



La interrelación de los tres subsistemas de Formación Profesional en España



LOS AUTORES

El **Grup de Recerca Educació i Treball –GRET–**, creado en el seno del Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) en 1987, orienta su línea de investigación hacia las relaciones entre los sistemas de enseñanza y formación formales y no formales y el sistema productivo/mercado de trabajo en su conjunto.

El presente Estudio aborda diversas claves sobre el sistema español de Formación Profesional, en el que coexisten tres subsistemas: la Formación Profesional Reglada, la Formación Ocupacional y la Formación Continua. Cada uno de ellos configura un conjunto de actuaciones específicas que persiguen un fin compartido: capacitar y/o mejorar la cualificación de las personas, tanto en su primer acceso al mercado de trabajo como en el reciclaje de conocimientos necesario en situaciones de empleo o desempleo.

La dirección del estudio ha correspondido a **Joaquim Casal**, Doctor en Sociología, Profesor Titular de la UAB y miembro del GRET, con amplia experiencia en investigaciones sobre educación y trabajo. Como codirector ha actuado **Francesc Colomé**, experto en Formación Profesional, ex Director General de FP en el MEC y en la actualidad Coordinador del Área de Educación de la Diputación de Barcelona. La codirección del Estudio ha contado con **Mercè Comas**, licenciada en Ciencias de la Información, colaboradora habitual del GRET y actualmente Directora Adjunta de la revista *Perspectiva Escolar*, de R. Sensat.

Además de con la colaboración y asesoramiento del conjunto del equipo GRET, el Estudio ha contado con la participación de **Jordi Planas**, Doctor en Sociología y Profesor Titular de la UAB, miembro del GRET y persona experta y con un reconocido prestigio nacional y europeo en el ámbito de la Formación Profesional.

 Colección Estudios

La interrelación de los tres subsistemas de Formación Profesional en España

Joaquim Casal
Francesc Colomé
Mercè Comas





© Edita Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.
C/ Arturo Soria, 126-128.
28043 Madrid.
www.fundaciontripartita.org
Madrid, 2003.

Diseño y Producción Editorial: Gens, SL.

Imprime: Medinaceli Printer.
Impreso en España-Printed in Spain.

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.

Índice

PRESENTACIÓN	9
PRÓLOGO	13
INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO	17
1. SISTEMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y RECONOCIMIENTO	
DE CUALIFICACIONES Y COMPETENCIAS PROFESIONALES	29
1.1. GLOBALIZACIÓN Y CAMBIO TECNOLÓGICO	32
1.2. ITINERARIOS PROFESIONALES Y RELACIONES LABORALES	35
1.2.1. La crisis de estabilidad de las profesiones: de las cualificaciones a las competencias	35
1.2.2. Movilidad profesional y externalización del mercado de trabajo	37
1.3. SISTEMAS DE FORMACIÓN EN CRISIS	39
1.3.1. Tiempos de producción, de gestión de recursos y de formación	40
1.3.2. Formación inicial y formación a lo largo de la vida	41
1.3.3. Las certificaciones como señal	42
1.4. LA FORMACIÓN PROFESIONAL COMO SISTEMA DE SISTEMAS	45
1.4.1. La ausencia de reconocimiento de la experiencia laboral	46
1.4.2. Experiencia laboral diversa y formación estandarizada	48
1.5. EL RECONOCIMIENTO DE LAS CUALIFICACIONES Y LAS COMPETENCIAS	50
1.5.1. Los sistemas basados en el diálogo y la orientación	53
1.5.2. Los sistemas basados en informática interactiva	54
1.5.3. Los sistemas de reconocimiento y su legitimación	55

1.5.4. Cara y cruz de los sistemas de reconocimiento de competencias	56
2. LOS SUBSISTEMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA	
ESTADO DE LA CUESTIÓN	59
2.1. LOS DISPOSITIVOS DE ADQUISICIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL	62
2.1.1. Cuestiones de terminología	62
2.1.2. La definición de Formación Profesional; acreditación, acumulación y evaluación	65
2.1.3. Los dispositivos de adquisición de la Formación Profesional	67
2.1.4. La Formación Profesional formal y no formal como realidad y como desideratum	70
2.2. INSTITUCIONALIZACIÓN, ESTRUCTURACIÓN Y FORMALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN	72
2.2.1. La institucionalización	73
2.2.2. La estructuración	74
2.2.3. La formalización	74
2.3. HIPÓTESIS ACERCA DE LA ARTICULACIÓN ENTRE SUBSISTEMAS DE FORMACIÓN	77
2.3.1. Subsistemas inarticulados, en paralelo y abiertos	79
2.3.2. El predominio de un subsistema sobre los demás	82
2.3.3. La articulación de los subsistemas de Formación Profesional	84
3. LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS TRABAJADORES EN EL MARCO DE LOS ACUERDOS NACIONALES DE FORMACIÓN CONTINUA	87
3.1. EL DESARROLLO DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN ESPAÑA	88
3.1.1. El Primer Acuerdo Nacional de Formación Continua	88
3.1.2. Del Acuerdo Nacional de Formación Continua al Primer Acuerdo Tripartito	91
3.1.3. El Segundo Acuerdo Nacional de Formación Continua	92
3.1.4. La financiación pública de la Formación Continua en el marco de los Acuerdos	95
3.2. LA FORMACIÓN CONTINUA EN EL MARCO DE FORCEM	97

3.3. PERFIL SOCIAL DE LOS BENEFICIARIOS DE LA FORMACIÓN CONTINUA	103
3.4. ANÁLISIS DE LAS ACCIONES FORMATIVAS (1996)	107
3.4.1. Una Formación Continua fragmentada en tiempos breves	108
3.4.2. Una Formación Continua polarizada en tres familias profesionales	112
3.4.3. La emergencia de las demandas de Formación Continua	115
3.4.4. Variaciones en reagrupamientos de familias y denominaciones	116
3.4.5. El modelo resultante de la Formación Continua de los trabajadores	119
4. EL RECONOCIMIENTO DE CERTIFICACIONES Y CUALIFICACIONES	123
4.1. DESARROLLO Y CAMBIOS EN LOS SUBSISTEMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA	123
4.1.1. Cambios en la ordenación de la Formación Profesional Reglada	123
4.1.2. Cambios en la nueva ordenación de la Formación Ocupacional	131
4.1.3. La Formación Continua en el marco FORCEM	136
4.1.4. Los itinerarios formativos en la Formación Profesional	139
4.2. ANÁLISIS COMPARADO ENTRE LOS SUBSISTEMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL	141
4.2.1. Análisis comparado: nivel objetivos y estructura	141
4.2.3. Análisis comparado entre subsistemas: los usos de la formación	152
4.2.4. Análisis comparado entre subsistemas: reconocimiento y certificación de la formación	162
4.2.5. La homologación de certificaciones	168
4.2.6. La interrelación entre subsistemas	184
5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	192
5.1. ACERCA DE LOS SUBSISTEMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y LA REFORMA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA	193
5.2. ACERCA DE LA ESPECIFICIDAD Y NATURALEZA DE LOS SUBSISTEMAS DE FP	196
5.3. ACERCA DE LOS CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDAD	198

5.4. ACERCA DEL LUGAR DE FORCEM CON RELACIÓN AL SUBSISTEMA DE FORMACIÓN CONTINUA	199
5.5. ACERCA DE LA ACREDITACIÓN, CERTIFICACIÓN Y HOMOLOGACIÓN	200
5.6. DILEMAS Y PROPUESTAS ACERCA DE LA FORMACIÓN CONTINUA Y SU INTERRELACIÓN CON LOS SUBSISTEMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA	204
5.6.1. De tres subsistemas de formación en línea a dos tipos de subsistemas de Formación Profesional	204
5.6.2. De un dispositivo único de homologaciones a dispositivos de homologaciones diferenciados según tipo de subsistemas	205
5.6.3. Un dispositivo propio de certificación de la Formación Continua de FORCEM y de la experiencia laboral	206
5.6.4. La necesidad de certificar la Formación Continua	207
5.6.5. La legitimación social de la acreditación	207
5.6.6. El liderazgo de FORCEM para la Formación Continua en España	208
5.6.7. Hacia un “sistema general de Formación Profesional abierto”	208
5.6.8. La Formación Continua en el marco del Sistema Nacional de las Cualificaciones Profesionales	209
5.6.9. El subsistema de Formación Continua FORCEM ante el reto del SNCP	211
EPÍLOGO	213
BIBLIOGRAFÍA	215
ANEXO DE TABLAS	219

Presentación

Con esta publicación, la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo abre su colección "Estudios sobre Formación Continua". Esta colección, al igual que "Documentos e Informes" 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.

En el caso de la Formación Continua, y dada su juventud, la investigación,

la reflexión y el debate sobre aspectos como su papel en el Sistema Nacional de Cualificaciones, sus metodologías, su calidad o cualquier otro aspecto que redunde en su eficacia, son, con toda seguridad, algunas de las actividades más interesantes que puede fomentar la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.

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.

En "La interrelación de los tres subsistemas de Formación Profesional en España", primer título de esta colección, los autores analizan y comparan pormenorizadamente la naturaleza, grado de desarrollo e institucionalización específicos de cada uno de ellos y, especialmente, de la Formación Continua. El objetivo no ha sido otro que identificar y analizar los cambios que se han producido en ellos, así como su interacción y obtener claves de información sobre las distintas posiciones y perspectivas de conexión entre ellos.

Profundizar sobre los principios y atributos que caracterizan a la Formación Continua a partir de la firma de los I Acuerdos Nacionales y a la vista del papel que ha jugado en su vertebración la Fundación para la Formación Continua -FORCEM-, es fundamental para seguir acometiendo el desafío de extenderla y de perfeccionar su calidad y eficacia. Esta es también una tarea primordial para avanzar en el camino del aprendizaje permanente que ha emprendido la Unión Europea.

Entre las prioridades que justifican la perspectiva de la interrelación de la Formación Continua con la Reglada y la Ocupacional destacan, por su especial significado y transcendencia, las siguientes:

- La creciente participación de la población ocupada en actividades formativas vinculadas con procesos de cualificación y con las necesidades de competitividad de las empresas.
- Las posibles actuaciones orientadas a establecer las bases y los mecanismos de certificación de las competencias adquiridas.
- Las condiciones que determinan la oferta y la demanda de Formación Continua.
- Todas aquellas actuaciones que contemplen el desarrollo integral del subsistema de Formación Continua, entre las que también cabe destacar,

por su dimensión estratégica, las relacionadas con los procedimientos de calidad vinculados a la mejora de la planificación, el seguimiento y la evaluación de las actividades formativas.

En este contexto, algunos de los contenidos y conclusiones planteados en el estudio cobran especial significación a la vista del indiscutible valor que las políticas activas en materia de empleo dan a la formación, tal y como lo recogen las diferentes directrices de la Estrategia Europea para el Empleo.

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

Tratándose, como es el caso, de la reflexión rigurosa y fundamentada sobre un tema de indudable interés, el trabajo que ha realizado el equipo de investigación del *Grup de Recerca Educació i Treball* de la Universidad Autónoma de Barcelona interesará, sin ninguna duda, a organismos e instituciones vinculados con la formación profesional, expertos y profesionales.

Solamente nos resta desear que el estudio ayude a conocer mejor y a valorar la Formación Profesional Continua en España.

Javier Ferrer Dufol

Vicepresidente de la Fundación Tripartita
para la Formación en el Empleo

Prólogo

La existencia en el estado español de tres subsistemas de Formación Profesional diferenciados, tanto por su naturaleza como por la dimensión de sus contenidos formativos (la Formación Profesional Reglada, la Formación Ocupacional y la Formación Continua) ha dado lugar a un conjunto de itinerarios y de acciones de formación que, más allá de sus diferencias, comparten un objetivo común: capacitar y mejorar la cualificación de las personas, tanto de aquellas que pretendan acceder o reincorporarse al mercado de trabajo para desempeñar una profesión como de aquellas que tienen necesidad de reciclar y actualizar sus conocimientos para mantenerse en él.

Las propiedades de cada uno de los subsistemas, su especificidad y su grado de desarrollo e institucionalización, son factores que inciden de forma directa en sus posibilidades de vinculación e interacción. La exploración de las vías que conducirían a la posible integración de los tres subsistemas a través de la correspondencia entre sus enseñanzas constituye, precisamente, uno de los principales objetivos dispuestos en el II Plan Nacional de Formación Profesional (1998-2002), asunto en el que adquiere especial relevancia el establecimiento del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Con la realización del estudio que ahora presentamos, FORCEM ha pretendido analizar los elementos y las bases disponibles en los respectivos subsistemas de Formación Profesional en relación con sus posibilidades de interacción, con particular atención en los aspectos que caracterizan a la Formación Continua. El objetivo no ha sido otro que obtener claves de información sobre las diferentes posiciones y perspectivas de conexión entre las Formaciones Profesionales en nuestro país; con especial incidencia sobre aquellas líneas de reflexión que inciden en la naturaleza de la Formación Continua a partir de la

firma de los sucesivos Acuerdos Nacionales y del papel vertebrador llevado a cabo hasta el momento presente por la Fundación para la Formación Continua como piedra angular del subsistema.

Los principios y atributos que caracterizan la Formación Continua en España son elementos de trabajo de capital importancia sobre los que seguir profundizando para, de este modo, afrontar los nuevos retos y exigencias que hagan posible su desarrollo. De la respuesta a los mismos depende, en gran medida, la implantación en las sociedades europeas del paradigma del *aprendizaje a lo largo de toda la vida*.

Entre las prioridades que justifican abordar esta tarea (siempre en relación con las posibilidades de interrelación de la Formación Continua tanto con la Formación Ocupacional como con la Formación Reglada) destacan, por su especial significado y transcendencia, las siguientes:

- La participación creciente de la población ocupada en actividades de formación vinculadas con procesos de cualificación y con las necesidades de competitividad de las empresas
- Las posibles actuaciones orientadas al establecimiento de las bases y mecanismos de certificación de las acciones de formación, de las competencias adquiridas y de la experiencia profesional.
- Las condiciones que determinan la oferta y la demanda de Formación Continua con el fin de poder interrelacionar funcionalmente los sistemas de clasificación profesional.
- Todas aquellas actuaciones que contemplen el desarrollo integral del subsistema de Formación Continua, entre las que también cabe destacar por su dimensión estratégica, las relacionadas con los procedimientos de calidad ligados a la mejora de la planificación, el seguimiento y la evaluación de las actividades formativas.

En este contexto, algunos de los contenidos y conclusiones planteadas en el estudio cobran especial significación dado el indiscutible valor de la formación como instrumento de política activa en materia de empleo, según lo dispuesto en las diferentes directrices relativas a las políticas sobre el mercado de trabajo propuestas por la Unión Europea durante estos últimos años.

Sin embargo, es preciso señalar que dichos resultados y conclusiones no constituyen un pronunciamiento institucional sobre la materia objeto de estudio. No deben interpretarse, por tanto, como una toma de postura de la Fundación sobre los temas analizados sino, más bien, como un trabajo de investi-

gación que plantea nuevas perspectivas de análisis y con el potencial desarrollo de la formación en el empleo en España

En tanto que reflexión rigurosa y fundamentada sobre un tema de indudable interés, la Fundación evalúa positivamente el trabajo llevado a cabo por el equipo de investigación del GRET (Grup de Recerca Educació i Treball) de la Universidad Autónoma de Barcelona y lo pone a disposición tanto de los diferentes organismos e instituciones con competencias en la materia objeto de análisis, como de los profesionales implicados en la formación permanente.

Para concluir, solamente nos resta desear que el estudio sea objeto de interés y contribuya al mayor conocimiento y valoración de la Formación Profesional Continua en España.

Introducción y planteamiento

En el mes de julio de 1999 el GRET, Grup de Recerca Educació i Treball (Grupo de Investigación en Educación y Trabajo) del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona hizo entrega a la Fundación Española para la Formación Continua (FORCEM) del informe final de un estudio acerca de la *Interrelación de los tres subsistemas de Formación Profesional en España* fruto de un encargo realizado por la Fundación a este centro de investigación dos años antes. El estudio era muy extenso (más de quinientas páginas de texto y un anexo de tablas, documentos y bibliografía) lo cual recomendó confeccionar una *separata* de conclusiones e implicaciones derivadas del estudio. Estas conclusiones fueron presentadas en dos sesiones intensivas de trabajo a los agentes sociales y representantes de la Fundación en la primavera y otoño del 99, conclusiones que supusieron un amplio y profundo debate sobre algunos puntos clave de la Formación Continua y su futuro en España.

Inicialmente se estimó la conveniencia de elevar el estudio, en su versión completa, a edición en formato libro. No obstante la puesta a punto de la edición fue retrasándose debido a algunos problemas de corte logístico. El estudio no había sido redactado con el fin de ser editado y tanto su extensión como lenguaje resultaban, seguramente, poco apropiados a una edición divulgativa. Por otra parte, las opciones de edición se retardaban a fin de considerar si era conveniente la actualización de datos y documentos ya que los años 98 y 99 fueron muy prolíficos en cuanto a cambios en la Formación Profesional. Efectivamente, el análisis de las acciones formativas de FORCEM se realizó sobre datos de la Convocatoria del 96 (igualmente que el análisis específico de la Formación Profesional de los trabajadores activos mediante la EPA del segundo trimestre del mismo año).

Por otra parte, la discusión de los terceros acuerdos, la publicación de Certificados de Profesionalidad en el BOE, o la creación del Instituto Nacional de las Cualificaciones eran novedades que acontecían en el tramo final del estudio. Por ello, ante las dudas de actualizar datos y referencias, hubo un retraso considerable en el tiempo de publicación.

Finalmente se optó por una edición abreviada, eliminando algunos capítulos del cuerpo del estudio. Así, se ha omitido de la publicación un capítulo que analizaba el desarrollo histórico de la Formación Profesional desde la antigua ley del 28 hasta el primer y segundo programa de Formación Profesional y la creación del Consejo General. También se ha omitido el capítulo que analizaba la reforma de la Formación Profesional reglada en el marco de la LOGSE, así como los capítulos destinados al estudio de la Formación Ocupacional y los Certificados de Profesionalidad.

Somos conscientes de que las ausencias de estos capítulos pueden ser un obstáculo para la aceptación de los argumentos que los autores suscriben a lo largo del estudio y pueden dificultar la plena comprensión de conclusiones, propuestas e implicaciones, pero los lectores sabrán disculpar estas *lagunas*.

Los capítulos que han sido seleccionados para ser editados son cuatro y se presentan con el texto completo y sin variaciones. El primero relaciona el tema de estudio con el contexto de cambio socioeconómico del capitalismo avanzado y la dimensión europea del reconocimiento de cualificaciones. El segundo capítulo enfoca el desarrollo de los subsistemas de Formación Profesional en España y precisa conceptos e hipótesis de trabajo. El capítulo tercero se centra en el análisis de la acción formativa de Formación Continua en el marco FORCEM dando paso al capítulo cuarto, más extenso y analítico. Este cuarto capítulo aborda el aspecto comparativo entre los tres subsistemas y va desgarrando, paso a paso, argumentos y consideraciones que llevan a proposiciones finales complejas y a veces sorprendentes. Efectivamente, el capítulo quinto y último refleja de forma fiel la propuesta de conclusiones y consideraciones que formulan los autores acerca, sobre todo, de la Formación Continua. Las conclusiones ni dejan indiferente ni prescriben de forma determinista el futuro: se aporta una articulación de ideas, requisitos y consideraciones que abren debates sobre la materia.

El estudio tiene la finalidad de identificar y analizar los cambios en los subsistemas de Formación Profesional, así como su interacción. La idea motriz del estudio parte de una lectura de la interacción de los subsistemas de Formación Profesional, con especial referencia a la Formación Continua.

El planteamiento general del estudio tomaba como referentes tres supuestos de partida. El primero es que la Formación Profesional se adquiere a lo largo de la vida activa. El segundo, que la movilidad laboral es una característica específica del sistema productivo de hoy. El tercer supuesto es que la Formación Continua es un requisito para promover la innovación y la competitividad en la producción.

Para proceder al planteamiento de hipótesis de trabajo, en el marco del estudio, así como para las opciones metodológicas, se ha tomado como perspectiva general la idea, concepto o paradigma del sistema abierto de Formación Profesional: la existencia de subsistemas de Formación Profesional que interactúan entre sí. Se trata de una forma de comprender y pensar las formaciones profesionales en desarrollo, en un país y en un momento determinado.

Obviamente, para que exista un sistema abierto de Formación Profesional se necesitan algunos requisitos mínimos que serán objeto de análisis: que efectivamente pueda ser demostrada la existencia de dos o más subsistemas de Formación Profesional; que exista un dispositivo institucional para el reconocimiento mutuo de las formaciones implementadas; que los subsistemas estén en interacción y faciliten la fluidez en los canales de acceso y, finalmente, la posible acreditación de las formaciones.

Por todo esto, los objetivos generales del estudio se resumen en tres:

- Identificar los objetivos con los que se desarrollan e implementan los tres subsistemas, así como sus concreciones en la estructuración de la formación, la configuración del curriculum y el cuadro general de certificaciones reconocidas desde cada subsistema en particular.
- Establecer una comparación entre los tres subsistemas de Formación Profesional (reglada, ocupacional y continua), en cuanto a la oferta de formación en relación a las familias profesionales, los niveles de formación de acceso y su reconocimiento mutuo.
- Describir la problemática percibida por cada subsistema en relación al reconocimiento mutuo de certificaciones y homologaciones y la problemática percibida en relación a las posibilidades de circulación dentro de las formaciones profesionales, por parte de los jóvenes y los adultos.

Para conseguir tales objetivos el estudio, de una forma más específica, acomete como tareas clave las siguientes acciones:

- Constatar las distancias entre las formaciones profesionales certificadas a la población activa española y la experiencia laboral adquirida.
- Identificar los ejes vertebradores de cada subsistema de Formación Pro-

fesional: el proceso de institucionalización, su estructuración como subsistema y la formalización del proceso de aprendizaje.

- Comparar las ofertas formativas de los subsistemas y sus catálogos de certificaciones o títulos.
- Describir los determinantes que inciden en el desarrollo de los itinerarios formativos, sea desde la estructuración de los subsistemas o desde la óptica de los jóvenes y adultos.
- Establecer finalmente los problemas entorno a la configuración de un sistema abierto de formaciones profesionales

A este fin se han delimitado cuatro campos de estudio:

1. La contextualización de las formaciones profesionales en España en su proceso histórico de desarrollo y cambio.
2. El marco de referencia para el análisis de la interacción entre los subsistemas de formación y el planteamiento de las hipótesis de trabajo.
3. El análisis comparado de los tres subsistemas de formación, desde la perspectiva de la institucionalización, la estructuración como subsistema y la formalización de la formación.
4. Finalmente, la obtención de conclusiones del análisis que suponen una reelaboración de las hipótesis de partida, así como el establecimiento de los problemas clave acerca de la interacción entre los subsistemas, con particular referencia a la lectura desde la perspectiva de la Formación Continua.

1. *La contextualización del desarrollo de las Formaciones Profesionales en España.* Se estudian tres dimensiones: en primer lugar, el requerimiento de cualificaciones y competencias en el nuevo marco económico; en segundo lugar, el desarrollo y las reformas de la Formación Profesional en España, sobre todo en los últimos años y, finalmente, se analiza la estructura del capital humano de la población activa relacionando específicamente la acreditación reglada de Formación Profesional adquirida por los activos con la categoría del puesto de trabajo desempeñado. La publicación hace referencia explícita al requerimiento de cualificaciones y competencias en el nuevo marco económico (capítulo 1) y referencias a las últimas fases de desarrollo de las formaciones profesionales en España. Se excluyen, por tanto referencias y contextos anteriores a la ley del año 90 y se omite el estudio monográfico de Capital Humano de los activos españoles a mitad de los noventa.

Así, el capítulo primero aborda los cambios en el sistema productivo y la economía en el marco del capitalismo de la información y sus efectos sobre

requerimiento de cualificaciones, movilidad profesional y externalización del mercado. La expresión “*formación a lo largo de la vida*” facilita una re-lectura de los retos que acometen los subsistemas de Formación Profesional actualmente: la adaptación a los requerimientos de competencias, la articulación de las formaciones profesionales como sistema de sistemas y, por último, la necesidad y problemática acerca del reconocimiento de las cualificaciones y competencias en los países avanzados, particularmente comunitarios.

2. *El marco de referencia de la interacción entre subsistemas de Formación Profesional* se presenta en el capítulo segundo, donde se explicita el marco teórico y conceptual del estudio y las hipótesis de trabajo. Se subrayan tres aspectos:

- La Formación Profesional se define en el estudio como *atribución socialmente reconocida de competencias para la realización de tareas aplicadas a un proceso de trabajo*; la Formación Profesional puede adquirirse por vía informal, no formal o reglada y la atribución social de esta formación o de las competencias adquiridas (el reconocimiento) es un tema clave para la interacción entre subsistemas.
- Se identifican tres procesos —complementarios y necesarios entre sí— para la configuración de los subsistemas de formación: el proceso de institucionalización, la estructuración como subsistema y el proceso de formalización de la formación a transferir. Este planteamiento permite una aproximación conceptual a la idea *sui generis* de “sistema de formación”, así como un primer planteamiento acerca de la relación jerárquica que los subsistemas pueden establecer entre sí. El supuesto de que los subsistemas no están exentos de relaciones de poder es importante en el planteamiento.
- La interacción entre subsistemas se plantea en términos de inarticulación o articulación, con la finalidad de establecer contrastes entre el concepto de sistema abierto y la realidad de los procesos de implementación y acreditación de las formaciones profesionales. La misma concepción de interacción entre subsistemas de formación permite resaltar cómo el discurso de las instituciones políticas y de los agentes sociales se vertebra en ésta. No obstante, las hipótesis explicitan ya las dificultades para acceder a un sistema abierto de Formación Profesional en España.

3. El análisis comparado de los tres subsistemas de Formación Profesional ocupa la mayor parte del texto del estudio en su versión original, aunque muchos capítulos (sobre todo referentes a los subsistemas reglado y ocupacional) se han omitido en esta edición.

- El capítulo 3 está destinado al estudio del desarrollo de la Formación Continua en el marco FORCEM, primeramente como análisis de discurso e, inmediatamente después, como análisis socio-estadístico a partir de las acciones formativas implementadas en las Convocatorias de 1996. Precisamente este capítulo incide en el hecho diferencial de la Formación Continua.
- El capítulo 4 tiene por misión estudiar los nexos entre los subsistemas de formación. De estos análisis, emergen las conclusiones y las nuevas perspectivas desde las cuales los autores proponen la lectura de la Formación Continua en el marco FORCEM. La comparación entre subsistemas resulta muy compleja y no siempre esperanzadora: tanto en lo que respecta a la comparación de finalidades, como de estructuras de la formación, como entre los usuarios surgen diferenciaciones muy importantes. De ahí que los apartados dedicados a la certificación y a la homologación de la misma, contengan ya indicaciones acerca de la baja comparabilidad entre subsistemas.
- Por ello, el resultado final de la comparación entre subsistemas aporta algunos aspectos que pueden resultar poco gratos desde el optimismo de la interrelación para un sistema abierto. El estudio revela que las interrelaciones no son muy transparentes porque no están exentas de relaciones de poder, porque no todas las modalidades de formación tienen univocidad en el carácter propiamente sistémico, porque el reconocimiento mutuo de formaciones supone un pacto de correspondencia y de contrapartidas muy complejas, etc.
- El análisis comparado lleva al final a los autores a la hipótesis de que los subsistemas se desarrollan por una vía de autonomía relativa y una cierta ignorancia mutua; a lo sumo hay una cierta coincidencia en el discurso acerca de un compromiso para ciertos reconocimientos. En definitiva, un desarrollo de la Formación Profesional donde la Formación Profesional reglada se convierte en subsistema central y referente; donde la formación ocupacional se configura como subsistema periférico y dependiente y donde la Formación Continua, en el marco de FORCEM, puede redescubrir su carácter diferencial.
- De hecho, el análisis comparado permite a los autores afirmar que hay un desfase muy pronunciado entre el desarrollo concreto de los subsistemas y los discursos acerca de la permeabilidad deseada. Es por ello que la hipótesis más realista para el caso español es que actualmente los

subsistemas tienen, en la práctica, un nivel de reconocimiento tan bajo que podría concluirse que estamos ante un modelo limitadamente abierto y sólo ficticiamente abierto. El paso a un modelo más abierto (en el diseño y en las prácticas) depende ya del campo de la toma de decisiones desde las respectivas esferas de poder.

4. *Reelaboración de hipótesis, conclusiones y cuestiones abiertas.* El capítulo 5 cierra el estudio con una relación argumentada de las proposiciones más centrales que se derivan del estudio. Obviamente, un análisis de esta envergadura aportó muchos más aspectos de los que se detallan en las conclusiones. Ha sido una opción pensada y ratificada por los autores: nuclearizar los aspectos que resultan más pertinentes desde la perspectiva de la Formación Continua, aunque del texto se deducen otros aspectos clave pertinentes a la reforma de la Formación Profesional, a la nueva Formación Ocupacional y los Certificados de Profesionalidad.

Ya que entre la presentación del estudio en el verano del 99 y la entrega de materiales para editar ha discurrido un tiempo y ha habido cambios y nuevas emergencias, se concluye el texto, después de las conclusiones, con un *post-scriptum* de los autores acerca de algunos aspectos nuevos a retener para tener mejor prospectiva.

Aun así, con toda certeza el texto destinado a publicación contiene limitaciones formales y pasajes oscuros o insuficientemente profundizados. De estas limitaciones los tres autores asumimos la plena autoría y esperamos benevolencia de los lectores.

El estudio del cual se edita la parte más substantiva (desde el ángulo de la Formación Continua) no resultó ni fácil ni placentero para los autores. Todo al contrario: no pocas veces las sesiones de trabajo se prolongaron en el tiempo precisamente porque el proceso de trabajo muchas veces llevó a los autores a replantear posiciones de partida y variar supuestos o hipótesis que parecían plausibles en un primer momento. Creemos que es importante que el lector conozca algo de este proceso investigador y de estudio real.

La idea motriz del estudio, ya presente en el anteproyecto, partía de un supuesto hipotético: la existencia de tres subsistemas de Formación Profesional en España (reglado, ocupacional y continuada); que estos subsistemas se comportaban como tales y que estaban en interacción, y que esta interacción abría la posibilidad de desarrollo de un *sistema general abierto de Formación Profesional*. Siguiendo pautas señaladas por otros autores y también de discursos de instituciones o agentes sociales intuíamos, de entrada, que para poder identifi-

car un *sistema general abierto de formaciones profesionales* se necesitaba como mínimo tres requisitos previos:

- Que existiera un dispositivo institucional de reconocimiento de las formaciones profesionales desarrolladas en cualquiera de los subsistemas identificados.
- Que hubiera permeabilidad en los accesos a las formaciones profesionales por parte de ciudadanos (activos o inactivos) y cierta facilidad reingreso y permanencia en la formación.
- Que hubiera formas o vías de reconocimiento de la experiencia laboral acumulada por los trabajadores (cualificados o no), aún incluso para aquellos que no tuvieron en su día posibilidad de acceder a la Formación Profesional Reglada.

Partíamos, entonces, de un supuesto hipotético acerca de la interrelación entre los tres subsistemas: *para un país resultaría mucho mejor disponer de un sistema general abierto de Formación Profesional que varios subsistemas inarticulados y/o cerrados entre sí*. Una hipótesis que establecería una afirmación más o menos de este calado: Un *sistema general abierto de Formación Profesional* es conveniente para un país tanto en cuanto:

- Favorece el desarrollo de la *formación a lo largo de la vida* de trabajadores y ciudadanos, jóvenes y adultos, varones y mujeres, lo cual es un requisito para mantener una posición fuerte en la nueva “sociedad de la información”.
- Favorece y protege al mismo tiempo la movilidad laboral de los trabajadores y el cambio profesional dentro de un mismo itinerario laboral.
- Favorece y promueve procesos de innovación en el sistema productivo y aumenta la competitividad de las empresas.

Por supuesto, esta hipótesis se complementaría con su expresión inversa: los subsistemas cerrados e inarticulados de Formación Profesional serían frenos a las políticas de *formación a lo largo de la vida*, movilidad de los trabajadores, protección al desempleo y obstáculos a la competitividad en la producción y la carrera tecnológica.

Dentro de este marco mental o perspectiva podíamos, incluso, identificar buena parte de los principios que inspiraron las políticas de Formación Profesional en España: la creación del Consejo General de la Formación Profesional, los textos del primer y segundo Programa Nacional de Formación Profesional, la misma LOGSE y la nueva Formación Profesional, el Real Decreto sobre Certificados de Profesionalidad, las constantes referencias a un “muy inmediato”

Sistema Nacional de Cualificaciones (SNC), el mismo impulso de la Formación Continua, etc. Todo ello, entonces, vaticinaba un cierto consenso de los poderes públicos, agentes sociales y agentes de la formación. De esta forma, entonces, el estudio se iniciaba como un proceso reflexivo acerca de la conveniencia de impulsar desarrollos en tal dirección.

En este contexto, el estudio que desarrollamos tenía por objeto *identificar los objetivos de cada uno de los “tres” subsistemas*; en segundo lugar, *analizar por separado sus estructuras internas*; en tercer lugar, *conocer las interacciones que establecían o que podían establecer los subsistemas en términos de reconocimiento*.

Toda la primera fase del estudio se construyó en un marco que reconocía la existencia de *tres subsistemas de formación en una interacción entre sí*: el proyecto de investigación, entonces, analizaría los problemas de interacción entre los tres subsistemas; en segundo lugar, se investigaría como avanzar en la comparación; finalmente, en tercer lugar se avanzarían propuestas para pasar a un *sistema general abierto permeable y articulado*. En cierta forma, el estudio habría sido una colaboración “positiva” para el futuro SNC.

No obstante, el debate de las hipótesis y el contraste de realidades de hecho nos remitía constantemente a posiciones lejanas a los objetivos mencionados: la investigación nos llevaba a considerar supuestos como los siguientes:

- Que la relación entre los subsistemas de Formación Profesional no era ni meramente técnica ni neutra: los subsistemas definían y mantenían entre sí relaciones de poder y de jerarquía. Las relaciones estaban mediatizadas (cuando no deformadas) por determinantes económicos, reproductivos, corporativos, etc.
- Que de los tres subsistemas de Formación Profesional, el reglado ocupaba una posición nuclear y de fuerza, en detrimento de los subsistemas de Formación Ocupacional y Formación Continua que ocupaban posiciones más periféricas y dependientes. La posición nuclear y las periféricas, por supuesto, acababan sobredeterminando las relaciones de reconocimiento y jerarquía.
- Que los subsistemas de Formación Profesional, lejos de tener un referente común, se desarrollaban con una gran autonomía relativa. Así, cada subsistema avanzaba como podía desarrollando de forma autónoma diseños curriculares, contenidos, metodológicos y catálogos de titulaciones. En cierta forma el SNC tenía que haber nacido a finales de los ochenta y, por el contrario, en el año 1999 se convertía en una

especie de instancia de arbitraje más allá de los desarrollos particulares previos.

- Que los desarrollos independientes y poco homogéneos de los subsistemas no sólo hacían dificultoso el camino del reconocimiento y de las homologaciones, sino que prácticamente se convertían en una vía o bien imposible o bien excesivamente compleja y normativista.
- Que en un contexto como éste la propuesta de los Certificados de Profesionalidad probablemente no sólo no era una solución plausible, sino que ofuscaba el panorama de futuro de un sistema general abierto. El reconocimiento de la experiencia laboral seguía unos derroteros más que dudosos.
- En fin, que en el análisis de la interrelación entre subsistemas de Formación Profesional precisamente resultaba que la Formación Continua en el marco FORCEM quedaba relegado a una posición muy minorizada, lo cual afectaba directamente no sólo del reconocimiento de la Formación Profesional continua, sino del reconocimiento de la Formación Continua marco FORCEM como subsistema.

Por ello que el estudio estableció una deriva importante: restar importancia a la identificación de los “tres subsistemas de Formación Profesional” a favor de señalar la distinta naturaleza de dos tipos de formación:

- Formación Profesional *inicial* para acceder a un trabajo u oficio: formación reglada, ocupacional, programas de garantía social y, en general, programas de formación para el empleo.
- Formación Profesional *de continuidad* para mejorar la competencia profesional en el trabajo: Formación Continua (de mercado o marco FORCEM) y aprendizaje informal (experiencia laboral acumulada).

En fin, dos tipos básicos de formación que indican dos *naturalezas* distintas de formación y dos contextos formativos distintos. La formación inicial en la lógica del diploma o título para el empleo y la Formación Continua y la experiencia laboral en la lógica de la competencia profesional. Dos naturalezas distintas probablemente prefiguran dos dispositivos distintos de homologación y reconocimiento. He ahí el verdadero problema y una implicación directa: la nueva centralidad de la Formación Continua, que pasa de una posición periférica (antiguo planteamiento de relación a tres) a una posición de centralidad (un nuevo planteamiento de la relación).

No fue nada sencillo llegar a tales conclusiones y propuestas. Resultan muy críticas para muchos discursos “aceptados de antemano” y ponen en cues-

ción buena parte de los *desideratums* formulados desde las instancias políticas o institucionales. A pesar de ello, estamos seguros de haber hecho contribuciones positivas e innovadoras para el futuro de la Formación Profesional en España. Particularmente para la Formación Continua.

Cabe decir, finalmente que, a parte de la colaboración ya explicitada de Jordi Planas (actual coordinador del GRET), otras muchas personas participaron en el proceso de estudio: Jesús Vivas (analista de datos del GRET) realizó solícitamente cuantos análisis le pedimos acerca de la base de datos de la EPA y de las acciones formativas FORCEM del 96; Daniel Ortiz estudió y escribió acerca de la relación entre capital humano, trabajo y empleo de los trabajadores españoles; José María Masjoan y R. Merino (investigadores del GRET) dieron indicaciones sobre papeles y borradores; Imma Rodríguez estuvo presente en la corrección de textos y la confección de archivos y bases de datos. Sin estas contribuciones, las largas sesiones de trabajo, de confección y discusión de textos a cargo de los autores, Joaquim Casal, Francesc Colomé y Mercè Comas, no habrían sido posibles y el estudio no habría llegado a buen puerto.

1. Sistemas de Formación Profesional y reconocimiento de cualificaciones y competencias profesionales¹

Los países europeos, y en general, todo el primer mundo, se enfrentan en las últimas décadas a unos retos comunes en la construcción de las cualificaciones profesionales que sus sistemas productivos requieren.

Estos retos en la práctica se traducen, entre otros aspectos, en políticas de desarrollo de sistemas de Formación Profesional orientados a que cada subsistema pueda mantener su autonomía respecto a los demás, pero dotando al sistema general de un dispositivo de reconocimiento mutuo que permita a las formaciones profesionales actuar de forma sistémica o articulada.

A grandes rasgos, las modalidades de Formación Profesional establecidas en la actualidad se pueden agrupar en cuatro: la Formación Inicial de base; la Formación para la inserción o reinserción en el empleo; la Formación Continua formal de los trabajadores y empleadores; y la Formación Profesional adquirida directamente mediante la experiencia (informal).

Las vías de Formación Profesional inicial de base (Reglada) y el aprendizaje por la experiencia laboral, son las modalidades más clásicas y las que disponen de más tradición. Los modos de Formación Profesional Ocupacional y Continua se han desarrollado más recientemente, fruto de las políticas de formación comentadas. Todo ello supone un nuevo marco de problemas de relación entre las cuatro modalidades de Formación Profesional.

De esta forma se genera un nuevo discurso sobre la Formación Profesional con una doble finalidad: la necesidad de establecer desarrollos coherentes entre los subsistemas de formación, evitando estrangulamientos, y la nece-

1. Capítulo elaborado por Jordi Planas.

sidad de establecer dispositivos de reconocimiento de las formaciones que permitan un funcionamiento abierto para los trabajadores y sistémico para las instituciones.

Los cambios económicos y sociales que se están produciendo en las últimas décadas plantean nuevas exigencias en competencias profesionales que se traducen en nuevas exigencias o demandas a los sistemas de Formación Profesional: nuevas demandas a la Formación Profesional inicial, pero también nuevas demandas formativas a la Formación Continua (formas cualificantes de organización del trabajo, adaptación a innovaciones tecnológicas, etc.).

El subsistema de Formación Profesional inicial (Reglado) y los aprendizajes laborales mediante la experiencia y la antigüedad en el empleo se muestran por sí mismos insuficientes para dar cumplimiento a estas nuevas demandas formativas.

La inserción profesional de los jóvenes y la recualificación de activos sin empleo demandan acciones formativas flexibles y coyunturales de adecuación al mercado laboral. La movilidad interempresarial y interocupacional de los trabajadores y del desarrollo de la formación como *formación a lo largo de toda la vida*, demandan acciones formativas de carácter “continuo” en el marco de la empresa, del proceso de trabajo y de las políticas para la competitividad.

Estos nuevos requerimientos han argumentado políticas de ampliación del abanico de modalidades de formación: básicamente esto se concreta en la aparición de los dos nuevos subsistemas de Formación Profesional (la Formación Profesional no reglada para el acceso al empleo y la Formación Profesional Continua en el puesto de trabajo). La aparición de los “dos nuevos” subsistemas crean problemas en relación a la identidad, la interrelación y autoafirmación:

La Formación Profesional inicial, cuando queda incorporada orgánicamente al sistema educativo (de forma desigual según países o tipos de sistemas educativos) adquiere identidad, se hace explícita, se estructura y se formaliza. La vinculación orgánica de la Formación Profesional inicial con el sistema educativo permite, entonces, la emisión y reconocimiento de certificaciones o acreditaciones profesionales² que se estandarizan tanto en el sistema educativo como en el sistema productivo y la ordenación del trabajo³.

2. Las certificaciones profesionales emitidas por los sistemas de formación están jerarquizadas entre sí y ocupan posiciones débiles en relación a la formación académica. Todo influye, a nivel de mercado de trabajo, en una posición débil de determinadas certificaciones y niveles.

3. Obviamente las formaciones profesionales iniciales o regladas son muy diversas en función del tipo de sistema educativo al cual se adhieren. De igual forma, la articulación entre certificaciones emitidas por el sistema educativo y el reconocimiento de niveles de cualificación y salarización también varían de país a país.

La Formación Profesional mediante la experiencia laboral ha sido la principal modalidad histórica de Formación Profesional⁴. La mayor parte de la población trabajadora mayor de cincuenta años, por ejemplo, no ha tenido posibilidades de formación inicial específica; sus competencias profesionales han sido adquiridas mediante la experiencia acumulada y su contraste con el puesto de trabajo. Pero, precisamente por su carácter informal, se trata de aprendizajes no estructurados y con un reconocimiento no institucionalizado o simplemente reducido a segmentos del mercado de trabajo, territorios o formas gremiales. Hay que reconocer, sin embargo, el importante papel de algunos gremios en el reconocimiento de la experiencia laboral; igualmente, también el de los agentes sociales (organizaciones empresariales y sindicales) en el reconocimiento de la antigüedad y categoría acumulada⁵.

Pero cuando la movilidad en el trabajo se acelera y se externaliza⁶ socialmente se está en condición de identificar el problema del reconocimiento y certificación de la Formación Profesional. El reconocimiento de la Formación Profesional se plantea a varios niveles:

- El reconocimiento y equiparación de las certificaciones profesionales académicas recesivas y emergentes en el marco de la empresa y del trabajo⁷ (viejas y nuevas titulaciones profesionales).
- El reconocimiento de las certificaciones regladas de Formación Profesional en el marco del cuadro comunitario europeo: sistemas educativos distintos, con catálogos de Formación Profesional distintos, currículums distintos y niveles heterogéneos (el reconocimiento ante la movilidad en la UE).
- El reconocimiento de las certificaciones regladas de Formación Profesional fuera del marco comunitario, donde la disparidad de sistemas educativos, catálogos y modos de formación resulta aún mucho más sobredimensionada.

4. La emergencia de la Formación Profesional inicial-reglada con la plena industrialización ha supuesto cambios importantes en el proceso de captación de trabajadores. Este aspecto ha sido estudiado desde perspectivas teóricas distintas (teoría del capital humano, el credencialismo, las teorías de la correspondencia, etc.).

5. La negociación colectiva ha sido una vía muy importante para el reconocimiento “oficioso” de la experiencia laboral acumulada en el mercado laboral y en la organización del trabajo. Los análisis de puestos de trabajo, por otra parte, son otras formas de reconocimiento interior de cualificaciones adquiridas, aunque no exentas de conflicto.

6. La aceleración hace referencia al aumento del indicador de movilidad del trabajador (cambios de trabajo o de puestos de trabajo, incluido el cambio ocupacional); la externalización hace referencia al promedio de empresas a lo largo de la vida laboral. Tanto la aceleración como la externalización son elementos clave de los cambios en el mercado laboral en la actualidad.

7. En una misma empresa pueden coincidir trabajadores de distintas edades con formaciones iniciales “similares” a contextos invariables: perito mercantil, diplomado en ciencias empresariales y diplomado en administración y dirección de empresas.

- El reconocimiento de formaciones profesionales no regladas (pero formales) ya desaparecidas de los catálogos o ya inexistentes⁸, y/o el reconocimiento de la formación ocupacional en el marco de las políticas activas contra el paro.

Por supuesto, el reconocimiento de las competencias adquiridas en el marco de la experiencia laboral en empresas y puestos de trabajo específicos no se ha producido ni reconocido de manera formal, según los cánones escolares o reglados.

La mayor parte de las competencias profesionales adquiridas por la población trabajadora (y que constituye buena parte del capital humano disponible) han sido adquiridas sin Formación Profesional inicial o con Formación Profesional ya obsoleta. Estas competencias constituyen la mayor parte del capital humano disponible en nuestras economías y el activo de formación de la mayor parte de nuestros trabajadores: particularmente de las generaciones más antiguas, porque son las menos “tituladas” y las que tienen mayor experiencia. Por otra parte el reconocimiento de estas competencias adquiridas informalmente es también muy importante para las acciones de promoción de desarrollo de la Formación Profesional *a lo largo de toda la vida*, muy especialmente si se pretende que la Formación Profesional continua sea accesible a la mayoría de los trabajadores y no quede restringida a los más formados (los titulados). Hacer aflorar este capital humano reconociéndolo socialmente, tanto en el proceso de trabajo como en la Formación Continua de los trabajadores, es uno de los retos fundamentales de los sistemas de Formación Profesional europeos: la producción y el reconocimiento de competencias profesionales.

Para comprender mejor la necesidad de avanzar hacia un nuevo *sistema de sistemas* de Formación Profesional, conviene identificar los fenómenos económicos y sociales que contextualizan los requerimientos de competencias.

1.1. Globalización y cambio tecnológico

El marco tecnoeconómico que ha acelerado el requerimiento de competencias antes señalado, se puede definir por dos coordenadas estrechamente interco-

8. Si hay disparidad en el campo de la Formación Profesional reglada entre países, la disparidad es aún mucho mayor en la formación vocacional u ocupacional; lo mismo ocurre en la formación formal continua. Por otro lado, hay formaciones antiguas que han desaparecido por obsoletas pero no está claro que no deban tenerse en cuenta para el reconocimiento de la experiencia y de la formación a lo largo de la vida.

nectadas: el cambio relacionado con las nuevas tecnologías de la información y la globalización de la economía.

El cambio tecnológico desarrollado durante las últimas décadas ha ido asociado a la irrupción de las Nuevas Tecnologías de la Información (NTI). Un cambio que se ha caracterizado por su velocidad y por su capacidad de disseminación y penetración en todos los sectores productivos; también por su universalidad y por su turbulencia. Se trata de un cambio que tiene un carácter difuso e imprevisible en relación a sus efectos.

Por otra parte, la naturaleza de la relación entre los cambios producidos o sostenidos por las NTI y el conocimiento humano es tal, que permite afirmar que, *por primera vez en la historia, la mente humana es una fuerza productiva directa, no sólo un elemento decisivo del sistema de producción* (Castells: 1997)⁹ y, consecuentemente, su cultivo (la formación en su sentido más amplio) transforma también su significación y su valor productivo.

Así, los años 80 han sido testigos también de un cambio importante en la naturaleza de las inversiones económicas. La proporción relativa entre las inversiones materiales y las inmateriales ha cambiado considerablemente. Según un informe de la OCDE¹⁰ (1990), en 1987 la totalidad de las inversiones industriales inmateriales superó a las materiales en Alemania, en Suecia y en Gran Bretaña, lo cual indica la tendencia de los cambios en la naturaleza de las mismas, al mismo tiempo que muestra el carácter complementario entre las materiales e inmateriales y la alta tecnología contenida en ambos tipos de inversiones. Estas tendencias están cambiando la composición de la función de producción.

La naturaleza del cambio tecnológico al que asistimos no se traduce ni única ni fundamentalmente, en requerimientos de formación en Nuevas Tecnologías de la Información. El impacto de las mismas en los procesos de producción y de formación es mucho más profundo:

- El gran desarrollo y la amplia penetración de las Nuevas Tecnologías de la Información han potenciado principalmente la necesidad de una mayor formación en todos los ámbitos derivada de la potencialidad de la aplicación de dichas tecnologías en los ámbitos productivos más diversos.
- La implantación de las Nuevas Tecnologías de la Información ha permi-

9. M. CASTELLS, *La Era de la Información*, Alianza ed., Barcelona, 1997, p.58.

10. OCDE; *Measuring what the People Know. Human Capital Accounting for the Knowledge Economy*. París, 1996.

tido cambios profundos en los procesos productivos y en la organización del trabajo; mejorando la productividad han consumido abundantes competencias humanas de alta calidad y que sólo en una mínima parte han sido de carácter tecnológico.

- Las Nuevas Tecnologías de la Información han mostrado una gran capacidad para incorporar aquellas competencias basadas en lo “previsible”, potenciando, por el contrario (por el lado de la mente humana), aquellas capacidades para desarrollar y construir lo “imprevisible”.

