marco de la sociedad del

conocimiento y de las NTIC aplicadas a la producción y redes de empresa, la Formación Continua se convierte en requisito funcional.

- **El acceso a la formación a lo largo de la vida está dualizado y segmentado** de la misma forma que el mercado de trabajo: en el segmento primario superior la FC es bastante accesible y prolija; en el segmento primario inferior la Formación Continua es poca, selectiva y muy instrumental; en el segmento secundario la FC es inexistente y generalmente considerada como superflua y nociva. Aunque el discurso sobre la formación a lo largo de la vida parece muy genérico y común para el conjunto de la población trabajadora, en el fondo oculta y reproduce la segmentación interna del mercado de trabajo.
- La Formación Continua a lo largo de la vida tiene un carácter de construcción personal: no puede desarrollarse sobre el vacío ni de forma impositiva. La posibilidad de regenerar, amplificar o variar la Formación Profesional depende de dos realidades previas a los itinerarios laborales (**la plataforma formativa de base y la plataforma profesional específica**). La plataforma formativa de base hace referencia a la escolarización obligatoria, los instrumentos de comunicación y lenguaje, los conocimientos básicos sobre ciencia y tecnología, la ética social, etc., y la plataforma profesional inicial hace referencia a la Formación Profesional inicial sea de nivel medio, superior o universitario. La Formación Continua explícita (Formación Continua propiamente dicha) o implícita (aprendizaje informal y/o experiencia laboral) esta determinada por la existencia y solidez de estas plataformas.
- Si el estudio de los niveles de instrucción de los activos revela **la existencia de déficits o vacíos en las plataformas formativas** (como está demostrado en el caso español, por ejemplo), la FC queda limitada y obturada. Es muy difícil el desarrollo de formaciones en ausencia o limitaciones de las dos plataformas formativas.
- Aún así, la Formación Continua puede permitir formas de compensación y/o homologación (reconocimiento de la experiencia laboral, por ejemplo). Cuando estos procesos se dan, socialmente la Formación Continua, además del componente de adecuación o ajuste a las nuevas demandas formativas, adquiere un **componente de compensación y refuerzo** ante el

empleo y/o las crisis recesivas.

- Sólo cuando la Formación Continua ocupa una posición central o nuclear en las formaciones profesionales, es posible desarrollar ofertas que sean efectivamente compensadoras (reconocimiento de la experiencia laboral, reingresos a la formación, protección contra el riesgo de desempleo, etc.). **Cuando la FC ocupa una posición periférica hay una propensión hacia el efecto Mateo** (formación acumulada sobre los ya formados), hacia la fragmentación de la formación (dispersión en cursillos), hacia formas de baja acreditación (dificultades para la certificación de la formación), y hacia un peso excesivo de lo coyuntural sobre los planes de formación (tecnologismo, etc.).
- En la sociedad de la información el reconocimiento de la experiencia laboral no tiene sólo una función de expresar y acreditar los itinerarios de los trabajadores sin afirmación inicial-específica, sino (y principalmente) **estimular y amplificar los accesos de los trabajadores, autónomos y empresarios a la Formación Continua.**

En conclusión, el mantenimiento de la Formación Continua en posiciones de periferia (o ausencia de centralidades), como puede deducirse del caso español, tiene efectos negativos, como mínimo, para la adecuación de los trabajadores, autónomos y empresarios a las demandas y requisitos de la nueva sociedad de la información. No tanto por lo que atañe al campo específico de las NTIC (posición tecnólogo y/o de determinismo tecnológico), sino por lo que atañe a una nueva figuración del sistema productivo, la organización del trabajo y la estructura de redes de empresa. Así como a finales de los años sesenta dominó el discurso acerca de la necesidad de Formación Profesional para no frenar el desarrollo empresarial, ahora se está planteando el discurso acerca de la imposibilidad de desarrollo de la sociedad del conocimiento sin una amplificación de la Formación Continua. Puede que sea verdad, pero sólo una parte de la verdad. La sociedad del conocimiento puede tomar dos direcciones: el aumento de las dualizaciones, generando elites selectas y segmentadas o una sociedad más permeable y menos desigual. **Son dos modelos sociales políticamente distintos y que pueden dar lugar a dos modelos de Formación Continua también distintos entre sí.**

Profesionales, precisamente, no permite albergar optimismo en este sentido; probablemente bajo el amparo de un lenguaje más modernizado se esconde una posición más bien arcaica de la Formación Profesional. Este proyecto de Ley presenta, entre otras cosas, un modelo de acreditación de la Formación Continua y la experiencia laboral mediante “formas objetivas”, aspecto que tuvimos ocasión de criticar; también cabe decir que este proyecto tiene la particularidad de silenciar u omitir cualquier referencia a la Formación Continua como subsistema y la participación de los agentes sociales y las Comunidades Autónomas. Entre aspectos comentados en el año 99 y el momento actual puede que haya una regresión acerca del potencial de la FC.

En resumen, **probablemente el texto provisional de la nueva Ley de Formación Profesional contribuya a aumentar la contradicción entre un discurso institucional sobre la formación a lo largo de la vida y el enquistamiento de la Formación Continua en una posición periférica, cuando no marginal. Si la educación escolar ha sido históricamente una cuestión política, la Formación Continua también es una cuestión política.**

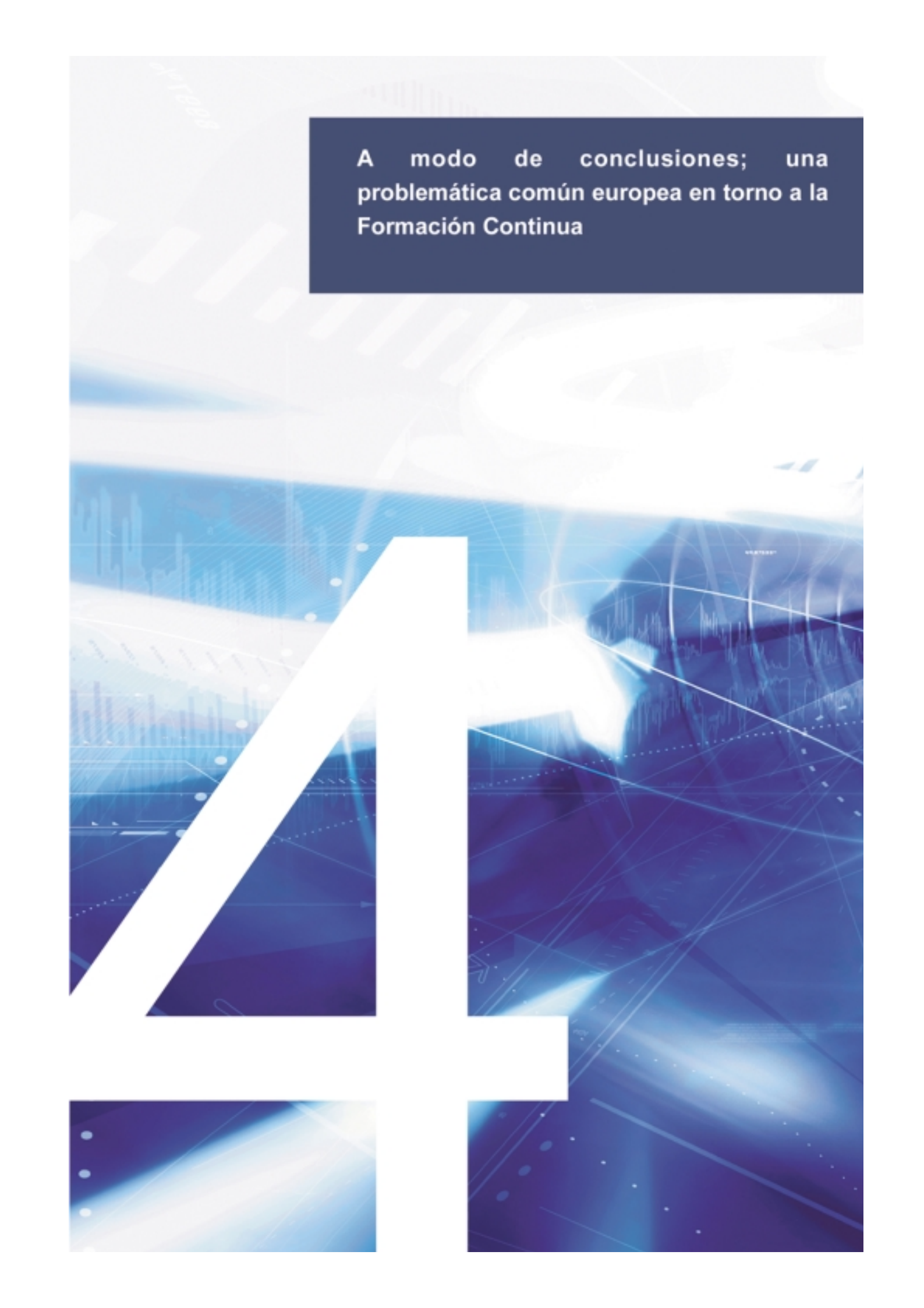
Requisitos para una centralidad de la Formación Continua

Estas últimas páginas tienen por finalidad apuntar, según nuestro parecer y como deducción argumentativa, los criterios y requisitos que permitan a España dirimir la contradicción que hemos descrito sobre el discurso dominante acerca de la formación a lo largo de la vida y la posible posición periférica que, en la práctica, se ha asignado al subsistema de Formación Continua. En cierta forma, nuestro interés consiste en identificar las condiciones *sine qua non*; es decir, los requisitos indispensables para que la Formación Continua en España pase a ocupar mayor centralidad en el panorama de las formaciones profesionales. Parte de estas conclusiones están de alguna forma presentes en el estudio recientemente publicado por FORCEM²². Estas últimas líneas van precisamente contra-corriente respecto las propuestas políticas actuales, y puede que tengan cierto tamiz utópico. Queremos recalcar, no obstante, que sin utopía no hay proyecto y que sin proyecto no hay transformación.

²² Casal, Colomé y Comas: "La Interrelación de los subsistemas de Formación Profesional en España"; FORCEM Madrid 2001. Editado por Fundación Tripartita, 2003.

- **Distinguir entre las plataformas de la formación** (formación para el trabajo de nivel básico y nivel específico y/o ocupacional) y **la Formación Continua** (formación en el trabajo, experiencia laboral por acumulación, imitación o repetición; formación individualizada en contexto de trabajo real; formación en cursos y cursillos; formación grupal en seminarios o grupos de calidad, etc.). Las plataformas de la formación (básica o específica) son necesarias para hacer posible la formación a lo largo de la vida. Pero conviene diferenciar entre la formación de plataforma y la Formación Continua: no son equiparables y proceden por vías metodológicas, objetivos, y procedimientos muy distintos. Cualquier equiparación de la FC a la plataforma específica (Formación Profesional Reglada u Ocupacional) redundará en detrimento de la primera.
- **Diferenciar la Formación Continua de mercado y la Formación Continua en el marco FORCEM o público:** evitar la identificación del todo por la parte y los efectos que de ello podrían generarse. No obstante conviene recalcar el papel de las Instituciones políticas y de los agentes sociales sobre la Formación Continua de mercado: la institución gestora de la Formación Continua financiada con fondos públicos no sólo es la gestora de los fondos públicos, sino que debe ser impulsada hacia el ejercicio de papel de promoción y liderazgo de la Formación Continua en su sentido global o total. La Institución que gestiona los fondos públicos debe ser, además, la Institución promotora de la Formación Continua.
- **Explicitar un dispositivo efectivo de reingreso a las plataformas de formación** (escuela de adultos, bachillerato, Formación Profesional reglada, ingreso a la universidad, postgrados, etc.). La posibilidad de reingreso al sistema de enseñanza es condición indispensable para compensar una Formación Profesional históricamente limitada y poco accesible. La posibilidad de reingreso a la formación es escasa para los trabajadores (por incompatibilidad de horarios, por alejamiento de la formación o desmotivación, por compromisos en reproducción doméstica, etc.). Aún así, no habrá formación a lo largo de la vida si los subsistemas de Formación Profesional no ganan en permeabilidad y fluidez entre sí. Como mínimo es de esperar que los aspectos institucionales no añadan barreras y obstáculos a las dificultades que de por sí tienen trabajadores, autónomos y empresarios para mejorar la formación y las plataformas de la formación.