Los cambios tecnoeconómicos relacionados con la difusión de las Nuevas Tecnologías de la Información aumentan la importancia de los bienes inmateriales frente a los materiales. Subestimar los bienes inmateriales (escuela, formación, experiencia profesional, entre ellos) sería un riesgo.

No obstante, el carácter rápido, universal y turbulento del cambio derivado de la difusión de las Nuevas Tecnologías de la Información en nuestros sistemas productivos supone imprevisibilidad en las demandas de cualificaciones y, por tanto, demanda solidez y flexibilidad en los sistemas de formación que las pueden producir: capacidad para combinar las tendencias estructurales con las coyunturales, capacidad simultánea para aumentar la formación de base y para desarrollar los instrumentos de especialización y actualización.

Los cambios tecnológicos han permitido y, en parte, provocado el inicio de una profunda reestructuración del sistema capitalista: el llamado capitalismo informacional¹¹. Este nuevo modelo tecno-económico se caracteriza por una serie de reformas encaminadas a la búsqueda de cuatro metas principales¹²:

- Profundizar en la lógica de búsqueda de beneficios en la relación capital-trabajo.
- Intensificar la productividad del trabajo y del capital.
- Globalizar la producción, la circulación y los mercados, aprovechando la oportunidad de condiciones más ventajosas para obtener beneficios en todas partes.
- Conseguir el apoyo estatal para el aumento de la productividad y competitividad de las economías nacionales, a menudo en detrimento de la protección social y el interés público.

Este nuevo paradigma productivo conlleva dos efectos que son, a la vez, un desafío y un riesgo para el mundo de la formación:

- Una aceleración de los negocios que impone cada vez unos tiempos de

11. M. CASTELLS, 1997 o.c.

12. M. CASTELLS, 1997, o.c., p.45.

actuación más breves y que tiende a olvidar o simplemente desconocer el medio y el largo plazo.

- Un razonamiento económico respecto a la formación que tiende a desplazar el discurso tradicional de la inversión en educación como inversión a largo plazo ligada a la construcción de una base masiva de recursos humanos no muy especializados que, como indicaba J. Delors, establecía una relación estrecha entre desarrollo y cohesión social. Un razonamiento desplazado progresivamente por un discurso coste-beneficio más inmediatista que tiende a concentrar los recursos allí donde son más productivos (lo que significa a menudo menor equidad y mayor polarización) y a transferir las inversiones públicas hacia costes particulares de las familias o los individuos.

1.2. Itinerarios profesionales y relaciones laborales

La formación requiere, para ser productiva, un “soporte” humano y una traducción de requerimientos tecno-económicos de competencias en recursos humanos disponibles. Los requerimientos de competencias están necesariamente mediatizados por los comportamientos individuales desarrollados en el marco de unas relaciones laborales definidas y por los cambios en los itinerarios profesionales de los individuos. En este campo también detectamos cambios importantes que tienen repercusiones importantes sobre los sistemas de Formación Profesional.

1.2.1. La crisis de estabilidad de las profesiones: de las cualificaciones a las competencias

La aceleración de los cambios tecnológicos y económicos se ha hecho notar en los itinerarios profesionales de los individuos a diversos niveles. Los cambios en los requerimientos de formación (tanto de base como de especialización) que se producen a lo largo de una vida profesional ponen en entredicho la validez del concepto de profesión como conjunto relativamente estable de conocimientos predefinidos y traducibles en un curriculum de base también estable. Estos conocimientos “constituían” antes una profesión determinada y legitimaban cualificaciones para poder ejercerla; unos conocimientos proporcionados y certificados por un sistema escolar. Estas certificaciones académicas han sido, por supuesto, un elemento importante en las relaciones laborales para definir jerarquía, responsabilidad y retribuciones de los trabajadores.

Hoy este conjunto es cada vez menos estable y su papel dentro de las relaciones laborales, sin desaparecer, tiende a cambiar. El símbolo de este cambio es un cambio terminológico que quiere desplazar la medida de la capacidad productiva de las cualificaciones asociadas a profesiones y certificados hacia las competencias, medibles de manera menos orgánica y en situación de trabajo. Este cambio encubre una doble realidad: por una parte los cambios objetivos en el contenido y el carácter de las profesiones y por otra la presión por una mayor desregulación de las relaciones laborales en las que las profesiones y los certificados son un elemento básico de la definición (y asociación) colectiva de los asalariados y de sus derechos adquiridos.

Uno de los efectos de tal desestructuración de las profesiones en su significado tradicional se traduce en el desarrollo de las competencias transversales y su valor estratégico en las carreras profesionales de los individuos.

Ello no significa, en absoluto, que las certificaciones académicas o los títulos hayan perdido su valor de señal para el mercado de trabajo (en ausencia de alternativas se incrementa el credencialismo) ni su papel como formación de base para la Formación Continua (la falta de formación de base supone rupturas para la Formación Continua).

De hecho, el nuevo discurso sobre las competencias profesionales, desreguladas y mensurables en contexto de trabajo real, ha supuesto una revalorización de los títulos académicos como referente y señal de formación básica y, por tanto, como referente de capacidades potenciales para la adquisición de futuras competencias. Efectivamente, desde la estrategia de los empleadores resulta importante asegurarse o tener certezas sobre la capacidad de los empleados para adquirir competencias o requerimientos profesionales en el tiempo más breve posible (con costes menores) para aumentar la competitividad del proceso de trabajo o del producto final.

Los títulos escolares (desde la Educación General a la Universidad pasando por la Formación Profesional), continúan siendo un referente fundamental para el mercado de trabajo, aunque es conocido que, actualmente, son sólo una *condición necesaria, pero no suficiente*, para la empleabilidad y la carrera profesional¹³. Precisamente ante una situación de poca transparencia sobre competencias, los títulos escolares conservan un papel muy determinante.

13. Obviamente la relación entre titulación y ocupación es muy compleja y así se deduce de los innumerables estudios realizados recientemente. Por supuesto que hay otros factores de empleabilidad a tener en cuenta.

1.2.2. Movilidad profesional y externalización del mercado de trabajo

Otro aspecto nuevo en los comportamientos de las empresas y de los individuos dentro del mercado de trabajo consiste en el aumento de la movilidad profesional. La movilidad profesional se puede producir tanto dentro de la misma empresa (promoción interna y/o resituación profesional) como en los cambios profesionales de empresa a empresa. Los momentos de movilidad a menudo implican verdaderos cambios de profesión (más que prosecución del itinerario profesional, se trata, a veces, de rupturas ocupacionales). La reconversión y el paro, por otra parte, suponen también momentos nada fáciles de reorientación de los individuos.

Los cambios en las estructuras profesionales, la velocidad de los cambios tecnológicos y las variaciones en los requerimientos de competencias contribuyen a acelerar los procesos de la movilidad profesional de los trabajadores. A veces éstos están inmersos en la aceleración de sus carreras profesionales u ocupacionales; a veces quedan negativamente implicados en reconversiones; a veces pueden quedar realmente excluidos del mercado de trabajo.

Existe la convicción de que la movilidad profesional ha aumentado sensiblemente en Europa, adquiriendo niveles equivalentes a los de economías típicamente más abiertas como la norteamericana (Tassinopoulos & Werner 1998)¹⁴. Esta movilidad profesional se caracteriza progresivamente por su carácter interempresarial, es decir, en el marco del mercado de trabajo externo a la empresa, aunque sólo escasamente adquiere una dimensión transnacional o intereuropea¹⁵.

La “integración industrial”, la fragmentación de empresas, el sistema de subcontratas, las empresas de trabajo temporal y la producción a tiempo justo contribuyen a aumentar la percepción de movilidad, ya que se trata de una verdadera *externalización* de la mano de obra. La marcada tendencia de las empresas a recurrir cada vez más a la mano de obra externa para gestionar sus necesidades de recursos humanos plantea importantes problemas en rela-

14. A. TESSINOPOULOS Y H. WERNER, 1998; La movilidad y la migración de trabajadores en la U.E. (pág 7-108) en CEDEFOP, *La movilidad y la migración de la fuerza de trabajo en la U.E.: sus implicaciones específicas para los jóvenes*. CEDEFOP, Salónica 1998.

15. Conviene ser un tanto prudentes acerca de la movilidad geográfica de los trabajadores europeos tal como sugieren algunos estudios empíricos. Existe cierta movilidad a niveles de alta cualificación en el marco de empresas supranacionales y de profesionales liberales; es dudoso que haya mucha movilidad a niveles intermedios. Por otra parte, el mercado secundario (sin cualificación y sin reconocimiento de derechos) infiere cierta movilidad pero en relación a las migraciones exteriores.

ción a la desregulación del mercado, la fragmentación del empleo y su precarización¹⁶.

Pero más allá de este aspecto clave de las nuevas relaciones laborales, la hipótesis de la externalización de la mano de obra y de la movilidad geográfica de los trabajadores permite aventurar también un problema acerca de la identificación de cualificaciones y competencias de los trabajadores: la escasa transparencia de la información respecto a las competencias de los empleados a contratar tanto por parte de las empresas como de los mismos trabajadores.

En un contexto de cambio veloz de los requerimientos de competencias y de los medios para adquirirlas, la externalización progresiva del mercado de trabajo conlleva la pérdida de los mecanismos antiguos de reconocimiento de las competencias adquiridas a lo largo de la vida laboral en el interior de la empresa. Las actividades laborales y la adquisición de competencias para éstas se realizaban de forma lenta y continuada. Muchas veces de forma informal y directa (conocimiento y reconocimiento de hecho de competencias por parte del empleador); otras veces mediatizadas por dispositivos internos gremiales, empresariales o sindicales (regulación de cambios de categoría ocupacional, etc.).

Así, determinadas formas de reconocimiento son cada vez más recesivas y no hay dispositivos nuevos para la emergencia de nuevas formas de integración laboral o empresarial. Esto supone, paradójicamente, que en un contexto cada vez más rico de formación (informal, ocupacional, continua) los “títulos académicos” aumenten su valor como referencia o señal de adquisición de competencias, debido precisamente al debilitamiento de las acreditaciones o señales de las otras formaciones, sobre todo del aprendizaje directo en el puesto de trabajo.

La opacidad de las competencias adquiridas fuera de la escuela y la relativa revalorización de los títulos académicos repercute negativamente, tanto sobre los trabajadores adultos (menos titulados y con más experiencia) como sobre los jóvenes (más titulados y con menos experiencia).

La crisis en la producción (sistema productivo en cambio) repercute sobre el mercado de trabajo y en las relaciones laborales: *grosso modo*, la nueva ordenación tiende a debilitar y desregular los vínculos de los trabajadores con sus empresas y particularmente a desresponsabilizar a éstas de la vida profesional de “sus trabajadores”, lo que incluye una mayor desvinculación respecto a su trayectoria profesional y formativa que progresivamente tiende a convertirse en una responsabilidad individual.

16. La bibliografía es abundante y reiterativa sobre este aspecto clave de las nuevas relaciones laborales.

Los cambios en las formas de contratación tienen un cariz sociopolítico; no se trata de cambios inducidos por generación espontánea: los sindicatos los califican de “precarización” y los empresarios de “flexibilización”. Estos cambios que potencian la externalización del mercado de trabajo, introducen también modificaciones substantivas en la relación salarial entre los trabajadores y sus empresas (empresas red) y en la deslocalización de los puestos de trabajo.

1.3. Sistemas de formación en crisis

Asistimos al agotamiento histórico de la lógica funcionalista de la relación entre educación, formación y trabajo, basada en una relativa estabilidad de las profesiones y en la previsibilidad de las cualificaciones necesarias para ejercerlas. Dicha lógica ha sido potenciadora de la formación reglada, en instituciones estables y programas previstos a medio y largo plazo, es decir instituciones y programaciones de tipo “escolar”.

La fase en la que hemos entrado desde hace más de dos décadas sugiere la necesidad de un replanteamiento de las relaciones entre la educación, la Formación Profesional y el trabajo con el fin de constituir lo que Dupont y Reis (1991)¹⁷ llaman “nuevas identidades profesionales evolutivas”: la tecnología, al hacerse cargo de la mayor parte de las labores repetitivas, el resto del trabajo se hace “más inteligente” y las actividades laborales son, en sí, cada vez más complejas, abstractas y se desarrollan mediante procesos “simbólicos”. La inversión en el desarrollo de capacidades de innovación, de concepción, de iniciativa y de trabajo en equipo se convierte en esencial para gestionar con previsión las competencias humanas¹⁸. Así, la Formación Profesional debiera tender en la actualidad a la proximidad de las situaciones de trabajo, concebir nuevas estrategias y cubrir progresivamente campos no tradicionales (por ejemplo, el desarrollo de “competencias clave” en los sistemas de aprendizaje, las formaciones en las que se da predominio a la cooperación y la introducción de elementos de formación general en las medidas de Formación Continua dentro de la empresa).

Para los formadores, “ya no se trata solamente de impartir conocimientos

17. G. Dupont y F. Reis, 1991; La formación de formadores: problemática y evolución (pag. 21-25). Publicaciones CEDEFOP, Berlin 1991

18. El impacto de las NTI sobre el trabajo ha proporcionado un amplio debate acerca de la cualificación y descualificación del trabajo que en este texto no puede tener lugar.

o una reserva de capacidades, sino más bien de actuar sobre un sistema, un conjunto de elementos en el centro del cual se encuentra el “alumno”; en este caso, el entorno del aprendizaje es determinante. El formador se convierte en un gestor, esto es, un creador de entornos de formación” (CEDEFOP: 1988)¹⁹. Pero entre lo que debería ser y lo que es hay una gran distancia: hoy por hoy el capitalismo informacional ha colocado a los sistemas de formación en crisis.

1.3.1. Tiempos de producción, de gestión de recursos y de formación

Los sistemas de Formación Profesional están ante un dilema: el desfase de tiempos. Por un lado los procesos formativos demandan una prolongación de tiempos de formación, pero por otro prima la rapidez, imprevisibilidad y especificidad de los requerimientos de formación por parte de las empresas. Un dilema entre previsiones, procesos y urgencias.

La respuesta política a este dilema ha facilitado, al menos en parte, el desarrollo de dos modalidades y subsistemas de Formación Profesional: la formación para la inserción laboral y la Formación Continua de trabajadores. En efecto, políticamente resulta imposible, mediante los sistemas “tradicionales” de formación inicial y de aprendizaje mediante la experiencia de trabajo, dar una respuesta eficiente a las imprevisibles y urgentes demandas de formación solicitadas por las empresas o los individuos. A la aceleración y turbulencia de los cambios en el sistema productivo se responde con la creación o reformulación de los sistemas de Formación Profesional: reformas sobre la formación de base de carácter amplio, y potenciación de ofertas formativas específicas de respuesta rápida²⁰.

El clásico problema acerca del carácter de la Formación Profesional (formación de base o formación especializada) probablemente sea un falso problema: debido a la velocidad del cambio no se puede plantear la formación inicial de base como contenidos formativos específicos de larga duración; los trabajadores, en tanto que cambiantes, deberán especializarse más de una vez durante su vida profesional y ello no será posible sin una buena formación de base que permita desarrollar formaciones posteriores. Todos los trabajadores desarrollan tareas bastante especializadas en su actividad profesional, pero si su

19. CEDEFOP 1988. Jean Dornay “Nuevos medios pedagógicos: ¿Nuevas vías para la formación de formadores?”

20. El proceso de institucionalización de los subsistemas de Formación Profesional parece que resulta incongruente con las demandas de flexibilidad coyuntural. Un tema clave.

formación inicial estuviera basada en la especialización devendría rápidamente obsoleta.

Por esto, formación básica y formación especializada dejan de ser alternativas opuestas para convertirse en complementarias y necesarias: la nueva Formación Profesional requerirá especializaciones sucesivas.

También para establecer una correspondencia fructífera entre los tiempos de producción, los tiempos de la gestión de los recursos humanos y los de la educación y formación, los sistemas de educación y formación se hacen más complejos, más especializados y requieren una mayor coordinación y comprensión para cooperar en la tarea común de suministrar al sistema productivo y a sus trabajadores, en tiempos razonables, las cualificaciones que requieren.

Los sistemas de formación pueden distinguirse entre aquéllos que tienen como finalidad proporcionar conocimientos y competencias de base, de aquéllos que responden a necesidades coyunturales de especialización y que sólo se podrán desarrollar rápida y eficazmente si los individuos cuentan con una buena formación de base o estructural. La formación de base o estructural es tarea fundamental de las instituciones de formación inicial escolar, mientras que las especializaciones son tarea específica de las instituciones de Formación Continua formal o informal²¹.

Dar respuesta a necesidades y situaciones tan diversas requiere subsistemas especializados pero capaces de actuar de manera sistémica entre ellos.

1.3.2. Formación inicial y formación a lo largo de la vida

La Formación Profesional, en el contexto actual, se caracteriza simultáneamente por la expansión de los sistemas reglado y no formal: por el crecimiento de la formación inicial (itinerarios formativos prolongados y mayor oportunidad de acceso) y por la prolongación del proceso de formación a lo largo de toda la vida (Formación Profesional Continua y/o reingresos a la formación). El sistema educativo mantiene un lugar central y determinante en la formación, pero se le exige tener en cuenta el entorno formativo no escolar: “entenderse” y “reconocerse” con los otros entornos formativos. En el entorno formativo, la formación específica para las personas en paro y para los trabajadores en ejercicio tiende a tomar formalizaciones y estructuraciones e incluso a crear un len-

21. Esta afirmación debería entenderse lejos de un cartesianismo: a veces la Formación Continua puede tener tintes de formación inicial o de base (realfabetización o alfabetización informática); por otro lado la formación inicial establece fases de especialización por su voluntad de inserción laboral de los jóvenes.

guaje propio, muchas veces poco reconocible para las demás modalidades de formación.

Asistimos a una verdadera explosión de las oportunidades de formación. Este crecimiento es, en gran parte, demandado desde la producción (necesidades formativas para una producción competitiva), pero también promovido desde las políticas públicas y las instituciones sociales; ello contribuye a explicar el desarrollo masivo de la formación no escolar y las oportunidades formativas a través de la actividad laboral: prácticas en empresa para alumnos de Formación Profesional o trabajadores, Planes de Formación internos o externos o reorganizaciones del trabajo que generan cualificación. El aumento de los consumos formativos formales e informales contribuye a una difuminación de los límites o fronteras de los entornos. Se avanza así, muy deprisa, hacia la idea de que la formación se considera como un proceso a lo largo de la vida y que se produce necesariamente mediante la combinación de entornos o espacios formativos diversos.

Pero el aumento de las oportunidades formativas supone, paradójicamente, una cierta polarización entre la abundante formación de aquéllos que disponen de una escolarización de base y de un trabajo cualificado que demanda Formación Continua, frente la escasez de formación de base y trabajo rutinario o sin estímulos. En la práctica, aumenta la distancia entre los que continúan la formación a lo largo de la vida y los que no han tenido posibilidades de ello y se excluyen o son excluidos de estas crecientes oportunidades de formación posteriores a la formación inicial.

1.3.3. Las certificaciones como señal.

La relación entre el aumento de títulos emitidos por el sistema educativo y las necesidades de competencias reclamadas por las empresas o los entornos productivos es uno de los peores interrogantes que se puede plantear desde la perspectiva del capital humano, desde los mismos sistemas educativos europeos o desde los sistemas de orientación y planificación de la formación.

La difusión generalizada de las NTI no implica, únicamente, la aparición de nuevas profesiones, sino también cambios que modifican las necesidades de competencias en toda la jerarquía del empleo, estableciendo nuevas demandas transversales de competencias que convierten en obsoletas (al menos parcialmente) las definiciones y perfiles de profesiones, tal como se hace habitualmente. La Formación Profesional reglada tiende a una estructuración curricular sobre perfiles antiguos cuando la realidad productiva puede resultar muy cambiante; entonces aparecen interrogantes y dudas acerca de

la afinidad de la formación en relación con las competencias profesionales a desarrollar.

El interrogante que plantea de esta situación es el siguiente: ¿Son los títulos un buen indicador de las competencias de que dispone un individuo? ¿Qué otros indicadores están disponibles para identificar y conocer las competencias de los individuos? En un reciente seminario europeo sobre esta cuestión (AGORA 1), empresarios, sindicalistas, administradores públicos e investigadores llegaban a las conclusiones siguientes²²:

- Las necesidades de calificación de las empresas se expresan en términos de competencias y los títulos no son más que una aproximación muy débil para identificarlas, particularmente para los trabajadores adultos. Las competencias de los trabajadores adultos se han construido, en gran parte, mediante la experiencia y la formación permanente.
- Los empresarios constatan que las empresas no necesitan títulos, sino competencias. Dar respuesta a las necesidades de las empresas requiere, por tanto, entrar en la “lógica de las competencias profesionales” independientemente del lugar donde éstas se hayan adquirido.
- La diversidad de empresas hace difícil asociar una serie de competencias precisas a las distintas profesiones.
- Por ello las empresas necesitan conocer las competencias de los individuos, lo cual no es posible con la información sobre los títulos de que dispone, puesto que esa es imprecisa e insuficiente.
- En realidad, las empresas en general tienden a aumentar su “consumo” de títulos en la medida que su presencia aumenta entre las generaciones jóvenes; pero este aumento en el consumo se interpreta como el resultado de que los empresarios perciben los títulos como señal de la capacidad para aprender, más que como indicador de saberes adquiridos. En esta lógica, la tendencia de las empresas a aumentar el consumo de títulos formaría parte de una estrategia de disminución de sus costes de aprendizaje.
- Parece clara la necesidad para las empresas, en las actuales condiciones de externalización y flexibilización del mercado de trabajo, de elaborar sistemas transparentes de información sobre las competencias. Ello requiere tanto mejorar los sistemas de reconocimiento de las competencias individuales como la calidad de los mensajes que las empresas emiten sobre sus necesidades de competencias.

22. AGORA 1; Raising the level of diplomas and their distribution on the labour market: the lessons of the past and prospects for the future; CEDEFOP, 1997. Panorama Seminar (1998)41 pág.

- Remplazar el sistema de títulos por un nuevo sistema de información que reconozca las competencias plantea numerosos problemas, particularmente dos: el del reconocimiento/transparencia y el de la legitimación por los actores en juego, los empresarios, los trabajadores y los sistemas de educación y formación.
- En ausencia de este nuevo sistema, las empresas, a pesar de que los títulos no sean más que una aproximación mala e incompleta a las competencias, tienden a utilizar los títulos escolares, dada su actual abundancia y dada la ausencia de otros indicadores validados.
- Paradójicamente, en un momento en que los títulos tienden a ser cada vez una aproximación más imperfecta de las competencias de un individuo, la necesidad de disponer de indicadores sobre ellas puede aumentar su valor de señal por ausencia de otras.
- Existe también acuerdo en situar el problema de la definición de las necesidades de competencias en una perspectiva estratégica de gestión previsor de recursos humanos, que supere la simple adaptación a las necesidades del momento.
- Finalmente, se plantea también la idoneidad de formular la cuestión en el sentido inverso: ¿qué hacer para que las empresas sean capaces de utilizar las competencias de que disponen sus empleados? Los datos disponibles muestran que estamos lejos de una plena utilización. Para este fin también podría ser útil disponer de mejores instrumentos de reconocimiento de las competencias.

El lenguaje de las cualificaciones (títulos escolares) y el de las competencias profesionales no es el mismo y por esto su relación resulta compleja y poco transparente. Pero de igual forma ocurre con la Formación Profesional no reglada (Ocupacional o Continua): ¿cuál es la relación entre las certificaciones de Formación Profesional no escolar y las competencias? En el fondo, los sistemas de Formación Profesional no escolar tienden a tomar como referente el sistema educativo y, entonces, sus títulos o certificaciones plantean problemas similares a los planteados en la relación entre sistema educativo y sistema productivo.

Construir un sistema de evaluación y reconocimiento de las competencias como complemento y alternativa del sistema de certificación tradicional tiene que ver, entre otras cosas²³:

23. BORJNAVOLD: CEDEFOP, AGORA 3, 1998.

- Con la detección de las vías formativas: tradicionalmente, la enseñanza y la formación convencionales han sido la única vía merecedora de reconocimiento; en cambio surgen formas alternativas de aprendizaje asociadas a puestos de trabajo.
- Con la evaluación de la formación: los problemas metodológicos relacionados con la descripción de lo aprendido reclaman atención, y los problemas de fiabilidad y validez de las mediciones están intrínsecamente vinculados a los procedimientos de evaluación.
- Con la validación: un reconocimiento tiene que estar referido a algún nivel o acotación de algún tipo. Un nivel posible de ser fijado o determinado y referido a formación.

1.4. La Formación Profesional como sistema de sistemas

La multiplicación de vías de Formación Profesional, la diversificación de sus escenarios y de sus modalidades, puede dar a veces la sensación de una explosión caótica de las nuevas vías de formación. Una explosión caótica que podría ser contraproducente para los mismos usuarios de la formación: cuanto más prolongados son los itinerarios formativos y más compleja la oferta, más posibilidad de usar indebidamente las oportunidades o de desarrollar incoherencias formativas.

Pero de hecho (aunque veladamente), las nuevas modalidades de formación tienden a estructurarse como sistemas y a construir sus “reglas del juego”. De ahí que uno de los retos que plantea la explosión de las ofertas formativas consiste en la configuración de un sistema de sistemas que integre como subsistemas las distintas modalidades de Formación Profesional.

El crecimiento y la diversificación de las ofertas formativas puede traducirse en desconcierto y en polarización de los procesos formativos. Transparencia y compatibilidad parece que son dos requisitos para un sistema de formación más integrado: la transparencia y la compatibilidad entre las formaciones impartidas en los diversos subsistemas es condición necesaria para abrir el acceso a un público amplio a las formaciones. También es condición necesaria para hacer legibles y comprensibles los itinerarios formativos de los individuos tanto para los trabajadores como para los empleadores y los mismos ofertadores de formación.

1.4.1. La ausencia de reconocimiento de la experiencia laboral

La introducción de métodos de reconocimiento de la experiencia se puede considerar como una respuesta a la exigencia de flexibilidad, transferibilidad y transparencia en y entre las distintas esferas de la educación y del trabajo²⁴.

El reconocimiento de la formación adquirida informalmente se ha considerado a menudo como un elemento periférico, una especie de anexo a unos sistemas de Formación Profesional que funcionaban según sus lógicas autónomas en las que (en el mejor de los casos) se podría convalidar la experiencia. Actualmente, el reconocimiento y validación de la formación informal se muestra como uno de los ejes constitutivos de los sistemas de Formación Profesional y un elemento imprescindible, técnica y metodológicamente, para el desarrollo de la Formación Continua, que no debe reproducir esquemas de formación escolar ni en contenidos, ni en metodologías, ni en instrumentos de validación y legitimación.

Durante la última década se han desarrollado metodologías y sistemas de identificación, validación y reconocimiento de la formación adquirida informalmente concebidos como “herramientas” que permitan mejorar la transparencia y la transferencia de las competencias.

Para los individuos, el reconocimiento de la formación informal puede mejorar su posición en el mercado de trabajo y facilitar su Formación Continua formal. Para las empresas, es importante para mejorar su potencial de gestión de recursos humanos. Para la sociedad civil en su conjunto, puede desempeñar un papel fundamental facilitando la transferencia de competencias entre diferentes esferas (educación, trabajo público, privado, etcétera.).

Pero su valor va más allá: el reconocimiento de los aprendizajes adquiridos informalmente puede constituir la base de un nuevo sistema de reconocimiento de las habilidades capaces de desarrollar en la práctica (competencias) y puede convertirse en el referente de la formación escolar, generalmente basado en aprendizajes lejanos de la experiencia real²⁵.

La certificación tradicional (que conduce a títulos, certificados de aptitud profesional...) es una noción asociada a la educación formal. Este tipo de certi-

24. BJORNAVOLD, 1997, La evaluación del aprendizaje no formal: calidad y limitaciones de las metodologías; CEDEFOP Revista Europea de Formación Profesional; nº 12, 1997 p.58 a 75.

25. Hay que reconocer la parte de idealismo o irrealidad que contiene este párrafo. Es muy difícil pensar que un sistema de validación de aprendizaje informal puede, de forma neutra y simple, convertirse en referente de los sistemas educativos. Precisamente, los estudios sobre analfabetismo funcional aportan una crítica muy dura al aparato escolar. Las mismas teorías del credencialismo han aportado una perspectiva muy interesante para una crítica al desarrollo de los contenidos curriculares y los saberes catalogados como conocimientos.

ficación normalmente no toma en consideración la amplia gama de competencias personales y profesionales del individuo y utiliza los exámenes como mecanismo principal para otorgar un certificado basado en el supuesto dominio de un mínimo de competencias fijado por normas generales construidas a través de la concertación. Constituye, pues, una confrontación en referencia a un modelo fijo y estable de los requerimientos necesarios para ejercer una profesión²⁶.

En el polo opuesto, la validación de la formación informal constituye un proceso de reconocimiento de una gama más amplia de competencias y saberes que la certificación escolar. Pero se trata de una validación que podría ser tan real como la certificación escolar.

La validación y el reconocimiento de estas competencias plantean, no obstante, un problema de estatuto: *el valor de las competencias adquiridas informalmente en el mercado de trabajo y en la formación formal no es únicamente un problema de orden técnico y administrativo, sino también un problema de confianza general*²⁷.

Si política y socialmente se quiere estimular el desarrollo de las competencias y favorecer la adquisición de experiencias y de conocimientos a lo largo de toda la vida laboral, hará falta que tales conocimientos adquiridos puedan ser valorados en términos de estatus social, de promoción dentro de la clasificación profesional o de jerarquía, o incluso en términos de salario o de posibilidades de movilidad geográfica y profesional. La validación o la certificación de las aptitudes y competencias son, ante todo, un estímulo para el trabajador que aspira a una movilidad, ya sea dentro o fuera de la empresa.

Una verdadera incitación a la Formación Continua implica un reconocimiento oficial de las competencias adquiridas, aunque este reconocimiento no interese a la empresa en relación a sus trabajadores más que en momentos muy precisos; por ejemplo, cuando desea reducir sus efectivos y asegurar un empleo exterior para sus trabajadores que facilite la reestructuración de la empresa y/o la reubicación laboral de excedentes de mano de obra.

Finalmente, la validación y la certificación externa de los conocimientos y competencias adquiridas dentro o fuera de la empresa se planteará de manera más y más apremiante en la medida que las vías y las modalidades informales para adquirirlas se multipliquen, como por ejemplo cuando los aprendizajes y la for-

26. Las nociones de arbitrariedad cultural y autonomía relativa han tenido un papel importante en el análisis sociológico del sistema de enseñanza.

27. BJORNAVOLD o.c.

mación mediante ordenador, eventualmente desarrolladas con el apoyo de una comunidad virtual de formaciones y aprendices, devenga una práctica difusa²⁸.

1.4.2. Experiencia laboral diversa y formación estandarizada

La tradición estandarizadora de los sistemas educativos tiende a definir la formación de los individuos en relación con títulos o diplomas establecidos de antemano y con unos contenidos considerados muy estables. A diferencia de esta forma de certificación, el reconocimiento de las competencias debe ser construido según otra lógica: la de las competencias profesionales. Esta lógica supone cierta individualización (cada persona es única y diversa), pero también supone cierta universalización: toda forma de reconocimiento debe ser capaz de describir las competencias profesionales de una persona en un marco general y comprensible.

El reconocimiento de competencias, por tanto, se basa en un lenguaje comprensible para todos y comúnmente aceptado, capaz de identificar la diversidad de competencias de los individuos, frente a la lógica de la formación escolar de clasificación de los individuos según estándares y ciclos formativos secuenciados (certificaciones o títulos) que expresan sólo una parte de las competencias. Es obvio que las competencias efectivas en el puesto de trabajo se adquieren mediante la acumulación de experiencia profesional, sobre todo en trayectorias profesionales que suponen cambios de profesión y/o de empresa de trabajo y en procesos de producción u organización del trabajo.

Las razones de las dos lógicas de reconocimiento (certificación y competencias) son evidentes: durante la formación inicial, la actividad fundamental de los individuos es la formación y las instituciones que les acogen y organizan su formación son instituciones de carácter escolar en sentido amplio (también lo son los “centros” de Formación Profesional), que mantienen como finalidad central la organización y el control de resultados del proceso formativo²⁹. Por el contrario, durante su vida laboral, la institución que acoge a los individuos y en la que éstos desarrollan su experiencia es la empresa cuya finalidad y su organización responden a la producción de bien-

28. En el discurso acerca de las competencias profesionales se insiste bastante en las competencias transversales, pero muy poco o nada acerca de las competencias potenciales. Se entiende como competencia potencial la capacidad del sujeto de adquirir determinadas competencias a partir de una determinada plataforma formativa inicial o de Formación Continua.

29. Precisamente, la grandeza y la miseria de la educación reglada consiste en desarrollar una formación fuera de contexto real; a lo sumo incorpora metodologías de simulación y/o aprendizajes en prácticas reales.

es y servicios de la manera más productiva posible y en la que la formación no es más que un añadido o una consecuencia más o menos implícita de la actividad laboral encomendada³⁰.

Resulta, entonces, muy claro que no se pueden utilizar los mismos instrumentos para evaluar y reconocer la formación desarrollada según un proceso prescrito y controlado como proceso de formación escolar, que evaluar y reconocer la formación adquirida como efecto secundario de un proceso organizado para la producción.

Pero, además, las competencias que se desarrollan mediante la experiencia no son de la misma calidad que aquéllas que se producen o, en todo caso, que se sancionan a través de los sistemas escolares. Muchas de las “competencias claves”, claves para la producción, no se desarrollan o, en cualquier caso, no se sancionan, en los sistemas escolares y no están explícitamente asociadas a los títulos. Un sistema capaz de reconocer las competencias profesionales adquiridas a lo largo de la vida laboral construye un lenguaje propio, comprensible y legitimado entre los agentes sociales: un sistema de reconocimiento se hace capaz no sólo de reconocer, sino también de “convalidar” las competencias individuales en el contexto que se desea utilizarlas³¹.

En este sentido, la Formación Continua está constituida por las intervenciones de formación formal o informal realizadas durante el itinerario profesional de los trabajadores (o empleadores) y, por ello, está más ligada a la lógica de las competencias que a la lógica de las certificaciones o títulos. El desarrollo fructífero de la Formación Continua está, por tanto, ligado al desarrollo de mecanismos de evaluación y reconocimiento de las cualificaciones adquiridas informalmente.

Por este motivo, la Formación Continua no puede limitarse a un único tipo de actividad formativa (cursos de formación), sino que debe disponer de un abanico de modalidades de intervención formativa que permita a los trabajadores con experiencia y en activo construir su propio itinerario formativo en relación con las necesidades de sus empresas y de las suyas propias

30. Igualmente que en el caso anterior, la grandeza y la miseria del aprendizaje profesional informal es que se desarrolla en un contexto real de trabajo, pero a veces muy alejado de la intencionalidad educativa propia de la educación formal. Por otra parte, la experiencia laboral sin Formación Continua de acompañamiento o en contextos organizativos deficitarios puede ser poco acumulativa o demasiado instrumental.

31. En todo caso, conviene señalar que todo dispositivo de reconocimiento no es neutral: está mediatizado por los intereses de las partes (empresarios, directivos, sindicatos, sujetos individuales, etc.). Las preguntas sobre quién, cómo y para qué se evalúan y reconocen las competencias de los trabajadores no son nada inocentes.

(por ejemplo, favorecer los entornos formativos en la organización del trabajo)³².

Por todo esto, la tarea de la Formación Continua en la construcción de los dispositivos de evaluación de las competencias adquiridas en el trabajo, tiene una gran centralidad, a diferencia de la Formación Profesional inicial.

1.5. El reconocimiento de las cualificaciones y las competencias

La necesidad de crear instrumentos capaces de reconocer un abanico cada vez más amplio de formaciones, explica que existan actualmente en Europa importantes esfuerzos, repletos de dificultades, en la creación de dispositivos para evaluar y reconocer las cualificaciones y las competencias de los trabajadores (o empleadores), independientemente de la formación reglada que hayan adquirido. Parece que esta necesidad se da a tres niveles³³:

- *A nivel individual*: la evaluación de las cualificaciones y competencias adquiridas formal o informalmente definen el capital humano de cada trabajador y, por agregación, del capital humano de una región o país³⁴. Muchos trabajadores que no han tenido oportunidad de desarrollar Formación Profesional inicial ni continua han descrito una trayectoria de aprendizaje informal y de cualificación que no tiene ningún tipo de reconocimiento más allá de su propia empresa o contrato de trabajo; para esta población el reconocimiento de competencias resulta de evidente interés³⁵.
- *A nivel de la empresa*: para las empresas existe un movimiento progresivo hacia una evaluación financiera y el inventario de los activos inmateriales, incluyendo los nuevos métodos de elaboración del inventario

32. Una excesiva identidad entre Formación Continua y cursos de Formación Continua tendería muy rápidamente a sobredimensionar los accesos formativos formales del subsistema en detrimento del desarrollo y potenciación de innovaciones en el proceso de trabajo: formar organizaciones potenciadoras de aprendizaje individual y/o colectivo.

33. BJORNAVOLD 1997b. Las metodologías y los sistemas para evaluar aprendizajes no formales requieren una base de legitimidad. Revista Europea de Formación Profesional 12; pág 76-83. CEDEFOP, o.c., 1997.

34. Por esto muchos estados pretenden introducir sistemas de evaluación de las cualificaciones y competencias adquiridas informalmente: identificar y medir el capital humano disponible para el mercado de trabajo y los procesos de producción.

35. El ejemplo más diáfano de este nivel de necesidades está en los trabajadores activos en paro mayores de 40 ó 45 años. Los orientadores laborales en los programas de Formación Ocupacional para desempleados tienen verdaderos problemas para iniciar a los propios implicados en el reconocimiento de sus propias competencias y el desarrollo "atractivo pero realista" del *curriculum vitae*.

de capital humano. En la medida en que no existan metodologías fiables que nos permitan identificar y evaluar los activos inmateriales, su importancia real tenderá a ser subestimada tanto en los presupuestos como en la gestión de los recursos disponibles³⁶. Por otra parte, se ha escrito abundantemente acerca de la necesidad de las empresas del reconocimiento de competencias ante las situaciones de movilidad laboral y empresarial³⁷.

- *A nivel de los gobiernos:* se observan esfuerzos importantes dirigidos a introducir nuevos métodos de inventario del gasto público realizados en capital humano, a pesar de que ello supone, en general, cambios muy modestos en la concepción y en las estructuras de funcionamiento de los sistemas de enseñanza.

En realidad, la opción primordial, para que un Estado pueda animar y apoyar la creación de sistemas más eficaces para la definición e inventario del capital humano y para la transparencia de las cualificaciones y competencias en los mercados de trabajo, consiste en establecer parámetros colectivos para definirlos, así como proteger los intereses comunes en la definición de las competencias, los métodos de evaluación y su registro. En definitiva, se trata de un papel muy similar al que el mismo Estado juega en el mercado de bienes y servicios.

El reconocimiento de las competencias, independientemente de la vía por la que se hayan adquirido, puede abordarse desde tres ópticas³⁸:

- La cuestión del reconocimiento de competencias debe situarse en el contexto más amplio de la gestión de recursos humanos, reflejando así la creciente importancia de la formación, tanto dentro como fuera del ambiente laboral.
- En segundo lugar, el reconocimiento de competencias puede tratarse como un puro problema técnico, resaltando los problemas metodológicos y económicos que implica la obtención de informaciones suficientes sobre una competencia específica.
- El reconocimiento de competencias puede considerarse como un problema reglamentario, relacionado con los complejos procesos sociales

36. OCDE 1996.

37. Aunque la hipótesis de la necesidad por parte de las empresas se aboga muy a menudo, hay ciertos interrogantes importantes precisamente ante un mercado de trabajo muy “flexibilizador” y “precarizado” a partir de la contratación laboral. Precisamente la contratación laboral y el dispositivo real que utilizan los empresarios para la evaluación de competencias reales y potenciales de los trabajadores.

38. BJORNAVOLD, AGORA 3, Recrutements et reconnaissance des compétences. Mimeo CEDEFOP, 1997.

que supone asignar un valor a la formación. Y este aspecto del valor puede a su vez estudiarse como dependiente de la aceptación y legitimación, elementos sólo parcialmente controlables por los poderes públicos u otras instancias que ejerzan un control centralizado de cualquier tipo.

La tabla de la página siguiente es una muestra muy esquemática de dispositivos creados con esta finalidad en los países desarrollados. Se trata de una selección de países que han creado y aplicado métodos y sistemas de validación de aprendizajes anteriores y/o no formales³⁹:

La prioridad de estos sistemas es conseguir la transparencia y la transferencia de las competencias profesionales, independientemente de donde se hayan adquirido y, principalmente, de las adquiridas informalmente. La finalidad consiste en “contabilizar” los recursos de competencias disponibles, no sólo a nivel individual, sino también a los niveles de la empresa y de la sociedad.

Desarrollar un sistema para conseguir la transparencia y la transferencia de las competencias y las cualificaciones no consiste en crear un sistema único de certificaciones homologables sino en la creación de un lenguaje común comprensible y reconocido por todos los sistemas que requiere instrumentos técnicos de validación de las competencias y su legitimación.

Hacerlo requiere responder a una amplia gama de cuestiones acerca de la concepción de saberes y las competencias profesionales, los criterios pedagógicos y políticos de la evaluación de la experiencia, las metodologías más apropiadas y factibles en términos de gasto económico, las instituciones sociales para el desarrollo y legitimación del sistema, el lugar del Estado y de los agentes sociales.

Dotar a los sistemas de Formación Profesional, particularmente al de la Formación Continua, de los instrumentos para la transparencia y la transferencia de las competencias disponibles no es únicamente un problema de metodología y viabilidad económica: fundamentalmente es un problema de orden socioeconómico y político ligado a la capacidad para legitimar y, por tanto, consensuar las propuestas en el marco de las relaciones laborales y de las relaciones políticas entre los subsistemas de formación.

Elaborar unos objetivos comunes y llegar a una comprensión común son los requisitos de base para una metodología que lleve al reconocimiento de las cualificaciones y competencias producidas desde cada uno de los sistemas. Por

39. BJORNAVOLD, J: “La evaluación del aprendizaje no formal: calidad y limitaciones de las metodologías”, p. 59 de la Revista Europea de Formación Profesional nº12, Septiembre-Diciembre 1997/III.

ello la transparencia y la transferencia de las competencias constituyen las dos prioridades centrales de cualquier metodología para evaluarlas⁴⁰.

Más allá de la diversidad y multiplicidad de herramientas de evaluación y medida de las competencias, J. Bjornavold distingue dos grandes planteamientos metodológicos, diferenciados aunque coexistentes: las metodologías basadas en el diálogo y la orientación y las metodologías basadas en sistemas expertos informáticos.

1.5.1. Los sistemas basados en el diálogo y la orientación

J. Bjornavold concluye, de la comparación entre los sistemas francés (*Bilan de compétences*), británico (AL–NVQ) y holandés, que la evaluación de la adquisición informal de calificaciones y competencias tiene en común la utilización combinada de las siguientes técnicas: las entrevistas con la persona a evaluar, la evaluación de diagnósticos, la autoevaluación y los exámenes.

Las modalidades concretas de desarrollo de estos instrumentos son muy distintas de un país a otro, pero la utilización de dichos instrumentos muestra que la evaluación se basa en la combinación entre participación de la persona afectada y soporte técnico institucionalizado. Ninguno de estos sistemas evalúa a un trabajador sin una importante implicación del mismo en la reflexión sobre su práctica y la autoevaluación. Ninguno de los sistemas propuestos se limita a las “pruebas objetivas” sobre las tareas desempeñadas en el lugar de trabajo. Por otra parte ningún sistema se limita tampoco a las informaciones subjetivas ni a la autoevaluación exclusivamente.

Hay que subrayar, por tanto, el doble carácter de estos procesos de evaluación y reconocimiento de las competencias: las metodologías empleadas procuran reconocer el carácter individual y contextual de dichas competencias, “el candidato es único” y los resultados tienen como finalidad ser leídos también por otros, ya sean individuos, empresas o instituciones de formación.

Por lo que se refiere a los resultados (el producto final), los sistemas de reconocimiento son bastante divergentes: sistemas que, como es el caso francés, certifican en un “portafolio” las competencias adquiridas y sistemas, como

40. El reconocimiento de competencias, aun siendo importante para el Estado, las empresas y los trabajadores y/o sindicatos, puede ser un arma de doble filo y en más de una dirección. Puede resultar una vía de exclusión laboral definitiva para un sector de trabajadores que haya desarrollado su actividad en un contexto de trabajo muy empobrecido desde la óptica de la formación y la organización inteligente del trabajo. Según cómo, sería una vía de individualización de problemas o déficit institucional de organización del trabajo. Sería como traladar la teoría del *handicap* cultural de la sociología de la educación a la sociología del trabajo.

es el caso británico, que libran un reconocimiento formal bajo forma de certificado o título en relación con el sistema general de certificados profesionales. En este segundo caso, las certificaciones reconocidas pueden ser utilizadas como certificación para el mercado de trabajo y como “pasarela” para los ingresos escolares.

1.5.2. Los sistemas basados en informática interactiva

Desde hace algunos años se vienen realizando importantes esfuerzos para desarrollar instrumentos normalizados para evaluar las competencias adquiridas informalmente, con la ambición de alcanzar un valor objetivo/neutral y universal para territorios y contextos muy diversos (por ejemplo, el conjunto de la UE). Los motivos explícitos argumentados para potenciar el desarrollo de dichos sistemas, frente a los anteriores, han sido tres: la reducción de los costes, la capacidad para ser generalizados y la neutralidad/objetividad. Este tipo de iniciativas coexiste en algunos países con las dispositivos anteriormente mencionadas basados en el diálogo y la orientación.

El caso irlandés suele tomarse como ejemplo:

- Elaborar un sistema experto que permita a los individuos evaluar las cualificaciones relacionadas con los campos profesionales escogidos.
- Facilitar el acceso de los individuos a las normas de evaluación, con el fin de hacerles tomar consciencia de las exigencias inherentes a la obtención de ciertas calificaciones.
- Definir un método normalizado para elaborar un portafolio.
- Ayudar a los individuos a definir mejor sus necesidades de formación complementaria.

Actualmente, las acciones más ambiciosas desarrolladas sobre la base de este planteamiento metodológico emanan de la Unión Europea y su principal exponente es el proyecto “*Sistema europeo de acreditación de competencias*”, uno de cuyos objetivos centrales es el de ofrecer a todo individuo la posibilidad de hacer evaluar sus competencias, que serán inscritas en un carnet personal de competencias. Las herramientas electrónicas universalmente accesibles a través de Internet son de una importancia crucial en esta iniciativa.

El mayor interrogante que plantea esta propuesta, tanto por las limitaciones del método como por su carácter europeo, es el referente de formación: los “dominios de saberes” evaluables en el ámbito europeo y sus métodos.

1.5.3. Los sistemas de reconocimiento y su legitimación

Los métodos y los sistemas para tener influencia necesitan una fuerte base legal y legítima. Es importante la distinción entre base legal y legítima porque ambas no se sustituyen, sino que son componentes imprescindibles de la eficacia de la aplicación de un sistema de reconocimiento de cualificaciones y competencias. En efecto, el legislador no puede imponer él solo la definición de los mecanismos de reconocimiento y correspondencia de saberes sin haber hallado previamente un compromiso entre los intereses diferentes e, incluso, a veces, divergentes de los agentes sociales.

La introducción de soluciones puramente técnicas no pueden satisfacer más que parcialmente la necesidad de información sobre la que se basa el reconocimiento de las cualificaciones y competencias. Las soluciones adecuadas, deben tener en consideración la aplicación social de los métodos y muy explícitamente las cuestiones de aceptación y legitimidad. Una de las estrategias posibles consiste en prestar mayor atención a las relaciones entre las instituciones que deben llevar a cabo la validación y legitimidad del sistema de reconocimiento.

Para que las instituciones estén legitimadas es necesario que satisfagan como mínimo tres condiciones⁴¹:

- Todos los participantes afectados deben ser escuchados y reconocer (tener consciencia de) sus posiciones.
- Todas las informaciones pertinentes deben estar disponibles.
- Todas las posiciones representadas deben ser conciliadas y todo abuso de poder debe ser sancionado.

En esta perspectiva resulta fundamental el equilibrio y coordinación de las posiciones existentes para que sea generalmente aceptada. Construir un sistema de evaluación y reconocimiento de las competencias es similar a construir un sistema de cambios entre monedas: es posible aprobar una ley atribuyendo un cierto valor a cada evaluación de competencias pero ello no significa que el gran público, el mercado de trabajo o las instituciones formativas consideren su validez y oportunidad.

Los métodos de atribución de un cierto valor a los aprendizajes realizados informalmente pueden ser comparados, con reserva, a las operaciones realizadas en el marco de un sistema monetario. *“Es verdad que actualmente un Estado puede garantizar el valor formal de una moneda mediante*

41. E. ERIKSEN, 1993; Den offentlige dimensjon; Oslo, citado en Bjornavold 1997b.

acciones jurídicas y administrativas. Pero en realidad, este poder formal no tiene ninguna repercusión sobre el valor sustantivo de dicha moneda, es decir, sobre el tipo de cambio al que ésta va a ser aceptada en el intercambio de mercancías” (Max Weber).

1.5.4. Cara y cruz de los sistemas de reconocimiento de competencias

La aproximación a los sistemas de reconocimiento impulsados por varios países realizado por Bjornavold tiene la virtud de clarificar dos extremos: la centralidad de la legitimación social de un sistema de reconocimiento y el relativismo metodológico. Pero más allá de estas dos consideraciones clave, conviene por fin establecer algunas aclaraciones finales.

Desde la óptica institucional, de las ópticas de los agentes sociales, desde la del interés de los trabajadores, o desde la óptica de la articulación de las fuerzas profesionales parece que el reconocimiento de competencias no sólo es positivo, sino deseable e incluso, quizá, necesario para afrontar los retos del capitalismo informacional.

No obstante, si atendemos al principio de la realidad y observamos cuáles han sido los avances concretos de las propuestas de países semejantes al nuestro nos surgen unas cuantas dudas.

Los países han avanzado en los sistemas de reconocimiento de la experiencia laboral mucho más lentamente de lo que se pudiera haber pensado en un principio. Es más, parece que tales sistemas han chocado con problemas reales de legitimación social.

Entonces, aun suponiendo que teórica o metodológicamente el proceso es muy complejo, cabe deducir que no hay una igualdad de intereses (sociales o institucionales) ante las propuestas políticas de reconocimiento. Probablemente, todo sistema de reconocimiento provoca reacciones en el campo de los intereses de los agentes sociales o de los mismos trabajadores o de las mismas instituciones implicadas en la formación.

Pero incluso más allá de este hecho, otros interrogantes nos asaltan. Se trata de la cara oculta del sistema de reconocimientos de competencias. En la cara oculta hay lo no evidente, lo latente, lo definitivo, lo perverso. Las preguntas son: qué, quién, para quién, a quienes, cómo, por qué, con qué resultado:

- O bien se trata de un dispositivo superfluo: para continuar tal como se está.

- O bien se trata de un dispositivo de cambio: entonces habrá que preguntarse a quién beneficia, en qué y en cuanto y hasta dónde.

Los sistemas de reconocimiento no son neutros y conviene no identificarlos como tales si se quiere alejarse de la ingenuidad.

2. Los subsistemas de formación profesional en España estado de la cuestión

En el conjunto del territorio español se presentan diversas modalidades de Formación Profesional, la mayoría subvencionadas mediante fondos públicos, delimitadas en función del tipo de necesidades que se pretende cubrir, administradas por instituciones públicas, semi-públicas o privadas y reguladas por distintas iniciativas legales.

En la práctica, se han puesto en marcha tres subsistemas de Formación Profesional con una clara voluntad de responder a las necesidades emergentes de formación del sistema productivo y empresarial, en aras a favorecer la consecución de cinco objetivos o finalidades. Cada uno de estos objetivos es el resultado de un discurso político acerca de la “ecuación” formación —empleo— productividad:

- Promover la formación e inserción profesional de los jóvenes en el tejido productivo y la afinidad de su formación con las demandas de cualificación y competencias.
- Favorecer el tránsito al trabajo de los activos en paro (experto o de primer empleo) mediante acciones formativas intensivas.
- Facilitar la movilidad interna y externa de los trabajadores ante los cambios en la producción y la organización del trabajo.
- Aumentar la competitividad de la producción de bienes y servicios en relación con el cambio tecnológico y la globalización de la economía.
- Facilitar la continuidad de los itinerarios formativos a lo largo de la vida activa de los trabajadores.

Se identifican, de esta manera, tres iniciativas institucionales de formación implementadas en el territorio: la Formación Profesional reglada, la Formación Profesional Ocupacional y la Formación Continua. Cada una de estas iniciati-

vas ha desarrollado, en los últimos años, sustanciosos cambios en su naturaleza. La LOGSE es el marco de referencia general de los cambios en la ordenación de la Formación Profesional.

Todo ello supone, finalmente, un nuevo diseño estructural y curricular de la Formación Profesional, una nueva estructuración de la Formación Profesional Ocupacional, a partir del Real Decreto 797/95, y un nuevo marco institucional para el desarrollo de la Formación Continua, que tiene como referente los Acuerdos Nacionales de Formación Continua.

La tendencia dominante en las políticas de Formación Profesional comunitarias expresa claramente la necesidad de arbitrar mecanismos y dispositivos que permitan la configuración de un sistema general de Formación Profesional articulado y abierto que pueda dar fácilmente respuesta a los retos que la Formación Profesional debe afrontar en el próximo futuro: *El establecimiento de sistemas de formación más flexibles y abiertos, y el desarrollo de la capacidad de adaptación de los individuos serán cada vez más necesarios tanto para las empresas (...) como para los individuos*⁴².

Las relaciones entre los tres subsistemas de formación y el establecimiento de mecanismos que faciliten y promuevan flujos internos de formación y cualificación, constituyen un elemento clave para un sistema general de Formación Profesional más adecuado a las nuevas necesidades de formación. Este aspecto ha sido recogido con claridad en la LOGSE: *La Formación Profesional comprenderá el conjunto de enseñanzas que, dentro del sistema educativo y reguladas en esta Ley, capaciten para el cumplimiento cualificado de las distintas profesiones. Incluirá también aquellas otras acciones que, dirigidas a la Formación Continua en las empresas y a la inserción y reinserción laboral de los trabajadores, se desarrollen en la Formación Profesional Ocupacional que se regulará por su normativa específica. Las administraciones públicas garantizarán la coordinación de ambas ofertas de Formación Profesional*⁴³(...) *El Gobierno del Estado regulará las correspondencias o convalidaciones entre los conocimientos adquiridos en la Formación Profesional Ocupacional y en la práctica laboral y las enseñanzas de Formación Profesional a que se refiere la presente Ley. El Gobierno del Estado establecerá las equivalencias de los otros*

42. Libro Blanco; crecimiento, competitividad, empleo. Comisión Europea, 1994.

43. LOGSE, art. 30.1. La interpretación de este artículo no es simple ya que finalmente identifica dos ofertas de Formación Profesional, sin precisar qué se entiende por Formación Profesional Ocupacional: o bien en sentido amplio, incluyendo la Formación Continua; o bien en sentido restringido, referenciando sólo la oferta de formación ocupacional.

títulos afectados por esta Ley⁴⁴. El Gobierno, previa consulta a las CCAA, establecerá los títulos correspondientes a los estudios de Formación Profesional, así como las enseñanzas mínimas en cada uno de ellos⁴⁵.

La LOGSE, en definitiva, señala los principales compromisos que la Administración del Estado debe asumir en relación con el Sistema General de Formación Profesional:

- Un mayor rango en cuanto a reconocimiento institucional de la formación ocupacional para buscadores de empleo y trabajadores en activo.
- La regulación pública de correspondencias y/o convalidaciones de la Formación Profesional adquirida, sea en los estudios reglados, sea en la formación ocupacional o continua, sea en el aprendizaje informal o práctica laboral.
- La confección de nuevos catálogos o repertorios de Formación Profesional (títulos y certificados) y el nuevo diseño curricular de la formación.

El planteamiento de una mayor articulación de la Formación Profesional adquirida supone desarrollar un nuevo discurso acerca de la relación entre subsistemas de Formación Profesional, así como su concreción en dispositivos de reconocimiento.

Por ello, el discurso acerca de la interrelación entre los subsistemas de Formación Profesional está presente en el primer y segundo Programa Nacional de Formación Profesional. *El primer Programa Nacional de Formación Profesional, que comprendió el período de 1993 a 1996, supuso un primer paso en orden a propiciar un desarrollo de la Formación Profesional desde una visión integradora de los subsistemas existentes en aquel momento, y dio un poderoso impulso a favor de la Formación Profesional de los trabajadores efectivamente ocupados (...) El II Programa Nacional, en su vocación de mantener un sistema integral, debe facilitar la articulación, la programación y las prioridades en cuanto a las ofertas de formación (...).* Es objetivo primero de este II Programa (...) *lograr una vertebración y coordinación efectivas, funcional y territorial del sistema español de Formación Profesional, a través de un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales y de la articulación de la participación de las Comuni-*

44. LOGSE, Disposición adicional 4ª, 6 y 7.

45. LOGSE, art. 35.1. El artículo no utiliza el término Formación Profesional específica (término que atribuye a la Formación Profesional reglada o regulada en el marco de la LOGSE), sino el término genérico Formación Profesional. De ello puede reducirse que la referencia atañe al *conjunto de ofertas de Formación Profesional* (ocupacional, por supuesto, y la continua muy probablemente). Una interpretación en este sentido podría suponer la posibilidad de una acción futura del Estado en una regulación de títulos en la Formación Continua.

dades Autónomas (...) y la implantación de un sistema de correspondencias y convalidaciones entre las enseñanzas adquiridas en la Formación Profesional reglada y los conocimientos profesionales adquiridos en la Formación Profesional Ocupacional, en la Formación Continua de los trabajadores ocupados, así como la práctica laboral ⁴⁶.

No obstante, el desarrollo de dispositivos institucionales en relación con una articulación efectiva de los tres subsistemas resulta muy complejo y no está exento de contradicciones, limitaciones y obstáculos. El Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales aparece como el dispositivo clave para canalizar estos retos, pero su implementación efectiva es bastante difícil. Por ello, el II Programa reproduce, de nuevo, los objetivos de articulación institucional de los subsistemas.

El análisis de los supuestos que rigen las articulaciones y/o inarticulaciones entre los subsistemas de Formación Profesional es precisamente el objeto de este estudio. Pero, previo al análisis de la configuración de la Formación Profesional y su articulación interna, se hace necesario establecer los supuestos teóricos y las primeras hipótesis de trabajo que van a orientar la investigación.

2.1. Los dispositivos de adquisición de la Formación Profesional

2.1.1. Cuestiones de terminología

El discurso acerca de los sistemas de Formación Profesional ha configurado una terminología propia⁴⁷. Esta terminología obedece a constructos sociales y está sujeta a interpretaciones varias.

La reflexión general acerca de la “nueva Formación Profesional” y, principalmente, el discurso pedagógico subyacente en los desarrollos curriculares ha supuesto la aparición en escena de nuevos términos. Esta terminología tiene una alta plasticidad en cuanto a los distintos escenarios de la relación entre formación y trabajo, al contexto socioeconómico general, al discurso pedagógico dominante, a la cultura de empresa emergente, así como al marco teórico de referencia. Así, la mayor parte de la terminología está sujeta a interpretaciones

46. II Programa Nacional de Formación Profesional, 1997 (texto provisional).

47. Competencia profesional, correspondencia, módulo de formación, ciclo formativo, homologación, certificación, acreditación, tecnología, cualificación profesional, cualificaciones transversales, Formación Continua, formación ocupacional, orientación, movilidad laboral, etc.

distintas y usos diferenciados, sujeta a estereotipos y, por supuesto, no exenta de supuestos ideológicos implícitos⁴⁸.

El mismo término “adquisición” está sujeto a distintas acepciones: reconocimiento formal o no formal de competencias profesionales en la experiencia laboral, acreditación certificada mediante la expedición de titulaciones y otras.

El glosario de términos elaborado por el INEM, así como la metodología del desarrollo curricular de la Formación Profesional Reglada son puntos de referencia, al menos para los términos clave a efectos de los cambios y remodelaciones de los diseños curriculares de la Formación Profesional. Los términos que siguen son sólo un ejemplo de la nueva terminología al uso:

- *Área profesional*: Agrupación de ocupaciones, enmarcadas en una fase del proceso productivo y/o actividad productiva, que pueden tener contenidos profesionales comunes.
- *Capacidades profesionales*: Son aquéllas necesarias para el desarrollo de la ocupación; hacen referencia a todas las dimensiones de la profesionalidad, tales como: capacidad técnica, capacidad organizativa, de relación con el entorno y de respuesta a contingencias.
- *Certificación profesional*: Expedición de un certificado por parte de las autoridades laborales, organismos de formación o personas autorizadas que acreditan que un trabajador es capaz de aplicar los conocimientos, destrezas, actitudes y comportamientos necesarios para el ejercicio de una actividad profesional concreta.
- *Competencia general*: Expresión global de la profesionalidad requerida para el desempeño pleno de la ocupación, en la que se explicitan las grandes funciones que la caracterizan junto a las capacidades que permiten ejercerlas eficazmente con relación al entorno profesional en que se desarrollan.
- *Competencia profesional*: Son todos aquellos conocimientos, destrezas y aptitudes que debe poseer un trabajador para ejercer eficazmente una profesión, pudiendo, además, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y colaborar con su entorno profesional y en la organización del trabajo.
- *Familia profesional*: Agrupamiento y estructuración de actividades y ocupaciones que precisan de una formación básica análoga y son afines en

48. La mayor parte de la terminología tiene sentidos distintos si recibe una lectura desde supuestos teóricos referenciados en la teoría del capital humano, el credencialismo o la segmentación del mercado de trabajo. La terminología al uso generalmente está influenciada también por determinados rasgos cercanos a planteamientos de la “correspondencia” entre formación y economía, a aspectos cercanos al “determinismo tecnológico”, etc.

sus características en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pueden ser sectoriales o intersectoriales cuando se enmarcan en uno o más sectores productivos.

- *Itinerario formativo*: Conjunto de módulos (de formación) correspondientes a una ocupación que, en secuencias y ordenados pedagógicamente, capacitan para el desempeño de la misma.
- *Módulo profesional*: Conjunto de conocimientos profesionales que, estructurados pedagógicamente, responden a una etapa significativa del proceso de trabajo, representa una fase significativa del proceso de aprendizaje y constituyen las unidades básicas para la evaluación del mismo.
- *Perfil profesional*: Descripción en términos “ideales” de lo que es necesario saber realizar en una ocupación. Es el marco de referencia que, contrastado con el desempeño real de los individuos, permite calificarles o no como competentes y determinar su grado de adecuación a la ocupación.
- *Nivel de cualificación*: Es aquel que nos define el nivel profesional de una ocupación en cuanto a sus características técnicas, complejidad, polivalencia, nivel de responsabilidad y autonomía. También hace referencia a los criterios de formación y experiencia profesional necesarios para ejercer esa ocupación.
- *Ocupación*: Es la agrupación de actividades profesionales pertenecientes a diferentes puestos de trabajo con características comunes, cuyas tareas se realizan con normas, técnicas y medios semejantes y responden a un mismo nivel de cualificación.
- *Puesto de trabajo*: Conjunto de tareas, deberes y responsabilidades que, en el marco de las condiciones de trabajo de una entidad concreta, constituyen la actividad laboral regular de una persona.
- *Tarea*: Secuencia de actividades manuales y/o intelectuales que constituyen un conjunto identificable como unidad elemental de trabajo y que tiene en sí misma un principio y un fin.
- *Unidad de competencia*: Se deriva de la competencia general y constituye una de las grandes funciones para el desempeño profesional de la ocupación. Representa una parte significativa y fundamental de la misma y puede reflejar una gran etapa del proceso o una técnica fundamental que dé lugar a un producto acabado o un servicio concreto.

En un contexto de cambio curricular de la Formación Profesional hay pues una génesis de un nuevo vocabulario de términos y conceptos. No siempre han sido elaborados en un marco común, por lo cual, la plasticidad de estos términos es eleva-

da y no siempre congruente. Es más, los mismos conceptos generales muchas veces son utilizados con implícitos y ciertas vaguedades. Nos parece de interés, así, remarcar algunas precisiones terminológicas a efectos de nuestro estudio concreto.

2.1.2. La definición de Formación Profesional; acreditación, acumulación y evaluación

La mayor parte de definiciones acerca de la Formación Profesional están determinadas por un marco de referencia escolar o formal. Generalmente estas definiciones se constriñen, en primer lugar, a la Formación Profesional reglada y, en segundo lugar, a la educación no formal (la Formación Ocupacional, por ejemplo). Probablemente sería de interés una definición (o una conceptualización) más general y menos constreñida, una definición más abierta y que pueda incluir, entre otros aspectos, la Formación Continua y el reconocimiento del aprendizaje en el puesto de trabajo.

En este sentido, creemos que se puede convenir por Formación Profesional *una atribución socialmente reconocida de competencias para la realización de tareas aplicadas a un proceso de trabajo*⁴⁹. La atribución social (o reconocimiento externo) es un atributo indispensable; el término competencia define el campo del reconocimiento en relación con los conocimientos, destrezas y actitudes vinculadas a determinadas aplicaciones en procesos de trabajo. El término proceso de trabajo supone, asimismo, superar el campo estricto de las relaciones de salarización y la identificación concreta de tareas; hace referencia al desarrollo de competencias en cualquier actividad económica.

Desde esta perspectiva (la Formación Profesional como atribución social de competencias aplicadas a un proceso de trabajo), se identifican las tres dimensiones principales que la caracterizan: la acreditación, la acumulación y la evaluación:

• La acreditación

La atribución social de la Formación Profesional se acredita mediante dos dispositivos: el dispositivo institucional y administrativo, establecido oficialmente para el reconocimiento de certificaciones y homologaciones, y el dispositivo establecido en el marco del mercado de trabajo, la organización del proceso de trabajo y el cuerpo empresarial, colegial o gremial.

49. Es importante subrayar los tres aspectos: atribución socialmente reconocida, competencia y proceso de trabajo. La atribución externalizada (institucionalizada o no) es un requisito indispensable. La competencia no hace referencia tanto a los “óptimos expresados en la definición de perfiles profesionales” por una institución, como a la aplicación efectiva determinada por el marco de la organización del trabajo y de la producción. El término proceso de trabajo no se reduce al trabajo asalariado, sino al desarrollo de cualquier actividad económica (empresarial, asalariada, cooperativista, etc).

El primer dispositivo se rige por un catálogo y repertorio de certificaciones de formación (básicamente los títulos y diplomas emitidos y reconocidos como tales). Supone, para el sujeto, el desarrollo de acciones formativas instituidas, tanto en el sistema de Formación Profesional reglado, como en la formación no formal. Obviamente el carácter de esta acreditación resulta variable y muy heterogénea en relación al valor de cambio en el mercado de trabajo.

El segundo dispositivo se rige por un repertorio de cualificaciones ordenadas y discriminadas jerárquicamente (básicamente categorías laborales reconocidas en el proceso de trabajo)⁵⁰, construidas en el marco de las relaciones laborales. Detentar una categoría laboral supone para el sujeto y la empresa una acción de reconocimiento de competencias.

De hecho, hay una duplicidad en la acreditación de la Formación Profesional: la titulación-certificación emitida por autoridades reconocidas y la categoría laboral detentada por el trabajador en el marco de la empresa⁵¹.

En este sentido, la adquisición de competencias a partir del aprendizaje informal supone un campo de estudio en relación al reconocimiento o acreditación.

• *La acumulación de competencias*

La Formación Profesional tiene un carácter acumulativo en tanto que aprendizaje continuado y reconocido socialmente, lo cual remite al concepto de itinerario formativo: titulación más alta conseguida, complementos formativos y experiencia profesional. El hecho de la formación como proceso acumulativo remite también a cuatro constataciones: la estructuración jerarquizada de la formación acreditada por niveles, la coherencia o incoherencia del itinerario formativo y la obsolescencia y la polivalencia de la formación⁵².

La obsolescencia del saber, la formación permanente y la experiencia laboral constituyen los pivotes en relación a la Formación Continua y el proceso de acumulación de saberes a lo largo de la vida profesional. La Formación

50. Obviamente la relación entre los dos dispositivos no tiene por qué ser congruente. Altas o bajas acreditaciones oficializadas pueden tener resultado inverso en la acreditación de categorías laborales. Igualmente es obvio que determinadas acreditaciones de categorías laborales estén sujetas a acreditaciones oficializadas (por ejemplo, escalas del funcionariado, profesiones liberales y colegiadas, o regulaciones gremiales o empresariales específicas).

51. Por supuesto, no hay muchas veces relación entre la titulación acreditada y la categoría laboral ocupada tal como se podrá ver en el estudio relacionado con el capital humano de los activos españoles.

52. Gran parte de la problemática con relación a la Formación Profesional arranca precisamente de su naturaleza acumulativa. Por ejemplo, la obsolescencia de la formación en una sociedad en cambio acelerado constituye uno de los ejes del discurso de la Formación Continua; la polivalencia está presente en el discurso del diseño curricular de los ciclos formativos; la permeabilidad de los subsistemas de formación se percibe como requisito para posibilitar el desarrollo de itinerarios formativos; la experiencia profesional es un elemento clave en la acumulación formativa; etc.

Profesional inicial está sujeta a obsolescencia tanto por el efecto del cambio tecnológico y organizativo en el proceso de trabajo como por la “inadecuación” entre la formación inicial recibida y el itinerario profesional descrito.

• La evaluación

La obsolescencia de los saberes adquiridos y la “inadecuación” entre formación inicial e itinerario profesional supone, así, un tercer campo: la evaluación social de la Formación Profesional. La Formación Profesional está sujeta a un proceso de evaluación permanente desde el discurso acerca de las necesidades de formación en relación al mercado de trabajo (discurso macrosocial) y desde el discurso acerca de la afinidad y adecuación de la formación adquirida en relación a los puestos de trabajo concretos. Obviamente el grado de formalización de la evaluación es muy diverso⁵³.

La evaluación de la “Formación Profesional detentada” ocupa un lugar clave en el discurso acerca de la Formación Continua, que se fundamenta en los supuestos de insuficiencia formativa ante el cambio tecnológico y organizativo del trabajo, así como en la movilidad de los trabajadores en el mercado del empleo.

Así, la Formación Profesional como tal debe ser leída desde tres ángulos distintos: como acreditación social reconocida, como itinerario profesional desarrollado y como evaluación para la adaptación al cambio.

2.1.3. Los dispositivos de adquisición de la Formación Profesional

Los ciudadanos adquieren la Formación Profesional y las competencias que les son socialmente atribuidas mediante tres dispositivos distintos: la formación formal, la no formal y la formación informal. Los itinerarios formativos se construyen a partir de estos tres campos de una forma no lineal y compleja.

El uso de los términos “formal”, “no formal” e “informal” precisan, obviamente, una aclaración. A efectos de este estudio, identificamos por Formación Profesional formal la contemplada e impartida en el marco general del Sistema Educativo, regulada y certificada como tal por la Administración Educativa. Por Formación Profesional no formal se identifica la formación adquirida al margen del Sistema Educativo, pero estructurada y diseñada con intencionalidad instructiva explícita e impartida en un contexto formalizado de *enseñanza-apren-*

53. En el caso de la Formación Profesional reglada, la evaluación del alumno resulta manifiesta. La supervisión en el proceso de trabajo es una forma latente de evaluación de la Formación Profesional. El discurso acerca de las “demandas de formación” para su “adecuación y adaptabilidad” es otra manifestación del carácter evaluativo de la formación, por más que la “certificación oficializada” mediante la expedición de titulaciones académicas tenga un carácter vitalicio.

dizaje. Por Formación Profesional informal, en cambio, se entiende el conjunto de aprendizajes directamente adquiridos en el proceso de trabajo, sin refuerzo instructivo formalizado⁵⁴. En la práctica, cada dispositivo de formación tiene especificidades distintas. Estas especificidades configuran sus propias problemáticas tanto en el plano institucional como en el de los usuarios⁵⁵. Generalmente, no hay confusiones acerca de la formación formal o reglada, pero sí las hay en relación a la formación no formal e informal⁵⁶.

• **La Formación Profesional informal**

La Formación Profesional informal se adquiere por aprendizajes significativos en el proceso de trabajo, sea por efecto de una acción individualizada (autoaprendizaje, ensayo-error y procesamiento de experiencias), sea por interacción social no estructurada (transferencia de saberes), o sea por recepción de mandatos intencionales derivados de la organización del proceso de trabajo. El logro o la adquisición efectiva de Formación Profesional informal depende de tres factores principalmente: las capacidades de base o acumulativas del sujeto para el desarrollo de nuevos aprendizajes, las condiciones de empleo con relación a la temporalidad o permanencia laboral y la organización del proceso de trabajo en el marco empresarial⁵⁷.

La adquisición de Formación Profesional informal conlleva una paradoja: por un lado, hay un reconocimiento implícito de que es un dispositivo clave de formación, pero, por otro lado, no existen mecanismos sociales establecidos para su reconocimiento: el reconocimiento social de la Formación Profesional informal adquirida tiene una traducción simple y concreta en una categoría laboral reconocida en el ámbito de la empresa, pero sin reconocimiento más allá de la empresa concreta. A lo sumo, las categorías laborales y la antigüedad

54. A veces, parte de la Formación Profesional en el proceso de trabajo puede estar integrada en un dispositivo de formación no formal (por ejemplo, las prácticas de trabajo real en el marco de la formación ocupacional o los contratos dentro de un programa de Escuela-Taller). Por ello, conviene apuntar como característica de la informal la ausencia de refuerzo formativo formalizado o instituido en un marco instructivo definido.

55. Hay dificultades terminológicas para identificar al ciudadano en relación con la Formación Profesional: como beneficiario, como usuario, como consumidor, como elector, etc. Son atributos nada despreciables en tanto en cuanto contribuyen a poner en cuestión relaciones simples entre *lo que debería ser* y *lo que es*.

56. J.Trilla, *La Educación Informal*; Barcelona, 1990.

57. Los factores que determinan el desarrollo de la Formación Profesional informal constituyen uno de los puntos clave. La escasez en la escolarización de base de buena parte de las generaciones de activos españoles constatable en las EPAs es un elemento muy importante a tener en cuenta. En segundo lugar, la rotación laboral y la inestabilidad en la actividad laboral contribuyen a romper la lógica de la experiencia laboral acumulada y a negar la construcción de itinerarios profesionales inconexos. En tercer lugar, la cultura de empresa y la organización del proceso de trabajo puede favorecer o impedir el desarrollo de aprendizajes informales.

reconocidas empresarialmente tienen un valor de cambio en el mercado de trabajo (currículum profesional). Así, la acreditación oficializada de esta formación es un tema importante en relación con el establecimiento de vías de articulación entre los sistemas de Formación Profesional⁵⁸.

• *La Formación Profesional no formal*

La Formación Profesional no formal, a diferencia de la anterior, supone una explicitación de la intencionalidad formativa y el enmarcamiento de esta acción en un campo estructurado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Identifica las acciones de Formación Profesional, públicas o privadas, realizadas fuera del marco de las enseñanzas profesionales reguladas por la Administración Educativa. Se trata de un campo muy complejo y dispar de ofertas formativas.

Desde la perspectiva de la oferta, en la práctica, hay tres modalidades básicas: la formación ocupacional estructurada y diseñada para el acceso al mercado de trabajo y financiada con fondos públicos; la Formación Continua promocionada e implementada desde los Acuerdos Nacionales para el Empleo para trabajadores y/o empleadores y administrada por FORCEM; y, finalmente, la Formación Profesional restante constituida por una variada y dispersa oferta no articulada en una iniciativa pública que funcione como marco⁵⁹.

La Formación Profesional no formal, en tanto que intencional y estructurada, formaliza una acreditación certificada por el centro formativo emisor y/o por la institución pública que reconozca la formación⁶⁰. Toda Formación Profesional no formal supone una forma de acreditación. La acreditación, obviamente, está sujeta a distintos niveles de reconocimiento social: certificaciones emitidas por centros de formación en el ámbito privado y por iniciativa propia con un valor de cambio variable en el mercado de trabajo⁶¹. En segundo lugar, certificaciones o diplomas reconocidos por las instituciones públicas y que per-

58. En la práctica, el reingreso a la nueva Formación Profesional reglada queda regulado por los indicadores de edad y meses en contrato laboral, para acceder a pruebas de acceso. El acceso a la formación ocupacional pasa por la situación oficializada de desempleo y certificaciones académicas mínimas según los casos. En la Formación Continua, pasa por estar en posesión de contrato laboral.

59. Algunos ejemplos: acciones formativas para colectivos sociales especiales no enmarcadas u homologadas, cursos de idiomas, informática para usuarios, etc.

60. Los certificados de profesionalidad en el marco de la formación ocupacional expresan una acreditación oficializada por la Administración. La certificación reconocida en el marco de la Formación Continua tiene actualmente un reconocimiento institucional en el ámbito empresarial. Otras certificaciones en el campo no formal tienen una validez estrictamente individual y curricular a efectos de mercado.

61. Certificaciones o diplomas que nutren el *currículum vitae* del sujeto y que tienen un valor estrictamente nuclearizado en los procesos de selección de personal o de cambio en los puestos de trabajo en el marco de una empresa concreta.

miten el uso y disfrute de los beneficios que tales instituciones dotan⁶². Y, finalmente, certificaciones o diplomas reconocidos por las instituciones que permiten el acceso a determinadas ofertas de Formación Profesional formal o reglada, o bien que tienen una homologación o validación con relación a niveles de instrucción dentro del Sistema Educativo⁶³.

• **La Formación Profesional formal o reglada**

Identifica la Formación Profesional estructurada y enmarcada en el seno de la Administración y concretamente dentro del Sistema General de Enseñanza. Por su propia naturaleza y marco institucional reconocido, tiene un nivel de formalización y estructuración fuerte. La definición de certificaciones, canales de acceso y circulación en niveles dentro de las ofertas internas de Formación Profesional es muy estructurado⁶⁴. No obstante, una estructuración fuerte del currículum o de los itinerarios formativos genera, por supuesto, una problemática a doble nivel: puede establecer rigideces no deseadas en los objetivos del sistema y puede costreñir el desarrollo de los itinerarios formativos de los sujetos.

2.1.4. La Formación Profesional formal y no formal como realidad y como desideratum

La Formación Profesional formal y no formal es histórica y cambiante; las reformas de los subsistemas de formación promovidos históricamente por las Administraciones son su prueba fehaciente; a su vez, son reflejos de paradojas en la relación entre el sistema productivo y el sistema de formación.

Generalmente, toda reforma de la Formación Profesional busca su legitimación y justificación en el análisis de los cambios en el sistema productivo y en la organización del trabajo en relación con la generación de demandas de formación no correspondidas, ni suficientemente ni eficientemente, por el sis-

62. Por ejemplo, certificaciones profesionales de Formación Profesional no formal que dan paso a otras ofertas de formación no formal más complejas, o que permiten determinadas bonificaciones o exenciones fiscales en la contratación laboral.

63. Por ejemplo, existen sistemas de Formación Profesional no formal o paralelos al Sistema Educativo que permiten acceder a certificaciones equiparadas con certificaciones del Sistema Educativo. Tales sistemas de formación (generalmente bajo la modalidad de formación en alternancia) permiten al sujeto acceder a cualificaciones de nivel 2 o 3 contempladas en el sistema reglado de Formación Profesional. No es el caso español en la actualidad, ya que no existe un sistema de homologación de certificaciones entre los subsistemas formal y no formal, y los reingresos a los ciclos formativos desde el mercado de trabajo están regulados por condiciones y pruebas de acceso.

64. Aunque en la práctica hay una tendencia hacia un uso generalizado del término sistema y/o subsistema de formación, cabe reconocer que la Formación Profesional reglada o formal expresa el prototipo de sistema (definición, estructuración e interrelación de niveles; configuración de currícula y de catálogo de titulaciones; marco jurídico-administrativo; cuerpos docentes; regulación de flujos; planificación; estructura administrativa; etc).

tema de Formación Profesional establecido. Las Administraciones públicas, a partir de un análisis institucional de la realidad y de un diagnóstico de necesidades (Libro Blanco), promueven cambios en el ámbito curricular y estructural de la formación, mediante propuestas generales o parciales de reforma de los subsistemas de formación.

Aun así, las Administraciones Públicas acometen las reformas en una situación fuerte de vulnerabilidad: lo que en los libros blancos aparece como necesidades inmediatas y perentorias a resolver de forma urgente, relacionadas con las demandas del mercado de trabajo y el sistema productivo, no sólo para las nuevas generaciones de activos sino para el conjunto de trabajadores, se convierte en la práctica en una gran demora para la satisfacción de tales necesidades “urgentes”.

En efecto, desde las primeras opciones políticas ante una reforma general de la Formación Profesional hasta su plena implementación en la primera generación de jóvenes, transcurren diez años o más; una reforma parcial de la Formación Profesional, asimismo, no se pone en marcha hasta cinco años después como mínimo.

Por otro lado, las reformas de la Formación Profesional se plantean, como es obvio, en términos de flujos generacionales (generaciones de futuros activos) y no pueden introducir cambios substanciales a corto plazo en la misma estructura de la población activa. De este modo, se identifica una paradoja de imposible resolución: ante demandas urgentes de Formación Profesional para la “adecuación” de cualificaciones al sistema productivo, se responde con un dispositivo de Formación Profesional extraordinariamente lento. Es más, a largo plazo puede pensarse que las primeras generaciones formadas a partir de los nuevos ciclos formativos de Formación Profesional aparecerán en el mercado de trabajo con una formación diseñada en los 90 y que tiene voluntad de responder a “necesidades de formación” hasta para 40 años como mínimo. Ello sería congruente para un sistema productivo de cambio lento, pero en absoluto para el cambio tecnológico y organizativo del trabajo en el contexto del capitalismo informacional, donde el cambio se define por la aceleración y la turbulencia del mismo.

Así, las reformas educativas de la Formación Profesional tienen la particularidad de incidir sobre *futuribles* y no tanto en modificar niveles de instrucción y certificaciones de los activos adultos. A lo sumo, el sistema de Formación Profesional formal o reglado establece su propio mecanismo de equiparación de certificaciones o titulaciones encuadradas en sistemas educativos anteriores,

sea por equiparación automática (títulos o niveles) o por un dispositivo de recualificación de la formación mediante planes especiales de formación. A la hora de la verdad, la equiparación de la formación reglada de los adultos en el nuevo referente de certificaciones profesionales resulta muy compleja⁶⁵.

El referente de la Formación Profesional reglada y los catálogos de certificaciones es más bien un *desideratum* que no la expresión de la Formación Profesional de los trabajadores en activo y de sus acreditaciones⁶⁶. En este sentido, cabe prevenir el riesgo de confusión entre *desideratum* formulado en el discurso político –administrativo– institucional y la estructura real del capital humano en España. Por todo ello, cabe discernir con claridad dos campos: en primer lugar, el diseño de articulaciones entre la nueva Formación Profesional reglada y los subsistemas de Formación Profesional no formal como proyecto político con relación a las nuevas generaciones de jóvenes en la Formación Profesional (sus itinerarios formativos para la transición a la vida activa). Y, en segundo lugar, la realidad de la estructura del capital humano de la población activa, las necesidades de Formación Continua para la adecuación al cambio tecnológico y organizativo del trabajo y el reconocimiento de la Formación Profesional informal adquirida en el proceso de trabajo.

Así, el tema de la relación entre las distintas formaciones profesionales merece un doble planteamiento: por una parte, la construcción de los itinerarios formativos de Formación Profesional de los jóvenes en la transición profesional y, por otra, el reconocimiento de las recualificaciones (escolares o laborales) de los trabajadores jóvenes, adultos y seniors.

2.2. Institucionalización, estructuración y formalización de la formación

Las políticas públicas de Formación Profesional en España desde 1990 se encaminan a prefigurar y consolidar la existencia de tres subsistemas de Formación Profesional:

65. Ejemplos concretos: las equiparaciones entre el graduado en EGB y el graduado en ESO, entre la FP2 y los ciclos formativos de Grado Superior, entre titulaciones no universitarias antiguas y nuevas titulaciones superiores (estudios mercantiles y diplomatura en Ciencias Empresariales, ATS y diplomados en Enfermería), etc.

66. En el contexto de una reforma general del Sistema Educativo como en el caso español, esto resulta evidente: no hay generaciones de jóvenes que hayan construido su Formación Profesional reglada en el marco de la LOGSE; los activos españoles que han construido su Formación Profesional reglada en el marco de la LGE no tienen más de 35 años. La mayoría de la población activa española ha confeccionado una Formación Profesional vía sistemas no formal o informal. Una parte de los activos adultos tiene certificaciones profesionales regladas en el marco del Sistema Educativo nacionalcatólico, etc.

Esta consolidación se concreta en la estructuración de la Formación Profesional reglada en los niveles de grado medio y superior contemplada en la LOGSE y en la correspondiente redefinición del catálogo de certificaciones emitidas por la Administración Educativa. En segundo lugar, se concreta en la nueva formalización de la formación ocupacional en el marco del Objetivo 3 del Fondo Social Europeo; lo que implica también cambios significativos en el diseño curricular y en los certificados de profesionalidad. En tercer lugar, se establece el marco institucional de la Formación Continua de los trabajadores a través de los Acuerdos Nacionales y de FORCEM.

Por propia definición, la Formación Profesional reglada adquiere, en el momento de ser contemplada en el ámbito general del Sistema Educativo, rango de institucionalización, estructuración y formalización⁶⁷.

El hecho más relevante en el campo de la Formación Profesional no formal (ocupacional y continua) consiste en los procesos de formalización, estructuración e institucionalización desarrollados en los últimos años y que permiten, finalmente, calificar tales ofertas como subsistemas de formación, aunque en sentido amplio⁶⁸. Precisamente, las cuestiones en torno a la articulación de los subsistemas se formulan a partir del momento en que tanto la formación ocupacional como la continua han entrado en esta vía de formalización, estructuración e institucionalización. A nuestro entender, estos son los atributos definitorios que permiten contemplar una realidad formativa como subsistema formativo.

2.2.1. La institucionalización

El término puede resultar ambiguo en tanto en cuanto puede sugerir el proceso social mismo del hecho institucional en el sentido sociológico; de hecho lo supone, pero incluimos en esta acepción el papel creciente de la implicación de las instituciones públicas y del hecho regulador. En la práctica, las formaciones profesionales implícitas pasan a adquirir un carácter institucional en el momento en que las instituciones asumen y constriñen esta formación. Finalmente, ello supone una cierta estabilidad en la financiación, la exhaustividad de la oferta y del reconocimiento social por parte de los agentes sociales. La

67. La génesis de la Formación Profesional en España es un claro ejemplo de los procesos de institucionalización, estructuración y formalización. El estudio hace referencia a ello y señalará expresamente el impacto de la LGE en relación a estos tres procesos.

68. No hay contradicción entre términos: la educación no formal puede formalizarse sin que ello signifique su desnaturalización. El atributo no formal le viene dado en tanto en cuanto ocupa un lugar al margen –que no marginal– del sistema de Formación Profesional reglado.

asunción de la Formación Profesional por parte de la Administración es el punto culminante de este proceso.

De hecho, la institucionalización de la Formación Profesional en subsistemas supone un proceso de diferenciación y especialización con relación a la Formación Profesional informal en el proceso de trabajo⁶⁹.

En fin, los años noventa se caracterizan por una fuerte institucionalización de la Formación Profesional Ocupacional y de la Formación Continua de los trabajadores.

2.2.2. La estructuración

Por estructuración entendemos un hecho resultante de la institucionalización que consiste en la ordenación de la formación en un sistema de niveles regulados y en el mismo hecho de la certificación o reconocimiento. La estructuración supone la introducción de cambios significativos en la definición e implementación de certificaciones o credenciales de formación, la identificación de niveles internos de instrucción y la explicitación de un catálogo de oferta de formación. La diferenciación y especialización de la Formación Profesional acaba configurando estructuras internas de niveles y certificados.

2.2.3. La formalización

Por formalización entendemos el efecto final del proceso de estructuración sobre las mismas acciones formativas, que supone el paso del particularismo al universalismo, de la formación local al referente público. La formalización supone, así, la introducción de cambios significativos en la definición e implementación de las unidades o módulos de formación, la regulación y tramitación de los accesos a la formación, la introducción de indicadores de logro y evaluación, la identificación de los centros emisores de formación y establecimiento de requisitos mínimos, y la caracterización de los agentes educativos como principales elementos.

El desarrollo de estos tres atributos en la Formación Profesional es lo que permite identificar los subsistemas de formación. Aunque el desarrollo de la formación ocupacional y la Formación Continua no ha sido el mismo, ambas vías de formación han abierto campos para su formalización, estructuración e institucionalización⁷⁰.

69. La separación entre campos (Formación Profesional institucionalizada y formación en el puesto de trabajo o informal) no supone que la Administración no pueda intervenir en la misma formación informal. De hecho, el reconocimiento de la experiencia laboral es una forma de intervención.

70. Por propia definición, el sistema de Formación Profesional Reglado es el máximo exponente de estos tres procesos de institucionalización, estructuración y formalización.

De este modo, los sistemas de formación son construcciones sociales e históricas y su grado de formalización, estructuración e institucionalización es variable y cambiante. Estos tres procesos suponen, finalmente, que la Formación Profesional, en sus distintas versiones (formal o no formal), se desarrolla en el marco de diez principios o referentes:

- Un marco jurídico-administrativo regulador y financiero: marco legal y estatutario, institución pública matriz, dispositivo administrativo regulador, normatividad, etc. (institucionalización).
- La definición explícita de objetivos de formación: explicitación del objeto de la formación y ubicuidad de la misma en el contexto de la formación formal, no formal e informal (formalización).
- Una estructuración de niveles de formación propedéuticos y terminales: caracterización y jerarquía de los niveles de formación y *outputs* (estructuración).
- Un diseño curricular oficializado o modal: definición y oficialización de las unidades de formación y exhaustividad de las mismas; estructuración de las acciones formativas, etc. (formalización).
- Un catálogo de titulaciones y certificaciones: definición de perfiles profesionales, expresión manifiesta de la oferta formativa estructurada en un repertorio de titulaciones o certificaciones, etc. (institucionalización).
- Una explicitación de las vías de acceso y de flujos internos: perfiles de candidatos, requisitos de acceso, dispositivos de paso, etc. (estructuración).
- Un mapa de la oferta formativa y carácter exhaustivo de la misma: presencia efectiva y significativa en el territorio, planificación de la oferta, estabilidad de los recursos financieros globales, identificación de centros de formación, etc. (institucionalización).
- El enmarcamiento de roles y agentes de la formación: explicitación de requisitos mínimos para el desarrollo de la formación, identificación de agentes de la formación y formación de formadores, estatuto regulador de la acción formativa, etc. (formalización).
- Un reconocimiento social e institucional de la formación: reconocimiento explícito de las instituciones sociales de la formación ofertada, carácter oficial de la certificación otorgada, reconocimiento en el marco laboral, etc. (institucionalización).
- Una articulación de las unidades de formación en un conjunto de ofertas complejas: diversificación de la oferta formativa y estructuración de la misma a nivel interno en un sistema de red, etc. (estructuración).

No todas las ofertas formativas disfrutan de tales atributos, lo cual explica su lejanía con relación al término sistema⁷¹. La Formación Profesional reglada es el prototipo de sistema de formación. El desarrollo de la Formación Profesional Ocupacional en los últimos años en España ha supuesto avances significativos con relación a los atributos relacionados⁷². En el caso de la Formación Continua promovida y administrada por la Fundación FORCEM podría haber discusión acerca de si el término subsistema es aplicable en sentido propio. Es obvio que desde el primer Acuerdo Nacional la Formación Continua ha entrado en un proceso creciente y rápido de institucionalización, aunque las realizaciones en el campo de la formalización y de la estructuración probablemente han sido menores⁷³. No obstante, aunque sea en un sentido amplio, puede atribuirse el término subsistema a la oferta promovida desde FORCEM⁷⁴.

En cambio, parece que el planteamiento general expuesto supone conceptualizar la Formación Profesional informal adquirida en el puesto de trabajo al margen de atributos o características referenciadas. Precisamente el carácter informal de esta formación es el elemento base para argumentar esta posición.

Sin embargo, parece que en el discurso oficial acerca de los subsistemas de Formación Profesional en España, existen ciertas ambigüedades. A veces, el discurso de la Administración tiende sólo a considerar como subsistemas la Formación Profesional Reglada y la FPO; otras veces, incluye la Formación Continua del marco de los Acuerdos y de FORCEM; y, otras veces, parece incluir la misma experiencia laboral adquirida por los trabajadores.

71. Parte de la formación no formal no puede enmarcarse propiamente como sistema de formación: la formación para la consecución de carnets para la conducción de automóviles, motocicletas o barcos de recreo, para la formación de monitores voluntarios de tiempo libre, determinadas ofertas de aprendizaje de idiomas, etc.

72. La bibliografía y documentación reciente sobre Formación Profesional Ocupacional en España refleja y expresa el proceso de estructuración, formalización e institucionalización. Las recientes propuestas en relación al nuevo Repertorio de Certificados de Profesionalidad, al diseño curricular de la oferta formativa y su evaluación, así como su consolidación a nivel institucional y administrativo es una muestra de ello. En el mismo discurso efectuado desde la Administración, hay una auto-atribución del término subsistema con relación a la FO.

73. Algunos aspectos del proceso de formalización son evidentes (identificación de los centros emisores de la formación, requisitos mínimos, regulación y tramitación, etc.), a diferencia de otros aspectos: definición y estructuración del currículum, evaluación de la formación, caracterización de los agentes de la formación, etc). En segundo lugar, hay aspectos del proceso de estructuración que no están sujetos a un enmarcamiento: cierta indefinición acerca de las certificaciones o credenciales, catálogo de la oferta formativa, etc. En cualquier caso, estas consideraciones no implican ningún juicio de valor ni propuesta hacia una mayor formalización y estructuración.

74. Hay que tener en cuenta que parte de los documentos de trabajo emitidos en el marco de los Ministerios de Educación y Trabajo hacen alusión sólo a dos subsistemas de Formación Profesional: la Formación Profesional Reglada y la formación ocupacional.

A nuestro entender, la Formación Profesional informal no puede ser analizada bajo la categoría de subsistema, aunque tal consideración no conlleva su minusvaloración ni su reconocimiento como tal, planteamiento éste que se retomará más adelante.

2.3. Hipótesis acerca de la articulación entre subsistemas de formación

La existencia, teórica y práctica, de tres sistemas de Formación Profesional es el núcleo las hipótesis acerca de la interrelación entre estos sistemas y abre el discurso acerca del Sistema General de Formación Profesional. Hay dos posibles aproximaciones a este tema:

- Desde el punto de vista de la realidad empírica, parece congruente afirmar la existencia de un Sistema de Formación Profesional que, a su vez, está desarrollándose en base a la formalización, estructuración e institucionalización de tres subsistemas de Formación Profesional. Así, tenemos, desde el principio de la realidad, la existencia de tres ofertas institucionalizadas de Formación Profesional (reglada y no formal) y tres modalidades de flujos formativos: estudiantes que transitan por itinerarios de Formación Profesional (sistema LGE o LOGSE); ex-estudiantes en tránsito escuela-vida activa y parados en formación ad hoc para el empleo; y, en tercer lugar, flujos de formación de trabajadores en el subsistema de Formación Continua para la recualificación laboral o la adaptabilidad al proceso de trabajo. A su vez, hay estudiantes que compatibilizan sus estudios con cursos de formación ocupacional, trabajadores que prosiguen estudios reglados, y parados en formación en cualquier de las tres modalidades⁷⁵.
- Desde el punto de vista político, no obstante, parece congruente que el análisis tienda a considerar la inexistencia de un Sistema General de Formación Profesional en España, en tanto en cuanto se supone (hipotéticamente) que el desarrollo de estos subsistemas se da en situaciones paralelas y de una forma inarticulada o insuficientemente articulada. De este modo, desde el principio del *desideratum* político y de la racionalidad, tenemos la constatación del desarrollo de tres

75. Está por ver qué proporción de activos en paro resulta beneficiaria de ofertas formativas promovidas por el dispositivo de la Formación Continua.

sistemas de Formación Profesional con distintas lógicas y estructuraciones, y sin elementos estructurales que establezcan interacciones fuertes (o suficientemente fuertes) entre ellos. Ello significa que habría numerosos puntos de inarticulación: solapamientos en la formación, ausencia de reconocimiento de certificaciones, convalidaciones y homologaciones, diversidad en los catálogos de formación y otros. Desde este punto de vista, se reclamaría una acción pública que, a la vez que impulse los procesos de formalización, estructuración e institucionalización de los sistemas, establezca los dispositivos y mecanismos que posibiliten la configuración de un Sistema General de Formación Profesional en España⁷⁶.

De hecho, la doble perspectiva apuntada no es contradictoria. Desde la perspectiva de los hechos sociales, puede afirmarse la existencia de un Sistema de Formación Profesional a partir de tres subsistemas⁷⁷. Desde la óptica del discurso político y racionalizador, se demandan acciones conducentes a una articulación entre los tres subsistemas. Una articulación basada en la demanda de la creación de un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales, un catálogo homogéneo de titulaciones y certificaciones, y un dispositivo de correspondencia y convalidaciones entre enseñanzas impartidas en los subsistemas de formación⁷⁸.

En la práctica, los subsistemas de Formación Profesional pueden desarrollarse conforme a distintas modalidades teóricas en razón del grado de articulación entre sí; desde los subsistemas inarticulados a los subsistemas flexibles y abiertos. Su caracterización resulta compleja, aunque resulte oportuno modelizar estos grados. A efectos estrictamente orientativos, consideramos tres grandes opciones: los subsistemas de formación que no tienen nexos ni reconoci-

76. El Programa Nacional de Formación Profesional y la Unidad Interministerial para el Desarrollo de las Cualificaciones son instrumentos políticos que intentan responder a este *desideratum* político y buscar una mayor racionalidad al desarrollo de la "nueva Formación Profesional en España".

77. Cabe decir que el discurso sobre la Formación Profesional a veces sólo reconoce la existencia de dos subsistemas: el reglado y la formación ocupacional. Así, la Formación Continua sería pensada como un dispositivo institucional canalizador de las ofertas y demandas de formación de empresarios y trabajadores, pero sin rango sistémico (ausencia de estructuraciones curriculares oficializadas, inespecificidad de las certificaciones, ausencia de reconocimiento de módulos de formación desde los otros subsistemas, etc). Aunque es cierto que el grado actual de formalización, estructuración e institucionalización en la Formación Continua está mucho menos desarrollado, puede preverse en un futuro próximo tendencias en este sentido. De hecho, podría afirmarse que la formación ocupacional implementada a mitad de los años 80 no tenía, ni mucho menos, el carácter creciente de formalización, estructuración e institucionalización del cual se ha revestido en los últimos cuatro años.

78. Se incluye, asimismo, el reconocimiento de la experiencia laboral o el desarrollo de aprendizajes en contextos formativos informales.

mientos entre sí (inarticulados); los subsistemas que se desarrollan en paralelo (sin nexos entre sí), pero con un cierto grado de reconocimiento final; y, finalmente, los subsistemas de formación abiertos entre sí, tanto en los nexos internos y flujos como en el reconocimiento de formaciones.