- Constituir un **dispositivo de reconocimiento de la experiencia laboral** efectivo y lejano de las formas clásicas de la evaluación normativa. La vía de los exámenes o demostraciones promete ser un laberinto administrativo y un mecanismo poco atractivo para empresarios, autónomos y trabajadores. La antigüedad en el empleo, indicador histórico, no tiene ningún peso específico en ponderar la experiencia laboral. Los itinerarios profesionales pueden ser certificados por los agentes sociales ya que expresan la realidad de la empresa y del trabajador. Se trata de un potencial para la acreditación poco o nada explotado.
- Establecer un **catálogo de Formación Continua General y un mecanismo de reconocimiento de calidad** (en el marco FORCEM pero también de mercado) con el ánimo de clarificar el marasmo de las formaciones profesionales no regladas. No se trata tanto de encorsetar la formación, sino más bien de establecer un referente (el catálogo) para las empresas de formación y para los ciudadanos candidatos. Se trata de asegurar, desde las instituciones públicas, la protección del consumidor ante la formación. Una función de supervisión, protección y garantía de calidad susceptible de ser implementada desde el SNC (Servicio Nacional de Calificaciones).
- Definir el **papel de promoción de los subsistemas de Formación Profesional** que en teoría se atribuye al Servicio Nacional de Calificaciones. El protagonismo público en tal promoción puede ser la clave de la financiación de la Formación Profesional y de su calidad (la consolidación de la FC supone cierto reflejo en el campo de la financiación estable).
- Incluir la **Formación Continua en el marco legislativo futuro**, sea mediante una presencia definida y mucho más nuclear en la nueva Ley, sea en el marco de las relaciones laborales. En resumen, facilitar una mayor co-centralidad de la Formación Continua en relación a los subsistemas de formación y la experiencia laboral.



**A modo de conclusiones; una
problemática común europea en torno a la
Formación Continua**

A modo de conclusiones; una problemática común europea en torno a la Formación Continua²³

4

El encuentro sobre “Políticas y prácticas de la Formación Continua en el marco europeo” mostró que, en este ámbito como en muchos otros, el hecho de pertenecer a la Unión Europea ha incorporado de lleno a España a la “problemática común” que hoy comparten los distintos estados de la Unión respecto a la Formación Continua y su futuro y que se desarrollan dentro de un nuevo paradigma: el de la “formación a lo largo de toda la vida”.

Compartir una “problemática” no presupone compartir las soluciones, pero sí que constituye un marco esencial para la comparación y el intercambio de experiencias referidas a las posibles soluciones. Podríamos afirmar que somos tan parecidos que tenemos el mismo tipo de problemas, pero somos tan diversos que no podemos compartir las soluciones, al menos en sus formas y en todo aquello que da coherencia “societal”, dirían algunos franceses, a estas soluciones con el conjunto de culturas e instituciones propias de la sociedad en que se hallan inmersas. Consecuentemente la “bondad” de las respuestas a un problema compartido entre nuestros países no reside tanto en su “bondad” intrínseca como en la coherencia que las une al resto de “respuestas” que cada sociedad da al conjunto de “problemáticas” que debe abordar en su actividad cotidiana.

Así pues este encuentro nos mostró que existe una problemática común europea en torno a la Formación Continua cuyas respuestas son diversas según los países, sin que exista “el modelo” solución a reproducir en todos ellos. Aún más, las intervenciones de los representantes de los distintos países de la UE nos mostraron que las respuestas o soluciones son también diversas en el interior de los distintos países.

²³ Estas conclusiones están basadas en los resultados del Encuentro "Políticas y prácticas de la Formación Continua en el marco europeo" realizado bajo el patrocinio de FORCEM en el marco de los Cursos de Verano de San Lorenzo de El Escorial 2001 (UCM) y dirigido por J. Planas.

Por supuesto la construcción de esta problemática común no es únicamente el fruto de pertenecer a unas instituciones comunes de ámbito europeo, aunque sin duda estas han jugado un papel importante. El hecho de compartir un cierto nivel de desarrollo económico, social y político e incluso una moneda común, es esencial para que esta problemática común se dé.

No olvidemos, por otra parte, la importancia de la “dimensión europea entre las orejas” que se va construyendo día a día entre la población de los distintos países a todos los niveles. Esta dimensión mental común se puso de manifiesto en los trabajos realizados durante el encuentro que implicaba la convivencia de personas expertas sobre la Formación Continua de nacionalidades distintas. Las mesas internacionales, a pesar de necesitar la traducción lingüística simultánea, no planteaban grandes dificultades de comprensión en su contenido entre los asistentes provenientes de países distintos, pero compartiendo esta “problemática común”.

¿Cuáles son los elementos que constituyen esta problemática común para el caso de la Formación Continua?

1. La relación entre la Formación Inicial y la Formación Continua en el marco de la concepción de la “formación²⁴ a lo largo de toda la vida”

El concepto de “formación a lo largo de toda la vida” implica una nueva manera de pensar la relación entre Formación Inicial y Formación Continua. Los datos disponibles nos muestran que no todo se puede aprender en cualquier momento de la vida y que una Formación Inicial sólida es una precondition para la formación a lo largo de toda la vida.