2.3.1. Subsistemas inarticulados, en paralelo y abiertos

Para el establecimiento de esta tipología se parte de dos criterios o ejes: el establecimiento de flujos biyectivos en las formaciones impartidas separadamente y el reconocimiento mutuo de certificaciones de la formación a efectos, incluso, de validación o convalidación. Por flujos biyectivos, entendemos la permeabilidad para poder describir itinerarios formativos de continuidad y reinserción a la formación; así, por ejemplo, la permeabilidad para la incorporación a los ciclos formativos de Formación Profesional Específica vía formación ocupacional y/o continua o viceversa. Por reconocimiento mutuo de certificaciones, entendemos la validación de las certificaciones obtenidas en otros subsistemas; así, por ejemplo, la convalidación de certificaciones para la realización o reingreso a itinerarios formativos.

• Los subsistemas inarticulados:

Son los que presuponen el nivel más bajo de articulación entre sí. En la práctica, cada subsistema desarrolla una formalización, estructuración e institucionalización de forma independiente o casi independiente respecto a los otros subsistemas. Éstos se implementan de forma independiente y al final imparten unas certificaciones reconocidas a efectos internos, pero generalmente no homologables en el exterior.

La Formación Profesional anterior a la LOGSE ejemplifica esta modalidad no articulada: los estudiantes de Formación Profesional Reglada pueden describir una variabilidad de itinerarios formativos dentro del sistema⁷⁹ y obtener finalmente dos certificaciones (FP1 y/o FP2). Estos mismos estudiantes pueden, asimismo, alimentar en paralelo su currículum personal con formación no formal añadida simplemente como plus formativo⁸⁰. Por otra parte, activos en paro pueden adscribirse a itinerarios de Formación Profesional en el subsistema de formación ocupacional con independencia de su

79. La variabilidad de itinerarios teóricos de los alumnos en la Formación Profesionales muy alta: el itinerario simple de FP1-FP2, el itinerario más complejo articulado con cursos de Bachillerato, y los itinerarios más complejos que presuponen movilidad de los estudiantes en distintas especialidades de FP.

80. Distintas evaluaciones de la FPO han puesto de relieve la existencia de estudiantes en la FO, ya que cumplían el requisito de estar registrados en la oficina de empleo.

itinerario reglado⁸¹ y acceder a una acreditación validada en el mercado de trabajo (valor de cambio), pero no reconocida como tal desde el Sistema Educativo. En tercer lugar, los trabajadores pueden desarrollar itinerarios de formación no formal reconocida exclusivamente en el marco de la empresa, sin homologación alguna por parte de los otros dos subsistemas.

Los alumnos finalistas de la Formación Profesional Reglada adquieren así una certificación basada en un nivel teórico de instrucción; en el tránsito a la vida activa pueden concurrir libremente a la Formación Ocupacional como formación especializada para la inserción laboral y obtener una certificación profesional que no supone un cambio en la escala de niveles de instrucción. En cualquier caso, la formación adquirida en la ocupacional o continua no tiene carácter recuperador o reparador (cambio de nivel de instrucción-cualificación adquirida en el sistema educativo). Así, cualquier nueva introducción al sistema educativo presupone superar pruebas de madurez y acceso, sin convalidaciones de módulos de formación realizados en la formación no formal. Igualmente sucede en situaciones inversas, donde la formación ocupacional o continua no reconocería créditos acumulados en la formación reglada.

En esta modalidad, cualquier recualificación del nivel de instrucción adquirido pasa por dispositivos interiores del sistema educativo formal o adyacentes (formación de adultos o reinserción a la formación reglada). En la práctica, no hay un sistema mutuo de reconocimiento de cualificaciones profesionales adquiridas en los tres subsistemas. El sistema de convalidación es estrictamente interior a cada subsistema⁸² y tiene una función meramente reguladora de las adscripciones.

• *Los subsistemas de Formación Profesional en paralelo:*

A veces, los subsistemas de Formación Profesional pueden desarrollarse en paralelo y tienden a suponer un mayor reconocimiento de certificaciones aunque resultan, generalmente, poco permeables entre sí. Esta modalidad sugiere el desarrollo de los subsistemas de Formación Profesional en paralelo o por doble vía, que permiten a quienes han podido cumplir el itinerario interno satisfactoriamente obtener una certificación reconocida y homologada desde el sis-

81. Cabe recordar que el acceso a la FPO sólo establecía como requisito de entrada el acreditar la situación de paro-registrado y, según los programas, requisitos de grupo de edad. Únicamente, en algunos casos se establecía un nivel de instrucción reglada mínimo y genérico, con independencia del grupo de especialidad: por ejemplo, Graduado de EGB, estudios universitarios terminados, etc.

82. La convalidación interior es una práctica clásica en la formación reglada, probablemente poco implantada en la formación ocupacional y continua.

tema general de Formación Profesional. Ello supone una cierta estructuración interna por niveles y la posibilidad de progresión interna en los itinerarios.

La configuración de la formación en los subsistemas permite desarrollar itinerarios formativos ascendentes que permiten adquirir certificaciones de formación equiparables a las certificaciones emitidas desde los otros sistemas. De esta manera, una misma certificación puede ser conseguida por itinerario en la reglada o en el sistema ocupacional (generalmente en alternancia)⁸³.

Aunque la Formación Profesional dual podría ser prototipo de esta modalidad, la oferta de formación de adultos en la Formación Continua también podría llegar a tener este carácter⁸⁴. En cualquier caso, los itinerarios de formación se desarrollan por vías distintas, mediante diseños curriculares diferenciados, pero con una cierta homologación en relación a los objetivos y cualificaciones de formación aspiradas. En España, esta modalidad no se ha implementado a diferencia de otros países (como Portugal o Finlandia, por ejemplo), donde se ha configurado una Formación Profesional Ocupacional de itinerario que permite adquirir finalmente certificaciones equiparables a la Formación Profesional impartida en el marco del sistema educativo.

• **Los subsistemas abiertos:**

La modalidad articulada o abierta presupone una alta permeabilidad entre los subsistemas: equiparación, reconocimiento y convalidación de formaciones, congruencia en los catálogos de certificaciones y títulos, facilidades en la construcción de itinerarios formativos complejos y posibilidades reales de reingresos a la formación. La articulación presupone cierta interactividad entre los subsistemas e influencias mutuas. La nueva Formación Profesional referenciada en la LOGSE podría orientarse, tendencialmente, hacia esta modalidad.

Un sistema abierto presupone un catálogo de certificaciones profesionales tal que sea posible desarrollar los itinerarios de formación de manera permeable y que la formación adquirida en cada uno de los subsistemas sea reconocible y reconocido tanto en el sistema formativo como en el mercado de trabajo.

La modalidad abierta o articulada de la Formación Profesional necesita

83. La dualización no supone que las certificaciones, aunque homologadas o equiparadas, tengan valor de cambio distinto en el mercado de trabajo. Es decir, que certificaciones idénticas pueden ser más o menos apreciadas en el mercado de trabajo en razón del centro emisor de la certificación.

84. Una Formación Continua estructurada por niveles e itinerarios podría, finalmente, certificar igual que la Formación Profesional reglada y la ocupacional.

de un referente común. Para el caso español, se ha planteado la conveniencia de disponer de un “Sistema Nacional de Cualificaciones y Profesiones (SNCP)”¹; así, en los Planes Nacionales de Formación Profesional este dispositivo se define, desde el gobierno del Estado, como el instrumento base o referente: *Con la creación del SNCP se pretende conseguir una correcta y permanente identificación de las cualificaciones existentes, lo que permitirá, por una parte, actualizar las ofertas de Formación Profesional y, por otra, establecer los dispositivos de convalidaciones y correspondencias entre las distintas modalidades de Formación Profesional, facilitando la intercomunicación entre las enseñanzas regladas y los conocimientos profesionales adquiridos en la formación ocupacional y en la práctica laboral* (II Programa Nacional de Formación Profesional).

No obstante, la identificación de las cualificaciones y el dispositivo de convalidaciones y correspondencias no es condición suficiente para el logro de un sistema abierto. Cabe explicitar el referente común de la formación, la definición de los itinerarios formativos a partir de los principios de la comparabilidad y compatibilidad, y una concreción fehaciente y real del principio de flexibilidad.

2.3.2. El predominio de un subsistema sobre los demás

Ante la existencia de dos o más subsistemas de Formación Profesional es lógico, como hipótesis, que uno de ellos adquiera cierto dominio respecto a los demás. Aunque, en un supuesto teórico de coliderazgo de la Formación Profesional, pudiera pensarse cierta independencia o autonomía relativa, resulta obvio que uno de los subsistemas termina siendo el punto de referencia del resto y ejerce un mayor influjo. En este sentido pensamos, hipotéticamente, en distintas posibilidades teóricas.

• El dominio ejercido desde el sistema educativo:

La Formación Profesional específica o reglada adquiere la función de referente de la formación y ejerce un papel dominante en los procesos de formalización, estructuración e institucionalización de la formación no formal. Así, las estructuraciones internas, los dispositivos de paso, las certificaciones y el enmarcamiento normativo de la Formación Profesional no formal toma el subsistema reglado como referencia. En cierta manera, hay un ejercicio de la Ordenación Educativa. El eje de la articulación de los subsistemas está nuclearizado en la reincorporación al sistema reglado y en el reconocimiento, desde la Administra-

ción Educativa, de las ofertas de formación y certificación no formales.

Es este sentido, la ordenación curricular de la Formación Profesional de los otros subsistemas sigue como pauta básica el diseño curricular del sistema reglado y se estructura a partir de los criterios metodológicos desarrollados en el marco de la administración educativa.

• *El dominio ejercido desde la Formación Ocupacional:*

Se puede concebir, también a nivel de hipótesis, un sistema donde el dominio sea ejercido más desde la formación ocupacional que no desde el sistema reglado. Así, el sistema educativo sería fuerte en la Formación Profesional de nivel superior y transferiría una parte substancial de su oferta al sistema no formal⁸⁵, más orientado a la profesionalización terminalista, la ocupación de activos, la adecuación a las demandas de empleo y las adaptabilidades tecnológicas⁸⁶. Aunque para el caso español resultará evidente el papel de liderazgo de la Formación Profesional Específica Reglada, hay aspectos que permiten intuir cierto refuerzo en el campo de la Formación Ocupacional detentada desde la administración laboral: la externalización de los programas de garantía social podrán ser un indicador de futuro, como también lo podrán ser los obstáculos pre-visibles para un desarrollo óptimo de los ciclos formativos de grado medio.

En cualquier caso, un sistema abierto supone una estructura compleja de reconocimientos biyectivos de módulos de formación y certificaciones; y, por parte del usuario de la formación, la posibilidad de desarrollar un itinerario formativo de entradas y salidas flexibles en cualquiera de los subsistemas.

Igualmente, un sistema abierto de Formación Profesional supone la posibilidad teórica y práctica de desarrollar itinerarios formativos por parte de inactivos y activos, lo cual sugiere un sistema claro y fluido de pasarelas que faciliten los accesos y reingresos a la formación.

Por supuesto, todo sistema abierto supone una mayor complejidad en la oferta y la existencia de multiplicidad de vías de formación que generan necesidades de atención al usuario en términos de orientación para la formación y el trabajo.

85. La Formación Profesional en España antes de la LGE del 70 es un ejemplo ilustrativo de un sistema de Formación Profesional donde el Sistema Educativo ocupa una posición débil, tanto en la oferta como en la determinación curricular. La oferta de Formación Profesional como tal estaba regida y orientada de forma externalizada al Sistema Educativo.

86. En cierta forma, la expansión de la Formación Profesional no formal o no reglada en Europa puede interpretarse como resultado de una tendencia hacia la externalización de la Formación Profesional de primeros niveles de cualificación.

2.3.3. La articulación de los subsistemas de Formación Profesional

Las hipótesis de trabajo que se sustentan con relación al desarrollo de la Formación Profesional en España y la articulación interna de los subsistemas en el segundo quinquenio de los años 90, son las siguientes:

- En el primer quinquenio de los 90 y en el marco jurídico-político de la LOGSE, el subsistema de Formación Profesional Ocupacional experimenta un proceso fuerte de formalización, estructuración e institucionalización. El subsistema de Formación Continua experimenta cambios significativos en la institucionalización aunque no tanto en la formalización y estructuración. De ahí que, desde el lenguaje de la administración educativa y laboral, haya un cierto reconocimiento de la formación ocupacional como subsistema de formación y que tal reconocimiento resulte menos explícito en el caso de la Formación Continua⁸⁷.
- La formalización y estructuración de la formación son requisitos socialmente establecidos para el reconocimiento de la formación como subsistema y probablemente son también efectos inducidos del mismo proceso de institucionalización⁸⁸. Cuanta mayor institucionalización, mayor determinación vertical de la oferta⁸⁹.
- La implementación de la nueva Formación Profesional reglada (LOGSE) y la existencia de otras “modalidades” de Formación Profesional (la Formación Profesional de la LGE, la Formación Ocupacional y la Formación Continua) pone de relieve las inarticulaciones entre estas formaciones. Ello hace que se construya un discurso de las instituciones acerca de la necesidad de establecer mecanismos y dispositivos conducentes a una mayor articulación de los subsistemas.
- El discurso institucional acerca de la articulación entre subsistemas se ciñe de forma prioritaria a la relación entre los nuevos ciclos formativos de Formación Profesional y los certificados de profesionalidad de la for-

87. La lectura simple del discurso acerca de la articulación entre subsistemas es evidente en relación con la reglada y la ocupacional y, en cambio, bastante ambiguo o poco preciso sobre la Formación Continua y el reconocimiento de la formación informal (experiencia laboral contrastada).

88. Cuando una oferta de formación se hace exhaustiva en el territorio (financiación, oferta múltiple, generación de demanda de centros de formación, establecimiento de inercias institucionales, etc.) se tiende a procesos de formalización y estructuración como mínimo a efectos de control social, evaluación y ordenación misma de la oferta.

89 La construcción de catálogos o repertorios de certificaciones es un ejemplo claro y diáfano. Precisamente, en la primera fase de expansión de la formación ocupacional, las iniciativas de los centros de formación en la solicitud de ofertas de formación eran más activas; posteriormente, el catálogo de certificaciones cierra mucho más los márgenes y se acota institucionalmente la oferta.

mación ocupacional. Quedan en un segundo plano las referencias a la Formación Continua, así como las formaciones profesionales adquiridas en modelos anteriores.

- El modelo preponderante en la práctica es la modalidad abierta con predominio del Sistema Educativo, al menos para el desarrollo curricular de la formación ocupacional.
- El desarrollo particular de los referentes formativos de la Formación Continua supone para este subsistema límites importantes con relación a su reconocimiento efectivo como tal en el campo de los subsistemas de Formación Profesional.
- La resolución final de la futura duplicidad de certificaciones en la Formación Profesional en España (titulaciones académicas y certificados de profesionalidad) será la clave para que el desarrollo de la formación se oriente hacia una modalidad más abierta.
- El desarrollo de políticas y dispositivos conducentes a una articulación entre los subsistemas no tiene un carácter simplemente técnico y/o racionalizador, sino que está mediatizado por implicaciones de carácter político, económico y corporativo.

3. La Formación Continua de los trabajadores en el marco de los Acuerdos Nacionales de Formación Continua

La Fundación para la Formación Continua (FORCEM) es fruto del I Acuerdo Nacional de Formación Continua (ANFC), suscrito en diciembre de 1992 por los agentes sociales del ámbito empresarial y sindical CEOE, CEPYME, CCOO, UGT y con la posterior adhesión de CIG. Estos mismos agentes sociales firmaron, una semana más tarde, el Acuerdo Tripartito de Formación Continua con la Administración del Estado que permitió poner en marcha el Acuerdo Nacional.

Con estos Acuerdos, se crean y regulan las actividades de FORCEM, que entraron en vigor en 1993 por un periodo de cuatro años, a renovar a partir de posteriores Acuerdos.

Con anterioridad a los Acuerdos, la Formación Continua de los trabajadores asalariados estaba incluida y regulada por el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP). El Real Decreto 631/1993 del Plan FIP reorganiza las acciones de formación ocupacional para aquellas personas en paro, con el argumento de que a través del Acuerdo Nacional de Formación Continua se aseguraba el reciclaje profesional de los trabajadores ocupados.

Así, la división entre “Formación Profesional” para población en paro y “Formación Profesional Continua” para trabajadores tendrá importantes repercusiones a efectos de desarrollo de los subsistemas de formación.

Este capítulo consta de dos partes diferenciadas: la primera tiene por objetivo identificar y describir el proceso de implementación del subsistema de Formación Continua en el marco de FORCEM, en los últimos cinco años; la segunda parte se centra en un análisis interno de la estructura de la Formación Continua mediante un estudio sobre el registro de datos de las acciones formativas correspondientes a las Convocatorias del año 1996. El capítulo finaliza con un

apartado de conclusiones e implicaciones acerca del modelo de Formación Continua desarrollado en España.

3.1. El desarrollo de la Formación Continua en España

3.1.1. El Primer Acuerdo Nacional de Formación Continua

En la exposición de motivos del Acuerdo Nacional de Formación Continua se destaca el valor estratégico de la Formación Profesional, tanto de la continua como de la inicial, ante los procesos de cambio económico, tecnológico y social, así como la importancia de las cualificaciones de la población activa, tanto de los trabajadores como de los empresarios, sobre todo en la pequeña y mediana empresa.

Los objetivos explicitan que la política de Formación Continua debe proporcionar a los trabajadores mayor nivel de cualificación necesario para:

- Promover el desarrollo personal y profesional.
- Contribuir a la eficacia económica mejorando la competitividad de las empresas.
- Adaptarse a los cambios tanto de la innovación tecnológica como de los nuevos sistemas de organización del trabajo.
- Contribuir con la Formación Profesional continua a propiciar el desarrollo de nuevas actividades económicas.

Así, el discurso acerca de la Formación Profesional Continua que se oficializa en el Acuerdo Nacional de Formación Continua está construido bajo una óptica de “racionalidad económica”, en términos de mercado. Competitividad, adaptabilidad e iniciativa empresarial son los ejes rectores del modelo que se intenta poner en funcionamiento.

• **La competitividad** del proceso de producción de bienes y servicios en el interior del tejido económico español y de su mercado interior; y la competitividad de los productos españoles en el mercado exterior. En este caso, el discurso sobre la “competitividad” se centra en los factores de producción y no tanto en los costes de producción⁹⁰.

90. El discurso acerca de la “competitividad” suele configurarse en dos vertientes: la competitividad en el proceso de producción (por ejemplo, calidad de los productos, productividad, composición orgánica de capital, adecuación a las NTI, etc.) y la competitividad en relación a la reducción de los costes de producción (por ejemplo, contención salarial, control de inflación en los precios de mercado, etc.). El discurso acerca de las necesidades de Formación Continua se centran (es bastante obvio) en la primera vertiente: los aumentos de productividad horarabajo a partir de una mayor adecuación a las nuevas tecnologías y/o a los procesos de organización del trabajo.

- **La adaptabilidad** del factor trabajo a las nuevas demandas de cualificaciones y competencias ante el cambio tecnológico en los procesos de trabajo, la adaptabilidad en las nuevas organizaciones del trabajo y de la empresa y la adaptabilidad a las nuevas estructuras de la producción y del tejido empresarial (la “empresa-red”⁹¹).

- **La formación para la iniciativa económica**, sea hacia la creación de nuevas pequeñas empresas, sea para el relanzamiento de actividades empresariales ya en funcionamiento, o sea para la reformulación de la organización del trabajo o de la empresa.

Conviene señalar que en el discurso no se asigna a la Formación Continua una función compensadora de Formación Profesional para aquellos trabajadores que en su juventud no tuvieron opción de acceder a una Formación Profesional de base de carácter escolar o formal.

Es conveniente señalar también que la declaración de objetivos tampoco hace referencia explícita al “cambio profesional” de los trabajadores en su itinerario laboral, así como tampoco a la Formación Continua como respuesta a las situaciones de movilidad interna de los trabajadores dentro del mercado de trabajo.

En este sentido, la Formación Continua adquiere una definición particularmente técnico-productiva y queda circunscrita a acciones de formación en pleno proceso de trabajo. En cierta forma, se prioriza un modelo de Formación Continua dentro del marco de la empresa concreta.

En el diseño de la Formación Continua había probablemente dos grandes direcciones posibles: el fomento y desarrollo de programas de formación promovidos por las empresas (directamente o mediante intermediarios de formación), o el fomento de centros estables de formación (tecnológica o empresarial) donde trabajadores o empresarios realizasen la formación.

El Acuerdo Nacional de Formación Continua favorece u orienta la Formación Continua hacia el primer modelo (cursos o acciones formativas en el marco de la empresa), mientras que el segundo modelo se desarrolla al margen del Acuerdo Nacional de Formación Continua. Por ejemplo, la mayor parte de formación en idiomas, formación empresarial o informática de usuario es una parte de la Formación Continua que se desarrolla al margen de FORCEM, directamente en el mercado de la formación (oferta-demanda privada de formación).

Las opciones estratégicas del Acuerdo Nacional de Formación Continua

91. Ver M. Castells, *La era de la información*. Vol 1º: *La sociedad red*. Alianza ed., 1998, Madrid.

quedan reforzadas en la misma definición oficial de Formación Continua. El artículo 1º del Acuerdo define la Formación Continua como *el conjunto de acciones formativas que desarrollan las empresas a través de las modalidades previstas en el mismo, dirigidas tanto a la mejora de competencias y cualificaciones como a la recualificación de los trabajadores ocupados que permitan hacer compatibles la mayor competitividad de las empresas con la formación individual del trabajador.*

La definición pone el eje de la Formación Continua en la acción empresarial, se transluce como un dispositivo de la empresa, se aleja de otros campos de formación y reduce la iniciativa de los trabajadores para organizar y decidir la formación de sus propios itinerarios. Así, el concepto oficializado de Formación Continua en el discurso del Acuerdo Nacional de Formación Continua pone el eje de la Formación Continua en el marco FORCEM, en la Primera acción e iniciativa de los empresarios. La Formación Continua deviene una acción decidida en la esfera gerencial y controlada desde la dirección de la empresa que puede regular (de forma arbitraria muchas veces) los contenidos, las formas de acceso y las formas de reconocimiento de la formación adquirida.

Así pues, hay una focalización de la Formación Continua hacia la acción formativa de la empresa (a menudo canalizada o promovida por empresas especializadas en formación). La formación individualizada mediante los permisos de formación dan un poco de margen al itinerario formativo, pero siempre a un nivel cuantitativamente poco significativo y siempre referido a la formación inicial con certificación oficial (enseñanzas en el marco del sistema educativo, pre o post-universitaria).

Los capítulos del Acuerdo desarrollan el marco general de la Formación Continua y, en particular, aspectos acerca del ámbito territorial personal y temporal, los tipos de Planes de Formación, el proceso de tramitación de las solicitudes, los Permisos Individuales de Formación, la financiación de las acciones formativas y la regulación de infracciones y sanciones o incompatibilidades.

Los proyectos de formación contemplados en el I Acuerdo son:

- Planes de Formación de Empresa, para aquellas que tengan más de 200 trabajadores.
- Planes Agrupados, para aquellas empresas que tengan menos de 200 trabajadores, que deberán agruparse y reunir conjuntamente al menos 200 trabajadores. (Estos planes han de ser reconocidos por organizaciones empresariales y/o sindicales).

- Planes Intersectoriales. Pueden presentarlo las organizaciones empresariales y/o sindicales. Son planes que, por su naturaleza, trascienden el ámbito sectorial y tienen un componente común a varias ramas de actividad.
- Permisos Individuales de Formación, para actividades formativas de carácter presencial y que estén reconocidas por una titulación oficial.

En el título sexto, se establecen los órganos de seguimiento y control para el desarrollo del propio Acuerdo. Se crea la Comisión Mixta Estatal de Formación Continua, compuesta paritariamente por representantes de las organizaciones sindicales y de las organizaciones empresariales, firmantes del Acuerdo. Algunas de sus funciones principales son: velar por el cumplimiento del Acuerdo; resolver discrepancias; administrar y distribuir fondos disponibles; aprobar el reglamento; realizar el balance de aplicación; fomentar la consecución de los Acuerdos; acordar la constitución de los órganos territoriales; aprobar las solicitudes; y aprobar el volumen de fondos destinados a financiar los permisos de formación.

Otro órgano de seguimiento y control creado por el Acuerdo son las Comisiones Paritarias Sectoriales, previstas en los convenios colectivos sectoriales estatales o en los acuerdos específicos que pudieran suscribirse en ése ámbito, integradas por representantes de las organizaciones sindicales y empresariales.

En la Disposición Final Segunda se expresa la intención, por parte de las organizaciones firmantes, de dirigirse al Gobierno para que, mediante un Acuerdo Tripartito, puedan habilitarse medidas de financiación que hagan posible la ejecución del Acuerdo.

3.1.2. Del Acuerdo Nacional de Formación Continua al Primer Acuerdo Tripartito

El Acuerdo Tripartito de Formación Continua complementa el Acuerdo Nacional y culmina su proceso de concertación. Fue firmado por las mismas organizaciones sindicales, empresariales y el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social que el Acuerdo Nacional de Formación Continua. Este Acuerdo establece y regula la financiación para llevar a cabo el Acuerdo Nacional.

Su recaudación se fija a partir de la cuota de Formación Profesional establecida en el 0,70 por ciento sobre la base de accidentes de trabajo y enfermedades profesionales, recaudado por la Seguridad Social. El Acuerdo establece la distribución de la cuota en dos partidas: una para la formación de la población activa ocupada y otra para la formación de los desempleados, cuya

aplicación se desarrolla de forma progresiva en los cuatro años de duración del Acuerdo como figura en la tabla 2 (ver anexo)⁹².

El Acuerdo Tripartito para la Formación Continua en 1993 supone un punto de inflexión muy importante en la institucionalización de la Formación Continua como posible futuro subsistema de Formación Profesional. Hasta entonces, la Formación Continua no está amparada en un marco institucional definido y diferenciado⁹³: se desarrolla en el cuadro de “libre iniciativa” de los servicios de formación de las grandes empresas y de los centros de formación que ejecutan cursos de formación por demanda de las mismas empresas o por demandas individuales de trabajadores. Así, una parte de estas iniciativas de formación se ampara, como es conocido, en el marco del antiguo plan FIP.

El Acuerdo de 1993 supone un paso importante en el proceso de institucionalización de la Formación Continua de trabajadores y empresarios, ya que define un marco administrativo amplio y global que puede, más adelante, ser el referente de la Formación Continua en España. Este marco institucional, al mismo tiempo, queda reforzado por el cuadro de financiación de la formación a partir de un sistema impositivo regular y estable.

Finalmente, las iniciativas colectivas o individuales de Formación Continua en la empresa (de o para la empresa) podrían, a partir de ahí, tener un marco regulador: una institución marco ordenadora y un mecanismo regular de financiación pública de la formación de carácter progresivo que permite, en el corto margen de cuatro años, multiplicar los recursos disponibles para la Formación Continua, lo cual supone un crecimiento espectacular de la demanda de esta formación por parte de las empresas y de los agentes sociales⁹⁴.

3.1.3. El Segundo Acuerdo Nacional de Formación Continua

Terminado el periodo de vigencia de los Primeros Acuerdos, en diciembre de 1996 fue suscrito el II Acuerdo Nacional de Formación Continua (llamado también Acuerdo Bipartito) y el II Acuerdo Tripartito de Formación Continua. El Acuerdo Nacional de Formación Continua fue suscrito por las mismas organizaciones sindicales y empresariales que el primero: por una parte, CEOE y

92. Otra fuente de financiación de las acciones formativas procede del FSE.

93. La Formación Continua está contemplada en el plan FIP, lo cual supone ya un empuje inicial de financiación a la Formación Continua, pero los Acuerdos Nacionales de Formación Continua suponen un paso cualitativamente importante en la implementación de un modelo público de Formación Continua.

94. El aumento de beneficiarios de la Formación Continua en el marco FORCEM, no obstante, no puede interpretarse como un aumento neto, ya que podemos suponer que parte de las acciones formativas canalizadas a través de FORCEM se realizaban anteriormente mediante la libre concurrencia en el mercado de la formación (oferta y demanda de formación a precios de mercado).

CEPYME y, por otra, CCOO, UGT y CIG. El Acuerdo Tripartito está suscrito por las mismas organizaciones sindicales y empresariales y el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Se modifica la definición de Formación Continua de la siguiente forma: *se entenderá por Formación Continua el conjunto de acciones formativas que se desarrollen por las empresas, los trabajadores o sus respectivas organizaciones, a través de las modalidades previstas en el mismo, dirigidas tanto a la mejora de competencias y cualificaciones como a la recualificación de los trabajadores ocupados, que permitan compatibilizar la mayor competitividad de las empresas con la formación individual del trabajador.*

Con referencia a la definición del Primer Acuerdo, ésta se amplía al ámbito de los trabajadores, de manera que se corrige el aspecto restrictivo a la acción empresarial. En cierta forma, se rectifica el sesgo empresarial de los primeros acuerdos y se da un peso más equilibrado (al menos, en teoría) a la iniciativa de los trabajadores y de las organizaciones sindicales en relación a la Formación Continua.

En los II Acuerdos se incorporan cambios para facilitar e incorporar nuevos colectivos excluidos anteriormente, de forma que queden cubiertas las necesidades de Formación Continua de todos los trabajadores.

El II Acuerdo Nacional de Formación Continua mantiene la distribución de Planes de Formación según: “Planes de Formación de Empresa”, “Planes de Formación Agrupados”, modificando el número de trabajadores necesarios para solicitar la formación mediante la reducción de la cantidad de trabajadores a cien, en las dos modalidades. Siguen existiendo las mismas modalidades de Planes de Formación Intersectoriales, Permisos Individuales de Formación y se incorporan las Acciones Complementarias y de Acompañamiento a la Formación. Éstas tienen como objetivo contribuir a la detección de necesidades formativas en los distintos ámbitos, a la elaboración de herramientas y/o metodologías aplicables a los Planes de Formación, a la definición de la Formación Continua y de todas aquellas otras formaciones que mejoren la eficiencia del sistema de Formación Continua.

La inclusión de las Acciones Complementarias de Acompañamiento a la Formación a partir de 1996 no ha de pasar por alto, porque también supone un paso importante en la creación de un marco de referencia de la Formación Continua en FORCEM.

En cierta manera, el desarrollo de esta iniciativa puede interpretarse como un primer movimiento con relación al proceso de formalización de la Formación Continua como subsistema de formación. Pasado el primer periodo donde domina la libre iniciativa en cuanto a las formas y contenidos de la formación por parte de las empresas y centros de formación, a partir de 1996 se estaría en disposición de configurar un dispositivo (potencialmente), a medio o largo plazo, de cara a un proceso de formalización de la Formación Continua: la regulación y homologación de sus contenidos y niveles.

Se trata de una hipótesis, sólo de una hipótesis, que contempla de forma analógica el proceso de formalización de la formación ocupacional en el marco del INEM: se recuerda que en el momento de fuerte expansión de iniciativas y financiación de la Formación Ocupacional, el mismo INEM promovió vías para la homogeneización y racionalización de las ofertas de Formación Ocupacional; así, se constituyeron gabinetes de apoyo a la Formación Ocupacional para el diseño de metodologías de la formación, desarrollo de contenidos y materiales didácticos, metodologías para el diagnóstico de necesidades formativas en el mercado, etc. El proceso permitió a los Centros de Formación Ocupacional desarrollar acciones formativas más comparables y comunes. Este proceso⁹⁵, desarrollado en los años 80, ha cristalizado en los 90, con una mayor formalización y estructuración de la Formación Ocupacional, mediante los diseños curriculares de los certificados de profesionalidad.

Obviamente, la analogía sólo es ilustrativa e hipotética. No se puede, en el momento actual, inferir ninguna conclusión con relación a la futura formalización de la Formación Continua en el marco de Formación FORCEM. No obstante, el hecho de que la institución de referencia se dote de elementos o dispositivos que faciliten la detección de necesidades formativas y, sobre todo, de metodologías y materiales para la formación puede facilitar los pasos próximos hacia una mayor formalización de la Formación Continua de empresarios y trabajadores.

En cuanto a los órganos de gestión, seguimiento y control en los II Acuerdos Nacionales de Formación Continua, se mantiene la Comisión Mixta Estatal y las Comisiones Paritarias sectoriales, con la ampliación en éstas de sus competencias en los criterios prioritarios y orientativos en la formación del sector y para *establecer los criterios de vinculación de la Formación Continua sectorial con el sistema de clasificación profesional y su conexión con el Sistema Nacional de Cualificaciones, a los efectos de determinar los niveles de certificación de la Formación Continua en el sector (Artic. 10.e)*. Es importante destacar este aspecto por-

95. Ver M. Castells, *La era de la información*. Vol 1º: *La sociedad red*. Alianza ed., 1998, Madrid.

que supone que, dentro del periodo del Acuerdo, se establecerá un sistema de cualificaciones, reconocimiento o certificación de competencias profesionales.

Precisamente este Artículo 10.e expresa un potencial muy fuerte en vistas a la estructuración y formalización posibles de la Formación Continua. El II Acuerdo incluye, como elemento clave en el discurso y orientación política de la Formación Continua, la articulación de los subsistemas de Formación Profesional en España. Un discurso que tiene un primer marco legal⁹⁶ en el año 1990, pero que queda reforzado en los textos de los dos Programas Nacionales de Formación Profesional del Estado.

El Artículo 10.e aporta una nueva lectura de la Formación Continua del futuro con relación al Sistema Nacional de Cualificaciones. Puede entenderse que muy posiblemente los cambios serán lentos, pero (probablemente por primera vez) la Formación Continua financiada con fondos públicos tiene un referente de futuro integrable, que pasa por dos dispositivos nuevos: la vinculación de la Formación Continua con el Sistema de Clasificación Nacional de Profesiones y, en segundo lugar, la certificación homologada de la Formación Continua en el contexto general del Sistema Nacional de Cualificaciones.

En cierta manera, el nuevo marco jurídico-político de la Formación Continua pública tiene en sí mismo el potencial de base que puede permitir a la Formación Continua, en hipótesis, desarrollarse en la dirección de un subsistema de Formación Profesional y establecer dispositivos de reconocimiento de la formación.

3.1.4. La financiación pública de la Formación Continua en el marco de los Acuerdos

En el Preámbulo del Acuerdo Tripartito se manifiesta la necesidad de proseguir y reforzar la formación permanente en las empresas y de potenciar la cooperación de los poderes públicos con las organizaciones empresariales y sindicales; se manifiesta asimismo el interés de hacer llegar la formación a otros colectivos no cubiertos en el I Acuerdo. El criterio político de extender la Formación Continua a empresas pequeñas, trabajadores autónomos, Administraciones Públicas y regímenes especiales de Seguridad Social supone aumentar substancialmente los recursos financieros para la Formación Continua. Ello se traduce en un plan de financiación.

El Acuerdo establece que, a partir del 1 de enero de 1997, la cuota de

96. LOGSE.

Formación Profesional afectará el 0,35 a la formación de los desempleados y el 0,35 a la financiación de las iniciativas de formación dirigidas a los trabajadores ocupados, tanto del sector público como privado. Este incremento del 0,05 se destinará —junto con una cantidad equivalente procedente de los Presupuestos del Estado— a los trabajadores afiliados al REASS, al Régimen General de Autónomos, y a aquéllos que, aun no estando ocupados, se encuentren en las siguientes situaciones: fijos discontinuos en periodos de no ocupación, trabajadores que pasen a la situación de desempleo cuando se encuentren en periodo formativo, trabajadores acogidos a regulación de empleo. Otras fuentes de financiación provienen del Fondo Social Europeo de acuerdo con los Marcos Comunitarios de Apoyo.

El Acuerdo Tripartito conviene en encomendar la gestión, seguimiento y el control técnico de las iniciativas de Formación Continua a FORCEM. La Tesorería de la Seguridad Social asignará al INEM el 0,35 de la cuota de Formación Profesional para la financiación de las iniciativas de Formación Continua. El INEM transferirá luego a FORCEM las cantidades necesarias para el ejercicio de sus funciones.

Así, desde 1993, los recursos financieros para la Formación Continua alimentada con fondos públicos se han cuadruplicado. De esta manera, el pacto para la financiación pública de la Formación Continua es un paso importante en el proceso de su institucionalización.

El hecho del aumento de los recursos para la formación ha supuesto, en estos últimos años, un aumento de demandas de acciones formativas por parte de las empresas. Supone, asimismo, tener que afrontar, por primera vez, el hecho de la demanda insatisfecha (peticiones de Planes de Formación denegados).

El incremento exponencial de recursos ha surtido efectos inmediatos en la demanda de Formación Continua: parte de la Formación Continua realizada anteriormente en el mercado libre de la formación se canaliza actualmente a través de las Convocatorias de FORCEM; muchas empresas medianas o pequeñas han recibido impulsos o estímulos de los centros de formación especializados (intermediarios de la formación); grandes empresas con amplia experiencia en gabinetes internos de Formación Continua acuden a las Convocatorias.

Ello supone, finalmente, muchos efectos de distinto orden:

- La Formación Continua pasa a ser un campo de la formación conocido y “deseado” entre los empresarios y los trabajadores. Supone, por tanto,

un aumento del reconocimiento social de la necesidad y conveniencia de la formación ante una economía en constante cambio.

- La relación entre demanda de formación y oferta de financiación se desequilibra en favor del aumento de la demanda insatisfecha. Ello supondrá o bien la generación de peticiones de incremento de la cuota de financiación, o bien el inicio de problemas relacionados con la aprobación de los Planes de Formación.
- En caso de un aumento desmesurado de las demandas de financiación de planes de Formación Continua, la institución rectora (FORCEM) deberá establecer criterios y prioridades con relación a los planes y sus contenidos. Ello supondría un cambio importante con respecto a los años anteriores, en los cuales “parece” que el criterio de “demanda” se ha estimado como parámetro. Establecer criterios y prioridades supondrá, finalmente, darle a la Institución un papel más fuerte o activo en la determinación de la “oferta” formativa.
- La determinación de criterios o prioridades con relación a la Formación Continua, sus contenidos y aplicaciones supondría entonces que la institución rectora debería establecer elementos estructurales y formalizados de la Formación Continua.

En fin, por un lado, implicaría un cambio en la orientación inicial del modelo de Formación Continua en el marco FORCEM y, por otro, mayores avances hacia un subsistema de formación.

3.2. La Formación Continua en el marco de FORCEM

La Fundación para la Formación Continua fue creada por las organizaciones firmantes del Acuerdo Nacional de Formación Continua para dar cumplimiento de los Acuerdos Bipartito y Tripartito. Se constituyó el 19 de mayo de 1993 como una entidad paritaria de ámbito estatal sin ánimo de lucro y de naturaleza privada.

La Junta de Gobierno de FORCEM coincide en su composición con la Comisión Mixta Estatal de Formación Continua, con 8 representantes de las organizaciones sindicales y 8 representantes de las organizaciones empresariales. La presidencia y la vicepresidencia se ejercen con carácter rotatorio. En el año de su constitución, FORCEM puso en marcha el aparato organizativo necesario para llevar a la práctica lo estipulado en los Acuerdos e impul-

sar la formación publicando la primera Convocatoria de Ayudas de Formación Continua.

La intensa actividad desarrollada por FORCEM y la evolución de las solicitudes hasta sus Convocatorias da cuenta de la percepción de las necesidades de formación que existían en España en el momento de su creación. A través de FORCEM, las empresas cuentan con un instrumento de ayuda para cualificar el capital humano a su medida, a la vez que la Formación Continua se define como respuesta a las necesidades de los trabajadores para adaptarse a los continuos cambios de innovación tecnológica y de organización del trabajo, para una mayor competitividad de la empresa y una mayor formación individual del trabajador.

La primera Convocatoria de FORCEM, de Formación Continua, se publicó en julio de 1993, pocos meses después de su creación. En esta Convocatoria no existían diferencias de modalidades de formación, como indicaba el texto de los Acuerdos —que distingue Plan de Empresa, Planes Agrupados, Plan Intersectorial—. Temas como la información, la promoción de los Acuerdos y la publicidad de las Convocatorias no se activaron hasta el año 1994, en que impulsaron un fuerte incremento de la demanda formativa. En este año, se convocó por primera vez las ayudas a los Permisos Individuales de Formación.

A lo largo de estos años, FORCEM ha ido introduciendo en sus Convocatorias de Ayudas aspectos recogidos en los Acuerdos de 1992, con la intención de consolidar un modelo de Formación Continua. Se han ido incorporando modificaciones en los procedimientos de tramitación y gestión, en las Convocatorias de ayudas, (se introducen cada año más plazos de solicitud; en 1993, un plazo sin límite de calendario; en 1994, dos plazos; en 1995 y 1996 siete plazos más). En las modalidades de planes, se consolida un modelo poco estructurado en sus acciones y planes formativos. Las Comisiones Paritarias también se han ido constituyendo durante estos años y han ido definiendo sus propios criterios sectoriales de prioridad.

En las publicaciones de FORCEM se manifiesta la voluntad de huir de los esquemas académicos, alejados del mundo laboral. Se trata de un elemento muy relevante y que distingue la Formación Continua respecto de los otros subsistemas:

- La Formación Profesional Reglada define un catálogo de formaciones y certificaciones, estructurado y muy formalizado, que se ofrece a las generaciones de jóvenes estudiantes, a partir de un mapa que territorializa de forma rígida la oferta de Formación Profesional. Un catálogo

cerrado y programado con antelación y susceptible de ser aplicado sin variaciones substanciales durante bastantes años.

- La Formación Ocupacional para parados ha terminado constituyendo también un catálogo de oferta formativa muy formalizado a partir de Convocatorias anuales abiertas. Ello hace que la oferta, en un territorio concreto, pueda ser muy variable en cantidad y contenido, año por año, dependiendo (teóricamente) de las necesidades y prioridades y la financiación.
- La Formación Continua en el marco de FORCEM se autodefine con otro parámetro: el de la demanda de las empresas y, secundariamente, de los trabajadores. A diferencia de los otros subsistemas donde se ha definido una oferta específica, la modalidad FORCEM no implementa un catálogo de formación, sino que simplemente aprueba, financia y supervisa las demandas de formación que emergen de las iniciativas de las empresas o de los intermediarios de la formación.

FORCEM se presenta, así, como una intermediación de las demandas de Formación Continua de las empresas; no promueve un catálogo de formación ni lo prioriza, sino que sólo racionaliza la distribución de recursos. En caso de ser así (este supuesto debería ser contrastado), ello tendría implicaciones en cuanto a la relación entre subsistemas: “Cuanto más estructurada la oferta formativa, mayor grado de institucionalización del subsistema”. Esta es la tendencia histórica del sistema educativo y su Formación Profesional y, posteriormente, de la Formación Ocupacional.

En este sentido, se puede plantear el siguiente dilema: si la modalidad de Formación Continua se configura estrictamente a partir de las demandas, la institucionalización del subsistema será débil en relación con los otros subsistemas. Alternativamente, la mayor institucionalización de la Formación Continua llevará a una estructuración más fuerte de la formación y un peso mayor de la oferta. La Formación Continua, en tanto que subsistema en relación con los otros subsistemas, está ante un dilema. La resolución hacia un aspecto u otro tendrá efectos importantes.

En un breve balance sobre los resultados de la implantación de la Formación Continua a través de FORCEM, se observa claramente una mejora en su aplicación y consecuentemente en la gestión de los Acuerdos, y un efecto expansivo sin ninguna referencia parecida en otros ámbitos formativos. En 1993, FORCEM financió la formación de 299.948 participantes; en 1994, 807.273; en 1995, 1.279.501. En los primeros tres años, el número de trabaja-

dores y trabajadoras que han recibido formación a través de las ayudas de FORCEM se ha incrementado el 426%.

El aumento de la Formación Continua en el marco FORCEM ha sido espectacular. Interpretar este hecho no es simple, ya que se trata del resultado de la interacción entre muchos factores.

- Muchas empresas y/o trabajadores que ya realizaban Formación Continua por su propia cuenta y riesgo (asumiendo los costes de la formación) han podido canalizar la totalidad o parte de sus proyectos de Formación Continua a través de las Convocatorias de FORCEM.
- Empresas y trabajadores han tenido conocimiento de las cuotas o cargas impositivas para la formación y han optado por no renunciar a los beneficios de la formación subvencionada. La misma difusión de la Formación Continua a través de los medios ha supuesto que se creara un clima favorable y abierto a la Formación Continua. Así, tanto trabajadores como empresarios se han hecho más permeables a la posibilidad de concurrir a Convocatorias para la formación.
- El aumento espectacular de los recursos públicos para la Formación Continua ha supuesto también la posibilidad de expansión o creación ex novo de empresas o centros especializados en Formación Continua, sobre todo para ocupar un espacio importante en la intermediación de los Planes Agrupados.
- En definitiva, la oferta de recursos genera demanda y, al mismo tiempo, la demanda queda mediatizada por la oferta de las empresas intermediarias: la adecuación de la demanda a los parámetros de las Convocatorias para la financiación de la formación. Por otro lado, la demanda satisfecha (los planes aprobados con anterioridad) también acaba determinando la generación de demandas potenciales⁹⁷. Se trata de una hipótesis en relación a la determinación con la demanda por parte de la oferta.

En la demanda de ayudas para Planes de Formación solicitados a FORCEM⁹⁸, además de un fuerte incremento, como se ha señalado anteriormente, existe una variación importante: la implantación progresiva de los Planes Agru-

97. Es lógico pensar que hay una determinación de la demanda por parte del formato, espacio y tiempo de las Convocatorias, tanto en la justificación de la formación demandada, como en los contenidos propuestos y los colectivos a los cuales se desea llegar.

98. En las Memorias de FORCEM se distingue entre planes solicitados, que son los presentados en los diversos plazos de la Convocatoria anual. Los planes aprobados por FORCEM que serán financiados por los fondos del año de la Convocatoria y los planes certificados que son aquellos que han acreditado ante FORCEM el desarrollo de las acciones formativas del plan aprobado.

pados, que acogen demandas de las pequeñas y medianas empresas, cumpliendo así con uno de los objetivos de los Acuerdos. Sin embargo, en la resolución de la Convocatoria también es muy superior el rechazo de Planes Agrupados⁹⁹ (tabla 3, ver anexo).

No obstante, el incremento real de Planes Agrupados se puede deber al estímulo de la Formación Continua a las PYMES, que se ha desarrollado con iniciativas informativas de publicidad, cuyo mensaje sobre la necesidad de Formación Continua como instrumento estratégico para la cualificación profesional, la estabilidad y la competitividad ha llegado a los trabajadores y empresarios. Además, en las últimas Convocatorias, se han facilitado los Planes Agrupados rebajando las cifras mínimas de trabajadores.

FORCEM convoca también los llamados Permisos Individuales de Formación, que consisten en un permiso retribuido de una duración máxima de 200 horas para estudios que tengan reconocimiento oficial. En la Convocatoria de 1995-1996, se aprobaron 1.036 permisos con un total de 140.661 horas remuneradas y, en la Convocatoria de 1996-1997, fueron 2.441 los permisos aprobados con un total de 340.267 horas.

Estas Convocatorias, si bien no son relevantes cuantitativamente en referencia al conjunto de las ayudas de FORCEM, sí lo son en cuanto a referencia a sí mismos, por el incremento que tienen. La media de horas por persona está alrededor de 140.

En la tabla (ver anexo) 4 se puede comprobar que en los estudios demandados en los permisos personales, hay un predominio aplastante de la formación universitaria.

La financiación de los Contratos de Aprendizaje también corre a cargo de FORCEM, dimanados del Acuerdo Tripartito y regulados por el RD 2317/1993. En 1994 se suscribió un acuerdo de colaboración entre INEM y FORCEM sobre dichos contratos. Así, se financiaron en 1995 51.487 aprendices y, en 1996, 99.835 contratos de aprendizaje con un total de 6.609.798 horas.

El aumento de beneficiarios de la Formación Continua en FORCEM y el tipo de modalidad o programa dominante hace que la Formación Continua tenga un grado de heterogeneidad muy alto. Esto, evidentemente, tendrá repercusiones en el campo del reconocimiento de la formación.

99. Obviamente el proceso de formación de candidaturas para la formación es mucho más complejo en los Planes Agrupados que en los Planes de Empresa. No sólo el proceso previo sino también la realización del plan de formación. Asimismo, se supone que la elaboración de Planes Agrupados puede tener muchas más posibilidades de caer en defectos de forma que no, en cambio, los planes en las grandes empresas.

Se pueden establecer cuatro categorías o campos de intervención de FORCEM: en la formación inicial o de base; en la Formación Continua propiamente dicha dentro del marco de la iniciativa de empresa; en la Formación Continua propiamente dicha en el marco de la iniciativa del trabajador; y en la formación informal (experiencia laboral):

- **En la formación inicial o de base.** Hace referencia, sobre todo, a la formación en el marco de los contratos de aprendizaje (Formación Profesional de inicio) y los “Permisos Individuales de Formación” de formación que permiten (o facilitan) a los trabajadores “reingresar” en la formación reglada para la obtención de certificaciones oficializadas por la administración educativa. En estos casos, la Formación Continua se debe entender en un sentido muy amplio, ya que de hecho los beneficiarios realizan formación de base o formación inicial especializada: el objetivo consiste en conseguir un título reconocido para la mejora de la cualificación de estudios académicos o profesionales (graduado escolar, certificado de profesionalidad para el aprendiz, bachillerato, Certificado de Formación de Grado Medio o Grado Superior, diplomaturas o licenciaturas).
- **La Formación Continua propiamente dicha en el marco de la empresa.** Hace referencia, sobre todo, a los Planes de Empresa y los Planes Agrupados (la mayor actividad promocionada y subvencionada por FORCEM). En esta modalidad de Formación Continua, las empresas concretas promueven la formación de sus trabajadores, técnicos o directivos mediante los planes o programas de formación. Esta formación generalmente supone la definición e implementación de cursos situados en el tiempo (horas de formación o duración y tiempo) y en el espacio (en la propia empresa, en otra empresa, a distancia o en un centro específico de formación). Esta modalidad de Formación Continua está muy distanciada de las otras formaciones profesionales y, por tanto, se le plantea el tema de la homologación o reconocimiento.
- **La Formación Continua propiamente dicha fuera del marco de la empresa.** Hace referencia a una parte de los Permisos Individuales que no son formaciones iniciales: postgrados, masters y títulos oficiales en idiomas. Pero esta modalidad de Formación Continua podría hacer referencia a una gama muy extensa de la Formación Continua fuera del marco FORCEM. En efecto, muchos trabajadores, por iniciativa propia (a veces con facilidades por parte de la empresa, a veces plenamente al

margen), desarrollan formaciones profesionales en centros de formación sea para mejorar su estatus laboral, sea para promoción social u otros motivos. Los ejemplos pueden ser muchos: las escuelas de verano para profesores y educadores, los cursos de iniciación o perfeccionamiento de idioma extranjero, cursos de usuarios de informática... Se trata de un campo muy importante en las prácticas, pero no contemplado en el marco de FORCEM. Igualmente que en el caso anterior, se plantea un problema en torno al reconocimiento de esta formación.

- **La formación “en continuidad” en el marco de la experiencia laboral acumulada.** Hace referencia a una modalidad de Formación Continua no contemplada en el marco FORCEM, pero sí en el discurso general de la Formación Continua. Hay dos aspectos a considerar: el reconocimiento de los aprendizajes profesionales acumulados por los trabajadores en su itinerario laboral y, en segundo lugar, el contexto organizativo del proceso de trabajo como mecanismo que favorezca la Formación Profesional “informal”. Se trata de un tema clave que será recuperado más adelante ya que expresa un fuerte potencial en relación con la Formación Continua.

3.3. Perfil social de los beneficiarios de la Formación Continua

Las tablas que siguen expresan someramente los perfiles dominantes entre los beneficiarios y los datos corresponden al periodo en que todavía estaban excluidos de la Formación Continua los colectivos de régimen agrario y los de régimen autónomo que en posteriores ajustes y acuerdos se han incluido en el ámbito de los beneficiarios.

Quienes han compuesto mayoritariamente el perfil de los participantes de las ayudas de FORCEM han sido los hombres, con edades comprendidas entre 25 y 45 años con un perfil profesional de directivo, técnico, mandos intermedios y trabajadores cualificados. Los colectivos considerados más vulnerables en el mundo laboral, como son las mujeres y los trabajadores no cualificados con menos estudios y formación, son los que menos han accedido a las ayudas de la Formación Continua (ver anexo; tablas 5, 6, 7 y 8).

La lectura de las tablas muestra el perfil de los participantes durante los primeros años de FORCEM: la mayor parte de los usuarios tienen edades comprendidas entre 25 y 45 años. Se da poca participación en la Formación Con-

tinua de los mayores de 45 años. En cambio, existe un tímido incremento de grupo de edad menor de 25 años.

Las mujeres tienen un comportamiento desigual durante los tres años iniciales de FORCEM, aunque claramente inferior a los hombres. Sin embargo, si se tienen en cuenta los participantes en la Formación Continua y su proporción con los representados en la EPA según sexo¹⁰⁰, las diferencias respecto a los hombres son pocas (ver tabla 9).

La categoría profesional del usuario de FORCEM está concentrada numéricamente en los trabajadores cualificados con una evolución progresiva superior a otras categorías. Aunque cabe resaltar, en gran medida, la fuerte participación de los cargos de dirección y los mandos intermedios que, en proporción con su universo de referencia, tienen una participación elevadísima; es decir, con referencia a la EPA, recibieron Formación Continua en el año 1995 el 49% de los directivos y el 51% de los mandos intermedios¹⁰¹. Se puede afirmar que estas son las categorías profesionales más beneficiadas de las ayudas de FORCEM¹⁰². En la categoría de técnicos, la participación es del 39%. Sin embargo, la participación de los trabajadores y trabajadoras cualificados y no cualificados (siempre con referencia a la EPA) están representados por el 13%. En resumen, se puede afirmar que los que más categoría profesional tienen más participan de la Formación Continua.

Según el área funcional donde trabajan los beneficiarios de las ayudas, el área donde se concentran mayoritariamente los trabajadores en la producción, sobre todo por su incremento anual, aunque se debe observar que la suma del área correspondiente a la administrativa más la comercial, representativas del sector servicios, es mayoritaria.

Los resultados sobre el perfil de los beneficiarios de las ayudas de FORCEM refuerzan, en líneas generales, las teorías sobre la naturaleza acumulativa del aprendizaje. Diferentes investigaciones¹⁰³ demuestran que la capacidad para aprender en el trabajo es clave para el rendimiento. Esta capacidad depende de la experiencia escolar: la Formación Continua tiende a concentrarse en los jóvenes que disponen de una formación escolar inicial de nivel secundario-

100. Fuente: Memoria FORCEM, 1995 y 1996.

101. Fuente: Memoria FORCEM, 1995 y 1996.

102. En esta correlación de datos, probablemente existe un margen de error si se tienen en cuenta las variables que definen la categoría de directivo en la EPA y las que lo definen según FORCEM. También se debería conocer cuántos directivos proceden de los Planes Agrupados que provienen de las pequeñas empresas con referencia a los que proceden de los Planes de Empresa.

103 Ver de CEDEFOP *Formación Profesional*. Revista Europea. Diciembre, 1996.

superior o superior, que aumentan a lo largo de toda la vida las diferencias formativas entre éstos y los que no disponen de unos niveles suficientes de formación inicial. El aprendizaje es acumulativo y, en los casos de mala experiencia inicial, es costoso y poco rentable corregir los déficits a través de la Formación Continua. Además, a estos análisis se añade el factor edad: la capacidad individual para aprender va disminuyendo con la edad.

Desde la óptica del mercado laboral, la Formación Continua puede ser considerada rentable para la competitividad de la empresa. La lógica empresarial conduce a la polarización de la formación hacia los más cualificados, como motor de los cambios tecnológicos y de organización. Así, a mayor cualificación laboral más necesidad y rentabilidad de la formación y, por tanto, más demanda formativa.

En la estructura empresarial, los colectivos menos cualificados, con menos estudios y formación, son los más vulnerables en la regulación de empleo y también los más susceptibles de quedar excluidos de la Formación Continua por razones de derecho, debido a que no pueden acceder al nivel de formación según los intereses de la empresa; y por razones de hecho, debido a que es difícil que un trabajador con pocos estudios y baja cualificación pueda ser sensible a temas formativos.

Son aspectos a tener en cuenta: el carácter poco estructurado del subsistema FORCEM, la lógica de la polarización como efecto del mercado de trabajo y la lógica económica, así como la rentabilidad de la formación, que implica formación inicial y conocimiento previo de su importancia para la obtención de resultados, y la ausencia de una acreditación o certificación de la Formación Continua en el marco de FORCEM.

En resumen, la mayor parte de la literatura sobre Formación Continua constata el fenómeno de la segmentación formativa. Se trata de un fenómeno general y no sólo específico del caso español. La explicación de este efecto puede orientarse hacia tres líneas de explicación: la primera pone el acento en el impacto de la lógica empresarial de la rentabilidad y del coste/beneficio sobre las estrategias políticas con relación a la Formación Continua (la perspectiva de la competitividad); la segunda línea interpretativa pone el acento en la insuficiencia del carácter recuperador o compensador de la Formación Continua para la población trabajadora que no pudo beneficiarse en su día de un sistema educativo permeable y accesible (la perspectiva de la igualdad de oportunidades y de la compensación); la tercera línea de interpretación pone el acento en la dificultad extrema de desarrollar la Formación Continua sin una

formación de base y sin un contexto cultural favorable a la formación (perspectiva del handicap formativo).

Estas tres interpretaciones son correctas, pero pueden ampliarse con otras hipótesis complementarias.

- Históricamente, el mundo de la pequeña empresa y del trabajo autónomo no ha tenido mucha proximidad hacia la formación empresarial. Parte de los déficits de la formación de este colectivo se han satisfecho a partir de la contratación de servicios a las empresas (gestorías fiscales, contabilidad, etc.). Otra parte ha sido cubierta por los servicios de asistencia técnica de las empresas proveedoras de tecnología. Aun así, el pequeño empresario o el directivo sin formación está en una situación clara de necesidad formativa con relación a las estrategias financieras, tecnológicas, comerciales u organizativas, lo cual explicaría parte de la demanda a estos niveles.
- Los cambios en la estructura productiva del capitalismo informacional desplazan las necesidades formativas hacia tres direcciones: la aplicación de las Nuevas Tecnologías de la Información al proceso productivo, la gestión y planificación estratégica de la empresa y la ingeniería comercial y/o financiera. Son precisamente los tres campos en los cuales son candidatos los directivos, los empresarios y los técnicos medios o superiores.
- La formación post-universitaria crece a un ritmo fuerte en términos de cantidad (oferta) y de calidad (especialización y diversificación). Se trata de un efecto multiplicador: cuanta más formación inicial recibida, más generación de necesidades formativas sobre el formado. Igualmente, cuanta más formación recibida, mayor capacidad para acceder a la información y utilizarla en beneficio propio. Por tanto, la formación, en sí misma, produce un efecto multiplicador y, viceversa, un efecto restrictivo sobre la población con déficits formativos de base.
- La vieja organización del trabajo y de la empresa hace que haya una percepción dual del trabajo: los rectores y organizadores del proceso de trabajo que “tendrían que tener mucha Formación Continua” y los ejecutores del trabajo que “tendrían que ser bien dirigidos”, mediante instrucciones precisas y taylorísticas. Esta percepción es otro factor de segmentación de la formación.
- Buena parte de los trabajos poco o nada cualificados quedan al margen de las necesidades formativas en adaptaciones tecnológicas y organiza-

tivas. Precisamente, en los procesos de reconversión de las empresas por innovaciones tecnológicas, los trabajos menos cualificados son los que están en una situación más vulnerable ante la amortización de puestos de trabajo: o bien son candidatos a la amortización o bien son externalizados hacia empresas satélites. Por otra parte, muchas tareas poco o nada cualificadas no precisan formación técnico-profesional, sino de cualificaciones sociales de base (“saber estar”, motivación, lenguaje, etc.) que son filtradas directamente en la contratación por los servicios de selección de personal¹⁰⁴.

- El fenómeno reciente de la “sobre-educación” en muchos jóvenes ocupados en trabajos poco o nada cualificados hace que el grado de adaptabilidad a las tareas sea (al menos en teoría) mucho más rápido que no entre los adultos con escasa formación de base. Muchos jóvenes en tareas no cualificadas tienen rudimentos en idioma extranjero o tienen ciertas habilidades ante los ordenadores. Así, habría una segmentación, según edad, importante en relación a la “continuidad de la formación”.
- Por último, cabe pensar que parte de la formación laboral de bajo nivel es impartida por la misma empresa incluso al margen de los Planes de Formación continua (técnicas de venta directa, cartera de clientes, formación a cargo de las empresas proveedoras de tecnología para el manejo o uso, etc.). Así, parte de la formación continua de bajo nivel estaría al margen de los Planes de Formación de las empresas.

3.4. Análisis de las Acciones formativas (1996)

Más allá de las consideraciones de carácter general, la investigación tiene por objetivo identificar y analizar los componentes de las acciones formativas amparadas y financiadas por FORCEM, a fin de poder establecer, finalmente, las relaciones oportunas con los otros subsistemas de Formación Profesional.

El análisis de las acciones formativas se ha realizado a partir de la base de datos registrada por la misma Fundación con relación a las acciones formativas aprobadas durante las Convocatorias de 1996. Conocidas las dificultades de compatibilidad para la manipulación estadística de datos, se procedió final-

104. La inadecuación de “cualificaciones sociales” para el trabajo es un factor determinante en la exclusión del mundo laboral y de las carreras ocupacionales. De ahí que la FO para parados no sea un dispositivo formativo suficiente por sí sólo para los colectivos específicos en situación de exclusión social.

mente creando una nueva base de datos más simple. El proceso fue largo y costoso, porque hubo que reformular y grabar de nuevo la información seleccionada. Por supuesto, se depuraron los posibles errores en la grabación de la información, lo que se convirtió en una tarea lenta por la meticulosidad que requiere.

El resultado de estas tareas previas ha permitido disponer de una base de datos que registra las acciones formativas (o cursos) por la denominación técnica (construida por FORCEM), lo que supone una clasificación exhaustiva de las acciones en 190 categorías, según las 28 familias profesionales. La base de datos resultante está configurada a partir de los siguientes campos o variables: grupos de edad, sexo, horas de formación recibida, categoría profesional del beneficiario, sector profesional y tipo de enseñanza.

La base de datos obtenida permite una aproximación directa para el estudio de las acciones formativas, aunque carece de informaciones que habrían sido de interés: el registro de situaciones contractuales, características de la empresa, detalles sobre la formación, etc. Otra limitación viene de la imposibilidad de un análisis socioestadístico de cruce entre variables debido al formato de la base. Finalmente, otra dificultad estriba en la complejidad misma en el proceso de recogida inicial de formación que puede afectar (limitadamente) a la congruencia de algunos resultados.

No obstante, a pesar de estas limitaciones, el estudio de la base de datos resultante permite llegar a consideraciones de interés con relación a los objetivos de la investigación.

3.4.1. Una Formación Continua fragmentada en tiempos breves

La variable tiempo (horas en formación) es un atributo propio de la formalización de la formación; en la educación informal, en cambio, la variable tiempo ocupa un lugar más laxo. La Formación Profesional conseguida mediante procesos informales (experiencia laboral) se mide, a lo sumo, con la variable “años de experiencia en un puesto de trabajo” o bien en “años de experiencia en una empresa”. La Formación Profesional formalizada, en cambio, se mide o por la certificación conseguida (titulación) o por el tiempo de formación realizada (horas de formación).

En este sentido, los subsistemas de Formación Profesional (en tanto que se formalizan) tienden a definir un abanico de tiempos de formación: un año académico se computa como 600-900 horas de formación; la formación post-universitaria se computa entre 150-500 horas de formación; un ciclo formativo de Formación

Profesional reglada se computa como 1.300-2.000 horas de formación; la Formación Ocupacional se computa como 250-700 horas formación, etcétera.

Las acciones formativas financiadas por FORCEM se computan también en horas de formación. Existe una diferencia substancial entre los subsistemas de Formación Profesional Reglada y la Formación Ocupacional con relación a la Formación Continua (FORCEM). Los primeros definen los tiempos de formación institucionalmente, mientras que en FORCEM se sigue, teóricamente, el criterio de la demanda de las empresas, con la salvedad de enmarcarse dentro de un abanico de máximos y mínimos (no menos de 20 horas y no más de 270 horas, salvo excepciones justificadas).

Las primeras diferencias en tiempos de formación parecen ya claras: la Formación Profesional inicial/especializada (ciclos formativos) se concibe como formación a tiempo completo durante un mínimo/máximo de un/dos cursos académicos. La Formación Ocupacional para parados se concibe como una formación a tiempo completo entre un trimestre y medio año. La Formación Continua se concibe como una formación a tiempo parcial o intensiva de duración menor.

La tabla 10 expresa la distribución de tiempos de las acciones formativas financiadas por FORCEM en el abanico de máximos y mínimos sugeridos por la Fundación. La relación entre los tiempos de formación y tipo de formación también resulta de interés. Las conclusiones de una primera lectura son claras; las implicaciones de estas conclusiones mucho más complejas.

- El 72% de la formación impartida es inferior en tiempo a 50 horas.
- El 46% de la formación impartida es de cursos de 20/30 horas.
- La Formación Continua prolongada (más de 150 horas) no llega al 2% del total.
- Hay mucha más formación por debajo del tiempo mínimo establecido (30.000 trabajadores) que por encima del máximo (3.500).
- La formación de duración “mediana” (de 50 a 90 horas) no llega a la cifra del 20 por ciento.
- Las acciones formativas del sector Comercio son las que sobrepasan significativamente los cursos por debajo del mínimo establecido (-20h).
- Las acciones formativas de los sectores de Comercio, Automoción, Enseñanza, Industrias Alimentarias e Industrias Artísticas sobre-representan significativamente en la categoría de cursos “cortos” (20-30 horas).
- El sector Agrario destaca como el de propensión a cursos de duración larga. Destaca junto a la Agraria, la Industria de Madera-Corcho y Pesca-Agricultura.

- La formación en los sectores de Servicios a las Empresas y Edificación son las que tienen mayor dispersión en el abanico de opciones de tiempo.

Los resultados obtenidos apuntan a una conclusión de carácter general de mucho interés: las acciones formativas en el modelo de Formación Continua, en el marco de FORCEM, destacan por tratarse preferentemente de cursillos de corta duración; una duración muy por debajo de la considerada en los demás sistemas de formación: en las enseñanzas regladas y la Formación Ocupacional.

La interpretación del fenómeno resulta muy compleja y debe, en cualquier caso, permanecer en el campo de lo hipotético. Probablemente el contenido de las acciones formativas tiene una orientación tecnológica de aplicación inmediata en los procesos de trabajo, lo cual justificaría la corta duración de la formación. Sería el caso, por ejemplo, de la formación para el manejo de programas concretos de tratamiento de textos, el manejo de maquinaria o equipo renovado y automatizado, la formación en los mecanismos concretos de comercialización de productos, la iniciación en tareas nuevas derivadas de cambios en los sistemas de producción de las empresas.

Así, del conjunto de la Formación Continua en el marco de FORCEM, sólo uno de cada cuatro trabajadores (técnicos o directivos) realizaría una formación mínimamente prolongada en el tiempo, lo cual supondría (teóricamente) un mayor grado de complejidad. En hipótesis, se puede establecer que la Formación Continua en un contexto de cambio acelerado en las Nuevas Tecnologías de la Comunicación, en la organización del trabajo y en las nuevas demandas de formación laboral, tendería a ser una formación que exige un mayor grado de tiempo de formación. Algunos ejemplos: el paso del dibujo técnico al diseño por ordenador, el inglés en las relaciones comerciales, la gestión de recursos financieros, las técnicas de prospección de mercado, etc.

Probablemente podría deducirse que la misma Formación Continua en el marco FORCEM tiene una segmentación interna entre la Formación Continua de largo alcance (y de mayor duración) y la Formación Continua de aplicación inmediata de técnicas concretas y establecidas.

No obstante, el hecho de que la formación prolongada domine precisamente en la familia agraria resulta poco comprensible desde nuestra lectura. Sería lógico entender, desde esta perspectiva, que determinadas formaciones en el sector Comercio fueran cursos inferiores a 20 horas (manejo de balanzas automáticas, manipulación de alimentos, etc.), pero no puede interpretarse (a este nivel de datos) nada acerca de los cursillos de larga duración.

Precisamente, la imposibilidad de poder establecer cruces entre variables impide la relación entre el tiempo de formación y la categoría profesional, lo cual mejoraría mucho más la capacidad interpretativa.

Con todo, el análisis de los tiempos de formación en el marco de FORCEM abre muchos otros interrogantes que podrían formularse en términos de hipótesis abiertas.

- Si las acciones formativas son expresión de la demanda de las empresas, más que de la oferta institucional de FORCEM, podría deducirse que los Planes de Formación desean formaciones de corta duración, teóricamente más compatibles con el tiempo de trabajo, que no formaciones prolongadas. Está por ver, además, si el tiempo de formación corta se ajusta mejor a la demanda del trabajador (o técnico), más abierto a una formación de corto compromiso que de larga duración en el tiempo.
- La Formación Continua tendría un carácter fragmentado en cursos de corta duración y de aplicación técnica inmediata. Probablemente ello redundaría en dificultades para establecer itinerarios formativos en continuidad.
- La interacción entre demanda y oferta probablemente podría explicar parte de la tendencia señalada a la fragmentación. Los cursos de corta duración permiten llevar formación a una capa más amplia de trabajadores y, a su vez, satisfacer mayor número de solicitudes. Así, probablemente se habría establecido una inercia “interactiva” que influiría en solicitudes de Formación Continua en base a cursos de corta duración.
- El aumento de formación en los Planes Agrupados podría explicar también la tendencia a los cursos cortos, ya que los Planes Agrupados suponen una mayor complejidad de realización que los Planes de Formación en grandes empresas.
- En caso de que la Formación Continua en el marco de FORCEM se orientara hacia formaciones cortas y muy aplicadas aparecerían determinados problemas en relación a la validación de la formación. Generalmente, la realización de cursillos se solventa con la “acreditación simple” de certificado de asistencia, a diferencia de la formación larga que tiende a la “validación” de saberes aprendidos y a la emisión de certificaciones o diplomas. Así, gran parte de la Formación Continua en el marco de FORCEM tendría un valor muy relativo o escaso en el campo del reconocimiento de certificaciones de Formación Profesional.

3.4.2. Una Formación Continua polarizada en tres familias profesionales

Las Acciones formativas han sido clasificadas en un código de familias profesionales de forma similar a los otros subsistemas de Formación Profesional. La iniciativa de clasificación en familias partió en su momento de la Reforma de la Formación Profesional Reglada, con el ánimo de estructurar formaciones profesionales iniciales de carácter polivalente que, en teoría, permitiría al joven estudiante emplearse en un futuro en un campo amplio de actividades profesionales.

Por mimetismo y homologación, la reforma de la Formación Ocupacional en el marco del INEM también tomó en su día la metodología de las “familias profesionales” como elemento racionalizador de la oferta formativa (aunque, por razones ya expuestas, tuvo que desarrollar el concepto de “ámbito o área profesional”).

En el caso de la Formación Continua, FORCEM ha tomado, igualmente, el criterio de familias para establecer categorías o clasificaciones. El modelo ha sido tomado del INEM, aunque con unas ligeras variaciones: no se considera la familia de Artesanía, se unifica en una sola familia Textil Piel-Cuero y se incorpora como familia nueva Administraciones Públicas; incluye también una familia sin asignar, en razón de problemas en la tramitación y clasificación a posteriori.

Existe una diferencia fundamental: si bien en la formación ocupacional y reglada los certificados y títulos parten metodológicamente de la estructura de las familias, en el caso de FORCEM la agrupación parte de las solicitudes de formación para las actividades formativas. Este procedimiento puede comportar dificultades para clasificar las solicitudes según familias, sobre todo si se añade que el modo de proceder para dicha clasificación es a partir de las empresas o agrupación de empresas demandantes de formación, con referencia al tipo de actividad productiva o económica que llevan a cabo, y no a través de las actividades formativas específicas que resultaría probablemente más acertado, más operativo o más fácil de clasificar. Sin embargo, aunque se ponga en cuestión la clasificación según familias profesionales, debido además a que está forzada por el referente de la Formación Profesional Ocupacional, merece la pena tratarlos como forma de agrupación más propia de los sectores económicos.

Así, los trabajadores, técnicos o directivos que han realizado Formación Continua en la Convocatoria de 1996 se distribuyen de la forma que expresa la tabla 11 (ver anexo).

Un análisis de la distribución de la formación debería tener puntos de comparación o de referencia con la EPA, con relación a la formación impartida en las familias de Formación Profesional Reglada y con las familias en Formación Ocupacional. Ello, no obstante, resulta mucho menos posible de lo que parece a simple vista: las categorías de la EPA no tienen correspondencia con la categoría familias (la Memoria de FORCEM consigue una aproximación de interés). En segundo lugar, los ciclos formativos de Formación Profesional aún no se han implementado plenamente (las ramas de Formación Profesional antiguas no se correlacionan con las familias). En tercer lugar, las informaciones estadísticas sobre Formación Ocupacional son incompletas en el análisis de esta variable.

Así, en el ámbito estrictamente interno, podemos establecer algunas consideraciones de interés acerca de la distribución de la Formación Continua por familias:

- Tres familias concentran el 67 por ciento de la Formación Continua en FORCEM: Servicio a las empresas, Administración y Oficinas, y Comercio.
- Servicios a las empresas es una familia donde se impartió formación a 358.000 trabajadores. Según las áreas profesionales del INEM, esta familia incluiría: diseño, informática, consultoría empresarial, control y seguridad y servicio de limpieza.
- Administración y oficinas es una familia donde se habría impartido formación a 245.000 trabajadores. Según las áreas profesionales del INEM, esta familia incluiría Administración y Gestión e Información.
- Comercio es una familia donde se habría impartido formación a 187.000 trabajadores. Según las áreas profesionales del INEM, esta familia incluiría Dirección-Gestión, Venta, Facturación-Cobro, Atención al cliente, Almacenaje, Comercio Exterior, e Imagen y Publicidad.
- Algunas familias no registran apenas Formación Continua para el año 1996. Las familias sin Formación Continua son Pesca y Acuicultura, Industrias Manufactureras Diversas y Minería. Otras familias tienen una representación ínfima: Madera y Corcho y Agraria principalmente (la posterior ampliación de la Formación Continua para autónomos y régimen agrario podría hacer variar estos datos).
- Algunas familias son más permeables a la Formación Continua que otras: Enseñanza, Seguros y Finanzas, y Servicios a la comunidad tienen mucho más peso que otras familias que podrían considerarse claves en el siste-

ma productivo español y que en cambio no ejercen una demanda fuerte de Formación Continua: Automoción, Industrias Alimentarias, Industrias Pesadas, Textil-Piel-Cuero, Energía-Agua, o Turismo-Hostelería.

- En definitiva, la demanda de Formación Continua parece muy desequilibrada. Se polariza en tres familias y el resto, con familias clave en el sistema productivo español, queda al margen de la demanda de formación.

La interpretación de esta polaridad resulta compleja y sólo hipotética: las demandas de formación también se polarizan entre aquellas que precisan la intervención del formador especializado y el desarrollo de mecanismos de enseñanza y aprendizaje formal y, por otro lado, las demandas de formación que precisan aprendizaje informal en el proceso de trabajo directo:

- Así, la informatización en la gestión administrativa y de oficinas, el comercio exterior, la gestión de empresa o las redes comerciales demandarían procesos de aprendizaje formal para trabajadores con experiencia pero sin Formación Profesional adecuada, o desfásada. Por otro lado, la mecanización agraria, el manejo directo de máquinas de control numérico, el montaje o ensamblamiento, o la actividad hotelera demandarían más bien procesos de formación informal o aprendizajes directos en el puesto de trabajo. En este sentido, la introducción de innovaciones en maquinaria o nuevos productos se realizaría directamente mediante los servicios de asistencia técnica de las mismas empresas proveedoras.
- Las empresas de menor tamaño tendrían mayores dificultades para formalizar Planes Agrupados que no las empresas de mayor rango. Las empresas familiares o con pocos asalariados tenderían a cumplir las demandas de formación mediante procesos informales. Ello explicaría la baja representación en sectores dominados por este tipo de empresas: Reparación de Automóviles, Turismo y Hostelería, Madera y Corcho, Transportes, Industrias Gráficas, etcétera.
- Las empresas de formación intermediarias en los Planes Agrupados ejercerían, seguramente, un efecto de determinación sobre la oferta. Las empresas intermediarias de formación tienen recursos humanos focalizados en la gestión de empresas, la informatización, la comercialización de productos y otros. Probablemente estas empresas son escasas en otros ámbitos tecnológicos (por ejemplo, es conocida la dificultad para poder disponer de profesorado tecnólogo en los programas de escuelas taller o en la misma formación ocupacional).

- En fin, si la Formación Continua se concentra y polariza, la clasificación por familias puede que no sea un instrumento analítico eficaz. La denominación técnica puede ser, entonces, un recurso estimable para profundizar sobre los tipos dominantes de Formación Continua en el marco de FORCEM.

3.4.3. La emergencia de las demandas de Formación Continua

Las Acciones formativas es otra forma de clasificación de FORCEM que, de manera más desagregada, puede permitir una mayor aproximación al conocimiento de los tipos de Formación Continua que obtienen financiación en el marco de FORCEM. Se tienen definidas 197 acciones formativas distintas que han clasificado a 1.258.017 trabajadores que han realizado formación en las Convocatorias del 96. La tabla de distribución de la formación resulta excesivamente larga y dispersa (ver anexo) en razón de la cantidad de denominaciones consideradas.

La tabla12 permite establecer un *ranking* de las demandas de formación de las empresas:

La Informática de Usuario es la demanda de formación por excelencia y a una gran distancia de las demás demandas (más de 200.000 formados). Cabe pensar que se trata de una formación aplicada a los usos de la informática en la empresa; un tipo de formación al que podría sumarse la informática profesional (20.000 más). El hecho de que las empresas y oficinas pasen de sistemas manuales a informáticos podría justificar tal demanda. Es más, probablemente la formación en informática en el marco de FORCEM sea sólo una pequeña parte de la formación que constante y cíclicamente se está impartiendo en numerosos centros de formación y asistencia técnica de puntos de venta de equipos.

A mucha distancia, pero en cantidades importantes, la segunda categoría de demandas está formada por cursos sobre control de calidad, empleados de comercio, idiomas, habilidades de mando, técnicas en ventas y seguridad e higiene en el trabajo (de 40.000 a 50.000 formados en cada denominación).

Otras muchas denominaciones técnicas tienen una representación bastante menor; muchas veces, debido a que se trata de formaciones muy específicas (por ejemplo *Benchmarking*, Casinos-Bingos, Medicina del Trabajo.). Probablemente una reagrupación de denominaciones, tal como se intentará más adelante, sería necesaria para evitar tales dispersiones.

3.4.4. Variaciones en reagrupamientos de familias y denominaciones

Si bien la denominación técnica es la más disgregada y probablemente la más precisa de los contenidos formativos, se considera oportuno también establecer una nueva agrupación a partir de los contenidos de la formación, es decir, de las denominaciones técnicas.

El motivo de la nueva clasificación se debe a uno de los objetivos del trabajo a tener en cuenta: los itinerarios formativos y sus correspondencias con el sistema de Formación Profesional.

Las familias de FORCEM parten de la empresa donde trabaja el formado; sin embargo, en la nueva clasificación se parte de la actividad formativa del formado. Es una agrupación a partir de la demanda intuida sobre la formación y aprendizaje solicitado.

La clasificación por familias según la FORCEM, a partir del sector de empresas solicitantes, es una muestra de que esta Fundación no estructura la Formación Continua según actividades formativas, sino que acoge las necesidades empresariales y de sus técnicos y trabajadores para la adaptación profesional y la variación de competencias. Desde esta óptica, la Formación Continua es una formación asociada al lugar de trabajo y a las necesidades del trabajador o técnico en la coyuntura de la empresa.

Según la clasificación de FORCEM, podemos encontrar a trabajadores formados en Administración de Empresas, que están clasificados en la familia de Hostelería y Turismo, por poner un ejemplo. Sin duda, serían aquéllos que, estando ocupados en el sector de la Hostelería, desempeñan funciones de administración en la empresa.

La clasificación de FORCEM ofrece, por lo tanto, una información relevante en cuanto a los sectores que han demandado una determinada formación. Sin embargo, esta información es incompleta respecto a sus contenidos.

La agrupación que hemos intentado realizar responde básicamente a dos criterios:

En primer lugar, se han agrupado en una sola familia aquellas denominaciones técnicas que respondían, por sus contenidos, a una misma tipología de formación, es decir, no tanto por las características de las personas que participaban en ellas como por el sector de la formación que representaban.

Vale la pena comentar en este caso la eliminación, en la nueva clasificación, de la familia de Servicios a las Empresas que agrupaba una cantidad importante de denominaciones técnicas y que representaba la agrupación más

numerosa del conjunto. No se puede decir que se haya substituido por la de Mantenimiento y Servicios a la Producción, que en todo caso se puede asimilar más a la familia de Mantenimiento y Reparación.

En segundo lugar, se han mantenido un conjunto de denominaciones técnicas como familias propiamente dichas. Esta opción responde a dos elementos: por un lado, al carácter transversal de dichas denominaciones; por otro, al importante número de participaciones en dicha denominación, de tal manera que su inclusión en una familia concreta podría falsear el análisis de los datos en el conjunto de la familia.

Las denominaciones técnicas que se han mantenido como entradas propiamente dichas en la nueva clasificación y que responden a estos criterios son: Idiomas, Calidad, Técnicas de Gestión, Procesos Productivos, Seguridad e Higiene, Seguridad y Vigilancia e Informática.

Podemos observar que el conjunto de participaciones en estas denominaciones se eleva a un total de 516.121, lo que representa un 41% del total de la formación impartida. La presencia en este grupo de la denominación técnica de Informática representa de nuevo una importante distorsión del total de las cifras, puesto que por sí misma implica a casi la mitad de los formados.

Se pueden comentar cada una de las denominaciones que se han introducido en este grupo:

- Idiomas responde a una formación absolutamente transversal a todas las familias en mayor o menor grado, cualquier formación incluye ya en estos momentos la competencia en idiomas, especialmente el Inglés que es la lengua más demandada de todo el conjunto.
- La denominación Calidad responde de nuevo a una cuestión transversal que afecta a las distintas familias y que, en los nuevos diseños de la formación, se incluye de forma general en todos los sectores.
- Las Técnicas de Gestión agrupan un conjunto de denominaciones que responden básicamente a organización de recursos humanos y técnicas de tratamiento de los mismos y de organización general de la empresa, no refiriéndose de nuevo a ningún sector en concreto.
- Los Procesos Productivos agrupan también un conjunto de denominaciones que se centran en aspectos transversales que se desprenden de su propia denominación.
- Seguridad e Higiene contiene una única denominación técnica al igual que Seguridad y Vigilancia.
- La agrupación que es, de mucho, la más numerosa y que responde a un

área también transversal de los procesos productivos, la Informática, incluye cuatro denominaciones distintas, pero la de Informática de Usuario es la más numerosa.

Finalmente obtenemos una nueva clasificación en base a 30 agrupaciones: (ver anexo tabla 13)

La distribución de trabajadores técnicos y directivos formados en la Convocatoria de 1996, según la nueva clasificación, se reproduce en la tabla 14.

La clasificación a partir del contenido de la formación recibida mantiene la polarización, aunque en menor medida, de las familias. El 59% de los formados están concentrados en Comercio, Informática y Administración y Financiación de empresas. De las tres, sólo Informática es una clasificación nueva. De acuerdo con la cantidad de personas formadas, le siguen en orden de importancia: Educación, Idiomas, Calidad, Técnicas de Gestión y Seguridad e Higiene.

La tabla 15 señala el resultado de la agrupación de las actividades formativas según sectores.

La Formación Continua está implantada en el sector terciario, con más de un millón de personas formadas en 1996 (81,2 %). El sector secundario no alcanza el 10% de las personas formadas (122.000); el primario supera en poco las 1.000 personas (0,1 %). Por último, 10.000 personas se forman en materia de construcción (0,8 %). Se han incluido los no clasificados que representan el 8,2 %.

Si se tiene en cuenta la estructura productiva de España, existen grandes diferencias de representatividad. Según la EPA de 1998, Agricultura tiene el 7,9 % de la población activa, Industria el 20,5 %, Servicios el 61,7 % y Construcción el 9,8 %

La formación continua basada en la demanda produce una concentración de enseñanzas propias del sector servicios, aunque existen dificultades de acceso o desinterés en la formación, por parte de los otros sectores de la actividad económica.

A pesar de la distorsión que produce una agrupación en las familias sensiblemente distinta en uno u otro caso, podemos observar que algunos de los formados pertenecientes a los sectores primario o secundario en realidad se han formado en contenidos referidos al sector terciario. Así, trabajadores del sector de la Electricidad-Electrónica o de la Construcción, han participado efectivamente en cursos relacionados con la administración de la empresa o en aspectos transversales de la producción.

3.4.5. El modelo resultante de la Formación Continua de los trabajadores

En síntesis, el modelo de formación resultante se puede resumir de la siguiente forma:

Una formación centrada esencialmente en los aspectos relacionados con el sector terciario, aunque las empresas que realicen la formación pertenezcan a otros sectores.

1. Una formación de corta duración, inferior a las 50 horas en sus casi tres cuartas partes, aunque la distribución de su duración tenga que ver con el sector a que se refiera.
2. Una formación dirigida a los sectores jóvenes de la población, con absoluta mayoría de los menores de 45 años.
3. Una formación dirigida a los sectores más formados de la población, con una presencia mínima de trabajadores no cualificados.
4. Una formación atractiva para los sectores de directivos y cargos en una mayor proporción que para trabajadores sin responsabilidades de mando directas.
5. Una formación que, a pesar de su composición, está dirigida básicamente a lo que se ha denominado “área de Producción”, y que sólo se ve disminuida su presencia cuando sus contenidos ofrecen unas características tan determinadas que pueden clasificarse en las áreas de Comercio o de Administración. Así, por ejemplo, los cursos de vendedores de comercio están constituidos mayoritariamente por trabajadores del área comercial.

De esta forma, podríamos hacer una definición de la Formación Continua que se ha realizado en España de la siguiente forma:

- El modelo preconcebido no contempla la posibilidad de que exista una oferta de Formación Continua, de manera que su análisis a posteriori presenta dificultades de sistematización, con la carencia de pautas que permitan su clasificación ni siquiera a niveles generales.
- Sus contenidos van dirigidos a la puesta a punto de las modificaciones o novedades que se han producido en el puesto de trabajo concreto que ocupa el formado: una nueva normativa de carácter legislativo, una nueva aplicación informática, el funcionamiento de una determinada máquina herramienta; o bien aspectos de carácter transversal que afectan al funcionamiento general de todo colectivo empresarial, como la calidad total, la productividad, el conocimiento de la empresa o la seguridad e higiene.

- Desde este punto de vista, es difícil clasificar estos contenidos de manera más o menos ordenada, ya que se pueden referir a aspectos muy diversos de los campos que abarca su propia denominación. A esta dificultad se añade el condicionante de su corta duración.
- Estos contenidos se articulan, en general, en forma de paquetes estándares que pueden ser proporcionados a varias empresas de varios sectores, con o sin modificaciones, y que se derivan generalmente de ofertas que presentan las propias empresas que comercializan los productos, para los que hace falta la formación o su puesta a punto, o bien son las empresas de formación las que detectan necesidades de formación transversal que puede ser demandada por diversas empresas.
- Contemplado únicamente desde el punto de vista de la duración y la tipología de la formación, para poder acceder a esta formación de manera eficiente hace falta tener una formación o una preparación de base que puede proceder de una formación reglada, sea profesional o universitaria, o de una experiencia consistente en el puesto de trabajo concreto para el que prepara la formación.
- Si se tienen en cuenta estos factores y desde el punto de vista sectorial, se forman aquellos trabajadores de los sectores que pueden presentar unas necesidades de formación más estandarizadas y/o generales y que pueden reproducir un sistema formativo más parecido al reglado, así los sectores que tradicionalmente tienen un contenido más académico son los que presentan mayores demandas de formación; claramente: el sector servicios.
- Desde el punto de vista de la formación de base o de la predisposición a recibir formación, como ya está descrito, se forman aquellos que ya están formados. Este factor explica la presencia mayoritaria de personas jóvenes, que ocupan puestos de responsabilidad para los que necesitan una renovación acorde con la tipología de la formación realizada y lo que explicaría la presencia, relativamente mayoritaria, de cargos directivos. Así, se vuelve a reproducir el modelo de formación de corta duración que está de acuerdo con la vertiente de la actualización.
- Desde la perspectiva de las empresas, la formación realizada se centra en la necesidad de dar salida a los intereses coyunturales de la producción. En concreto, la formación, tanto por su tipología como por su duración, se refiere básicamente a estas necesidades.
- De acuerdo con el punto anterior, la Formación Continua tiene poca

repercusión sobre la carrera profesional del trabajador, puesto que no abunda en su polivalencia sino que se focaliza en un puesto concreto.

- El factor sexo se presenta como un elemento determinante en la Formación Continua. Probablemente se puede relacionar con los elementos de estímulo laboral y expectativas personales y con la menor cualificación laboral y de puesto de trabajo que ocupan las mujeres.
- El factor del coste económico y humano determina también el modelo, la disponibilidad de los trabajadores para su formación, el coste que pueda representar para la empresa y los elementos intangibles de su impartición, como son las consecuencias en las categorías laborales, las expectativas de los trabajadores, las dificultades de incorporar las innovaciones que puede proporcionar la formación al progreso de la empresa.
- La estabilidad en el puesto de trabajo puede tener una relación con la baja demanda de formación por parte de los trabajadores de mayor edad que tienen un puesto de trabajo estable; mientras que los jóvenes tienen una situación más precaria.

Algunas consecuencias del modelo de Formación Continua serían las siguientes:

- La duración de la formación dificulta la posibilidad de su homologación directa con las otras modalidades de formación. Las otras dos modalidades tienen una duración extraordinariamente superior a la de la Formación Continua. Hará falta analizar la forma que puede tomar la certificación de la Formación Continua y relacionarla necesariamente con la experiencia laboral y las diferentes formas que puede adquirir esta experiencia.
- Desde el punto de vista de la certificación, la Formación Continua es demasiado opaca respecto de sus contenidos y, tal y como se perfila el modelo español, contiene un excesivo carácter complementario, bien de otra formación, bien de la experiencia laboral, de manera que parece absolutamente subsidiaria de estos dos elementos.
- La falta de determinación a priori de la posible oferta de formación hace que la demanda se decante en función de elementos perversos ajenos, en algunos casos, a las posibles políticas de formación deseables. Así, las características del sector, la posibilidad de articular una formación de corta duración, la preparación previa de los trabajadores, la oferta de formación en el mercado o las necesidades coyunturales de la empresa

pueden intervenir y determinar la demanda de forma indirecta. Esto implica notables lagunas en la demanda de formación de las que habrá que analizar sus causas últimas. Esta situación denotaría déficits importantes en la hipotética planificación (hipotética, por no existente) de los contenidos de la formación.

- Desde el punto de vista del usuario objeto de la formación, la oferta de Formación Continua deja al margen importantes colectivos que debería atender. Lo que implicaría también déficits en la planificación resultante respecto a:
 - los colectivos de trabajadores de empresas en crisis, que necesitarían una formación para un cambio de tecnología dentro del mismo sector o incluso fuera de él,
 - los colectivos de trabajadores de empresas en profunda innovación tecnológica, que no necesitan una puesta a punto de sus competencias sino una adquisición ex novo de las mismas,
 - las personas mayores de 45 años, que no acceden a dicha formación y que, probablemente desde un punto de vista laboral, sean las más necesitadas de la misma.

En definitiva, se trata de los colectivos más amenazados por la exclusión de forma genérica y que la “autorregulación del mercado” no llega a atender porque no pueden ser atendidos por la configuración que ha ido tomando dicho mercado.

- La enorme cantidad de demandantes y la gran dispersión de los contenidos de la formación dificultan en gran medida su posible control, de manera que las únicas garantías que ofrece el modelo de Formación Continua se refieren a los controles previos para su posible subvención y a la liquidación administrativa de los cursos.

4. El reconocimiento de certificaciones y cualificaciones

4.1. Desarrollo y cambios en los subsistemas de Formación Profesional en España

En este capítulo intentaremos ver cómo el diferente desarrollo que han presentado los subsistemas afecta o puede afectar a los demás según la dirección en que se realice.

El desarrollo de los subsistemas de Formación Profesional en España se ha modificado substancialmente a partir de los cambios en la ordenación de la Formación Profesional en el periodo 90-98. Los cambios principales son tres: la nueva Formación Profesional Reglada en el marco de la LOGSE; en segundo lugar, la disociación de la Formación Ocupacional en formación ocupacional para activos en paro y la Formación Continua para activos ocupados; y, la ordenación sobre los Certificados de Profesionalidad como dispositivo de reconocimiento de certificaciones y cualificaciones¹⁰⁵.

4.1.1. Cambios en la ordenación de la Formación Profesional Reglada

La nueva Formación Profesional Reglada en el marco de la LOGSE supone modificaciones en su propia naturaleza, modifica el mapa de la oferta formativa de FP, así como el desarrollo de los itinerarios formativos: una Formación Profesional definida sobre la base del concepto modular de “ciclos formativos” con un nuevo catálogo de titulaciones de nivel medio y superior; titulaciones

105. Los cambios en la Formación Profesional son importantes a todos los niveles: en la configuración de la formación, en sus contenidos y titulaciones, en los itinerarios de FP y en la ordenación general de los subsistemas.

de carácter terminal estructuradas sobre una redefinición de la oferta en el ámbito territorial para las nuevas generaciones de jóvenes estudiantes; y una nueva ordenación de la Formación Profesional que supone un diseño nuevo de titulaciones, contenidos curriculares y organización de la formación. La LOGSE supone, por tanto, una nueva configuración de la FPR muy distinta de la establecida en la Ley General de Educación. No se trata de la modificación de aspectos de la Formación Profesional antigua, sino de una nueva configuración de niveles, contenidos, titulaciones y formas de acceso.

Durante unos años ha habido una FPR muy compleja, ya que coexistían ofertas paralelas en los dos modelos: el de la Ley General de Educación, junto con experimentaciones de módulos de reforma; y, posteriormente, la implementación de los ciclos formativos de forma gradual a la vez que desaparecen los antiguos niveles, ramas y especialidades de FP.

La incipiente reforma educativa supone que actualmente sólo una parte ínfima de jóvenes con Formación Profesional ya activos han realizado una FPR en el marco LOGSE; la mayor parte de los activos jóvenes y jóvenes-adultos con Formación Profesional han desarrollado estudios en el marco LGE. Las nuevas generaciones de adolescentes, no obstante, tendrán una FPR sobre la base del nuevo diseño curricular y el nuevo catálogo de titulaciones.

Ello requiere (como ya es habitual en todas las reformas educativas) un proceso administrativo interno de reconocimiento y equivalencias entre los niveles formativos obtenidos en la Formación Profesional antigua y las nuevas titulaciones de FPR. Este proceso está debidamente regulado en el marco de la Administración educativa en la forma habitualmente establecida. Obviamente, se trata de un convencionalismo administrativo más que de una identidad de niveles propiamente dicha. En la práctica hay un proceso automático de recualificaciones de niveles de instrucción: el graduado en EGB se hace equivalente al graduado en ESO; la Formación Profesional de Primer Grado se hace equivalente al nivel de Formación Profesional de Grado Medio; la Formación Profesional de Segundo Grado se hace equivalente al nivel de Formación Profesional de Grado Superior.

Sin embargo, el reconocimiento de la Formación Profesional antigua con relación a la nueva es mucho más complejo de lo que podría deducirse del convencionalismo administrativo de equiparaciones de niveles.

a. Convalidaciones y reconocimiento de la Formación Profesional Reglada antigua

Según parece, la equiparación de niveles de formación de la vieja Formación Pro-

fesional (obtenida por los jóvenes adultos y los adultos) a la nueva no ofrece problemas, ya que se procederá, como de costumbre, a un reconocimiento automático de niveles. Donde sí hay complejidad es en la convalidación de asignaturas o créditos antiguos en el nuevo currículum de Grado Medio o Grado Superior; es decir, la validación de asignaturas o áreas de conocimiento del currículum antiguo para las personas interesadas en formarse en la nueva FP.

No obstante, el mero hecho de que aparezca un nuevo sistema de certificaciones con unos contenidos distintos a los del sistema anterior, puede comportar un uso social del mismo también distinto. Así, puede presentarse la situación de que personas con titulaciones de la antigua Formación Profesional deseen incorporarse de forma plena o parcial a la nueva FP, de tal manera que su deseo sea adquirir competencias de la nueva formación.

Puede afrontarse esta situación desde dos puntos de vista: el primero, sobre la base de la necesidad que pueden expresar algunas personas de acceder a la Formación Profesional para cursar parte de sus enseñanzas, de forma que se pueda aprovechar la estructura modular de dicha formación para adquirir aquellas competencias que, de forma parcial, se necesitan en el desarrollo de un puesto de trabajo concreto y acreditarlas. El segundo, sobre la base de la necesidad de cursar estudios completos de un ciclo formativo determinado para llegar a la obtención del título que acredita la superación del ciclo completo (cursar un ciclo formativo completo).

En ambos casos la formación debe ser acreditable. Sin embargo es muy distinto el caso del adulto que pretende alcanzar la titulación completa del ciclo del que simplemente desea cursar un módulo. En este último caso, el acceso a un módulo se produce por la necesidad de la puesta al día de las técnicas que se utilicen en el campo en el que el adulto se haya interesado. Por ello no ha lugar a hablar de convalidaciones de estudios anteriores, sino de un sistema transparente de acreditación de competencia parcial, adquirida mediante la formación de dicho módulo.

Sin embargo existe un proceso más complejo: un adulto debería poder gozar de algún tipo de convalidaciones que facilitara el acceso y la superación del ciclo formativo completo, especialmente si este adulto posee ya algún tipo de Formación Profesional acreditada en el sistema anterior y posee una experiencia laboral importante y acreditable en el campo en el que se va a formar y/o actualizar.

Ante este dilema, la administración educativa cuenta con todos los dispositivos y legitimaciones para establecer un sistema interno de convalidaciones

de asignaturas antiguas con módulos o parte de módulos nuevos (un dispositivo interno de reconocimiento de planes de estudios antiguos sobre planes de estudios nuevos). La administración educativa puede establecer una regulación muy generosa de convalidaciones de asignaturas antiguas o bien puede establecer una regulación más restrictiva.

Así, con relación al reconocimiento de asignaturas o créditos antiguos, puede tomarse una opción restrictiva o una opción generosa; ambas opciones tienen efectos muy distintos. Una regulación de convalidaciones restrictiva dificultaría el retorno de adultos a la nueva FPR; una regulación de convalidaciones generosa probablemente facilitaría los reingresos a la FPR de los adultos con Formación Profesional antigua. En el primer caso (criterio restrictivo de convalidaciones), la Formación Profesional inicial sería un tipo de formación expresamente pensada para los adolescentes en formación inicial; en el segundo caso (criterio generoso de convalidaciones), la FPR podría ser considerada también como vía de Formación Continua de trabajadores (reingresos escolares) o como Formación Profesional para el cambio ocupacional o la movilidad.