Nuestros sistemas de Formación Inicial deben ser redefinidos en esta perspectiva: posibilitar la Formación Continua creando bases sólidas para ella y presuponer la Formación Continua abandonando la obsesión por enseñar todo lo necesario “para toda la vida” puesto que las personas continuaran aprendiendo toda la vida y en su periodo inicial los esfuerzos deben centrarse en lo esencial y difícilmente repetible.

²⁴ En este contexto utilizamos el término formación englobando todo tipo de educación y formación formal o informal.

2. La relación entre la Formación Reglada y la Formación Continua formal (cursos) e informal (basada en la experiencia)

El concepto de formación a lo largo de toda la vida requiere repensar los tiempos y los espacios de la formación y el trabajo.

Los distintos países y los organismos comunitarios se plantean cómo articular las distintas modalidades de acceso a la formación (formación escolar, cursos de Formación Continua, experiencia laboral y social etc.) y su reubicación en los itinerarios formativos y profesionales de las personas. Ello requiere una mayor articulación y reconocimiento entre las distintas, y crecientes, modalidades de acceso a los saberes y las competencias. Sin duda habrá que pensar nuevos tiempos para la formación general de base, hasta hoy únicamente inicial y basada en las instituciones escolares.

Las instituciones escolares, hasta hoy programadas para niños y jóvenes en formación a tiempo completo, deberán abrirse a otros públicos con otras necesidades y disponibilidades de tiempo y a otras modalidades de formación, probablemente híbridas entre la formación presencial y a distancia. Es cada día más usual que las instituciones escolares se abran a públicos diversos en sus intereses, capacidades y disponibilidades.

Por otra parte este nuevo contexto conlleva el reconocimiento mutuo de formaciones adquiridas independientemente del contexto en que se haya realizado. Particularmente la dificultad se plantea por parte de las instituciones escolares para reconocer la formación adquirida en otros contextos formales o informales sin imponerles su modelo escolar de evaluación. Sin duda este es uno de los problemas más difíciles, y por otra parte clave, a los que se enfrentan los distintos países en la construcción real de itinerarios de formación a lo largo de toda la vida. Sobre este aspecto los fracasos acumulados las experiencias europeas son abundantes y el camino por andar aún largo.

3. Las modalidades de articulación entre la oferta y la demanda de Formación Continua

Sin duda la articulación entre la oferta y la demanda en la Formación Continua no puede ser la misma que la que se ha venido estableciendo en la formación esco-

lar. Pero sus mecanismos no están definidos de manera satisfactoria desde los ángulos de eficacia, eficiencia y equidad.

La Formación Continua tiene, en términos genéricos, dos “clientes”: las empresas y las personas.

Tres problemas principales se plantean en la articulación entre la oferta y la demanda de Formación Continua:

- Las demandas de formación de empresas e individuos no tienen porque coincidir y necesariamente serán contrapuestas en algunos aspectos. Sin duda también se producen diferencias notables entre distintos tipos de empresas y distintos colectivos de personas.
- Una articulación basada principalmente sobre “mecanismos de mercado” ha llevado “de facto” a agudizar la inequidad en la distribución del capital humano entre los distintos tipos de empresas y entre los distintos colectivos de personas. Asimismo la regulación basada en el mercado puede plantear problemas de eficacia tanto desde la oferta como desde la demanda al favorecer que la oferta se dirija a los públicos más “fáciles” y “ricos” abandonando sectores en crecimiento que pueden ser estratégicos en un futuro. Por otra parte el “control de calidad” (probablemente público) de la oferta formativa es cada vez más necesario para la protección del consumidor de la Formación Continua sea este una empresa o una persona.
- Una regulación que excluya los mecanismos de mercado parece también insostenible en la Formación Continua. ¿Qué articulaciones entre mecanismos públicos, asociativos y de mercado para articular la oferta y la demanda de la Formación Continua dará mayores garantías de eficacia, eficiencia y equidad? Esta es una cuestión que tienen planteadas nuestras sociedades.

4. Derecho a la Formación Continua como parte de la formación a lo largo de toda la vida

Si vamos hacia un modelo de “formación a lo largo de toda la vida” habrá que establecer unas nuevas “reglas del juego” que definan respecto a la Formación Continua como mínimo: a) los derechos y los deberes de los usuarios. ¿Se va a establecer un derecho a la Formación Continua como existe para la Formación Inicial? b) ¿Quién paga? c) ¿Quién decide? d) ¿Cómo se facilitan, y con qué requi-

sitos, las condiciones necesarias para el acceso a la Formación Continua para aquellos que lo deseen? e) ¿Quién realiza el “control de calidad” que garantice a los usuarios (empresas o personas) sus derechos como “consumidores” f) Cómo se regula la oferta y la demanda de Formación Continua, etc.

5. Los mecanismos de validación y reconocimiento de las actividades formales e informales de la Formación Continua respecto al mercado de trabajo, así como su legitimación

El reconocimiento y la validación de las actividades formales e informales de Formación Continua es una de las exigencias de un mercado de trabajo cada vez con mayor movilidad interempresas, territorial e intersectorial.

La transparencia de los mercados de trabajo requiere mecanismos de validación y certificación de la Formación Continua (formal e informal) que estén legitimados para que los actores de dichos mercados puedan tener confianza en ellos y, consecuentemente, sirvan de señal en la selección de personal para la contratación.

En este ámbito la experiencia internacional nos muestra que es un grave error confundir “legal” con “legítimo”. Algunos países han centrado el reconocimiento y la validación de las formaciones adquiridas fuera del ámbito escolar en la “legalidad” promulgando normas de convalidación que no han conseguido legitimarse en el mercado de trabajo y se han burocratizado o inutilizado. Este es uno de los riesgos mayores que corren hoy las normas elaboradas “desde arriba” para la validación y certificación de la Formación Continua.

En este ámbito el gran reto consiste en como reconocer la formación adquirida informalmente por los trabajadores a través de su experiencia de manera que este legitimada y sea reconocible por las empresas y por los trabajadores.