En el fondo se plantea un problema de corte estratégico con relación a la Reforma de la FPR: o bien se diseña un sistema de formación inicial para los futuros activos que irán nutriendo año tras año el mercado de trabajo de nuevas titulaciones¹⁰⁶ o bien se diseña un sistema de FPR permeable a la recepción de adultos con Formación Profesional en los planes antiguos, a fin de mejorar sus competencias profesionales.

En la práctica, parece ser que la opción española es la de un sistema de Formación Profesional Reglada de carácter inicial para adolescentes. Esta opción toma el argumento de que entre la nueva y la vieja Formación Profesional no hay sólo un cambio de planes de estudios: difícilmente habría homologaciones posibles entre asignaturas antiguas pensadas en la metodología de las “áreas de conocimiento” y módulos actuales pensados a partir de la identificación de las unidades de competencia. Según esta opción, la equiparación de niveles entre la Formación Profesional anterior y la nueva sería una respuesta suficiente. Así, cualquier adulto con Formación Profesional antigua que quisiera acceder a un ciclo Formativo debería afrontar el conjunto del currículum en toda su extensión (salvo las prácticas en empresa, según y cómo).

Esta opción, por lo demás, se refuerza ante la complejidad de un sistema de convalidaciones de asignaturas antiguas: un dispositivo de convalidaciones

106. Conviene tener en cuenta que el diseño metodológico de la nueva Formación Profesional se basa en el estudio de las unidades de competencia, base para el nuevo catálogo de titulaciones de FP.

centralizado, detallista y normativo (mediante órdenes en el BOE) resultaría muy complejo e intrincado sobre todo por la dificultad real de equiparar contenidos. Por otra parte, un dispositivo de convalidaciones descentralizado y desnormatizado (cada Centro de Formación Profesional según criterio propio) establecería un sistema de desigualdades y desajustes obvios.

La opción española, en fin, pasa por canalizar la Formación Continua, bien por la vía de la Formación Ocupacional (para activos en paro), bien por la vía de FORCEM (Planes de Formación de Empresa). Ciertamente, hay una parte de Formación Continua de carácter individual mediante los reingresos a la formación reglada. No obstante, está demostrado que tal formación se canaliza más a través de la formación post-universitaria que a través de la nueva Formación Profesional: es decir, hay escasos reingresos a los nuevos ciclos formativos.

La opción española en el planteamiento general de la FPR no deja de presentar algunas dudas con relación a la perspectiva de los “sistemas de Formación Profesional abiertos”: existe un *imaginario* acerca de los *sistemas abiertos de Formación Profesional* que consiste en prefigurar un campo de interacciones entre los subsistemas de FP. Según este *imaginario* se intuye la conveniencia de establecer relaciones de reconocimientos mutuos entre sí, pero no se considera la interrelación entre los subsistemas actuales y las formaciones profesionales adquiridas en sistemas antiguos. Habría que preguntarse, entonces, acerca de la conveniencia de que entre los subsistemas de FPR hubiera algo más que la equiparación de niveles de instrucción entre titulaciones antiguas y nuevas, a fin de favorecer los reingresos a la FPR como una de las vías posibles de Formación Continua de trabajadores.

b. Los itinerarios formativos de FPR

Existe un segundo problema en relación con la Formación Profesional Reglada que tiene que afrontar la Administración educativa: el desarrollo de los itinerarios de Formación Profesional de los adolescentes (Formación Profesional inicial). A diferencia de la Formación Profesional en el marco de la LGE, la nueva ordenación por ciclos de Grado Medio y Grado Superior supone diseños de Formación Profesional de carácter terminal. La reforma general de la Formación Profesional refuerza enormemente el carácter terminal y tridimensional de la FP: una formación profesionalizadora, externa a la Formación Profesional Reglada, de bajo reconocimiento de cualificación, para los adolescentes en fracaso terminal en la ESO; una Formación Profesional de Grado Medio para adolescentes con horizonte laboral inmediato (por la vía no académica); y una For-

mación Profesional de Grado Superior para adolescentes con formación académica (Bachillerato)¹⁰⁷. La nueva Formación Profesional se ha diseñado a partir de “titulaciones que se corresponden a unidades de competencia” independientes entre sí.

Obviamente la LOGSE y su ordenamiento posterior prevén los canales o circuitos de paso entre niveles: así, los adolescentes con fracaso terminal en la ESO pueden ingresar a la Formación Profesional de Grado Medio mediante pruebas de acceso y la satisfacción de requisitos de edad y experiencia laboral. Igualmente, pueden acceder a la Formación Profesional de Grado Superior desde el mundo del trabajo, mediante pruebas de madurez y afinidad. En cualquier caso, la vía establecida por ley para el paso de la FP de Grado Medio a la FP de Grado Superior mediante formación pasa, exclusivamente, por la vía académica del bachillerato. En la práctica, entonces, no hay una carrera de Formación Profesional dividida en niveles de dificultad o complejidad (como en el caso de la Ley General de Educación), sino una oferta muy diversificada de ciclos formativos de carácter autónomo. Se trata, por tanto, de un planteamiento de la Formación Profesional Reglada muy distinto al sistema anterior. La posibilidad de que se pueda acceder desde el Grado Medio al Grado Superior es un tema muy controvertido:

En primer lugar el diseño de la nueva Formación Profesional no tiene prevista la conexión entre la formación adquirida en el Grado Medio y en el Grado Superior: presupone que los ciclos medios no constituyen una base para afrontar las competencias que se reclaman en los de Grado Superior, de tal manera que la progresión en este sentido no constituye una carrera académica ni profesional.

En segundo lugar, presupone que las competencias que se desarrollan en el bachillerato constituyen elementos indispensables para poder adquirir las competencias que se presentan en los ciclos formativos de Grado Superior (el bachillerato como requisito previo de conocimientos).

En tercer lugar, el diseño de la Formación Profesional presupone que las competencias adquiridas en los ciclos de Grado Medio llevan a puestos de trabajo concretos en el mundo del trabajo, por lo que adquieren carácter terminal.

Pero, en la práctica, las familias y los alumnos ven como una opción limitada la de colocarse en los ciclos de grado medio sin que estos tengan una continuidad académica: esto es percibido como una vía muerta que no per-

107. CASAL, GARCÍA Y PLANAS: “Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa”. *Revista de Educación*, nº 317, pp. 301-319, Madrid, 1998.

mite la progresión. Además, la percepción social de que no existen puestos de trabajo y que hay que alargar lo máximo posible el periodo de escolaridad hace desestimar los ciclos de Grado Medio. Los alumnos desean una opción que permita prolongar su periodo de estudiante para progresar en él. Se buscan formas para disimular o paliar el fracaso escolar temprano, de manera que la recuperación por la vía directa sea siempre fácil y posible. La percepción del paro hace que las familias no deseen opciones que lleven directamente al mundo del trabajo, que ven como una dificultad a alejar, etc. Existen, por lo tanto, razones sociales para conectar los ciclos de Grado Medio con los de Grado Superior, aunque la nueva Formación Profesional Reglada ha optado por el carácter terminal.

Sin duda, deberán buscarse soluciones alternativas que, sin atentar contra las bases del diseño de la Formación Profesional Reglada, puedan dar salida a un problema que podría llegar a dejar sin demanda los ciclos de Grado Medio, con las consecuencias correspondientes tanto académicas como sociales.

Desde la perspectiva de los itinerarios de Formación Profesional, ha habido cambios importantes en el nuevo sistema respecto al antiguo. Actualmente, la “carrera” de Formación Profesional queda circunscrita a la acumulación de titulaciones de Formación Profesional: acumular ciclos dentro de un mismo nivel o acumular ciclos de niveles distintos mediante la satisfacción previa del Bachillerato. Es obvio que esta estructuración de los niveles y los accesos plantea hoy en día un gran debate en torno a la necesidad de mantener o modificar la estructura actual.

Así, la Administración educativa debe afrontar el problema con relación a la prosecución de itinerarios de Formación Profesional: o bien mantener un dispositivo de pasos restrictivo acentuando el carácter *terminal* de los ciclos formativos o bien establecer un dispositivo más flexible que facilite la continuidad de los itinerarios de Formación Profesional Reglada. Se trata de opciones de fuerte transcendencia para el futuro de la Formación Profesional Reglada y que están muy enraizadas (de forma compleja) en el profesorado y en los alumnos.

A largo plazo, una opción restrictiva puede cercenar la posibilidad efectiva de continuidades en la FPR inicial de los adolescentes que no optan por las vías de formación académica: los ciclos formativos de Grado Medio como formación directa para el mercado de trabajo y sin solución de continuidad; y los ciclos formativos de Grado Superior como Formación Profesional de cualidad en términos de reconocimiento de mercado, de credenciales y de valor de cambio.

Por otro lado, a la larga, una opción más generosa, que facilitara la conti-

nidad de itinerarios formativos de Formación Profesional Reglada (entre Grado Medio y Grado Superior), supondría una alteración a la naturaleza de la LOGSE y, muy probablemente, una caída de la valoración social de los ciclos formativos de Grado Superior.

En cualquier caso, la toma de opciones por parte de la administración educativa tendrá efectos sobre el desarrollo de los itinerarios de Formación Profesional e incluso afectará a la misma FO. Un escenario de itinerarios de Formación Profesional en un modelo basado en la restricción supone, entre otras cosas, que la Formación Ocupacional se convierte en modelo de referencia para la Garantía Social; que los Ciclos Formativos de Grado Medio caen en descrédito por parte de la demanda (algo similar a la FP1); que los Ciclos Formativos Grado Medio pierden competitividad y atractivo con respecto a la Formación Ocupacional de nivel equiparable.

En el polo opuesto, podemos establecer también algunos supuestos a partir de un modelo más generoso de itinerarios flexibles de continuidad: los ciclos formativos de Grado Superior dejan de ser una reserva para bachilleres y, por tanto, disminuyen su valor de cambio; la mayor parte de los adolescentes con ciclos formativos de Grado Medio estarán interesados en la continuidad de la Formación Profesional Reglada en detrimento de la Formación Ocupacional complementaria; la garantía social como trampolín para los ciclos de Grado Medio.

c. Una Formación Profesional Reglada a largo plazo para dar respuestas a corto plazo

Existe un tercer problema en la nueva ordenación general de la Formación Profesional Reglada que es inherente a todos los procesos históricos de reforma educativa: una reestructuración de ciclos, itinerarios de formación inicial, currículos y titulaciones, con la finalidad de dar respuesta a necesidades inmediatas, pero que sólo pueden tener un impacto efectivo muy a largo plazo. Cualquier reforma no surte efectos como mínimo hasta pasadas dos décadas (es decir, cuando un contingente numeroso de adultos ha recibido formación en el marco de la reforma). En este sentido, la nueva Formación Profesional Reglada tiene más un carácter virtual y prospectivo que no de modificación substancial e inmediata de la fuerza de trabajo efectiva o de las demandas del mercado de trabajo¹⁰⁸.

108. Se ha escrito en este mismo texto que la Formación Ocupacional y la Formación Continua cumplen el carácter de “satisfacción inmediata” de las demandas de cualificación del mercado de trabajo. No así para la PFR. No obstante, resulta curioso observar que los diseños curriculares de FPR se han pensado para una “modificación efectiva de la fuerza de trabajo” a veinte años vista. Ante un sistema productivo en cambios acelerados y turbulentos es difícil que el actual catálogo no vaya a quedar desfasado próximamente.

Cabe decir entonces que la nueva Formación Profesional Reglada es más bien una opción de futuro para las nuevas generaciones de adolescentes que una modificación a corto plazo de la Formación Profesional adquirida de los trabajadores. Ello implica que una verdadera reforma de la Formación Profesional debería estar acompañada de componentes adicionales: un impulso paralelo de la Formación Continua de los trabajadores que han adquirido Formación Profesional en modelos antiguos o bien directamente en la experiencia laboral; una reformulación del lugar de la Formación Ocupacional en el desarrollo de los itinerarios formativos y, finalmente, una flexibilidad tanto en la estructuración de los contenidos curriculares como en la oferta de Formación Profesional Reglada sobre el territorio¹⁰⁹.

En una época en la que el sistema productivo cambia constantemente, de forma acelerada y turbulenta, como también las formas de organización de la producción y el trabajo, es difícil imaginar el diseño de sistemas de Formación Profesional a largo plazo. Probablemente la estructuración de ciclos formativos sea acaso más contingente de lo que los planificadores e ingenieros de la formación puedan pensar. Estamos en una fase de contingencia de los contenidos e incluso de variaciones notables en las competencias profesionales. Habría que deducir de ello que un sistema abierto de Formación Profesional no sólo debería establecer interacciones entre los subsistemas, sino que debería adquirir una dimensión adaptativa a las nuevas demandas del sistema de producción y organización del trabajo.

4.1.2. Cambios en la nueva ordenación de la Formación Ocupacional

La separación institucional, financiera y ordenativa de la Formación Profesional Ocupacional en dos líneas diferenciadas a partir del 1993 supone el segundo elemento clave de la reforma de la Formación Profesional en España. Se definen dos modalidades de Formación Profesional en función de la situación laboral de los usuarios potenciales (activos en paro y trabajadores en activo). La división en dos líneas permite el desarrollo independiente de la Formación Ocupacional en dos subsistemas diferenciados, impulsados desde ámbitos institucionales distintos: el INEM como instancia reguladora de la Formación Ocupacional para activos en paro y FORCEM como instancia de los “agentes sociales” para canalizar y regular los fondos públicos para la Formación Continua de trabajadores.

109. En cierta manera, la reforma de la Formación Ocupacional y la Formación Continua en FORCEM se han planteado para dar respuesta a esta cuestión.

La asunción por parte de FORCEM de los fondos para la Formación Continua ha supuesto, obviamente, una especialización de la Formación Ocupacional desde las administraciones laborales (INEM y CC.AA. con transferencias en formación ocupacional y políticas activas contra el paro), además de una especialización de la misma con relación a los candidatos potenciales y sus necesidades: la inserción laboral y la recualificación profesional de activos en paro.

Desde mediados de los años 80, las políticas activas contra el paro centradas en la Formación Ocupacional (para jóvenes y adultos) en el marco del plan FIP, han tenido un desarrollo y una extensión territorial considerable. Este periodo de implementación ha supuesto avances importantes en el proceso de institucionalización (en el marco INEM o CC.AA.) y, secundariamente, de estructuración y formalización. En el ámbito de la oferta, ha supuesto el establecimiento de “redes” de centros de Formación Ocupacional: los centros públicos colaboradores (antiguos centros INEM), las iniciativas locales (institutos municipales de promoción económica), los centros privados de carácter estable y las iniciativas privadas coyunturales. Así, la red de centros de Formación Ocupacional resulta mucho más compleja y dispar que la red de IES con Formación Profesional Reglada. Por otra parte, el marco temporal para la oferta y financiación de la Formación Ocupacional confiere a la red de Centros una vulnerabilidad y versatilidad muy elevadas: las Convocatorias anuales sujetas a aprobación plena o parcial dan un carácter de provisionalidad y temporalidad a la oferta (imposibilitan una mayor estabilidad de los formadores tecnológicos, incitan a la improvisación, etc.)¹¹⁰.

A lo largo del proceso rápido de implementación de la Formación Ocupacional en el marco FIP y bajo la cofinanciación del Fondo Social Europeo, la disparidad de las redes de Centros y la disparidad en la oferta de formación en las Convocatorias han conducido a que el INEM y las unidades de apoyo de las CC.AA. hayan trabajado en la línea de “homogeneización” de los cursos de Formación Ocupacional. Se trata de un proceso aproximativo a la formalización: acotación de tiempos de formación y diseños curriculares patrón (principalmente) han sido vías de homogeneización de lo que antes era excesivamente disperso y desigual. A partir del 1993 están sentadas las bases para una

110. En la práctica, los centros de Formación Ocupacional acaban “especializando” su oferta a partir de los recursos humanos internos. Generalmente hay una tendencia a la “estabilidad” de la oferta sobre la base de los recursos de talleres instalados y disponibles. Cada vez más, hay una tendencia a la Formación Ocupacional que puede obviar las grandes instalaciones en talleres: ofimática, robotismo, control numérico.

verdadera reforma de la Formación Ocupacional, una reforma global, tanto en el repertorio de certificaciones como en el diseño curricular, así como en la gestión descentralizada en el ámbito de territorios autonómicos.

a. La descentralización de la Formación Ocupacional

Los últimos cinco años se han caracterizado por un cambio importante en la descentralización administrativa de la Formación Ocupacional desde el INEM. De forma gradual, muchas CC.AA. han ido asumiendo tareas centrales en la aprobación, gestión y evaluación de recursos públicos para la Formación Ocupacional. El proceso es muy gradual, con lo cual (aparte de los beneficios directos) se generan situaciones de duplicidad y otros desajustes.

La información estadística acerca de la Formación Ocupacional en España resulta, finalmente, muy desigual. Aún no se ha superado el periodo de rodaje ni las reticencias territoriales, por lo cual hoy en día resulta bastante complejo tener un conocimiento desagregado de los principales datos según tipos de cursos, beneficiarios e impacto. Dos aspectos clave: la estadística de la Formación Ocupacional no es completa (por ejemplo, faltan algunas CC.AA.) ni distribuye información acerca del “tipo de curso” (o acción formativa). Existen catálogos para la oferta, así como propuestas curriculares opcionales, pero hay una gran heterogeneidad en el terreno práctico. Una heterogeneidad que las estadísticas no pueden recoger más allá de la categoría general de “familias profesionales”.

La descentralización de la Formación Ocupacional, al realizarse en una fase débil de formalización y estructuración, ha aumentado la disparidad territorial de criterios, financiación, tiempos de formación, evaluaciones o certificaciones. Es más, probablemente cada territorio ha configurado propuestas curriculares diferenciadas, con lo cual la comparación interna resulta muy compleja.

b. La reforma de la Formación Ocupacional

El Real Decreto 797/95 sobre los certificados de profesionalidad ha supuesto una verdadera reforma curricular de la Formación Ocupacional. Obviamente, las reformulaciones curriculares anteriores (materiales para la formación del INEM, por ejemplo) han tenido un peso precursor importante, pero el R.D. 797/95 define de forma clara el referente de la nueva Formación Ocupacional. Más allá de la filosofía y los criterios de base del Real Decreto, cabe subrayar su papel determinante como referente curricular. A partir del 1995 y hasta hoy día, entramos en el desarrollo de una verdadera reforma de la Formación Ocupacional para activos en situación de paro.

El Real Decreto establece un marco general para la confección de un repertorio general de profesiones a partir de la metodología de identificación de competencias aplicables al trabajo¹¹¹ para, finalmente, identificar tales competencias en un referente de Formación Profesional. La tarea llevada a cabo desde el INEM para la definición y concreción de los certificados de profesionalidad son una propuesta para una reforma curricular de la Formación Ocupacional: se establecen los módulos de formación que permiten la “adquisición” de las unidades de competencia; se estructuran las familias profesionales; se relacionan los títulos o certificados en cada una de las familias; se temporaliza la formación; se definen criterios curriculares de acceso a la formación, etc. La aprobación de certificados de profesionalidad en el BOE a partir del 1995 hasta hoy día (aprobación de 1/4 parte del catálogo) es vista como una verdadera “reforma curricular” de la Formación Ocupacional¹¹².

No obstante, la falta de consenso territorial previo, más la ausencia de información directa a las redes de Centros, más la moratoria y la provisionalidad, más la indefinición acerca de la certificación, etc. permiten concluir que la “reforma de la Formación Ocupacional” es una reforma “virtual” o imaginaria. En efecto, desde hace tres años han sido publicados unos 130 certificados de profesionalidad con gran detalle acerca del diseño curricular (contenidos y metodología a desarrollar en el marco de la Formación Ocupacional) y no consta que los Centros de Formación Ocupacional hayan empezado la implementación de tales formaciones publicadas en el BOE. Es más, nos consta que muchos Centros de Formación Ocupacional ni tienen tan sólo un archivo acerca de los nuevos certificados: siguen anclados en su tradición anterior y en sus referentes formativos en el momento de acceder a las Convocatorias anuales. Por lo tanto, tenemos dos tipos de Formación Ocupacional: la Formación Ocupacional real, que imparte cursos aprobados en las Convocatorias según modelo antiguo, y la Formación Ocupacional referida a los Certificados de Profesionalidad, que no es impartida por los Centros salvo algunas excepciones, o (quizá) del mismo Centro que ha desarrollado la propuesta curricular.

La dualidad actual de la Formación Ocupacional resulta extremadamente

111. Hay evidentes similitudes en la metodología del diseño de la Formación Profesional entre la FPR y la nueva FO que ha sido descrita en otro capítulo. Cabe recordar que, de cara a una definición, la FO busca una imagen en las “unidades de competencias”: cada título de FO se correspondería con una unidad de competencia.

112. En todo el proceso de desarrollo de los nuevos currículos, no obstante, persisten las dudas acerca de si los Certificados de Profesionalidad van a imponerse como pauta prescriptiva o simplemente indicativa para la FO. En el segundo caso, entonces, podríamos tener dos tipos de FO: la referenciada curricularmente en los Certificados y la FO anterior, con una pauta curricular autónoma y diferente.

contradictoria: no se sabe si estamos ante un doble modelo en el que el antiguo se autodestruye frente a la emergencia del nuevo; o tal vez, si estamos ante un doble modelo en el que el antiguo va a pervivir dentro del nuevo (la Formación Ocupacional como módulos parciales de los Certificados); o si estamos ante un doble modelo en el que el antiguo va a dominar mientras que el nuevo va a restar como proyecto virtual u orientativo.

La duplicidad actual de la Formación Ocupacional tiene, además, otras consecuencias importantes con relación al desarrollo de este subsistema. Los Certificados de Profesionalidad, aparte de la formalización curricular, expresan una cierta organización de la Formación Ocupacional: definición de accesos, certificaciones y continuidad de los itinerarios formativos en Formación Ocupacional de más alto nivel. La Formación Ocupacional antigua resulta mucho menos estructurada y no ordena los itinerarios formativos: una oferta indiscriminada de Formación Ocupacional para cualquier beneficiario potencial (como pudiera ser un activo en paro).

La doble configuración de la Formación Ocupacional tiene, asimismo, efectos importantes con relación a la certificación de la formación y la adquisición de competencias. Actualmente, la certificación de la Formación Ocupacional tiene un valor estrictamente de mercado en cuanto puede favorecer la contratación de un activo en paro, pero carece de acreditación ante los otros subsistemas respecto a los itinerarios formativos (la Formación Ocupacional no tiene un papel en los reingresos a la FPR).

c. La nueva Formación Ocupacional como subsistema de Formación Profesional

Independientemente de la conflictiva y contradictoria relación que puede establecerse entre la Formación Ocupacional real y la Formación Ocupacional virtual o de orientación, cabe destacar un elemento clave con relación al desarrollo de la Formación Ocupacional como subsistema de Formación Profesional: el modelo de subsistema tratado en la nueva ordenación.

La Formación Ocupacional antigua (desde el plan FIP hasta hoy) se ha implementado como una acción de carácter coyuntural contra las bolsas de paro: una formación puntual e intensiva focalizada en unidades de competencia traducibles a tareas ocupacionales susceptibles de ser traducidas a empleo en razón de las demandas de las empresas. Subsidiariamente, la Formación Ocupacional antigua puede ser pensada también (desde la perspectiva del usuario) como formación inicial o complementaria de la Formación Profesional o como tiempo de espera en el tránsito paro-empleo.

La nueva Formación Ocupacional se ha diseñado como formación también de carácter coyuntural (como política activa contra el paro), aunque más prolongada y más afín al diseño curricular de la Formación Profesional Reglada: tiene carácter intensivo, está estructurada modularmente, define y delimita claramente las competencias y contenidos, y supone el desarrollo de prácticas de taller o simulación (aunque no prácticas en centros de trabajo). Presupone formas manifiestas de evaluación y certifica oficialmente (Certificados de Profesionalidad en los niveles 1, 2 y 3 de cualificación).

Pero como subsistema de Formación Profesional, la nueva Formación Ocupacional no ha sido definida de forma clara con relación a los posibles modelos teóricos: la nueva Formación Ocupacional no ha sido estructurada como un modelo paralelo al sistema de Formación Profesional Reglada que expide certificaciones profesionales de nivel 1, 2 ó 3 validables con las certificaciones emitidas en la Formación Profesional Reglada (de forma similar como sería la formación en alternancia en Portugal o Finlandia). Pero, por otra parte, la Formación Ocupacional no sigue un diseño propio sino que toma como referente el diseño curricular de la Formación Profesional Reglada. Por ello el nuevo “subsistema de Formación Ocupacional” está inspirado en una mezcla de modelos, lo cual permite afirmar que se trata de una reforma no muy definida: puede pensarse como formación inicial para activos en paro con insuficiencia formativa o como formación de especialización para jóvenes que provienen de la Formación Profesional Reglada o como formación substitutiva de la misma. Esta indefinición como subsistema tiene implicaciones claras con relación al reconocimiento de certificaciones, como se verá más adelante.

4.1.3. La Formación Continua en el marco FORCEM

Los Acuerdos para la Formación Continua en el 1993, junto con la creación de su institución gestora (FORCEM), según se ha comentado en el capítulo anterior, suponen un cambio substancial en el marco de la Formación Profesional en España. Poco después, el R.D. 797/95 define el dispositivo regulador mediante el cual se podrá proceder al reconocimiento de la Formación Continua y de la experiencia laboral acumulada por los trabajadores. Estos cambios suponen un avance indudable en el proceso de institucionalización de la Formación Continua, aunque el grado de dispersión de la formación hace pensar que la estructuración y la formalización de esta formación son muy bajas. Esto tiene repercusiones para el desarrollo de la Formación Con-

tinua como subsistema de la Formación Profesional y sobre todo en su reconocimiento como tal.

a. FORCEM como impulsora de la Formación Continua general

Los Acuerdos del 1993 contribuyen a la creación de una punta de iceberg que hace visible una realidad ya muy extendida de Formación Continua años antes. La década de los 80 se ha caracterizado por el florecimiento de agencias intermediarias de Formación Continua para las empresas o directamente para los trabajadores (en el mercado de la formación). Muchas empresas, paralelamente, han desarrollado Planes de Formación para atender demandas internas de cualificación ante la innovación tecnológica o las nuevas formas de organización del trabajo y la producción. Parte de estas iniciativas, a partir de 1993, tienen cabida en las Convocatorias de FORCEM; y parte siguen desarrollando sus ofertas formativas directamente a las empresas o en el mercado de la formación.

El primer problema que se plantea es el carácter de exhaustividad de FORCEM: o bien la Fundación debe circunscribirse a la formación subvencionada en su marco o bien debe convertirse en promotora de la Formación Continua en general. En este segundo caso, el problema resulta más acuciante: o el papel de prototipo se circunscribe a acciones y funciones de promoción, protección y potenciación de la Formación Continua o bien debe ampliarse a acciones y funciones de ordenación y validación. Las tres posibilidades resultan muy problemáticas:

Si la acción FORCEM se circunscribe a las acciones subvencionadas en el marco de las Convocatorias anuales, difícilmente podrá pensarse en un futuro inmediato su configuración real en un subsistema de Formación Continua, precisamente por la falta de exhaustividad. El problema es evidente: si la Formación Continua en FORCEM es sólo una pequeña parte de la Formación Continua real que se desarrolla en el mercado de la formación, nunca podrá autoatribuirse la representatividad de toda la Formación Continua¹¹³. Resultaría impropio el término *subsistema de Formación Continua*; en todo caso habría que referirse al *subsistema de Formación Continua FORCEM*. En este sentido, resultaría bastante difícil atribuir a las acciones formativas FORCEM un carácter de *subsistema* y negarlo al resto de la Formación Continua que se imparte en el ámbito de mercado o empresas. En resumen, es proble-

113. La identificación de la Formación Continua general con la Formación Continua en el marco de FORCEM equivaldría a definir el todo por la parte.

mática la atribución de *subsistema* a la Formación Continua financiada en el marco FORCEM precisamente por la falta de exhaustividad¹¹⁴.

Por otro lado, difícilmente puede pensarse en una presencia de FORCEM en el mercado “libre” de la formación como fuerza institucional ordenadora y valedora de las acciones de formación realizadas por los centros intermediarios de la formación (sobre las empresas o directamente en el mercado). Es decir, que FORCEM se desarrollara como Institución con competencias de ordenación de la Formación Continua que se imparte libremente en el mercado de la formación. Aunque probablemente sería deseable cierta forma de control público sobre el mercado de la formación (a fin de proteger a los consumidores del fraude o del engaño), entendemos que no sería una función propiamente de FORCEM (al menos en el marco jurídico actual).

En cambio, el papel de FORCEM como promotora de la Formación Continua de trabajadores, directivos y empresarios podría aportar importantes beneficios en el desarrollo mismo de la Formación Continua general. Se trata, precisamente de una tercera vía intermedia: La Formación Continua en FORCEM no puede autoatribuirse la *exhaustividad* de toda la Formación Continua que se ofrece en España ni constituirse como institución reguladora de toda la oferta formativa en Formación Continua existente, pero FORCEM podría desarrollarse como instancia intermedia con ciertas competencias en cuanto al reconocimiento de la Formación Continua¹¹⁵. Sería de interés que la Fundación asumiera funciones de promoción de la Formación Continua tanto en el campo de la oferta formativa como en el reconocimiento del aprendizaje profesional informal.

b. Estructuración y formalización de la Formación Continua

La institucionalización es un rasgo muy importante para la emergencia y sostenimiento de la Formación Continua en España y, en este sentido, el papel de FORCEM puede resultar clave (como fuerza social impulsora y promotora del desarrollo de la Formación Continua). No obstante, puede que difiera en los procesos de estructuración y formalización: probablemente si la ordenación de

114. Está claro que el discurso acerca de la Formación Continua adquiera un carácter general; es decir, que sea un discurso que comprenda el conjunto de acciones y cursos de Formación Continua de empresarios y trabajadores en todo el Estado, la Formación Continua en el marco FORCEM, la Formación Continua de empresas de formación (p.e. academias de inglés, informática, etc.) y la Formación Continua de empresas o gremios al margen de las Convocatorias FORCEM. De ahí que cuando se hace referencia al *subsistema de Formación Continua* se tienda a pensar en la oferta formativa global y no sólo la promovida en las Convocatorias FORCEM.

115. Sobre este aspecto se incide más adelante.

la Formación Continua en FORCEM (de sus acciones formativas) siguiera una vía de estructuración y formalización similares a los subsistemas reglado y ocupacional, tales procesos supondrían cierta perversión de la naturaleza de la Formación Continua. Si la Formación Continua en FORCEM acabara definiendo estructuraciones y formalizaciones de la Formación Continua (currículos, itinerarios, etc.), probablemente se introducirían formas de rigidez a un sistema de formación que se define por su capacidad de adecuación a las necesidades coyunturales. Por consiguiente, la Formación Continua en FORCEM difícilmente tendrá atributos para autodefinirse en sentido estricto como subsistema de FP¹¹⁶. Y seguramente afectaría el campo de los reconocimientos sociales.

En resumen, el desarrollo actual de la Formación Profesional en España resulta más bien confuso y un tanto caótico: una FPR duplicada (los ciclos formativos en proceso de implementación para las generaciones que llegan de la ESO y las inercias de la Formación Profesional de la LGE que continúa dando títulos); una Formación Ocupacional para activos en paro que se desarrolla al margen de las directrices que dimanan de los nuevos diseños curriculares y en función de las inercias establecidas a partir de las prácticas inspiradas en el marco del plan FIP; una Formación Continua para trabajadores que orienta la formación a partir de las “demandas” solicitadas por las empresas, lo cual supone un distanciamiento explícito de los Certificados de Profesionalidad y una distancia obvia con relación a la Formación Profesional ordenada y estructurada institucionalmente.

4.1.4. Los itinerarios formativos en la Formación Profesional

Desde la perspectiva de los diseños de la Formación Profesional puede afirmarse que las reformas de la Formación Profesional Reglada, la Formación Ocupacional y la Formación Continua convergen hacia un cambio importante en cuanto a los itinerarios formativos; de los itinerarios graduativos a los itinerarios acumulativos. En efecto, atendiendo a esta consideración se extraen las siguientes observaciones:

La Formación Profesional Reglada en la LGE se define como un itinerario de tres niveles de formación (FP1, FP2 y FP3) sobre la base de una carrera profesional (administrativos, electricistas, mecánicos, textil, etc.). Algunas carreras

116. Hemos tenido ocasión de observar cómo el mismo discurso institucional sobre los *subsistemas de Formación Profesional* resulta muy indeterminado acerca de si existen dos o tres subsistemas. Muchas veces, el discurso identifica solamente la FPR y la FO, y a veces incluye la Formación Continua de FORCEM como variante propia o incluso como *subsistema*.

quedan finalizadas en el primer nivel (FP1), pero la mayor parte tienen continuidades en el nivel 2 y lo hubieran tenido en el nivel 3 si se hubiera puesto en marcha. En la LOGSE, hay una variación substancial del planteamiento del itinerario formativo: los ciclos de Formación Profesional se apoyan en un concepto terminal y acreditativo de titulaciones separadas entre sí. De esta manera, en la nueva Formación Profesional Reglada propiamente no hay itinerarios formativos “señalados por el mismo sistema”, sino una oferta multivariada de formaciones terminales (basadas en la metodología de las competencias), a las cuales las personas pueden acceder si consiguen asumir los requisitos de acceso: así, para la continuidad entre los Ciclos Formativos de Grado Medio y Ciclos Formativos de Grado Superior se precisan el bachillerato o los requisitos de acceso (pruebas de acceso). En resumen, los itinerarios en la nueva Formación Profesional Reglada tienen un carácter más acumulativo que no de carrera profesional: los jóvenes pueden acumular tantos Ciclos de Formación Profesional (o títulos) como deseen o puedan; no desarrollan una carrera graduada por niveles, sino que acumulan titulaciones independientes entre sí.

En el caso de la Formación Ocupacional, la reforma no ha supuesto cambios importantes: la Formación Ocupacional antigua (PPO), la actual y la futura (con Certificado de Profesionalidad) ha sido siempre “formación de carácter terminal”: una Formación Ocupacional basada en cursos ocupacionales (con o sin estructuras modulares). Por eso, desde siempre, las personas que se han formado mediante el subsistema de Formación Ocupacional no han tenido que seguir “itinerarios marcados” por el subsistema, sino que han podido optar por la acumulación de formaciones independientes.

La falta de tradición en la Formación Continua impide establecer comparaciones con la actual. La Formación Continua de FORCEM está constituida por una oferta de formaciones monográficas de corta duración, muy aplicadas al proceso de trabajo en la empresa concreta. Por lo tanto, la Formación Continua también tiene un carácter más acumulativo (acopio de cursos) que no de itinerario (gradación establecida por el subsistema).

Se puede concluir que la Formación Profesional actual adquiere un carácter de acumulación de formaciones autónomas o independientes más que de itinerario formativo diseñado por los mismos subsistemas. En este sentido, la nueva Formación Profesional pone el acento en la toma de decisiones de las personas más que en la determinación a priori de las formaciones, lo que condiciona a los itinerarios formativos con un componente subjetivo determinante: son las personas las que deben tomar las opciones de formación y decidir

sobre las formas concretas de acumulación de certificaciones o títulos. Se trata de un nuevo enfoque que tiene muchas repercusiones en el ámbito de los usos formativos.

4.2. Análisis comparado entre los subsistemas de Formación Profesional

Para desarrollar una comparación entre los subsistemas, conviene en primer lugar atender a la diversidad de funciones u objetivos con los cuales se han implementado los subsistemas: funciones y objetivos distintos generan sistemas diferentes. La definición de cada una de las funciones que deben desarrollar los tres subsistemas de Formación Profesional está presente en la creación de cada uno de los mismos y se ha descrito ampliamente en sus capítulos correspondientes.

4.2.1. Análisis comparado: nivel objetivos y estructura

Desde el punto de vista de los objetivos que plantea el desarrollo de cada subsistema, se puede establecer la clasificación siguiente:

La Formación Profesional Reglada constituye el sistema de formación inicial integrada dentro del sistema educativo. Esta formación reglada tiene un fuerte “componente académico”, sin duda en su estructura, aunque incorpora en sus currículos periodos de formación en las empresas. Su característica estructural se define sobre la base de los sectores de jóvenes en la condición de estudiante. Hasta este momento, sus títulos son los únicos reconocidos en los distintos marcos de certificación y tienen efectos académicos, ya que su obtención permite la promoción entre los distintos niveles del sistema educativo¹¹⁷ y, al mismo tiempo, tienen efectos profesionales para poder desarrollar las ocupaciones y profesiones, sobre todo las reguladas¹¹⁸. Por estas razones están incluidos también en el sistema internacional de convalidaciones.

La Formación Profesional Ocupacional constituye un sistema especialmente diseñado dentro de las políticas activas de ocupación por parte del Estado. Podemos decir, por lo tanto, que tiene un “componente coyuntural”: la importancia de

117. A excepción de los Ciclos Formativos de Grado Medio, como se ha indicado anteriormente.

118. Es importante tener en cuenta que en el mercado de trabajo hay una parte importante de ocupaciones y profesiones que están intervenidas en su certificación: las acciones profesionales que precisan de reconocimiento de titulación para ser ejercidas (desde las profesiones liberales y colegiadas hasta ocupaciones manuales como la de instalación de servicios de electricidad y fontanería en la construcción).

su presencia está en función de la mayor o menor tasa de paro. Por lo tanto, su característica estructural se define bajo el criterio de la atención a colectivos en paro. Su estructura tiende a una forma académica importante a partir de la reforma realizada sobre el R.D. 797, aunque su puesta en marcha no sea, ni mucho menos, generalizada¹¹⁹. A partir de las bases de esta reforma, se hace posible instaurar un sistema de certificaciones; los certificados de profesionalidad, que podrían constituir una estructura de títulos paralela al sistema reglado¹²⁰.

La Formación Continua se ha desgajado del sistema ocupacional desde hace relativamente poco tiempo y se constituye como el sistema de formación permanente de los trabajadores en activo. Sus actuaciones son puntuales, acciones de corta duración en general y se centran en aspectos monográficos, en su mayoría referidos a cuestiones relacionadas con la actualización de conocimientos y funciones profesionales y ocupacionales. Debido a la característica de su puesta en práctica, tiene la forma de curso o cursillo de corta duración dentro o fuera de la empresa. Su característica estructural se centra en la atención formativa de trabajadores en activo. La Formación Continua no tiene prevista la emisión de certificaciones de manera regular y oficial; solamente si la empresa lo solicita de forma explícita se expiden certificaciones por parte del centro de formación encargado de impartir los cursos.

En síntesis, la formación inicial con validez académica corresponde al sistema reglado; la coyuntural, respondiendo a políticas activas de empleo y sin validez académica, al subsistema de Formación Ocupacional; la Formación Continua desarrolla una formación a partir de las demandas de las empresas y al margen de un sistema de validación de la formación impartida¹²¹.

A pesar de que en la definición de objetivos haya distinciones claras; a la hora de la verdad, existen solapamientos o puntos de intersección donde las funciones tienden a confundirse:

El sistema reglado se dota de una estructura modular que, entre otras, podría permitir una oferta de Formación Continua a los trabajadores en activo. En cierta forma, los ciclos formativos podrían ser una forma explícita de For-

119. Se ha insistido particularmente lo largo del estudio en un tema central: la reforma de la FO a partir de los diseños curriculares de los Certificados de Profesionalidad y, por otra parte, el mantenimiento de los cursos de FO en el modelo antiguo.

120. No hay que confundir la estructura paralela de títulos con los sistemas de Formación Profesionalparalelos que homologan sus títulos.

121. Es importante resaltar que en la Formación Continua el interés por la formación parte de la empresa (Planes de Empresa o Planes Agrupados). La satisfacción de la formación (asunción de objetivos) tiene valor por sí misma para la empresa; la certificación, entonces, ocupa un lugar menor. Para el trabajador, la certificación o validación de la formación adquirida obviamente afecta a otros aspectos.

mación Continua para una parte substancial de los trabajadores en activo que precisan de adecuación de conocimientos y técnicas.

A partir de las cifras de utilización del sistema ocupacional, podemos deducir que la formación que se imparte en el sistema reglado¹²² tiene un carácter excesivamente generalista y que sus usuarios acceden al sistema ocupacional (en condición de parados¹²³), para:

- a) dotarse de unas competencias complementarias a las del sistema reglado,
- b) complementar el currículum formativo desde el punto de vista de los títulos y certificaciones,
- c) acumular tiempo de formación a la espera de considerar oportuna su incorporación al mercado de trabajo. Así la Formación Ocupacional adquiere cierto carácter de formación de especialización de los jóvenes.

Desde la óptica de su estructura y en referencia a la ordenación que se desprende de su reforma, el sistema ocupacional pierde agilidad y capacidad de adaptación para tomar formas específicas del sistema reglado. El número de horas, la rigidez de los currículos, las condiciones de autorización y los sistemas de certificación son perfectamente comparables a los del sistema reglado. La Formación Ocupacional renovada se parece mucho al diseño de la Formación Profesional Reglada.

Para varios sectores de usuarios del sistema ocupacional, esta formación puede representar un verdadero sistema de formación inicial: para los más jóvenes con fracaso en el sistema educativo y que intentan encontrar su primera ocupación; para los trabajadores adultos en situación de paro y que deben cambiar de profesión por reconversión del sector; para los jóvenes que, habiendo realizado con éxito una formación general¹²⁴, necesitan una Formación Profesional corta para encontrar trabajo.

En el sistema de Formación Continua, podríamos¹²⁵ encontrarnos con varias situaciones. En aquellas empresas que entran en un proceso de recon-

122. En este caso, cuando se habla de sistema educativo, debemos tener en cuenta tanto la Formación Profesional como la Universidad en su vertiente profesionalizada, así como el Bachillerato, ya que la utilización del sistema ocupacional se produce en los tres casos.

123. Efectivamente, los estudiantes tienen la condición de parados y en la mayoría de los casos no tienen tampoco ningún interés especial en aquel momento de encontrar un puesto de trabajo dada su condición real de estudiante.

124. Esta formación general se refiere esencialmente al Bachillerato, aunque también puede afectar a titulados universitarios, con una formación en carreras con pocas posibilidades de inserción en el mercado de trabajo, que deban adquirir competencias en una nueva profesión.

125. El condicional “podríamos” se refiere a que, debido a su corta duración en la puesta en marcha de su impartición, la formación continua no ha desarrollado todavía todas las posibilidades que se le pueden atribuir. Tal como hemos visto en el Capítulo VII, la característica de esta formación en su mayor parte se refiere a la función de actualización de conocimientos para personas ya formadas.

versión y en las que un sector de trabajadores está en situación de posible exclusión, la Formación Continua toma un carácter ocupacional¹²⁶: una formación inicial y de base para el cambio de profesión. En segundo lugar, en las empresas en las que el cambio tecnológico es tan importante que implica la adquisición de nuevas competencias para sus trabajadores en activo, la Formación Continua toma el carácter de formación inicial (nuevos aprendizajes de base)¹²⁷.

Así pues, desde el punto de vista de los objetivos, existen funciones diversas y solapadas entre los tres subsistemas que no siempre deben ser indeseables, pero que pueden provocar importantes disfunciones especialmente en una situación que, a pesar de las distintas declaraciones de intenciones reflejadas en los dos Programas Nacionales de Formación Profesional, no existe una planificación conjunta de la oferta.

Al nivel de estructura, la realidad formativa afecta directamente a la construcción de los itinerarios formativos de los usuarios de la formación. Las realizaciones formativas (descritas y analizadas en capítulos anteriores) son heterogéneas en cuanto a modelos y desiguales sobre todo en el ámbito de la Formación Continua. Esta realidad da lugar a que se opte inicialmente en comparar la Formación Profesional Reglada y la Formación Profesional Ocupacional para ver las posibles conexiones, dado que son sistemas institucionalizados, estructurados y formalizados; si bien hay que tener en cuenta que la nueva Formación Profesional Ocupacional todavía no ha articulado su implantación (aunque en algunos centros ya se lleve a cabo la reforma), ni de momento se ha dotado de la acreditación o certificación para quienes la hayan cursado. De esta situación se derivan incógnitas especialmente de formalización y de uso por parte de los supuestos interesados en la coexistencia de dos sistemas formativos.

a. Comparación entre ciclos formativos y certificados

Las tablas que figuran en el anexo (tabla 20) describen las características más relevantes de la estructura y formalización de los dos sistemas. Su objetivo es facilitar gráficamente las diferencias o similitudes de la estructura del catálogo de títulos de la FPR y del repertorio de certificados de la Formación Profesional Ocu-

126. La razón de esta función viene dada por la condición estructural referida de que los usuarios del sistema continuo deben ser trabajadores en activo, mientras que los del ocupacional deben ser parados.

127. Hay una parte de trabajadores excluidos de la Formación Continua, en la práctica por falta de formación de base.

ACCESO A LOS CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO:*Directo:*

- Graduado ESO
- Formación Profesional¹
- BUP 2º curso

Con prueba:

- 18 años (algunas CC.AA. han rebajado la edad a 17 años)
- 1 año de experiencia laboral
- PGS superado.

ACCESO A LOS CICLOS FORMATIVOS DE GRADO SUPERIOR:*Directo:*

- Título Bachiller
- Bachillerato experimental
- COU
- Formación Profesional^{2º} grado.

Con prueba:

- 20 años. Prueba de madurez de objetivos del Bachillerato y de las capacidades profesionales.

pacional. Los indicadores que se incluyen en las tablas para cada una de las acreditaciones de los dos subsistemas son: nivel de la formación, requisitos de acceso a la formación y horas de formación. Todos ellos responden a la estructura y formalización de los dos subsistemas. Sin embargo, cabe señalar que por parte de la Formación Profesional Ocupacional sólo se han podido incluir aquellos certificados desarrollados por R.D. y publicados en el BOE (hasta junio de 1998)¹²⁸. De lo que no se ha concretado su currículum sólo se conoce la denominación de su certificado, pero no su contenido. Esta es una limitación que afecta fundamentalmente a dos cuestiones: una, a la imposibilidad de conocer si el conjunto de acreditaciones abarca toda la estructura productiva; la otra, más importante para los objetivos de este trabajo, limita la posibilidad de averiguar de forma exhaustiva las posibles correspondencias entre todos los títulos y todas las certificaciones, es decir, entre las acreditaciones de los dos subsistemas.

En la primera columna de las tablas se introduce la Familia Profesional, con denominación igual o parecida en los dos subsistemas (cabe recordar que ni todas ellas se corresponden ni son las mismas). Tanto la Formación Profesional Reglada como la Formación Profesional Ocupacional tienen sus propias Familias.

La regulación a los accesos a la FPR se ha omitido debido a que las condiciones están unificadas según sean títulos de Grado Medio o Grado Superior, tal cual ordena la LOGSE.

128. En el capítulo La ordenación de la nueva Formación Profesional Ocupacional, se incluyen todos los certificados previstos en el repertorio.

Los requisitos de acceso a los certificados de la FPO se han incluido en las tablas en cada una de las ocupaciones descritas.

Las horas de dedicación a la formación también se han incorporado en cada uno de los títulos y certificados debido sobre todo a las desigualdades que existen en la FPO, ya que cada uno de los certificados estipula tiempos de dedicación diferentes sin que se observe ninguna regla o criterio que justifique la disparidad de horas.

El significado de las columnas se debe a la descripción de la formalización de los títulos y certificados. La inclusión de flechas bidireccionales que aparecen en algunos casos explica la correspondencia o equivalencia entre un determinado título y uno o más certificados. Estas flechas se han confeccionado a partir de la estructura modular de los títulos y certificados que permite averiguar las correspondencias en los contenidos modulares de los certificados y títulos.

Las tablas se organizan en función de las familias que, según su denominación, tienen más correspondencia entre la FPR y la FPO. A medida que avanzamos por las tablas, hay más desigualdad entre familias, hasta finalmente llegar a aquellas que no tienen ninguna conexión entre sí.

Las flechas entre un título y un certificado indican la equivalencia entre uno o más módulos dentro de una misma o parecida familia. Al establecer estas correspondencias se han tenido en cuenta sobre todo los módulos asociados a las unidades de competencia. La aplicación de este criterio aproxima los contenidos modulares entre los títulos y los certificados.

El objetivo de estas tablas, que ilustran esquemáticamente la estructura de la reforma de los dos subsistemas, es averiguar qué problemas plantean la coordinación o conexión entre ellos desde el punto de vista estructural, para ver las posibles correspondencias que pueden existir entre los dos subsistemas formativos y la complementariedad de los mismos. De la lectura de las tablas, cabe resaltar los siguientes aspectos:

La Formación Profesional Reglada está dotada de una estructura rígida, nada flexible, propia de un sistema educativo. Está caracterizada por cumplir con los requisitos de formación inicial. La Formación Profesional Ocupacional, aunque sus características y objetivos no sean los propios de la formación inicial, está estructurada también con cierta rigidez en la formalización de cada uno de los certificados, con lo que podría configurar un modelo formativo propio de la formación inicial. No obstante, el conjunto normativo de los diferentes certificados no mantiene la coherencia debida inherente a un sistema formativo rígido.

Tanto la Formación Profesional Reglada como la Formación Profesional Ocupacional estructuran los títulos y certificados por familias profesionales, sin embargo las familias son propias de cada sistema y sólo en algunos casos hay similitud en la denominación. En la mayoría de ellas hay diferencias, aunque el contenido de los títulos y certificados pueda semejarse entre familias de distinta denominación. La Formación Profesional Ocupacional está compuesta por más familias que la Formación Profesional Reglada; algunas de ellas no existen en la formación reglada, como es el caso de Transporte y Comunicaciones, Docencia e Investigación, Industrias Manufactureras y Servicios Personales. El sistema reglado está dotado de las familias (Actividades Físico-Deportivas y Servicios Socioculturales a la Comunidad) que no existen en la Formación Profesional Ocupacional. De este hecho, se deriva que las correspondencias no deben ser tenidas en cuenta según la familia, sino según las acreditaciones específicas: títulos y certificados. Este hecho dificulta en gran medida la comparación y correspondencia entre los dos subsistemas:

La Formación Profesional Reglada tiene bien definidos los requisitos de ingreso, según sean los títulos de Grado Medio o de Grado Superior, que equivalen al nivel 2 ó 3 del nivel educativo. Sin embargo, en la Formación Profesional Ocupacional los requisitos de acceso tienen un gran abanico de posibilidades, según cuál sea la certificación. Este mosaico de requisitos va desde el Certificado de Escolaridad o equivalente, al COU o FP2. En varios casos se puede ingresar en la formación por distintas opciones; algunas de ellas tienen en cuenta la experiencia laboral. De ello se desprende que los certificados están cualificados según contenidos, conocimientos y complejidades en su desarrollo, que van desde una oferta de formación elemental hasta una oferta que equivaldría al nivel 3 del sistema educativo. Sin embargo, el acceso a la Formación Profesional Ocupacional se ha configurado de forma poco coherente. No queda explícito ni se observa un modelo cualificante de base que marque criterios y directrices claras.

El nivel que se adquiere en la evaluación positiva de la Formación Profesional Reglada es el título de técnico o el título de técnico superior; en la Formación Ocupacional, la acreditación es el certificado de profesionalidad sin que exista ningún nivel estructurado. No existe una relación de categorías de Certificados de Profesionalidad, lo que constituye un aspecto crucial en la formalización y estructuración de un sistema formativo, cuestión que no asume el modelo ocupacional. Éste es un tema también básico para conseguir equivalencias o correspondencias entre los dos subsistemas. El hecho de que no exis-

ta una acreditación objetiva estructurada por niveles puede ocasionar confusiones y dificultades de conexión con el sistema educativo y en el reconocimiento académico de los itinerarios formativos.

Otra característica clásica de los sistemas formativos son las horas de formación estructuradas en la FPR, que están entre 1.300 y 2.000 horas; además todas las enseñanzas están divididas en dos cursos. La Formación Profesional Ocupacional mantiene una desigualdad, que resulta sorprendente desde la óptica de sistema formativo, respecto a la diferencia de tiempo según certificados: para conseguir el certificado de Cajero hacen falta 140 horas de formación; para Dependiente de Comercio, 250 horas; para Experto en Limpieza, 150... Se sitúan en la franja baja de tiempos de formación, mientras que en el lado opuesto están, por ejemplo, los certificados de Frigorista, con una formación de 1.100 horas; Mecánico de Mantenimiento, 1.100; Carpintero del Metal PVC, 1.100, entre otros muchos. Sin poner en cuestión la coherencia o criterio entre las horas de formación y la ocupación concreta, cabe preguntarse desde el enfoque de sistema formativo: ¿qué significado tiene que al final de los estudios se obtenga un certificado con el mismo valor acreditativo? Cabe también añadir que las horas de la Formación Profesional Ocupacional son todas de formación y las prácticas se adquieren en el propio centro, mientras que la Formación Profesional Reglada ejecuta las prácticas en la “Formación en Centros de Trabajo”. Aquellos certificados de ocupación con una formación superior a las 800 horas, que son más del 26% de los publicados, no están tan alejados de la tipología horaria de muchos títulos de Grado Medio con una formación de 1.300 horas. Sin embargo, más del 15% de los certificados no alcanzan las 400 horas.

Las flechas de las tablas son una sencilla muestra de las correspondencias entre los títulos y los certificados como ejemplo de las posibles equivalencias. De la dirección de las flechas se desprende que, en varios casos, un título (FPR) engloba contenidos modulares de más de un certificado (FO). Por ejemplo, el título de Grado Medio de Panificación y Repostería, con 1.400 horas, está dividido en dos certificados: Pastelero y Panadero, con 465 y 600 horas respectivamente. El título de Gestión Administrativa también se compone de módulos que se reparten en tres certificados: Administrativo Comercial, Administrativo Contable y Administrativo de Personal. Este último ejemplo requiere unos niveles de acceso a la formación equivalente en los dos subsistemas. Sin embargo el acceso a la Formación Profesional Ocupacional se ha configurado de forma poco coherente. Tampoco en esta cuestión se explicita ni se observa un modelo cualificante de base que marque criterios y directrices claras.

En varios certificados la teórica especialización puede llevar a una caducidad de la formación en tiempo breve; éste puede ser el caso del Impresor *off-set* en hoja. Algunos certificados son propios de una gran especialización, sometidos constantemente a cambios técnicos, con lo cual la obsolescencia en los conocimientos puede ser muy rápida. En la FPR se pueden dar títulos con problemas parecidos, aunque sus contenidos son más polivalentes.

Algunos certificados de Formación Profesional Ocupacional pueden considerarse de formación elemental. En estos casos cabría preguntarse: ¿qué aceptación tendrán en el mercado de trabajo? Sorprende el certificado de Tractorista, con una duración de 700 horas, el Horticultor o el Floricultor, cuyos conocimientos se adquieren con la práctica y buena parte de las tareas son llevadas a cabo actualmente por inmigrantes con un coste salarial bajo.

Los certificados más cualificados son susceptibles de competir con la Formación Profesional Reglada, con los ciclos formativos de Grado Medio, sobre todo por parte de aquellos jóvenes que lo usen como formación inicial. Aunque no existan experiencias comparadas, el título de Grado Medio hace suponer que, por su carácter terminal, puedan competir con los certificados más cualificados, dado sus contenidos más prácticos y la menor duración de la formación.

La competencia entre los ciclos formativos de Grado Medio y la Formación Profesional Ocupacional depende en gran parte de los niveles de aprendizaje que se adquieran y de la correspondencia que exista con las necesidades del mercado de trabajo. Uno de los temas cruciales de la nueva Formación Profesional Ocupacional es conseguir la legitimación de los nuevos certificados en el ámbito laboral.

La especificidad de algunos certificados corresponde a territorios o bien sectores muy concretos y limitados, como en los casos de Taponero, Elaborador de Caramelos y Dulces, Cantero. Probablemente estos certificados, entre otros, están derivados de demandas de empresas específicas; se trataría entonces de una Formación Ocupacional instrumentalizada por las empresas.

El carácter modular de los dos subsistemas que estructuran los currículos de los títulos y los certificados facilita la comparación entre los dos tipos de acreditaciones.

En algunos títulos de Formación Profesional Reglada, un módulo asociado a una unidad de competencia se corresponde con el conjunto de módulos de un certificado de ocupación de la Formación Profesional Ocupacional.

Es decir, una unidad de competencia de la Formación Profesional Reglada puede tener correspondencia con la competencia general de un certificado de Formación Profesional Ocupacional. Este hecho es congruente con el carácter más polivalente de la Formación Profesional Reglada. No obstante, no se da en todos los casos o certificados; en algunos sí y en otros no, ¿de qué depende? Da la impresión de que se quiere construir, tímidamente o a medias, un sistema de Formación Profesional paralelo. La reforma de la Formación Ocupacional ha tomado como modelo la Formación Profesional del sistema educativo, pero con autonomía propia, con independencia y con falta de coherencia, dentro de la propia reforma. Ello puede ser debido en parte a la falta de coordinación entre los equipos que han diseñado las distintas enseñanzas de los certificados.

Se puede afirmar que el currículum de la Formación Profesional Reglada prepara para competencias que se corresponden con más de una ocupación, mientras que el currículum de los certificados de la Formación Profesional Ocupacional sólo desarrollan competencias para una ocupación específica. Esta característica propicia que algunos certificados ocupacionales se puedan usar como complemento de especialización de la formación inicial, complemento que se busca obtener con el fin de ampliar el itinerario formativo.

Cada Real Decreto de título de Formación Profesional Reglada establece las convalidaciones que puede haber con la Formación Ocupacional, existiendo un reconocimiento normativo de carácter unidireccional. Sin embargo, desde el punto de vista meramente técnico, cabría la posibilidad de que la relación fuera bidireccional, buscando las equivalencias entre los módulos de un determinado título y un determinado certificado con competencias parecidas. Una de las dificultades para poder establecer esta comparación y reconocimiento viene dada por las limitaciones del marco normativo, además de la heterogeneidad de los certificados; aunque cabría la posibilidad de que la correspondencia entre los módulos se diera sólo en aquellos certificados en los que los requisitos académicos de acceso a la formación fueran los mismos que en la Formación Profesional del sistema educativo.

Así técnicamente y cumpliendo con la rigidez del sistema educativo (caso donde los requisitos de acceso sean los mismos en la Formación Profesional Ocupacional y los Ciclos Formativos de Grado Medio), cabe la posibilidad de que exista un reconocimiento y, convenientemente, la convalidación entre módulos de Formación Ocupacional y Ciclos Formativos de Grado Medio.

El repertorio de certificados, que ofrece una gran variedad de condiciones

para el acceso, ofrece la posibilidad de que se configuren distintas tipologías de usuarios de esta formación. Algunas ocupaciones pueden constituir una opción a medida para jóvenes que no hayan conseguido el certificado en ESO y que rechacen el sistema escolar. La Formación Ocupacional puede convertirse en uno de los modelos de Garantía Social con aceptación, dado su carácter de aprendizaje práctico y alejado de contenidos referidos a la educación obligatoria en varios de sus certificados.

La aplicación de la reforma de la Formación Profesional Ocupacional supondrá limitaciones sobre todo en el ámbito territorial a la hora de impartir varios certificados de formación. El gran abanico de oferta formativa diversa puede permanecer teórica aunque se dé luz verde a su aplicación; la distribución territorial de las enseñanzas de los certificados de ocupación puede derivar en una planificación con presencia territorial limitada o más bien anecdótica. En la práctica, será difícil que el usuario de la formación pueda escoger entre un amplio abanico de posibilidades: tendrá que limitarse a la oferta que tenga a su alrededor. Conviene añadir que algunos certificados ya están concebidos para territorios concretos, como es el caso del Mariscador, cuya formación no tendría sentido ampliar a todo el territorio peninsular.

También supondrá complejidades en la organización del centro la cantidad de alumnos por grupo que establece la normativa, que sólo permite un máximo de 15 alumnos por grupo. La posible y necesaria flexibilización de estas enseñanzas, las convalidaciones derivadas del sistema reglado y la posibilidad de acceder a un único módulo queda muy limitado por el número de alumnos permitido, porque desequilibraría los efectivos del conjunto de los estudios.

b. Diferencias entre la FPO actual y la nueva según tiempos de formación

Antes de entrar en los usos de la formación, cabe observar las diferencias que existen en la Formación Ocupacional actual (cursos) y la nueva FPO, en cuanto a su estructura de tiempos (ver tabla 16).

El tiempo a dedicar es una condición decisiva a la hora de elegir la formación. Aunque el usuario de la formación ocupacional esté en situación de desempleo, las diferencias que existen entre la Formación Ocupacional actual y la nueva pueden modificar los usos y las tipologías de los futuros formados.

Se prolonga el tiempo de formación: si bien la mayor parte de los cursos actuales de la Formación Ocupacional están incluidos entre las 200 y 400 horas (62 %), los nuevos certificados quedan concentrados por encima de las

600 horas y el 80% supera las 400 horas. Este cambio puede modificar la decisión de formarse por la vía ocupacional.

Las diferencias de tiempo pueden conducir a flexibilizar la estructura formativa permitiendo la matriculación por módulos, o bien mantener la vía de los cursos actuales, lo cual supondría la convivencia de las dos modalidades: reforma y cursos en los distintos centros ocupacionales.

El nuevo certificado de la Formación Profesional Ocupacional como acreditación de competencias puede usarse desde muy diversas opciones: como recualificación, como formación inicial, como garantía social, como complementariedad de formación, como especialización, entre otras. Sin embargo, esta diversidad puede crear confusión en el potencial usuario. La nueva Formación Profesional Ocupacional no tiene las características propias de un sistema formativo, porque su naturaleza es distinta y ello conlleva dificultades a la hora de establecer correspondencias con el sistema educativo.

La Formación Profesional Ocupacional, más que un sistema, es un modelo formativo rígido estructurado en módulos y tiempos en cada uno de sus certificados; carece de una nivelación en sus acreditaciones y, sin embargo, mantiene una gran heterogeneidad entre los distintos certificados de ocupación, de manera que todos ellos adquieren un mismo valor formativo obviando su nivel. Así pues, la Formación Profesional Ocupacional deja a merced de la estructura laboral el reconocimiento y valoración de sus enseñanzas y certificados. Los déficits o incongruencias que implican estas circunstancias hacen pensar que el modelo formativo de la Formación Profesional Ocupacional responde sobre todo a unas enseñanzas de acompañamiento o complementarias para aquellos certificados considerados de más alto nivel. Sólo en el supuesto de que se consiga o exista una fuerte legitimación de la Formación Ocupacional, se podrían paliar estos déficits o limitaciones.

4.2.3. Análisis comparado entre subsistemas: los usos de la formación

Entre los problemas del nuevo panorama de la Formación Profesional en España, en cuanto a los usos de la formación y la construcción de itinerarios, están las incógnitas de la reciente implantación de los ciclos formativos de la Formación Profesional Reglada, la todavía teórica y no implantada Formación Profesional Ocupacional y el uso de la Formación Continua desde el punto de vista de itinerario formativo para el usuario de esta formación. Estos cambios pueden dar un importante giro en las prácticas de las personas, dentro del nuevo mosaico de la formación.

Antes de entrar a analizar y comentar los itinerarios posibles de la formación y los usos que las personas pueden establecer sobre ellos a partir de los nuevos subsistemas, conviene hacer una aproximación al perfil de los formados en la Formación Profesional Ocupacional en la actualidad; además de una comparación entre la Formación Profesional Ocupacional y la Formación Continua limitada a las enseñanzas que reciben los usuarios de dichas formaciones, según las familias profesionales clasificadas.

a. Incógnitas sobre el repertorio de la nueva FPO. Perfil del actual formado

Para saber cuál será el comportamiento de los potenciales usuarios de esta formación y como mera orientación, teniendo en cuenta las posibles inercias que existen en el terreno formativo, se introducen algunos datos ilustrativos sobre el perfil de los formados en la FPO que se imparte en la actualidad (ver tablas 17 y 18).

El nivel de estudios de los formados en la Formación Profesional Ocupacional es muy heterogéneo, aunque significativamente alto si se tiene en cuenta que la Formación Profesional Ocupacional no es un sistema que goce de un reconocimiento académico por parte de las administraciones educativas. Sólo el 10% de los participantes en la formación no poseen el Graduado Escolar. El 30% tiene el Graduado y el 60% están ubicados académicamente en la franja de estudios secundarios finalizados, entre los cuales el 20% son titulados universitarios. Si se mantuviera el mismo perfil de formación básica de los actuales formados por la Formación Profesional Ocupacional, los requisitos de acceso a los nuevos certificados no supondrían ninguna dificultad dado que más del 30% de los certificados de ocupación sólo exigen el Certificado de Escolaridad o equivalente.

Del perfil de estudios de los formados se puede afirmar que la Formación Ocupacional actual no tiene una baja consideración social, sino que para la mayor parte de sus usuarios está considerada como oportunidad de ampliación de estudios o de especialización.

De los actuales Reales Decretos sobre certificados publicados de la nueva Formación Profesional Ocupacional, el 36% no precisan del Graduado Escolar para su acceso. Ello supone una vía para la garantía social, sin embargo la proporción de no graduados en la Formación Profesional Ocupacional actualmente sólo alcanza el 10% de los formados.

La edad de los formados por la Formación Profesional Ocupacional se aleja de la Formación Profesional Reglada, caracterizada por ser formación inicial. No obstante, el 44% de los formados en Formación Profesional Ocupacional tienen menos de 25 años. Esta cifra es muy significativa si se tiene en

cuenta la tendencia a la prolongación de los estudios en la juventud, lo cual da un valor de itinerario formativo a los estudios ocupacionales.

El 30% de los formados en la Formación Ocupacional tienen más de 30 años. Este grupo de edad se podría definir como una de las tipologías que cumple con uno de los objetivos claros de la FO: son las personas adultas que, por su condición de desempleados, están estudiando FPO para reinserirse en el mercado laboral.

Aunque las personas formadas por la Formación Profesional Ocupacional son en buena parte jóvenes, el 69% han tenido un empleo con anterioridad y sólo el 30% no han trabajado nunca. Cabe tener en cuenta que, de todos ellos, solamente el 29% percibe prestación.

b. Comparación de la Formación Profesional Ocupacional actual con la Formación Continua de FORCEM

En el capítulo dedicado a FORCEM, se ha visto que la lógica de la Formación Continua depende de las necesidades empresariales puntuales en cada momento, y está lejos de la formalización y estructuración propias de un sub-sistema de formación.

Las Convocatorias de FORCEM limitan los tiempos formativos entre 20 y 270 horas; la formación que se imparte está mayoritariamente concentrada en los tiempos más breves permitidos. La ausencia de oferta formativa estructurada, debido a que la formación según los criterios de FORCEM está fundamentada en la demanda de ayudas a las actividades formativas por parte de empresas y trabajadores, deriva en una conformación, no precisamente exhaustiva, de todo el terreno laboral. Estas limitaciones alejan el modelo de Formación Continua de una posible comparación con la Formación Ocupacional y la Formación Profesional Reglada, debido a que los parámetros que configuran los modelos no son comparables y a que tienen distinta naturaleza. La diversidad de estructuras de los modelos formativos difícilmente homogéneos daría lugar a una comparación falseada.

Sin embargo, el hecho de que la Formación Continua clasifique sus actividades formativas según las mismas familias profesionales que la Formación Profesional Ocupacional facilita una tímida comparación entre la proporción de participantes formados de la Formación Profesional Ocupacional y la Formación Continua, según dichas familias profesionales (ver tabla 19).

Aunque la comparación sólo se limita al ámbito sectorial de la formación, se puede afirmar que la Formación Continua está polarizada en tres familias

profesionales: Servicio a las Empresas, Administración y Oficinas y Comercio. La Formación Ocupacional aunque en menor medida, también está polarizada en: Administración y Oficinas y Servicio a las Empresas. Estas dos familias son coincidentes en el mayor número de alumnos, en ambos modelos formativos.

Aparte de las familias mencionadas, los formados a través de la Formación Profesional Ocupacional están más repartidos por los distintos sectores que los de la Formación Continua. La participación formativa en aquellas familias más propias del sector productivo es mucho mayor en los cursos de Formación Profesional Ocupacional que en las actividades formativas de la Formación Continua, que se concentra en el sector servicios.

En el capítulo de la Formación Continua se argumentaba que la presencia en el mercado formativo de empresas y agencias dedicadas a la formación, que ofertaban cursos con las ayudas de FORCEM a las empresas y trabajadores, podría ser un elemento que provocara la concentración en actividades formativas propias del sector Servicios y distorsionara las necesidades reales. Aunque se den proporciones parecidas en la comparación de los dos modelos, cabe resaltar que en familias como Edificación y Obras Públicas, Estructuras Metálicas, Montaje e Instalación, entre otras, es mucho mayor la proporción de formados en la FPO que en la Formación Continua.

c. Usos, itinerarios y estrategias

Conviene distinguir, en el ámbito de los itinerarios, dos orientaciones: el concepto de itinerario, desde la perspectiva del diseño de la formación y de las posibilidades de desarrollarla en sus múltiples formas y, en segundo lugar, las prácticas cotidianas de las personas en la adquisición de la formación. Se trata de dos aspectos muy distintos.

En el primer caso, el término “itinerario” se relaciona con los canales curriculares que se establecen desde los mismos subsistemas: las formas de accesos a la formación (muy permeables o muy rígidas), la posibilidad de optar a la elección de módulos (mayor o menor posibilidad de elección por parte del usuario), la continuidad gradual en la formación (muy propedéutica o muy terminal), etc. En el segundo caso, el término “itinerario” se relaciona más con las estrategias de las personas con relación a la adquisición de la formación: el valor subjetivo atribuido a la formación que se persigue (más o menos identificado con los fines explícitos de los subsistemas), la coherencia en la elección de la formación (elecciones más o menos coherentes) y la cantidad de formación que se adquiere (itinerarios formativos muy ricos o muy pobres).

Obviamente, no siempre hay correspondencia en el diseño de “itinerarios formativos” entre la ingeniería de la formación y las prácticas de las personas; es más, muchas veces las direcciones son opuestas. Algunos ejemplos pueden ilustrarlo:

Muchos estudiantes a tiempo pleno se inscriben en la Formación Ocupacional para ampliar o especializar sus estudios profesionales en curso: se inscriben en la oficina de empleo en situación de paro, lo cual les permite el acceso al curso de formación que persiguen. La finalidad de “búsqueda inmediata de empleo” (objetivo de la Formación Ocupacional) no se aviene con la finalidad subjetiva de la persona que espera la finalización de la Formación Profesional Reglada para entrar de lleno a la búsqueda activa de empleo.

No pocos estudiantes en Formación Profesional Reglada plantean sus estudios como tiempo de espera o como rampa de lanzamiento a otros estudios de nivel superior variando el carácter “terminal” que la nueva Formación Profesional Reglada quiere conferir a los ciclos formativos de Formación Profesional: los Ciclos Formativos de Grado Superior como vía de acceso a Escuelas Universitarias o ingenierías técnicas, por ejemplo.

No pocas personas inactivas acuden a la Formación Ocupacional como forma de consumo formativo cultural sin atender al objetivo básico de la búsqueda activa de empleo: muchas amas de casa se orientan a la Formación Ocupacional como forma compensadora del uso del tiempo libre o de la formación general.

Igualmente, no pocas personas acuden a la Formación Ocupacional mediatizadas por la familia, por la misma Oficina de Empleo o por los agentes que regulan la “asistencia social”. La Formación Ocupacional como imperativo muy lejano de las expectativas de la persona.

La Formación Continua propuesta por una empresa (en el marco de su Plan o como Plan Agrupado) no siempre puede avenirse a los deseos y expectativas de sus trabajadores: estos pueden asumir la Formación Continua como un imperativo externo sin motivaciones personales. Contrariamente, los trabajadores pueden tener motivos para desarrollar aspectos de su formación al margen del interés de su empresa: estudios de idiomas o informática o, en general, formaciones muy lejanas al puesto de trabajo ejercido.

Para muchos trabajadores, con experiencia laboral pero sin titulación adecuada, el ingreso a la FPR puede entenderse más como forma de Formación Continua que como formación profesional inicial.

Estos ejemplos son buenos indicadores para comprender que entre la

perspectiva de los itinerarios desde “los objetivos de los subsistemas” y los usos de la formación por parte de las personas hay muchas veces grandes distancias y disparidades.

En el nuevo panorama de la Formación Profesional pertenece a las personas la toma de decisiones en la construcción de los itinerarios de formación: no se trata tanto de “seguir una formación marcada por el sistema”, sino de decidir sobre qué formaciones se desea obtener certificaciones y títulos.

Obviamente, en este caso, la variable más determinante son los requisitos de acceso a la formación: o accesos muy flexibles y permeables o accesos restringidos:

- Con la graduación en ESO, puede accederse a cualquier tipo de ciclos formativos de Grado Medio.
- Con el Bachillerato, puede accederse a los ciclos formativos de Grado Superior propios de cada uno de los tipos de Bachillerato.
- A la Formación Profesional Ocupacional, puede accederse directamente sólo cumpliendo requisitos de nivel de instrucción (no de especialización, excepto en algunos casos).
- A los cursos de Formación Continua financiados por FORCEM, pueden acceder las personas en función del lugar de trabajo (no en función del nivel de instrucción adquirido).

Se trata, pues, de una perspectiva abierta: las personas deciden qué titulaciones, diplomas o certificaciones desean alcanzar y, en función de sus intereses y motivaciones, se ajustan a los requisitos de acceso. Unos requisitos de acceso abiertos en tanto no presuponen formaciones profesionales específicas anteriores.

Desde esta perspectiva los subsistemas sólo establecen las formas de validaciones o reconocimientos de módulos de formación o experiencia laboral acumulada; algunos ejemplos:

- Los bachilleratos pueden reconocer los módulos de Grado Medio como créditos optativos de bachillerato para “facilitar” la continuidad de la formación a los jóvenes.
- Se reconoce la identidad de contenidos de módulos en los ciclos formativos de una misma familia profesional, lo cual supone poder convalidar créditos o asignaturas ya realizadas.
- La Formación Profesional Ocupacional, en su desarrollo curricular nuevo, reconoce también módulos de Formación Profesional Reglada lo cual supone además poder convalidar determinadas asignaturas o créditos.

c. Aproximación a una tipología de secuencias o itinerarios

Se describen a continuación los itinerarios básicos como ejercicio de discriminación de los usos e intenciones de la formación.

1. El itinerario “normal”, desde el punto de vista de lo que se espera de la formación, sería el conformado por el circuito Formación Reglada + Trabajo + Formación Continua¹²⁹.
2. Las dificultades en encontrar trabajo hacen aparecer otro itinerario que también podemos considerar “normal” dentro de las expectativas que proporciona el diseño de la formación: sería el conformado por Formación Profesional Reglada + paro + Formación Ocupacional + trabajo + Formación Continua.
3. En menor medida, aparece un itinerario que retorna desde otra formación (sea el Bachillerato, sea la universitaria) a la Formación Profesional reglada; sería el conformado por título generalista + Formación Profesional Reglada. Este itinerario lo seguirían aquellas personas que valoran el título de Formación Profesional Reglada para su incorporación al mundo del trabajo¹³⁰.
4. El fracaso escolar en el sistema reglado, sea desde la propia Formación Profesional sea desde los niveles inferiores a ésta, configura un itinerario de ausencia de título escolar + Formación Ocupacional. Este itinerario está previsto incluso en la propia ordenación educativa ya que confiere a los Programas de Garantía Social una categoría de formación ocupacional de nivel 1. En este caso, la formación ocupacional se utilizaría como única certificación para el mercado de trabajo.
5. Una derivación del apartado anterior se configuraría para aquellas personas que a partir de la formación ocupacional continuaran su formación en el sistema reglado. En este caso, sería ausencia de título escolar + Formación Ocupacional + Formación Profesional Reglada. Este itinerario está también previsto al considerar la posibilidad de que los programas de garantía social constituyan un acceso a los ciclos formativos de Grado Medio.
6. La Formación Ocupacional se configura también en su uso como un sis-

129. Cuando se dice formación reglada, puede referirse de la misma manera a formación universitaria o equivalente.

130. El paso del bachillerato a la Formación Profesional de grado superior está previsto ya en la nueva Formación Profesional, sin embargo, en estos momentos, se produce un flujo considerable de estudiantes desde el bachillerato, que se considera propedéutico en la actual ordenación, hacia la Formación Profesional de segundo grado. Mucho menor es la utilización de la Formación Profesional por parte de los titulados universitarios.

tema de prolongación de la escolarización¹³¹. De esta forma, se diseñarían itinerarios como Formación Profesional Reglada + Formación Ocupacional diversa. Esta formación ocupacional no tomaría el sentido estricto de inserción laboral, sino el de ocupación del tiempo a la espera de la incorporación a la vida activa.

7. Ya se ha apuntado el uso de la Formación Ocupacional como especialización para los ya formados en el sistema reglado, sea en la Formación Profesional sea en la Universidad. Éste sería el itinerario conformado por Formación Profesional Reglada + Formación Ocupacional + Trabajo, sin necesidad de que el formado haya pasado por un período real de paro en su itinerario.
8. Se deben contemplar dos situaciones en las que la Formación Ocupacional se puede utilizar como sistema de certificación: para los jóvenes, que se conformaría como ausencia de titulación escolar + Formación Ocupacional; seguido por aquellos jóvenes que han presentado un fracaso en el sistema educativo. En segundo lugar, los adultos, que se conformaría como no titulación + competencia laboral no certificada + Formación Ocupacional o Certificado de Profesionalidad. Este itinerario presenta serias dudas respecto a su viabilidad¹³², por lo que se puede suponer que pocas personas accederán al mismo.
9. La Formación Continua se puede utilizar como factor de promoción personal en el interior de la propia empresa, que configuraría un itinerario de formación de base indeterminada o inexistente + Formación Continua. Éste sería uno de los itinerarios previstos también como “normales” desde el punto de vista del diseño de la Formación Continua.
10. Otra forma que puede tomar la Formación Continua es la utilización de la propia formación reglada para trabajadores en activo. El atractivo que puede suponer una certificación reglada, en determinadas profesiones, que permita acceder a puestos de trabajo más cualificados implica el posible uso de este itinerario; más cuando, desde el propio sistema reglado, se presentan ofertas de formación de adultos, formación a distancia u ofertas modulares de Formación Profesional. La conformación de este itinerario sería: trabajador en activo sin cualificar + Formación Profesional Reglada.

131. Al producirse cada vez de una forma más tardía la autonomía de los jóvenes, cuando el fracaso escolar cierra las puertas a los itinerarios reglados, los jóvenes pueden seguir “escolarizados” en otras ofertas.

132. Ver el capítulo correspondiente al análisis del R.D. 787 respecto a la nueva formación ocupacional.

11. Otro uso posible de la Formación Continua se refiere a la posible solución del problema generacional que se plantea en España. Tal como muestra la Encuesta de la Población Activa en nuestro país¹³³, los mayores de 35 años se han encontrado con un sistema educativo que presentaba una oferta mínima de Formación Profesional, de tal manera que la mayoría no poseen ningún tipo de formación reglada; en muchos casos, ni tan sólo de grado elemental. Esta situación se ha resuelto y se está resolviendo en muchos casos por la vía de la formación no formalizada. Parte de esta formación no formalizada se está llevando a cabo en estos momentos por la vía de la Formación Continua, sin embargo es aún menor el uso de este subsistema para esta función. De hecho, la vía que se está ofreciendo a este sector de la población de manera oficial consiste en la obtención del Certificado de Profesionalidad previsto a la salida de la formación ocupacional: insistimos en los déficits que presenta esta salida y, por tanto, en la posibilidad de que se articule, como en menor medida ya está sucediendo, un itinerario de formación que lleve desde la inexistencia de formación de base certificable + Formación Continua con posibilidades de certificación.
12. En algunos casos, aunque por ahora aún son pocos, la Formación Continua se ha utilizado como elemento de reconversión de trabajadores con peligro de exclusión del mercado de trabajo. Éste constituiría un itinerario conformado por trabajador en peligro de exclusión + Formación Continua. Como ya se ha comentado anteriormente, esta formación tiene un carácter más relacionado con la formación ocupacional o incluso la inicial que con la Formación Continua, sin embargo las características estructurales de la propia formación hacen que necesariamente tenga que recaer en este campo.
13. En relación con el apartado anterior, se puede dar el caso de los itinerarios derivados de una importante renovación tecnológica en la industria de un determinado sector, lo que implicará que desde la Formación Continua deba ofrecerse una vía de readaptación importante a las nuevas necesidades que vaya mucho más allá de la mera actualización. De esta forma, se configura el itinerario trabajador con déficits en nuevas tecnologías + Formación Continua.
14. Finalmente, otro uso de la Formación Continua, el más extendido hasta

133. Anexo 1.

el momento, consiste en la actualización de conocimientos de forma puntual que no necesariamente deben ser certificables puesto que interesan tanto a la empresa como al propio trabajador. Este constituiría un itinerario conformado por situación de trabajo concreta + Formación Continua de carácter coyuntural.

Se han analizado los itinerarios razonablemente posibles entre las distintas situaciones de formación que pueden presentar las personas desde el punto de vista de su utilización.

Podríamos encontrar, sin ninguna duda, otros itinerarios de formación “posibles”, pero que desde el punto de vista del usuario carezcan de todo sentido.

Si observamos pues los flujos que representa el uso de la formación, encontraremos que prácticamente este flujo se realiza en un único sentido: FPR+ FPO+ Formación Continua.

Solamente existen tres excepciones a este flujo natural que podemos analizar de la siguiente manera:

Tipo 1. El itinerario No titulación → FPO → FPR. Este es un caso que se presenta básicamente para sectores jóvenes de la población que han tenido un fracaso escolar en el sistema reglado. Para estos casos, se ofrece de manera regular los Programas de Garantía Social que tendrían categoría de formación ocupacional de nivel 1. Estos programas, según explícita la LOGSE, deben ser ofertados por la Administración educativa competente y, por tanto, deben contener aspectos de recuperación de carácter instrumental.

Para estos casos, empieza a desarrollarse alguna normativa que permite el acceso a los Ciclos formativos de Grado Medio facilitando este paso. Parece claro que la posibilidad de abundar sobre estos aspectos aportaría las soluciones a las situaciones producidas sin necesidad de establecer un sistema general de correspondencias entre sistemas.

Tipo 2. El segundo caso se plantearía en el flujo No titulación → Competencia laboral no certificada → Formación Ocupacional (Certificado de Profesionalidad). Se ha hablado de manera abundante en el presente trabajo de que, en definitiva, se entiende que un certificado de profesionalidad no es una acreditación suficientemente correcta para certificar la competencia adquirida sobre la base de la experiencia laboral. Por lo tanto, la confección de un itinerario en donde la necesidad de construirse se manifieste por el hecho de que una persona con experiencia laboral tenga necesidad de certificar su competencia por la vía del certificado de profesionalidad, nos parece inadecuada. Por ello entendemos que el problema se centra más en la posibilidad de certificar

de forma distinta esta experiencia que en determinar de qué forma se accede a una certificación que se considera inadecuada para estos casos.

Tipo 3. Queda finalmente el flujo definido por Experiencia laboral → FPR. Este itinerario es el que puede presentar mayores dificultades conceptuales, puesto que existe la dificultad manifiesta, por un lado, de encontrar un sistema que pueda certificar de manera correcta la experiencia laboral y, por otro, la existencia de profesiones reguladas que impiden la expedición de titulaciones desde instancias externas al sistema educativo o asimilado.

El sistema reglado, sobre la base de su estructura modular, pretende facilitar el acceso de trabajadores en activo a la formación reglada. Ésta podría ser una de las bases para poder trabajar en un sistema de convalidaciones que, sin obviar el paso por el sistema reglado, facilitara realmente la obtención de determinados títulos. En todo caso, las soluciones a estos problemas y su discusión serán motivo de otro capítulo del presente trabajo.

Resueltas estas tres situaciones, podemos observar que la secuencia de formación se establece básicamente de la forma: FPR - FPO- Formación Continua, lo que quiere decir que los problemas de acceso en los itinerarios deberían producirse en este sentido; es decir, qué exigencias de formación reglada impone el sistema ocupacional y qué exigencias de Formación Ocupacional impone el sistema de Formación Continua.

Es evidente que, tal y como se han diseñado hasta el presente, en el acceso entre los tres subsistemas, no aparecen condicionantes relevantes, desde el punto de vista de la certificación. Por tanto y puesto que sí existen dificultades y problemas a la hora de confeccionar por parte de los usuarios su itinerario de formación, es probable que la reflexión se debiera dirigir en dos sentidos:

En primer lugar, la planificación y racionalización de la oferta de formación y las facilidades de acceso a la misma. En segundo lugar, el valor social de la certificación (caso de que se deba emitir en el sistema continuo) que emite cada uno de los subsistemas.

Es decir, las verdaderas barreras existentes entre los subsistemas no se refieren tanto a los problemas derivados de su acceso por titulación sino más bien a las dificultades de acceso a ellos y a la percepción social de la calidad del título emitido.

4.2.4. Análisis comparado entre subsistemas: reconocimiento y certificación de la formación

La formación emitida desde cada uno de los subsistemas puede tomar y, de hecho, toma un valor distinto en función de una perspectiva intrínseca o de una

perspectiva de su utilización. La formación tiene un valor de uso y un valor de cambio. Desde esta perspectiva se enfocan las cuestiones con relación al reconocimiento de la formación, las certificaciones y las homologaciones.

a. El valor de la certificación

El valor académico: se ha analizado ya el valor de la formación académica y de su correspondiente certificación en el mercado de trabajo¹³⁴. Este valor puede derivarse de la debilidad legítima de otra manera de formación (por ejemplo, la experiencia) o de la calidad contrastada, más o menos alta, de los sistemas educativos reglados. El valor académico de los títulos y certificaciones del sistema reglado permite además el acceso a otro tipo de formación que requiere de certificaciones inferiores para poder ser cursada. Así, la certificación académica es, en estos momentos¹³⁵, la única que se articula en una verdadera estructura escalonada sobre la que se construye la formación. Podemos decir, por tanto, que la única carrera realmente estructurada es la que se deriva del sistema educativo reglado; una formación que confiere “nivel de instrucción” y titulación.

Desde el punto de vista del valor de los distintos sistemas de formación en el mercado de trabajo, se deben analizar diversas variables: en primer lugar se ha descrito el valor de los títulos académicos como único elemento de transparencia que existe en el mercado, aunque hay que destacar la debilidad que presentan estos títulos en cuanto a la capacidad de expresar las competencias que llevan asociados.

La nueva Formación Profesional, que pretende un contacto más importante entre sistema educativo y empresa, tanto con su propio diseño como con la formación en centros de trabajo, puede significar un incremento del valor de esta formación en el mercado¹³⁶:

El sistema ocupacional puede presentar diversas situaciones que es posible diferenciar en función del tipo de demanda de formación y de su posible valor de futuro. Así, nos podemos encontrar con una demanda específica de una determinada empresa para satisfacer una necesidad concreta dentro de su sistema de producción. La satisfacción de esta demanda por parte del sistema ocupacional producirá probablemente un alto valor para la empleabilidad en

134. Ver capítulo primero.

135. La nueva estructura del sistema de formación ocupacional presenta una mínima base de sistema de acreditación que sería válida para la promoción dentro del propio sistema ocupacional y, al mismo tiempo, desde la regulación de la formación reglada se plantea la posibilidad de homologaciones entre módulos de la formación ocupacional y la reglada.

136. Podemos destacar, en estos momentos, la importancia que están tomando los ciclos formativos de grado superior. Estos ciclos entran en competencia con la oferta universitaria de ciclo corto y pueden significar una oferta valorada en el mercado de trabajo.

esta empresa en concreto, mientras que por otro lado este valor será difícilmente transferible al mercado en general. Su posible certificación será muy débil si no va acompañada de una experiencia demostrable en el trabajo¹³⁷. Desde un punto de vista general, la Formación Ocupacional ha procurado y finalmente conseguido la inserción. Pero el intento de valorar la formación por la vía de la ordenación y de la certificación no ha tenido un valor importante en el mercado.

El sistema de Formación Continua se basa en el criterio de la atención a la demanda de la empresa y, por tanto, a sus necesidades más concretas. Por ello, su valor dependerá de la capacidad que tenga cada empresa para analizar sus necesidades de formación y para articularlas de la manera más correcta posible. Sin duda, esta formación posee un alto valor en el interior de la propia empresa, pero en el conjunto del mercado de trabajo su valor se debe analizar de forma distinta. Parece evidente que esta formación debe ir estrechamente ligada a la experiencia en el puesto de trabajo. Por tanto la combinación de la Formación Continua con la experiencia laboral debe ser el factor que dé un verdadero valor a esta formación. No obstante, nos encontramos con las dificultades que representa su certificación: ni la Formación Continua presenta posibilidades sencillas de ser certificada debidamente¹³⁸, ni se han encontrado sistemas suficientemente adecuados para certificar la experiencia laboral. Podemos concluir, pues, que el valor de esta formación va estrechamente ligado a su forma de certificación, pero que no hace falta que sea estrictamente una forma académica¹³⁹.

Existe un importante mercado de Formación Continua “libre” que se utiliza por parte de los ciudadanos de una manera habitual como forma de reciclaje: esta formación constituye, sin lugar a dudas, un sector decisivo de la Formación Continua de la población española y tiene un valor diverso en el mercado de trabajo que depende del tipo de institución que oferte dicha formación y de la competencia que consiga transmitir. Sin duda, la importancia de este mercado es difí-

137. Queda pendiente el análisis de lo que puede significar la implantación de la nueva formación ocupacional y la emisión de certificaciones que se derivan de la misma. En principio, se entiende que la reforma pretende dar más transparencia al sistema y conseguir un mayor valor de su formación en el mercado de trabajo.

138. Insistimos en que el certificado de profesionalidad no nos parece el instrumento más adecuado para certificar dicha formación.

139. En realidad, se ha venido certificando la competencia en un puesto de trabajo a partir del curriculum vitae del trabajador o de la diversa documentación que emite la propia empresa sobre la base de su conocimiento del trabajador, aunque nunca se ha sistematizado esta forma y los intentos desde la Unión Europea presentan dificultades importantes respecto a su viabilidad.

cil evaluar con profundidad, pero ha constituido y constituye una parte fundamental de la formación en España¹⁴⁰.

Otros elementos contribuyen al panorama poco transparente del valor de las certificaciones:

La acumulación de certificaciones constituye una forma habitual de los jóvenes de dar valor a su preparación en el mercado de trabajo. La prolongación de los periodos de formación, derivados de la prolongación de la dependencia familiar por parte de los jóvenes, facilita esta práctica y dificulta la racionalización de las necesidades de formación y de su posible valoración.

Desde el punto de vista de la promoción personal, el valor de la formación en el conjunto del mercado de trabajo español queda diluido por la situación anómala que ha presentado España hasta los años 70. Por esta razón, una cantidad importante de puestos de responsabilidad son ocupados por personas con un bajo nivel formativo, aunque también aparece en la Encuesta de la Población Activa que las personas con más alta titulación ocupan en general puestos de responsabilidad o mejor cualificados dentro del mercado de trabajo¹⁴¹.

b. Las formas de certificación

Las certificaciones de la formación constituye uno de los problemas más importantes que se plantea en estos momentos, a medida que el mercado de trabajo se va haciendo poco a poco más abierto y la movilidad de los trabajadores es cada día mayor: las personas necesitan poder acreditar sus competencias más allá del campo reducido del entorno empresarial inmediato.

Si a esta cuestión se le añade la velocidad de cambio tecnológico y, por lo tanto, la necesidad de certificar la actualización de las competencias, el problema se complica todavía más: día a día va quedando más claro que una certificación presenta una caducidad en el tiempo y que su valor se agota a lo largo del periodo de vida laboral. Cabe entonces presentar la problemática concreta que contienen las certificaciones en cada uno de los subsistemas.

140. Se ha insistido en páginas anteriores en la no exhaustividad de la Formación Continua FORCEM, dentro del mercado libre de la Formación Continua en España.

141. Ver el segundo capítulo. Por analogía con otras situaciones europeas, debemos suponer que esta situación se normalizará progresivamente y que el nivel de la formación permitirá la promoción personal en el mercado laboral. Las dificultades de relacionar nivel de formación con categorías profesionales dentro de los convenios colectivos producen una visión distorsionada de la formación, especialmente cuando ésta se realiza dentro de la propia empresa.

b.1. Las certificaciones académicas del sistema reglado

El sistema educativo es el que presenta, de una forma más estructurada, el sistema de títulos y certificaciones. Desde este sistema y sobre la base de una determinada certificación, se supone tener información de la formación general de la persona, puesto que se define como un sistema escalonado con niveles de entrada y salida del mismo predeterminados y, en la mayoría de casos, excluyentes. Al mismo tiempo, es un sistema ordenado¹⁴², con elementos de garantía¹⁴³ que permite una notable transparencia teórica respecto a las competencias derivadas de su formación.

La estructura estrictamente académica de este sistema es la que le permite disponer de estos elementos y, de hecho, es la forma más universalmente contrastada de certificar formación. Las cargas derivadas de este sistema ya se han comentado en capítulos anteriores; se centran en su falta de flexibilidad y de adaptación a las necesidades emergentes del mercado.

Las certificaciones emitidas por este sistema son las reconocidas a todo nivel, las que permiten acceder a profesiones reguladas y ser homologadas y homologables en el ámbito internacional. En ausencia de otra certificación fiable, las certificaciones provenientes de este subsistema son las más reconocidas para el empleo.

Parece lógico que las certificaciones regladas se constituyan en un referente para cualquier otro subsistema que pretenda regular sus formas de certificación y que, cuando se plantea una cuestión de correspondencia de formación, se esté hablando de la correspondencia con el sistema educativo reglado.

b.2. Certificaciones del sistema ocupacional

Desde el sistema ocupacional se emiten también certificaciones, hasta el presente, de forma no regulada, con valor únicamente para el empleo, y de una forma más ordenada, sobre la base de la nueva ordenación de la Formación Ocupacional. En cualquier caso, estas certificaciones no están estrictamente niveladas y no se constituyen como una carrera en la que una certificación posterior acredite unas competencias de base de una formación de grado inferior.

142. Se utiliza el término “ordenado” para expresar el concepto de ordenación curricular, es decir, una ordenación de la formación que se fundamenta en currículos definidos con un nivel de requerimientos básicos que hacen homologables sus estudios en cualquier punto del territorio.

143. Al hablar de garantía, nos referimos a los aspectos de requisitos mínimos de centros, titulaciones del profesorado, autorizaciones de impartición de la formación, control de las certificaciones e inspección.

Es importante recordar¹⁴⁴ que el derrotero que ha tomado la nueva ordenación se ha dirigido hacia una formación más estructurada y formalizada, tomando el modelo del sistema reglado, de tal manera que la transparencia de sus certificaciones pueda ser mayor, así como las garantías que ofrece el sistema.

Se ha optado, por lo tanto, por un modelo de certificación de tipo académico, con opciones difusas¹⁴⁵ en cuanto a la estructura por niveles de los títulos, posibilitando el acceso a la certificación por la vía de una prueba globalizada que pueda medir la competencia adquirida, sea por la experiencia laboral, sea por la competencia adquirida mediante la formación ocupacional. Tal como se ha diseñado el sistema de certificación de la Formación Ocupacional, podríamos decir que se ha optado por un modelo muy parecido al modelo académico, con una forma de examen que tiene características de “reválida” o de “examen de estado”.

Dado que la nueva ordenación no se ha puesto en práctica todavía, no se pueden analizar sus resultados y sólo es posible una cierta deducción especulativa. Es difícil que una formación destinada a unos colectivos de personas que no encuentran empleo pueda estructurarse sobre la base de dicha certificación, de forma homogénea. Conviene observar que:

- Si el que accede a la Formación Ocupacional es un joven en paro, su interés en obtener una certificación podría provenir básicamente de la experiencia de fracaso en el sistema educativo, ya que si hubiera tenido éxito poseería una certificación del propio sistema reglado. Dada la situación, en estos momentos es difícil que este joven pueda obtener dicha certificación por el otro sistema.
- Si el acceso se produce por parte de colectivos de adultos con experiencia laboral y en situación de paro, tal y como se ha descrito anteriormente, el Certificado de Profesionalidad no presenta ningún interés especial para estas personas.
- Sí puede tener interés su acceso en el caso de fracaso en el sistema educativo y mediante los Programas de Garantía Social, de tal manera que dichos programas se puedan certificar.

b.3. La certificación de la Formación Continua

El sistema de Formación Continua dependiente de FORCEM no certifica de

144. Ver el capítulo VI: La ordenación de la nueva Formación Profesional Ocupacional.

145. Se entiende por “opciones difusas” una estructura de niveles que no determina de manera explícita el nivel que tiene un determinado título pero que, por otro lado, exige para su acceso una formación inicial multiopcional (para un mismo título se pueden acreditar diversas formaciones).

manera regular la formación recibida: la propia Fundación no emite como tal ninguna certificación de formación y, si la empresa de formación o la empresa solicitante desean emitir algún tipo de certificación, ésta será la única que recibe al participante en las acciones formativas. Una certificación no oficial ni oficializada.

La estructura ideada por la Administración prevé la posibilidad de certificación mediante la superación de la prueba diseñada para la obtención del Certificado de Profesionalidad. Parecen evidentes las deficiencias que presenta esta opción para los trabajadores con experiencia contrastada en su puesto de trabajo.

Sin embargo, debido a las características ya descritas de la evolución del mercado de trabajo, se plantea de manera importante la necesidad de poder certificar algún tipo de competencia para los trabajadores en activo en un mercado de trabajo abierto y altamente evolutivo, sea de acciones formativas, sea de experiencia laboral:

La experiencia de la formación realizada hasta ahora a través de las Convocatorias de FORCEM no nos indica que el tipo de formación se ajuste a las características de una formación académica fácilmente homologable a un sistema de cursos¹⁴⁶. Una posible derivación hacia una estructura académica de Formación Continua desvirtuaría, de manera importante, el papel que esta formación puede desempeñar, de tal forma que su ordenación implicaría unos esfuerzos de adaptación que darían como resultado un sistema inútil para la función que tiene encomendada.

Probablemente, la única vía por la que se puede avanzar hacia una certificación de la Formación Continua sea la de unificar formación y experiencia en una sola certificación, para certificar un sistema de adquisición de competencias reconocido históricamente y con unos resultados contrastados, como es la vía de la experiencia. Esta opción debería alejar el sistema de toda derivación académica y mantener esta forma únicamente en los aspectos imprescindibles para evolucionar hacia las formas de adquisición de competencia por la experiencia legitimadas y reconocidas.

4.2.5. La homologación de certificaciones

En este apartado consideraremos los procesos de homologación de certificaciones entre distintas formaciones o formas de adquisición de competencias.

146. Se ha comentado en el capítulo sobre certificados de profesionalidad que, ni por la duración ni por la nivelación ni por las características de los cursos, la Formación Continua puede ser asimilable a unas normas académicas de certificación.

En este apartado tratamos de considerar que se pueden comparar los resultados de dos sistemas de adquisición de competencias que llegan a los mismos fines en cuanto a calidad y cantidad.

Esta comparación llevaría a poder plantear una equivalencia entre las certificaciones que acreditan estas adquisiciones de competencias. De hecho, consistiría en la homologación “administrativa” de dichas certificaciones.