Bibliografía

5

Bibliografía

- Acemoglu D., Pischke J., 1998. “*Why Do Firms Train? Theory and Evidence*”, *The Quarterly Journal of Economics*, n°1, pp79-119.
- Alauf M., (1992). “*Peut-on distinguer les classements techniques des classements sociaux de la qualification?*”, *Formation-Emploi*, n.38
- Alpin C., J.R. Shackleton, 1997. “*Les tendances du marché du travail et les besoins d’information: leur impact sur les politiques du personnel*”, *Revue Européenne de Formation Professionnelle*, n°12.
- Amadiou J.F., Cadin L., 1996. *Compétences et Organisations Qualifiantes, Economica, Paris, série gestion.*
- Arrow, K.J. (1973). “*Higher Education as a filter*”, *Journal of Public Economics*, n.2.
- Autor H., Katz L.F., Krueger A.B., 1997. “*Computing inequalities, how computers changed the labor market?*”, NBER Working Paper, n°5956.
- Aventur F., Möbus M., eds. (1996). *Formation Professionnelle Initiale et Continue en Europe, Magnard Vuibert.*
- Aventur F.; Campo, C.; Möbus, M. (1999): “*Les facteurs de développement de la formation continue dans l’Europe des quinze*”. Céreq Bref n° 150 février 1999
- Aventur F.; Mobüs, M. (1999): “*Synthèse comparative*”, en *Formation professionnelle initiale et continue en Europe. Cereq-Elf Aquitaine. Magnard Vuibert, 1999*
- Barbier, J.M., Berton F., Boru J.J (1996). *Situations de Travail et Formation, L’Harmattan.*

- Bartel A.P., Lichtemberg F., 1987 (b), "*The Comparative Advantage of Educated Workers in Implementing New Technology*", Review of Economics and Statistics, Vol. 69, février, pp 1-11.

- Bartel A.P., Sicherman P. (1995), "*Technological Change and the Skill Acquisition of Young Workers*", National Bureau of Economic Research Working Paper, n°5107, May.

- Béduwé C, Giret J.F., (1999). "*Développement de la formation et marché du travail en Europe*", Revista de Educación, n. 318, pp.35-56

- Béduwé C., Espinasse J.M., 1995. "*Productions de diplômes et diffusion des compétences*", Cahiers du LIRHE n°1.

- Béduwé C., Espinasse J.M., 1995. "*France: Politique éducative, amélioration des compétences et absorption des diplômés par l'économie*", Sociologie du Travail, 4/95.

- Béduwé C., Espinasse J.M. (1996). "*concurrence entre générations et accès à l'emploi des jeunes*", Formation-Emploi, n.55, pp.19-41

- Béduwé C., Espinasse J.M., 1996. "*Certificates, skills, and job markets in Europe: a summary report of a comparative study conducted in Germany, Spain, France, Italy, The Netherlands, United Kingdom*", Third ESF Workshop of the Network on Transitions in Youth, La Ciotat, paru en 1997 in P.Werquin, P. Breen, J. Planas E. (eds), Documents Séminaires n°120, CEREQ, pp.205-238.

- Béduwé C., Giret J.F., 1999. "*Développement de la formation et marché du travail en Europe*". Revista de Educacion. N°318; pp.35-56.

- Berman A.B., Bound J., Griliches Z., 1994. "*Change in the Demand for Skilled Labor within U.S. Manufacturing: Evidence from the Annual Survey of Manufactures*", Quaterly Journal of Economics, Vol. 109, pp 367-397.

- Berndt E.R., Morisson C., Roseblum L.S. (1992), "*High-tech capital, formation and labor composition in U.S. manufacturing industries : an explanatory analysis*", NBER Working Paper, n° 4010.

- Bishop J., 1998. "*Occupation-Specific versus General Education and Training*", *Annals of the American Academy of Political and Social Science*; 559(0).

- Björnvold J., 1998. "*Évaluation des acquis non formels : qualité et limites des méthodologies*". *Revue Européenne de Formation Professionnelle*, nº 12 1997.

- Björnvold J., 1998. "*Une question de foi? Les méthodes et les systèmes d'évaluation des acquis non formels exigent des bases légitimes*" *Revue Européenne de Formation Professionnelle*, nº12.

- Black S., Lynch L (1996). "*Human capital investments and productivity*", *American Human Review*, vol. 82, n.2, pp. 263-267.

- Blaug M., (1970). *An Introduction to the Economics of Education*, *Penguin Books. Londres.*

- Blaug M., Mace J. (1977). "*Recurrent Eudayion: The New Jerusalem*", *Higher Education*, nº3.

- Blaug M., (1999). "*What are we going to do about leavers?*", en F. Bosch Font, A.Hervas Gomez, M.San Segundo Gomez, *Publicación de las VIII Jornadas de la Asociación de la Economía de la Educación*, Guadalajara, España, pp. 25-34.

- Blaug M., Mace J. (1977). "*Recurrent Eudayion: The New Jerusalem*", *Higher Education*, nº3.

- Borghans L., De Grip A., Heijke H., (1996). "*Labor Market Information and the Choice of Vocational Specialization*", *Economics of Education Review*, 15(1), pp.59-74.

- Bouadballah K., Greenan N., Villeval M.C., 1999. "*Le biais technologique: fondements, mesures et tests empiriques*", *Revue Française d'Economie*, pp.171-227.

- Boudon R., 1973. *L'Inégalité des Chances*, *Armand Collin, Paris.*

- Boyer R., 1994. "*Training and employment in the new production models*",

Science Technology Industry Review, nº15, pp.105-131.

- Bruno S., (1998). "*Le gens perdu: le facteur de la qualité*", Formation Professionnelle Revue Européenne, n.13.

- Cahuc P., Granier P., Postel-Vinay F., 1999. "*Progrès technique, emploi et exclusion du marché du travail*", Revue Economique, 50(3), pp.405-416.

- Caroli E., Greenan N., Guellec D., 1997. "*Organizational change and Human Capital Accumulation*", Note du CEPREMAP nº9719.

- Carnoy M. (1999). "*Globalización y reestructuración de la educación*", Revista de Educación, n. 318.

- Casal J., García M., J. Planas, 1998. "*La lutte contre l'échec scolaire et sociale en Europe: "paradoxes d'un succès"*", Formation Emploi, nº62, pp.73-86.

- Casal J.; Colomé F.; Comas M. (1999). *La interrelación de los tres subsistemas de Formación Profesional en España*. GRET-ICE-UAB, FORCEM.

- Castaño Collado C. 1996. *Technologie, Empleo y Trabajo en España*, Alianza ed., Madrid.

- Castells M.; (1996). *The information Age: Economy, society and Culture. Volume I: The rise of the Network Society*, blackwell Publishers Inc. Cambridge, Massachussets.

- Castells M., 1997. *The Information Age Economy, society and Culture. Volume II : The Power of Identity*, Blackwell Publishers Inc., Cambridge, Massachussets.

- Castells M., 1998. *The Information Age Economy, society and Culture. Volume III : End of Millennium*, Blackwell Publishers Inc. Cambridge, Massachussets.

- CEDEFOP, 1998. *Training for a changing society*. CEDEFOP, (sous la direction de M. Tessaring). Thessaloniki. (versions en Français, English, Deutsche, Español).

- CEDEFOP, 1995. *The role of the company on generating skills: the learning effects of work organisation*. Synthesis report, CEDEFOP, Thessaloniki. (versions

en Français, English, Deutsche, Español).

- CEDEFOP, 1998. *The role of the company in lifelong learning. CEDEFOP-Panorama. Thessaloniki.* (versions en Français & English).

- CEDEFOP, 1998. *L'augmentation du niveau de diplômes et sa diffusion sur le marché du travail: leçons du passé et questions de prospective. CEDEFOP-Panorama. Thessaloniki.* (versions en Français, English, Deutsche, Español)

- CEDEFOP, 1999. *Les bas niveaux de qualification sur le marché du travail: prospective et options politiques. CEDEFOP. Thessaloniki.* (versions en Français, English, Deutsche, Español).

- Commission Européenne, 1997. *Chiffres Clés sur la Formation Professionnelle dans l'Union Européenne, Office des publications officielles.* Luxembourg.

- Commission of European Communities, 1992. " *Skills Shortage in Europe*" IRDAC Opinion, Bruxelles.

- Commission of the European Communities (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning.*

- Commission of the European Communities (2001). *The Concrete Future Objectives of Education Systems.*

- Cotis, Germain, Quinet, 1997. " *Les effets du progrès technique sur le travail peu qualifié sont indirects et limités*", Economie et Statistiques, n°301-302, 1/2.

- Delavalle E. (1998) " *Le management par les compétences*", Personnel, n.389, pp.12-17.

- De Meulemeester J.L., (1992). " *Étude empirique de la demande d'enseignement universitaire en Belgique de 1954 a 1987*", Cahiers Economiques de Bruxelles, 133, pp. 21-72.

- Denison E.F. (1962). " *United States economic growth*", Journal of Business, vol.35.

- D'Iribarne A., D'Iribarne P., (1993). "*Le système éducatif français. Regulatory framework and institutional setting*", Contribución a la conferencia internacional "Human Capital Investments and economic performance", Santa Barbara, California, 17-19 noviembre, 1993, también publicado en la revista *Revue Européenne de Formation Professionnelle*, 1999, n.17, pp.27-39.

- D'Iribarne A., (1996). "*Une lecture des paradigmes de Livre Blanc sur l'éducation et la formation: éléments pour un débat*", *Revue Européenne de Formation Professionnelle*, n. 8/9.

- Divry C., Debuissou S., Torre A., 1998. "*Compétences et formes d'apprentissage: pour une approche dynamique de l'innovation*", *Revue Française de Gestion*, n°118.

- Doeringer P.B., Piore M.J., (1971). *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*, Heath Lexington Books, 214 p.

- Dormont B., 1995. "*Looking for labour demand heterogeneity*", Document de Travail du CREST, n°9524, INSEE.

- Dubar C., 1994. "*Qualification*" in Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan.

- Dubar C., 1996. "*La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence*", *Sociologie du travail*, n°2, pp.179-193.

- EDEX, 1999. *Educational Expansion, Note de présentation du Projet TSER – DGXII*.

- Encuesta de FPC 1993. *Dirección General de Informática y Estadística. Dirección General de Empleo. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Septiembre 1995*.

- Espinasse J.M., Vincens J., (1998). *Diplômes et marché du travail en Europe, phase III. Analyse comparative des salaires. Rapport de synthèse*, CEDEFOP.

- Eurostat CEDEFOP (1997), *Chiffres clés sur la formation professionnelle dans l'union européenne*. Commission européenne. 1997.

- Eymard-Duvernay F., Marchal E., 1997. *Façons de Recruter, Centre d'Etudes de l'Emploi, Editions Metallié*, Paris, 239 p.

- Favereau O., 1986. "La formalisation du rôle des conventions dans l'allocation des ressources", in Salais et Thévenot (eds), *Le Travail, Marchés, Règles et Conventions*, Economica. pp. 249-261.

- Feutrie M., Verdier E., 1993. "Entreprise et formations qualifiantes: "une construction sociale inachevée", *Sociologie du travail*, n°4.

- FORCEM, *Memoria de actividades 1999*. Septiembre 2000.

- Franchi G. 1984. *L'istruzione Come Sistema*, Franco Angeli Ed. Milano.

- Freeman R., (1976). "A Cobweb Model of the Supply and Starting Salary of New Engineers", *Industrial and Labor Relations Review*, 29(2), pp.236-248.

- Friedman M., 1997. "Public schools: make them private", *Education Economics Review*, 3(5), pp.341-344.

- Fundació CIREM, *Mapa de la formació professional de la Regió Metropolitana de Barcelona*. Informe final. Enero 2001.
- Galtier B., 1996. "Gérer la main d'œuvre des pratiques différenciées en renouvellement", *Economie et Statistique*, n°298, pp.45-70.

- Garrido L., 1991. *Perspectiva de las ocupaciones y la formación en la España de los noventa*, Ministerio de Economía y Hacienda, Madrid.

- Gazier B., 1993. *Les stratégies des ressources humaines*, La Découverte, 118 p.

- Géhin J.P., Méhaut P., 1993. *Apprentissage ou Formation Continue? Stratégies Educatives des Entreprises en Allemagne et en France*, L'Harmattan, Paris.

- Generalitat de Catalunya (2000). *El sistema universitari de Catalunya. Memòria del curs 1998-1999*. Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació.

- Gintis H., 1971. "*Education, Technology, and the characteristics of worker productivity*", *American Economic Review*, , vol.61, n°2, pp.266-279.

- Goux D., Maurin E., 1995. "*Le déclin de la demande de travail non qualifié, une méthode d'analyse empirique et son application au cas de la France*", *Revue Economique*, 48(5), pp.1091-1114.

- Greenan N., 1996. "*Innovation technologique, changements organisationnels et évolution des compétences*", *Economie et Statistiques*, n°298, pp.15-34.

- Greenan N., 1996. "*Progrès technique et changements organisationnels: leur impact sur l'emploi et les qualifications*", *Economie et Statistiques*, n°298, pp.35-44.

- Greenan N., Mairesse J., Topion Bensaid A., 1999. "*Investissements immatériels, productivités et qualifications*", *Revue Economique*, 50(3), pp.417-430.

- Hilbert J., Weibert H., 1997. "*La régulation de la formation professionnelle en Allemagne: une relation tripartite entre l'Etat, les corps intermédiaires et les entreprises*", in Mobus M., Verdier E., (eds), *Les Diplômes Professionnels en Allemagne et en France*, L'Harmattan, Paris, chap. 6, pp.93-104.

- Howel D.R., Wolff E.N., 1992. "*Technical change and the demand for skills by US Industries*", *Cambridge Journal of Economics*, 16, pp.127-146.

- Hutchmaker W., 1997. "*Key comptencies in Europe*", *European Journal of Education*, vol. 32, n°1, pp.45-58.

- IFAC (1998). "*The measurement and management of intellectual capital: an introduction*", *International Federation of Accountants*, Study 7, september, 26 p.

- Kirsh E., 1990. "*L'entreprise formatrice*", BREF (Bulletin de Recherche sur l'Emploi et la Formation), CEREP, n° 60, décembre.

- Köhler C. (1994). "*¿Existe un modelo de producción español? Sistema de trabajo y estructura social en comparación internacional*", *Sociología del Trabajo* n. 20 pp. 3-31.

- Köhler H.D., 1999. "*Las relaciones laborales españolas en el marco europeo*", en Miguelez F., Prieto C., *Las relaciones de empleo en España, Siglo XXI*, Madrid, pp.399-432.

- Lancaster K. (1996). "*A new approach to consumer theory*", *Journal of Political Theory*, vol.74, n.2, pp.132-157.

- Lee K.H (1986). "*Affective, cognitive, and vocational skills: the employers' perspective*", *Economics of Education Review*, vol.5, n.4, pp. 395-401.

- Legrand-Lafoy L., Roussillon S., (1995). "*Vous avez dit compétences*", *Personnel* n. 363, pp. 11-13.

- Léné A., 1998. "*La production d'adaptabilité: stratégies d'entreprise et compétences transversales*", in F. Stankiewicz, *Travail, compétences et adaptabilité*, L'Harmattan, Paris, pp.211-234.

- Levin H., Rumberger R., 1989. "*Education, travail et emploi: questions actuelles et défis futurs pour les pays développés*", pp.221-260 in *Les Perspectives de Planification de l'Education*, IIPÉ, UNESCO,361 p.

- Lévy-Garboua L., 1994. "*Formation sur le tas et rendements de l'expérience: un modèle de diffusion du savoir*", *Economie et Prévision*, n°116, pp 79-89.

- Lichtenberger Y. (1999). "*Compétence, organisation du travail et confrontation sociale*", *Formation emploi*, n.67, pp.93-107.

- Loilier T.; Tellier A. (1999). *Gestion de l'innovation, Management et Société*, Paris.

- Lundvall B.A; Borrás S. (1997). "*The globalisation learning economy: Innovations for innovation policy*", TSER Programme, DG XII.

- Lundvall B.A., 1997. "*Development Strategies in the Learning Economy*" paper submitted at STEPI's 10th Anniversary Conference in Seoul, May 26-29,1997

- Mallet L. et alli., (1995). "*Diplômes, compétence et marchés du travail en Europe*", *Revue Européenne de Formation Professionnelle*, n.12, 1997.

- Marengo L., (1995). "*Apprentissages, compétences et coordination dans les organisations*", in LAZARIC et MONNIER (eds), *Coordination et Apprentissage des Firmes*, pp. 38-49, Economica, Paris

- Marsden D., 1991. *Marchés du Travail : Limites Sociales des Nouvelles Théories*, Economica, 1989, 267 p.

- Marsden D., (1994) "*Mutation industrielle, compétences et marchés du travail*", *Revista Europea de Formación Profesional*, n. 1, pp.15-23.

- Martin Artiles A., (1999). "*Organización del trabajo y nuevas formas de gestión laboral*", en Miguelez F., Prieto C., *Las relaciones de empleo en España, Siglo XXI*, Madrid, pp. 79-100.

- Méhaut P., Delcourt , 1995. "*Le rôle de l'entreprise dans la production des qualifications*", *Rapport de Synthèse, Document CEDEFOP*, 130 p.

- Merle V., 1997. "*L'évolution des systèmes de validation et de certification : quels modèles possibles et quels enjeux pour la France*", *Revue Européenne de Formation Professionnelle*, n°12, pp.37-49.

- Mincer J., 1989. "*Human capital and the labor market, a review of current research*", *Educational Research*, pp.27-34.

- Mincer J., 1991. "*Education and unemployment*", *NBER Working Paper*, n° 3838..

- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2000). *La evaluación de las políticas de ocupación, MTAS*, Madrid.

- Möbus M., Verdier E., (1996). *Les Diplômes Professionnels en Allemagne et en France*, L'Harmattan, Paris, 313 p.

- Nonaka I., (1993). "*A dynamic Theory of organisational knowledge creation*". *Organisational Science*, vol.5, n.1.

- Nordhaug O., Gronhaug K., (1994). "*Competences as ressources in firms*", *The International of Human Ressource Management*, 5, 1, pp.89-106.

- OCDE (1996). *Mesurer le Capital Humain: Versus une comptabilité du Savoir Acquis*, Paris, 126 p.
- OECD (1996), *Education at glance. OECD Indicators*.
- Parellada M.; Sáez F.; Sanromà E.; Torres, C.; (1999). *La Formación Continua en las empresas españolas y el papel de las Universidades*. Biblioteca Civitas Economía y Empresa: colección economía.
- Perkins D.N; Salomon G. (1989). "Are cognitive skills context-bound?" *Educational Research*, vol. 18, n.1, pp.16-25
- Petit P. (1998). "Travail et emploi dans une économie fondée sur le savoir", Communication présentée au Colloque Commission Européenne-Université de British Columbia, Vancouver, novembre.
- Planas J. (1990). "Formal Education, informal education and training activities in the integration of young people in the working life", *European Review of Vocational Training*, n.1
- Planas J. (1996). "La formation continue chez les jeunes: seconde chance ou complément?" *Revue européenne Formation Professionnelle*, n.8-9, décembre 1996/II/III pp.77-85
- Planas J. (1999). "School-to-work Transition in Spain" en Stern D y Wagner D.A. (eds), *International Perspective on the School-to-Work-Transition*, New Jersey, Hampton Press Inc.
- Planas J. & Plassard J.M. (2000). "La inversión en Formación Inicial como condición previa para las inversiones en formación a lo largo de la vida" en *Efficacité versus équité en économie sociale*. Ediciones L'Harmattan.
- Regini M., 1995. *La formazione delle risorse umane nelle regione motore, Il Mulino*.
- Rosen S. (1972). "Learning and experience in the labour market", *Journal of Human Resources*, vol. 7, n. 3, pp.326-342.

- Siow A, (1984). "*Occupational choice under uncertainty*", *Econometrica*, 52, pp. 631-645.

- Spence M., 1974. *Market Signaling : Informational Transfer in Hiring and Related Screening Processes*, Harvard University Press.

- Spenner I.K., 1985. "*The upgrading and downgrading of occupations: issues, evidence, and implications for educations*", *Review of Educational Research*, vol.55, n°2, pp.155-200.

- Stankiewicz F. (2000). "*Future prospects of graduates and qualifications in the labour market*", contribución a *Elevation des niveaux d'éducation, emploi et marchés du travail*, Séminaire de Toulouse, 9-10 novembre.

- Stankiewicz F., 1995. "*Choix de formation et critères d'efficacité du travail. Adaptabilité et financement de la formation générale par l'entreprise.*", *Revue Économique*, Vol. 46, n°5, p1311-1331.

- Stankiewicz F., ed., 1988. *Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines. L'après-taylorisme*, Paris, Economica, 261 p.

- Steedman H. (1999). "*l'évolution de la demande de faibles qualifications en Europe*" en CEDEFOP, *Tendances Européennes en matière de Professions et de Qualifications*, CEDEFOP Agora

- Stiglitz J., 1987. "*Learning to learn, localized learning and technological progress*", in Daggupta P., Stoneman P., eds., *Economic Policy and Technological Performance*, Cambridge U.P., pp.123-153.

- Storey J., ed. (1995). *Human Resources Management*, Routledge, Londres/New York.

- Stroobants M., 1993. *Savoir-Faire et Compétences au Travail, une Sociologie de la Fabrication des Aptitudes*, Edition de l'Université de Bruxelles.

- Suppiot A., (1994). *Critique du Droit du Travail*, PUF, Paris

- Vaniscotte F., (1996). *Les Ecoles d'Europe, Horizons pour la Formation*, Editions INRP et IUFM de Toulouse.

- Vinokur A. (1995). "Réflexions sur l'économie du diplôme", *Formation-Emploi*, n.52, pp.151-181

- Vinokur A. (1999). "global and Local Tendencies in the Restructuring of Educational Systems" TACIS-EDRUS. *Education Management in Russia. Research Seminar. Moscow 15-19 Dec.1998*, Mimeo.

- Welch F., 1970. "Education in production", *Journal of Political Economy*, Vol 78, n°5, pp.764-771.

- Wolf A. (1994). "La mesure des "compétences": l'expérience de Royaume-Uni", *Revue Européenne de Formation Professionnelle*, n. 1/94.

- Wood A., 1994. *North-South Trade, Employment and Inequality: Changing Fortunes in a Skill-Driven World*, Oxford, Clarendon Press.

- Zarifian P., 1988. "L'émergence du modèle de la compétence", in. Stankiewicz F., ed., *Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines. L'après-taylorisme*, Paris, Economica, pp 77-82.

- Zarifian P., 1995. "Le modèle de la compétence: une démarche inachevée" in *Le Monde, Tribune*, 1er Mars.

- Zarifian P., 1997. "La compétence, une approche sociologique", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol.26, n°3, pp.429.

- Zarkin G.A, (1983). "Cobweb versus rational expectations models", *Economic Letters*, 13, pp.87-95.