El resultado de un sistema de homologaciones puede ofrecer interés a distintos niveles y de hecho afecta de distinta manera tanto a la organización y al prestigio de los subsistemas de formación que emiten las certificaciones como a las personas que las puedan poseer y la forma mediante la cual las han obtenido. Así, podemos considerar los siguientes aspectos:

- En primer lugar, la homologación puede interesar a los usuarios en cuanto pueden acreditar su competencia con más de una certificación, de tal manera que en el momento de diseñar un determinado itinerario formativo dicho usuario puede plantearse qué vía de formación le resulta más adecuada para poder llegar a acreditar una determinada competencia. Además, puede interesar a los usuarios que han llegado por otro camino a la misma certificación homologada, desde el punto de vista de la posible competencia que plantea el uso social de las certificaciones, ya que siempre que los sistemas de obtención de las mismas sean más restringidos, las posibilidades de valor social de dicha certificación serán también mayores.
- En segundo lugar, puede interesar al empleador o al usuario social al que se dirige el acreditado y contemplar la cuestión desde el punto de vista de la transparencia del mercado de trabajo, ya que un sistema de homologaciones puede clarificar la competencia que existe detrás de un determinado título o certificación independientemente del sistema en el que se haya obtenido.
- En tercer lugar, puede interesar al subsistema menor en jerarquía que, en principio, no demandaba la homologación. Este aspecto se refiere a lo que se ha llamado jerarquía entre los subsistemas de formación. En principio, cuando un subsistema tiene un determinado prestigio social en cuanto a la solvencia que presentan sus certificaciones, no tiene ningún interés especial para la homologación de las mismas respecto a las que se emitan por otros subsistemas.

Se debe tener en cuenta también que un sistema de homologaciones puede interferir en distintos aspectos estrictamente administrativos, que tienen sus efectos sobre el mercado de trabajo:

- Efectos sobre profesiones reguladas: Existe un conjunto de profesiones, de las que probablemente el ejemplo más claro son las relacionadas con el sector sanitario, que exigen una determinada titulación para poder ser ejercidas. Un sistema de homologaciones debería implicar que la validez para ejercer dichas profesiones fuera el mismo para toda certificación homologada.
- Efectos sobre mercado europeo: Exigencias sobre certificación en cuanto a número de horas y contenidos. Lo mismo que se ha comentado en el apartado anterior sucede de manera más compleja en el marco del mercado de trabajo europeo.
- Efectos sobre los convenios de reciprocidad internacional: Aparte de los compromisos derivados de la Unión Europea, se presentan además compromisos internacionales en general que se acostumbran a plantear a partir de acuerdos de reciprocidad en cuanto al reconocimiento mutuo de certificaciones.
- Efectos sobre la relación entre instituciones: Sistema educativo, Sistema ocupacional, FORCEM. Un sistema de homologaciones implicaría, sin duda, un aspecto que se encuentra en la base de un sistema abierto o integrado de Formación Profesional, como es la necesaria coordinación entre los agentes de formación que actúan en España.

a. Condiciones y requisitos para la homologación

Al plantearnos el hecho de la homologación, se presentan básicamente dos cuestiones: en primer lugar, hay que preguntarse cuáles son las condiciones que deben darse para poder homologar y, en segundo lugar, qué requisitos técnicos se precisan para la comparación entre certificaciones procedentes de subsistemas distintos.

Se comparan certificaciones para poder homologarlas cuando existe una demanda social, política o institucional, que considera importante la homologación.

Esta homologación resulta más sencilla si existen acuerdos previos entre los responsables de las certificaciones de los subsistemas que se van a comparar.

Pero en el proceso de homologación, normalmente, el sistema de mayor jerarquía impone las condiciones al de menor jerarquía. Entendiendo por mayor jerarquía aquel que tiene un mayor prestigio social y está más consolidado a nivel de institucionalización, estructuración y formalización.

El método que se establezca para realizar la homologación debe ofrecer

unas garantías al de mayor jerarquía: que la competencia adquirida sea semejante a la del otro sistema. Estas garantías suelen ser formales, puesto que lo que normalmente se puede controlar es la formalidad del proceso y no los resultados de la homologación que, en caso de discrepancias, se detectan más a largo plazo.

Por esta razón es importante que los diseños sean comparables *a priori*, así como las características de los agentes de la formación, para que respondan a los diseños.

Se pueden plantear tres formas distintas de afrontar un sistema de homologaciones:

- Una primera mediante un método de tipo empírico y que se centre en las características técnicas de los subsistemas y su correspondiente comparación. Para ello sería necesario comparar: título, catálogo (su denominación), contenidos (la ordenación), duración (horas de formación), condiciones de acceso, niveles de las titulaciones.
- Otra forma de comparar se centra en un método que podríamos llamar jerárquico, basado en el establecimiento de un referente general externo a los subsistemas y sobre el que éstos se remitirían como referente común, tanto a la hora de diseñar la certificación como a la hora de validar la competencia adquirida. Este referente común es lo que se ha denominado el Sistema Nacional de Cualificaciones. En definitiva, el proceso sería el siguiente:
 - Existe el referente general en forma de Sistema Nacional de Cualificaciones (SNC).
 - Los sistemas de formación incorporan las competencias que dictamina el Sistema Nacional de Cualificaciones.
 - El órgano responsable del Sistema (en este caso, el Instituto Nacional de las Cualificaciones) certifica que se ha incorporado.
 - Es el propio Instituto quien certifica la equivalencia de las mismas. Los subsistemas no intervienen.
- Finalmente se identifica otra forma de comparar que denominamos consensuada o integrada, que se fundamenta en el hecho de que los subsistemas hayan elaborado de manera coordinada sus Planes de Formación, lo que permitiría establecer las correspondencias dentro de sus propios diseños.

Cualquier método que se pueda adoptar presenta distintas consecuencias o efectos sobre el resultado de la homologación:

- Homologación total entre dos certificaciones.

- Convalidación parcial de determinados elementos: entre los dos sistemas o de un sistema respecto a otro.
- Imposibilidad de comparación técnica y establecimiento de un sistema de pruebas.
- El portafolio como alternativa al sistema de pruebas para la experiencia laboral. Sistema de currículum.

El desarrollo de estas cuatro posibilidades ilustraría las distintas vías que se han ensayado para homologar certificaciones en distintos países y entre distintas formas de adquisición de competencias.

Conviene identificar en este punto cuál es, a grandes rasgos, la situación en España en cuanto a los aspectos que se han descrito:

- 1.- Existe una “demanda” social, de agentes sociales, política e institucional, etcétera para configurar un sistema de homologación, expresado en el Programa Nacional y en el discurso general, especialmente a partir de lo que se ha denominado sistema abierto de Formación Profesional. Esta demanda está puesta en entredicho por algunos sectores que podríamos denominar escépticos y que consideran que la necesidad de un sistema de homologaciones existe en un plano más teórico o especulativo que en un plano real.
- 2.- Existe un acuerdo previo formal entre las instituciones: en el Programa Nacional de Formación Profesional generado en el Consejo General de la Formación Profesional se recoge este acuerdo y se determinan las bases para el diseño del Sistema Nacional de Cualificaciones. Se crea también el Instituto Nacional de las Cualificaciones.
- 3.- El sistema de Formación Profesional de mayor jerarquía es el que depende del Ministerio de Educación. Desde el sistema educativo se legitima la capacidad de hacer homologaciones internacionales, así como la capacidad de generar títulos para profesiones reguladas (con la intervención, en algunos casos, de los gremios o colegios). Se da al sistema educativo la responsabilidad última de expedición y homologación general de títulos con validez en el mercado de trabajo. El sistema educativo diseña, experimenta y aplica la nueva Formación Profesional antes de las reformas o aplicación de los demás subsistemas. Aun así, siempre se hace referencia a la posibilidad de que, según la LOGSE y los Reales Decretos que la desarrollan, se tengan en cuenta otros subsistemas de Formación Profesional.
- 4.- Desde el punto de vista de las garantías que se han presentado, éstas

han sido realmente formales. El sistema de FPO ha “copiado”, en su ordenación, el sistema de FPR y esto ha implicado cierta desnaturalización; por ello, difícilmente se pone en práctica. Esta “copia”, por contra, no es estrictamente comparable. Otras garantías formales derivan de los agentes de la formación: básicamente los centros y los profesores, que tampoco se han desarrollado. Parece entonces que el sistema educativo desconfíe de las garantías de la FPO.

5.- Si se han encontrado dificultades para el desarrollo de homologaciones entre la FPR y la FPO, con más razón se pueden encontrar para homologar los aspectos referentes a la Formación Continua, debido a su menor grado de desarrollo.

6.- Puesto que todavía no existe el SNC, ni se han coordinado a priori las Instituciones para el desarrollo de la formación, sólo nos queda la comparación técnica. Pero es difícil comparar técnicamente las ofertas (catálogo, horas, contenidos...), precisamente por la diversidad de partida. Entendemos que las dificultades para generar el Sistema Nacional de Cualificaciones y ponerlo en funcionamiento son aún muy importantes. En resumen, la situación actual se puede describir de la siguiente forma:

- Posibilidad normativa de convalidar parte de la Formación Profesional Ocupacional por parte de la Formación Profesional Reglada: en principio no parece que desde el MEC se plantee que, por acumulación de Formación Profesional Ocupacional, se pueda obtener un título de Formación Profesional Reglada.
- Se ha propuesto un sistema de pruebas para obtener los certificados de profesionalidad, para validar la Formación Profesional Ocupacional.
- Para acreditar la experiencia laboral o la misma Formación Continua se propone que el sistema de pruebas sea el mismo que el correspondiente a los certificados de profesionalidad.

Es decir, el MEC no ha desarrollado los posibles sistemas de convalidación de certificaciones obtenidas por la vía de la Formación Profesional Ocupacional con módulos profesionales existentes en la Formación Profesional Reglada (a excepción de los Programas de Grado Superior). El Ministerio de Trabajo propone exámenes y sistemas garantizadores para poder convalidar sus formaciones y convalidaciones que nunca serán totales según el Ministerio de Educación. La Formación Continua está en manos de las decisiones tomadas desde el sistema de Formación Profesional Ocupacional para los exámenes, única solución que se ha dado hasta este momento a la certificación de la Formación

Continua y de la experiencia laboral. Los títulos obtenidos desde la Administración de trabajo se podrán convalidar parcialmente en la de educación, cuando se haya establecido el desarrollo de las posibles equivalencias.

b. Los condicionantes de la homologación

La primera condición para poder plantear la homologación es la de establecer un sistema congruente de certificaciones.

El subsistema de Formación Profesional Reglada tiene establecido un sistema de certificaciones contrastado constituido por los títulos académicos oficiales y que es el sistema de mayor jerarquía al menos en lo que se refiere a las características de sus títulos.

El subsistema de Formación Profesional Ocupacional está desarrollando su propio sistema de certificaciones centrado en los certificados de profesionalidad. Tanto desde el punto de vista general previsto en la Ley (LOGSE) como desde el punto de vista de su desarrollo, mediante los reales decretos por los que se establecen las enseñanzas mínimas para la Formación Profesional Reglada, se reconoce la posibilidad de establecer las correspondencias entre los títulos (o parte de los mismos) de la Formación Profesional Reglada y las certificaciones de la Formación Profesional Ocupacional. Este punto no se ha desarrollado de manera formal y presenta uno de los retos que plantea el desarrollo de las funciones que se atribuyen al Instituto Nacional de las Cualificaciones.

El subsistema de Formación Continua no ha desarrollado ningún tipo de certificación propia o, al menos, regulada dentro de la formación que abarca la oferta de FORCEM. Sin lugar a dudas, los agentes encargados de la formación por parte de las empresas pueden emitir sus propias certificaciones, bien sea por parte de los mismos gremios o por parte de las instituciones más o menos consolidadas. Sin embargo no existe un referente general para que se puedan considerar como tales con todos los requisitos que, en principio exige, una certificación (requisitos técnicos, institución que emite la certificación, reconocimiento social, transparencia...).

De acuerdo con esta situación se debería plantear la necesidad o la conveniencia que desde el sistema de Formación Continua se emitan certificaciones.

Esta proposición puede hacerse desde dos enfoques posibles:

- La conveniencia de certificar desde el punto de vista del funcionamiento interno de la Formación Continua: podemos preguntarnos si existen ventajas (y cuáles son) para proceder a la certificación de dicha formación y cuáles son los posibles inconvenientes, pero sin tener en cuenta

necesariamente la contingencia de que dichas certificaciones puedan representar posteriormente una base para la homologación con las emitidas por los otros subsistemas.

- La conveniencia de certificar para la homologación introduciendo variaciones en el diseño de la formación, para ser homologadas posteriormente.

La distinción entre estas dos posibilidades reside en el interés de plantear la certificación para la Formación Continua; sin embargo, si se incorporan en su diseño los condicionantes para el seguimiento de un proceso formal posterior de homologación, nos encontraremos, con toda seguridad, frente a un problema de muy difícil solución a corto plazo.

Tal y como se ha ido analizando la formación en el presente estudio, se llega a la conclusión de que aparecen dos formas claras y diferenciadas de adquirir competencia: la que se canaliza por medio de una formación formalizada en el sentido académico y la que pasa por la experiencia profesional, menos formalizada —puede tomar formas más o menos “académicas”— y en cuyo ámbito se situaría la Formación Continua estructurada alrededor de FORCEM.

Las formas de “comparar” estos dos tipos de formación, especialmente por lo que respecta a la competencia adquirida, que es lo que debería certificarse, son extremadamente complicadas y presentan muchos inconvenientes.

Conviene tener en cuenta los requisitos que se desprenden de un sistema de certificaciones con relación a los procesos de institucionalización, estructuración y formalización.

a) El rango institucional es el primero que aparece en el momento de hablar de la Formación Continua. Podemos plantear dos aspectos: la falta de exhaustividad y la consolidación institucional:

- La “exhaustividad” de la Formación Continua, por parte de la institución que tiene la mayor representatividad en este campo, es decir, FORCEM: Las acciones de Formación Continua son muy diversas y se orientan institucionalmente de forma muy dispersa. Identificar qué es una acción formativa enmarcada en el campo de la Formación Continua es una tarea difícil. Esta dificultad se incrementa cuando se incorpora al concepto de Formación Continua la competencia adquirida en el trabajo.
- La “autoridad” social de la institución que expide las certificaciones, que se desprende de su consolidación institucional y de la composición de sus órganos de gobierno: en el caso de FORCEM, la consolidación de la

institución es todavía muy débil, debido básicamente a su corta experiencia como institución y al proceso tutelado que ha seguido su desarrollo, desde el punto de vista de la composición de su gobierno. No cabe duda de que la representatividad social de los sectores que lo componen y la potencialidad de su consolidación como referente social es muy alta. Sin embargo el planteamiento del proceso de certificación debería asumirse de forma decidida como cuestión nuclear y plantearse sin mimetismo o complejos, respecto a los otros subsistemas.

b) El proceso de formalización que requiere la certificación genera otro tipo de problemas o limitaciones. En primer lugar, debe existir un referente formativo ordenado a través de un catálogo de certificaciones. Está claro que una vez definida la institución que certifica, lo primero que aparece es el contenido de lo que se certifica. En este sentido, la necesidad de que las acciones formativas financiadas FORCEM puedan enmarcarse dentro de un catálogo que vaya más allá de la simple relación nominal por acumulación de acciones se convierte en una primera necesidad. Cabe plantear, por tanto, una cuestión que se ha tomado hasta ahora como consubstancial en las actuaciones de FORCEM, que es la de actuar siempre en función de la demanda y no presentar en ningún caso un sistema de oferta. La propuesta de articular un catálogo rompe de alguna manera este principio, puesto que la misma existencia del catálogo implicaría la existencia de un sistema de oferta, que podría ser más o menos débil, más o menos flexible, pero que empezaría a definir una forma distinta de actuación de FORCEM, en cuanto a su manera de entender su función en el campo de la formación.

La experiencia acumulada hasta este momento, consistente en ordenar y clasificar *a posteriori* las demandas de formación presentadas, establece ya una base para la existencia de dicho catálogo. Detrás de un catálogo se esconden siempre, de alguna manera, unos contenidos que dan pie a la clasificación que describe. El rigor en la definición de dichos contenidos será uno de los elementos que nos dará pie posteriormente a la mayor o menor transparencia de la certificación, es decir, el hecho de conocer con mayor o menor precisión la posible competencia adquirida a partir de los objetivos que se plantea conseguir la acción formativa.

Otra forma de entrar en los procesos de formalización necesarios para la certificación lo constituye el establecimiento de “paquetes” horarios necesarios para garantizar la formación que se establezca en el catálogo. Por lo que se ha podido ver hasta ahora, la distribución horaria de las acciones formativas en el

marco de FORCEM es arbitraria y no presenta una pauta prefijada, más allá de una sensible concentración en franjas horarias de 30 a 40 horas, concentración que entendemos que puede ser debida a cuestiones más externas (facilidad de montar este tipo de cursos, acceso más sencillo para el trabajador o coste global de la acción), que a obligaciones derivadas de los contenidos propiamente dichos de las acciones.

En el momento de hablar de una mayor ordenación de las acciones se deberían tener en cuenta estos elementos, que han creado ya una forma determinada de organizar las acciones formativas, pero que representan una importante cortapisa cuando se quiere entrar en la ordenación.

c) La estructuración de la Formación Continua es el tercer campo a tener en cuenta: la posibilidad de establecer niveles de las acciones formativas, es decir, entrar en un proceso más o menos importante de estructuración. La nivelación de las acciones comporta dos elementos: la nivelación por complejidad y los dispositivos de acceso a la formación:

- La nivelación: Establecer la dificultad de la acción formativa que se lleva a cabo derivada de la propia complejidad de los contenidos y competencias que se pretenden lograr, o bien de la mayor o menor profundización en determinados campos de la formación. Es decir, existen competencias intrínsecamente difíciles de adquirir (estas corresponderán a un nivel alto) y competencias que pueden presentar una gradación en su nivel de dificultad (en función de dicho nivel se podrá nivelar también la acción).
- Los accesos: Establecer un sistema de acceso a la acción formativa. Hasta este momento, no se ha presentado en ningún caso la voluntad de poner requisitos de acceso a alguna de las acciones formativas que se han presentado en el marco de FORCEM, al ser un sistema estructurado alrededor de la demanda, se podría suponer que dicha necesidad no existe, puesto que desde los planes propuestos por las propias empresas se prevé la participación de trabajadores que tengan la capacidad suficiente para poder aprovechar la formación.

En el momento en que se pretenda cambiar, aunque sea mínimamente, el proceso centrado únicamente en la demanda, por un proceso en el que se presente una oferta, la necesidad de poner requisitos de acceso, aunque sean mínimos, se presenta de manera inmediata, puesto que detrás de una oferta se vehiculan unos contenidos que podrán ser aprovechados o no en función de una preparación de base, que, lógicamente, puede ser adqui-

rida de diversas maneras. Aparece, pues, en este punto, de nuevo, la incógnita de cómo identificar esta formación de base, necesaria para adquirir determinadas competencias, fuera de los procedimientos clásicamente establecidos por los sistemas reglados; es decir, nivelar a partir de la superación sucesiva de sistemas de certificaciones más o menos acumulativas adquiridas mediante cursos formalizados. ¿Cómo introducir en este punto la necesidad de valorar la experiencia laboral?

Diríamos, en definitiva, que la nivelación es un proceso en el que se introducen distintas variables difíciles de computar en el momento en que nos apartamos de los procedimientos establecidos por los sistemas académicos reglados. Supone jerarquizar las acciones formativas y la misma certificación.

Ciertamente, cualquier medida que conduzca a un sistema de certificación que pueda tener algún tipo de valor en el mercado de trabajo, requiere de un sistema de garantías respecto a la expedición de dicha certificación. Pero los sistemas de garantías están sometidos a menudo a procesos muy burocráticos e implican procesos administrativos complejos¹⁴⁷.

Vemos, pues, que el planteamiento de la incorporación de la certificación en el sistema de Formación Continua presenta:

- a) Una necesidad de consolidar institucionalmente la “única” institución que puede plantearse asumir esta función, que es FORCEM. Aunque lleva implícito un problema derivado de la exhaustividad de la Formación Continua.
- b) La necesidad de un cambio de concepción en la forma de articular la formación por parte de FORCEM, que pase de una concepción basada estrictamente en la demanda, a una concepción que debería incorporar, en mayor o menor grado, un criterio de oferta.
- c) La introducción de elementos de transparencia en los contenidos y niveles de la formación a partir del desarrollo de ciertos elementos de estructuración y formalización de la formación.
- d) El desarrollo futuro de sistemas de reconocimiento de adquisición de competencia por la vía de la experiencia laboral, mediante dispositivos no académicos.
- e) El desarrollo de un sistema de garantías que asegure la veracidad de la competencia acreditada por una certificación.

147. Aunque en el caso de FORCEM, por el hecho de estar compuesto por los propios agentes sociales que son, en definitiva, los emisores y usuarios de la formación, estos sistemas de garantías podrían tomar formas distintas.

Estos requisitos deben enfocarse desde una óptica no mecanicista o mimética respecto de los otros dos subsistemas. Como se ha dicho repetidamente, la incorporación de elementos de formalización y estructuración comporta una pérdida de flexibilidad en la formación y, en el caso del sistema de Formación Continua, podría representar un déficit importante respecto a su propia función. Por ello, hará falta un enfoque que pueda prescindir de algunos de los elementos preconcebidos que presentan los otros subsistemas y que permita empezar a plantear soluciones en el campo específico de la Formación Continua.

c. La necesidad de homologar entre los subsistemas

Hasta este punto, se ha comentado la conveniencia de certificar, en la Formación Continua, que es el único subsistema que no se ha planteado a fondo este aspecto. Queda ahora por analizar un aspecto derivado de la homologación, una vez entendido que es posible certificar la competencia adquirida (suposición que se establece en el terreno de la hipótesis).

Las consecuencias de plantear un sistema general de homologaciones entre las certificaciones posibles emitidas por los tres subsistemas (competencias por la vía académica o por la vía de la experiencia laboral) son muy amplias.

Este proceso presenta un conjunto de servidumbres importantes al sistema de Formación Continua que podría llevar a imposibilitar no ya el proceso de homologación sino el propio proceso de certificación.

En efecto, si se observa la situación actual de la Formación Continua podemos concluir que es absolutamente imposible “comparar “ la formación desarrollada por el sistema continuo con la desarrollada por el sistema reglado. La única vía que se apunta (R.D. 797/95) consiste en la participación en las pruebas que se establezcan para la obtención de los Certificados de Profesionalidad que articula el subsistema ocupacional.

El planteamiento del diseño de la certificación de la Formación Continua con la mirada puesta en su posible homologación posterior, introduciría importantes distorsiones en el proceso.

Sin embargo, habría que tener en cuenta la supuesta necesidad social de la homologación que comportaría, entre otras cosas, la facilidad de itinerarios formativos y la capacidad de los ciudadanos que desean formarse¹⁴⁸ de optar por los mismos:

148. Pero ya hemos apuntado la hipótesis sobre si esta necesidad de facilitar itinerarios formativos responde realmente a una necesidad social o es fruto de una especulación que intuye la existencia de una necesidad antes de que realmente se produzca.

- 1.- De acuerdo con el inicio de este apartado, el interés que puede presentar un sistema de homologaciones tiene que ver con la posibilidad de establecer itinerarios formativos distintos para usuarios que lleguen a la misma certificación: con toda seguridad este es el argumento más potente para establecer un sistema de convalidaciones y homologaciones entre formaciones. Sin embargo, este aspecto afecta más directamente a los itinerarios para la formación inicial que a los que se puedan derivar de la Formación Continua, puesto que el carácter de ésta formación será, por su propia naturaleza, substancialmente distinto del que se desprende de una formación inicial. Si partimos de la hipótesis de la existencia de un sistema de certificaciones en la Formación Continua¹⁴⁹, la necesidad de establecer un itinerario formativo a partir de dicha certificación que implique acceder a otro subsistema será improbable, ya que el reconocimiento que se supone que deberá tener afectará a los agentes sociales en general y será reconocida en los medios de trabajo. Por ello parecería lógico que los itinerarios de formación más comunes acabaran en el sistema de reconocimiento de la experiencia laboral avalada por un sistema de Formación Continuada, tanto a los efectos de promoción en el puesto de trabajo, como en el caso de cambio de empresa dentro del mismo sector productivo. La certificación emitida debería ser suficiente para acreditar la competencia adquirida.
- 2.-La homologación afecta a la transparencia de títulos en el mercado de trabajo, de tal manera que al empleador le interesa conocer qué es lo que existe detrás de la certificación de una determinada competencia. Este aspecto queda resuelto en el momento en que exista acuerdo sobre la certificación de la Formación Continua en relación con la experiencia laboral, ya que serán los propios empleadores, de acuerdo con los sindicatos, los que darán garantía de los contenidos de la formación que se certifica.
- 3.- También la existencia de otras titulaciones en el mercado de títulos, obtenidas mediante sistemas distintos, implica la disminución del valor en el mercado, por el mero hecho de que su obtención se vuelve menos restrictiva. Podemos volver a argumentar que esta cuestión se resuelve más por la vía de una certificación de la Formación Continua acreditada socialmente, que por el hecho de que se produzca su homologación posterior. Es indudable que, socialmente, una certificación obtenida por

149. Es evidente, porque sería la premisa necesaria para poder después homologar.

la vía de un sistema académico, o bien por la vía de la experiencia laboral, además de formación continua tendrá valor distinto, y que siempre sería más conveniente la equivalencia de las mismas mediante un proceso de homologación que su simple coexistencia. Sin embargo, insistimos en que las dificultades para proceder a dicha homologación serían demasiado importantes y sus beneficios no compensarían los inconvenientes, al menos por el momento.

Finalmente, se ha apuntado el efecto que podría tener la homologación sobre el sistema de jerarquías establecido en la formación.

Este sistema jerárquico no puede romperse simplemente mediante una norma que establezca la homologación entre cualificaciones, puesto que podría provocar la ruptura del sistema social establecido para el reconocimiento de las certificaciones. Cuando se señalan las dificultades para homologar, uno de los elementos que subyacen es precisamente la resistencia, razonable en cualquier caso, que puede presentar el sistema reglado.

La propuesta de empezar el proceso por la vía de la certificación de la Formación Continua, con el incremento del prestigio de la misma mediante el compromiso de los agentes sociales, parece un inicio razonable.

El análisis del proceso de certificación podrá dar pistas para la posterior homologación. En cualquier caso, se ha insistido suficientemente en la necesidad de que las características de la Formación Continua no pueden ser las mismas que las de un sistema académico tradicional. Por ello insistimos en que no se pueden poner corsés a la construcción de esta nueva vía de formación, que no debe nacer condicionada a los esquemas del sistema académico.

Hasta ahora, nos hemos centrado esencialmente en la posibilidad y conveniencia de certificar y homologar la formación adquirida mediante la experiencia laboral y la Formación Continua. Quedan por ver las relaciones que se pueden establecer entre la formación reglada y la ocupacional.

Según la hipótesis presentada en este trabajo, tanto el subsistema reglado como el ocupacional representan un mismo bloque de formación de acuerdo con la concepción instrumental de la misma, que se ha establecido teniendo en cuenta la posición que toma el usuario frente a la oferta de formación. Según este principio, tanto el sistema ocupacional como el reglado constituyen formas de obtención de cualificación inicial dirigidas a la obtención de un puesto de trabajo, sea esta cualificación inicial para personas jóvenes que no han accedido a su primer empleo, sea para personas que se encuentran en situación de paro (jóvenes o no) que desean obtener un empleo.

Partiendo de la hipótesis de que la posición del usuario es la misma frente a las dos ofertas posibles de formación, parece claro que la interrelación entre las mismas y su posible equivalencia en cuanto a la certificación se refiere debería ser la misma.

Sin embargo, esta hipótesis puede constituir una simplificación de las situaciones con las que nos podemos encontrar. Probablemente sea ésta la razón por la que se observan dificultades en la generalización de la nueva propuesta de formación ocupacional.

Si tenemos en cuenta la necesidad de cualificación de personas jóvenes que no han obtenido su cualificación inicial por la vía reglada, generalmente por fracaso escolar, o bien por el hecho de escoger un itinerario que no conducía a una cualificación profesional en el campo en el que deseaban ser empleados, nos encontramos con la necesidad de obtención de una cualificación que toma el carácter inicial en todos sus términos; aunque en el caso de las personas que provienen del fracaso escolar, el *handicap* de la formación de base insuficiente presente serias dificultades en la posibilidad de aprovechamiento de la formación. Caso semejante es el del colectivo de personas que se encuentran en situación de exclusión del mercado de trabajo por obsolescencia de la formación o competencia adquirida y/o practicada en su puesto habitual de trabajo. Para este colectivo, la formación ocupacional toma también un carácter de formación inicial; aunque sus necesidades y características sean substancialmente distintas de las de un parado joven, el planteamiento que se puede hacer es más a corto plazo, y su formación de base académica es distinta, así como su experiencia laboral y la competencia adquirida mediante la misma, que son también substancialmente distintas.

Por lo tanto, nos encontramos ante una situación en la que una misma oferta de formación es utilizada por distintos usuarios con necesidades substancialmente distintas.

No ocurre así con el sistema reglado, especialmente después de la reforma y la implantación de la nueva Formación Profesional. En él, la situación de partida de los usuarios es la misma y los objetivos perseguidos también son semejantes.

Así pues, la comparación entre las dos ofertas de formación presenta dificultades porque en realidad no se tiene una referencia exacta de lo que se está comparando. En efecto, si se pretende comparar el diseño de la nueva formación ocupacional con la oferta de formación reglada, las dificultades que se nos van a presentar serán de carácter exclusivamente técnico y las soluciones no

deberían presentar especial dificultad. Sin embargo, cuando lo que se está demandando de la formación ocupacional son actuaciones de choque sobre colectivos de parados con especiales dificultades en la adquisición de competencia por una deficiente formación de base y con situaciones de urgencia para la colocación en puestos de trabajo concretos, de manera que la adquisición de competencia adquiere un carácter estrictamente instrumental para el puesto de trabajo que se pueda ocupar de forma inmediata y no interesa (especialmente al usuario) una formación que presente una amplia franja de ocupaciones en el sector, el carácter de la formación será también distinto y las posibilidades de comparación también lo serán.

Al mismo tiempo, la regulación de la formación reglada tiene prevista la posibilidad de ofertar módulos de formación para personas que no estén en situación de formación académica regular; es decir, básicamente para aquellas personas adultas que deseen adquirir nuevas competencias, sin necesidad de someterse al régimen estrictamente reglado; para ellas existe la oferta de formación de adultos o bien de formación de carácter presencial en los centros ordinarios, pero con un régimen adecuado a sus posibilidades y condición.

Podemos considerar, de esta forma, que una parte de las ofertas reglada y ocupacional presentan un considerable solapamiento en cuanto a las características de formación inicial que ofrecen. Es en esta intersección en la que se deberá considerar la posibilidad de establecer homologaciones y convalidaciones de la formación, a partir de una comparación estrictamente técnica de las ofertas.

El criterio que se puede establecer se basará en:

- La comparación de las familias profesionales de ambos subsistemas, que pueden presentar una coincidencia total, una coincidencia substancial o un enfoque distinto. Podemos encontrar ejemplos de las tres situaciones en las familias existentes hasta este momento:
 - Coincidencia total entre: Hostelería y Turismo (FPR) y Turismo y Hostelería (FPO).
 - Coincidencia substancial entre: Comercio y Marketing (FPR) y Comercio (FPO).
 - Enfoque distinto entre: las familias de Mantenimiento de la FPR y las de Mantenimiento, producción, transformación y distribución de energía y agua y otras de la FPO.
- En el caso de las familias profesionales coincidentes, es posible mantener la correspondencia y establecer las posibles convalidaciones. En el

resto, se deberán hacer los análisis correspondientes de los distintos itinerarios y buscar las vías de progreso entre ellas de forma individualizada. En este mismo capítulo, se puede ver el ensayo de comparación entre los dos bloques de familias.

Todo este proceso parece posible en la nueva ordenación de la FPO, en correspondencia con la nueva ordenación de la FPR; sin embargo, existen necesidades que deberá cubrir la FPO, por su propia naturaleza, que no será posible afrontar con la nueva ordenación. Nos referimos a actuaciones muy concretas cuyo resultado conduzca a ocupaciones prefijadas o vaya dirigido a colectivos con problemáticas especiales. Su resultado no deberá ser solamente dispar con respecto a los objetivos de la FPR, sino incluso con los mismos objetivos de la nueva FPO. Es posible que la coexistencia de las dos ordenaciones de FPO se prolongue durante un tiempo considerable o incluso se consolide para poder hacer frente a esta situación.

4.2.6. La interrelación entre subsistemas

Finalmente, la cuestión que se plantea en el terreno de la relación entre subsistemas de Formación Profesional hace referencia a la identificación misma de los subsistemas como tales. Probablemente estamos ante un “problema de identidades y jerarquías”: los subsistemas de formación buscan y recrean su configuración como tal y, encima, establecen relaciones de poder o influencia entre sí: el estudio de las interrelaciones de los subsistemas no es transparente, ya que no está exento de posiciones de poder entre los agentes e instituciones implicadas en la formación¹⁵⁰.

a. Identidades entre subsistemas de FP

En el momento de tener que identificar y diferenciar “subsistemas de formación”, probablemente conviene distinguir entre “modalidades” y “sistemas de forma-

150. Probablemente, los agentes implicados en cada uno de los subsistemas tienen expectativas distintas y comportamientos muchas veces de orden corporativo. Por ello los discursos y posiciones mantenidas desde cada una de las instituciones varía sensiblemente. Esto nos permite suponer que existen relaciones de poder y jerarquía entre los agentes implicados en la formación. Podemos concretar algunos supuestos para ilustrar este aspecto: existen discursos basados en la descalificación entre la Formación Profesional Reglada y la Formación Ocupacional acerca de la bondad en dar respuesta a las necesidades del mercado de trabajo; la Formación Ocupacional para activos en paro busca un reconocimiento institucional y certificativo como contrapeso a la Formación Profesional Reglada; la Formación Profesional Reglada desarrolla un discurso acerca de las garantías de formación como vehículo de freno al reconocimiento de módulos de Formación Ocupacional; desde la Formación Profesional Reglada y la Formación Ocupacional pocas veces se hace referencia a la Formación Continua como subsistema de formación; la Formación Continua precisa de certificaciones como instrumento para mantener estatus formativo.

ción”, ya que son conceptos o términos distintos. Por “modalidades de formación” se entienden las formas concretas mediante las cuales las personas acceden a las competencias profesionales. Según esta definición, existen como mínimo hasta seis modalidades de formación: la Formación Profesional escolarizada y regulada por la Administración Educativa; la Formación Profesional en alternancia o las formas de aprendizaje mediante la contratación laboral (contratos de aprendizaje, formación dual, etc.); la Formación Profesional a distancia; la Formación Profesional definida en proyectos empresariales o sindicales de Formación Continua en las empresas; las competencias profesionales adquiridas mediante relaciones formales-intencionales (cursos de formación); el aprendizaje informal mediante la experiencia laboral. Hay también aprendizajes informales realizados en la vida no laboral y que son cualificantes en el ámbito profesional.

No todas las modalidades de formación tienen carácter sistémico (como subsistema de formación). Para que una formación pueda tener un cierto carácter sistémico debería asumir las condiciones de institucionalización, formalización y estructuración¹⁵¹: que la formación quede subsumida institucionalmente por una autoridad reconocida, que la formación adquiera un carácter formal-intencional (diseño curricular, ubicación de la formación, definición de roles, objetivos y contenidos, etc.); y, en tercer lugar, que la formación adquiera un carácter estructurado: definición de niveles de formación, certificaciones, vías de acceso, promociones o itinerarios.

Entre las modalidades de Formación Profesional descritas, hay muchas que no tienen este carácter sistémico: el aprendizaje informal, la experiencia laboral, los contratos de formación y buena parte de la Formación Continua presente en el mercado de la formación son tres ejemplos claros y no discutibles.

- La Formación Profesional Reglada, inscrita en el Sistema Educativo, goza de las tres propiedades que le confieren carácter sistémico; la Formación Profesional Reglada es el prototipo de formación sistémica. Es más, el carácter sistémico le viene precisamente del hecho de tomar como referente la formación escolar: titulaciones, niveles, currículums, accesos, evaluaciones, certificaciones, etcétera¹⁵².
- La FO, tal y como se ha desarrollado, tiene dos momentos clave de aproximación al carácter sistémico: el desarrollo en el marco del plan FIP y, después, el referente curricular que dimana del R.D. 797/95 sobre certi-

151. Este aspecto ha sido desarrollado de forma monográfica en el primer documento del estudio.

152. La Formación Profesional, antes de ser incorporada al Sistema Educativo, ya había adquirido un carácter sistémico: las enseñanzas de oficialía y maestría son claros ejemplos de estructuración y formalización.

ficados de profesionalidad. Así, la Formación Ocupacional se configura en el marco institucional de la Administración de trabajo y cuenta con una vía de financiación reconocida y más o menos estabilizada; la Formación Ocupacional queda bastante formalizada mediante la regulación de la formación desde las pautas dimanadas.

- El INEM (contenidos curriculares, ordenación y regulación de la oferta). Los referentes curriculares de los certificados de profesionalidad (la nueva Formación Ocupacional) suponen, finalmente, el paso definitivo a la formalización de esta “modalidad de formación”. No obstante, la Formación Ocupacional queda relativamente poco estructurada (en el sentido de sistema de formación), porque no consigue configurarse como una formación con carácter de continuidad y de tipo gradual, de forma similar a como lo han conseguido los sistemas de Formación Profesional duales, según los cuales se pueden describir itinerarios continuados y acumulativos de Formación Ocupacional¹⁵³. Cabe precisar, no obstante, que hay un aspecto de estructuración importante en la “nueva Formación Ocupacional” que no existía de forma explícita anteriormente: los requisitos de acceso a determinadas formaciones. En efecto, en el momento en que, para determinadas formaciones de nivel medio o alto, se definen niveles de instrucción previos, podemos afirmar que hay un avance importante en la “estructuración” de la Formación Ocupacional¹⁵⁴.
- La Formación Continua, en el marco de FORCEM, tiene carácter institucional: reconocimiento de la institución pública rectora, aunque sea mediante una fundación privada¹⁵⁵ y reconocimiento de la financiación estable mediante las cuotas de Formación Profesional de las empresas. Tiene un cierto nivel de formalización, ya que desarrolla acciones formales-intencionales de formación: contenidos de la formación y su ordenación, mediante cursos y Planes de Formación; aunque no especifica con claridad las formas de certificación así como tampoco los dise-

153. Es conocido que, en algunos países, hay configuraciones de Formación Ocupacional que tienen un carácter de itinerario o gradualidad: los beneficiarios pueden permanecer mucho tiempo en formación, pasando de niveles de cualificación inferiores a niveles intermedios o superiores: una Formación Ocupacional que permite el desarrollo de carreras ocupacionales. El caso español, como ya sabemos, ha tomado otras vías definitorias.

154. Más adelante se incide expresamente sobre este aspecto.

155. Probablemente, sorprende el énfasis del término “privado” con relación a la Fundación. Tanto por los agentes sociales que constituyen el patronazgo de la Fundación como por sus finalidades y por el origen de los recursos, parecería más apropiado el término “fundación pública”.

ños curriculares. No obstante, la Formación Continua FORCEM no tiene carácter de estructura, ya que aparece desligada de los itinerarios formativos y no está enmarcada en un cuadro general de formación (niveles y accesos principalmente).

Una de las diferencias más palpables entre la Formación Profesional Reglada, la Formación Ocupacional y la Formación Continua es el carácter de exhaustividad: la Formación Continua, en el marco FORCEM, sólo es una parte (aunque importante) de la Formación Continua que se da en el mercado de la formación. Tampoco la Formación Ocupacional agota plenamente las acciones de Formación Profesional Ocupacional: los programas de Garantía Social, el programa Escuela-Taller, los contratos de aprendizaje, etc. son modos de Formación Profesional adicionales a la Formación Ocupacional, aunque no necesariamente sobre el referente del nuevo diseño curricular. La Formación Profesional Reglada, por supuesto, tiene una exhaustividad plena.

Las otras modalidades de formación no tienen carácter sistémico: la experiencia laboral, la modalidad más extendida, está al margen de los subsistemas de formación. Lo mismo puede decirse de otras modalidades, como los contratos de aprendizaje, que están amparados y regulados institucionalmente pero que son débiles en formalización y nulos en estructuración.

El desigual desarrollo “sistémico” de las formaciones profesionales hace que, en el caso español, no haya un reconocimiento explícito del número de subsistemas de Formación Profesional: según sean los interlocutores, la Administración del Estado reconoce la existencia de un sólo, dos o tres subsistemas de FP. Afirmar la existencia de una Formación Profesional como subsistema probablemente depende del juego de fuerzas que establecen entre sí las diferentes instituciones (y su capacidad de institucionalización): desde el mutuo reconocimiento, pasando por un reconocimiento meramente nominal, hasta la ignorancia plena.

En la práctica, las modalidades de Formación Profesional entran en contacto entre sí y determinadas modalidades se construyen con referencia a las propiedades de los subsistemas de formación¹⁵⁶. Cada subsistema define los márgenes de institucionalización, formalización y estructuración que estima más convenientes (o más posibles, dentro de las reglas del juego y de las correlaciones de fuerzas). El reconocimiento nominal supone que un subsistema

156. Se trata de un proceso histórico. Así ha pasado con la génesis de la Formación Profesional Reglada antes de la LGE, posteriormente con la Formación Ocupacional que tiene un arranque no sistémico (la antigua PPO) y lo mismo puede decirse, posteriormente, de las Acciones formativas en el marco FORCEM.

reconoce parte de la formación realizada en otro subsistema y, como tal, lo tiene en cuenta a efectos de facilitar accesos y convalidaciones de los itinerarios formativos de los usuarios. Pero el reconocimiento abierto y mutuo supone un nivel mucho más alto de interrelación, ya que supone un pacto de correspondencia o de contrapartidas en el acto del reconocimiento (convalidaciones de módulos de formación, validación de titulaciones o interrelación en el desarrollo de los itinerarios formativos).

En el caso de la Formación Profesional en España, la hipótesis es que los subsistemas se desarrollan por una vía de autonomía relativa y una cierta ignorancia mutua¹⁵⁷; a lo sumo, existe un discurso acerca de compromisos para ciertos reconocimientos.

- La Formación Profesional Reglada se autodefine como el “sistema de Formación Profesional por excelencia”: Define el catálogo de titulaciones como catálogo válido y establece un régimen de equivalencias automáticas internas: reconocimiento y homologación de titulaciones profesionales caducadas por titulaciones nuevas en el catálogo. Al mismo tiempo, la Formación Profesional Reglada elabora un discurso sobre la conveniencia de validación de titulaciones y diseños curriculares, que acaban revistiéndose de fuerza legal (legitimación), mediante la fuerza reglamentista de la Administración educativa. La misma ordenación del Sistema Educativo establece (a partir de criterios internos de “flexibilidad”, “itinerarios formativos” o flujos de demandas) las formas concretas mediante las cuales las personas podrán circular de forma libre o restringida por el interior del subsistema.
- La Formación Ocupacional destinada a activos en paro toma, como referente de legitimación de la Formación Profesional, la metodología de diseño curricular de la LOGSE y elabora un “repertorio” de certificaciones profesionales desde el ámbito de la Administración de Trabajo. Un repertorio que supone a la vez diseños curriculares de gran identidad con el mapa de la Formación Profesional Reglada. No obstante, el proceso de institucionalización, formalización y estructuración de la Formación Ocupacional no toma como referente la modalidad de “formación en alternancia” que han seguido los “sistemas duales”. La propues-

157. Sólo existen referencias acerca del posible reconocimiento entre módulos de Formación Profesional Reglada y Formación Ocupacional; no hay referencias a la Formación Continua. Para los accesos a los Ciclos formativos, hay una normativa en relación con la antigüedad en la experiencia laboral y exámenes de ingreso, pero no hay referencias a la Formación Ocupacional ni a la Formación Continua.

ta de la nueva ordenación tiene carácter terminal (similar a los ciclos formativos), es intensiva (no supone la formación a tiempo parcial), es ocupacional (destinada a la ocupación inmediata de los beneficiarios). Pero la propuesta no supone específicamente “prácticas en empresas” (como máximo, la simulación de lugares de trabajo), descarta la formación a tiempo parcial (en razón de la situación teórica de paro del usuario potencial) y no implica una certificación homologada a los ciclos formativos impartidos desde el subsistema reglado.

- En el marco de FORCEM, la Formación Continua sólo ha desarrollado un proceso aún no pleno de institucionalización (en relación con un reconocido marco institucional y financiación regular de los recursos), pero escaso en formalización (determinaciones sobre la formación) y más tenue aún en estructuración (definición de itinerarios y niveles de continuidad). Desde esta perspectiva, la Formación Continua en el marco FORCEM no es un subsistema de Formación Profesional y, probablemente, no deba desarrollarse como tal.

b. Subsistemas de formación en jerarquía

El hecho de tomar los procesos de “institucionalización, formalización y estructuración” como indicadores clave no sólo afecta al campo de la identificación de los “subsistemas de Formación Profesional” (cuántos subsistemas de Formación Profesional existen), sino que permite establecer ciertos baremos en el campo de las jerarquías o estatus de los subsistemas entre sí. El desarrollo de la Formación Profesional en los últimos años ha supuesto un refuerzo de la Formación Profesional Reglada (en el marco LOGSE), una orientación “coyuntural” para la Formación Ocupacional (en el marco de las políticas activas contra el paro) y una orientación de “mercado” de la Formación Continua FORCEM (una oferta según necesidades inmediatas de las empresas). En el fondo, esto supone configurar implícitamente una estratificación de la FP: un subsistema central y formaciones periféricas.

La Formación Profesional Reglada como subsistema central y único referente: las nuevas generaciones de jóvenes se formarán en una estructura formativa nueva; las generaciones de adultos obtendrán ciertas homologaciones entre las titulaciones antiguas y el nuevo catálogo de títulos. Así, hay homologaciones directas (reconocimientos automáticos de niveles de instrucción) y quizás algunas homologaciones indirectas (sistemas internos de convalidaciones parciales) a las cuales podrán concurrir todos los ciudadanos (al margen incluso de su experiencia laboral y de su ajuste con la ocupación concreta).

Un subsistema periférico de Formación Ocupacional, que contempla los diseños de la Formación Profesional Reglada como punto de referencia y como forma de refuerzo interior (mayor formalización para un mayor reconocimiento y una mayor cooptación de personal), pero lejos de configurarse como subsistema paralelo en itinerarios y certificaciones (a diferencia de los sistemas duales, por ejemplo). En definitiva, un subsistema periférico ya que no ocupa lugar alguno en la construcción de itinerarios de Formación Profesional; y un subsistema pensado exclusivamente para intervenir de modo coyuntural sobre el mercado de trabajo, sea como rampa de lanzamiento de adolescentes sin Formación Profesional, sea como formación específica o complementaria a los ciclos formativos, sea como vía formativa de adultos en paro e históricamente alejados de la formación.

Una Formación Continua para adecuar necesidades formativas a imperativos tecnológicos u organizativos de la producción en el marco de las empresas: la Formación Continua desarrollada en el marco FORCEM tiene como referente la producción y sus cambios; está pensada como modalidad permanente de satisfacción de necesidades formativas. Por tanto, no tiene como referente ser una “modalidad” de formación compensatoria de déficits de Formación Profesional de los adultos, ni de ausencias de formación inicial. De ahí que el referente de la Formación Continua no deba ser, el diseño de la Formación Profesional Reglada ni el de la Formación Ocupacional.

c. Subsistemas de Formación Profesional plenamente o limitadamente abiertos

Los subsistemas de Formación Profesional (aun reconociendo la dificultad de ser delimitados como tales) pueden ser cerrados o abiertos. Los subsistemas son cerrados entre sí cuando no establecen interacciones; coexisten en la ignorancia mutua o en un reconocimiento meramente formal y global. Los subsistemas son abiertos cuando establecen interacciones; no sólo coexisten sino que desarrollan vías de contacto y reconocimientos.

La génesis de los subsistemas de Formación Profesional en España ha sido un ejemplo bastante claro de desarrollo cerrado: la Formación Profesional Reglada ha sido pensada históricamente para la formación inicial de los adolescentes; la Formación Ocupacional (antiguamente PPO) como medidas coyunturales contra el paro sin nexos con la Formación Profesional Reglada; y, recientemente, la Formación Continua como forma de cubrir necesidades formativas de los trabajadores ya en activo.

No obstante, en el discurso que ha acompañado el desarrollo de los sub-

sistemas en los últimos años siempre se ha hecho referencia a la necesidad de poner los subsistemas en interacción. De hecho, podría decirse que existe una “voluntad política” de potenciar el discurso sobre la interrelación de los subsistemas: así se puede comprobar en los textos del Consejo General de la Formación Profesional, el articulado de la LOGSE o en los decretos y otro tipo de normativa gubernamental¹⁵⁸. Es obvio que esto resulta complejo y, a veces, embarazoso para las mismas instituciones y administraciones. En cierto modo, se trata de una contradicción: desarrollos cerrados de subsistemas de formación con un discurso que sugiere interacciones abiertas. El resultado probable de todo ello es que como máximo puedan implementarse interacciones nominales y que se acceda a ciertas formas elementales de reconocimiento: una relación limitadamente abierta.

La hipótesis de una interrelación plena de los subsistemas de Formación Profesional supone prefigurar un escenario imaginario donde exista una permeabilidad fuerte en las estructuraciones de la formación (definición común de niveles, accesos abiertos y certificaciones homologables entre subsistemas); una equivalencia en la formalización de la formación (diseños curriculares comparables, tiempos de formación similares, validación común de competencias y otras).

La permeabilidad puede entenderse como la probabilidad alta de resolver la formación por una diversidad de itinerarios: la posibilidad de iniciar la Formación Profesional en un subsistema y continuarla en otro, con fórmulas de reconocimiento de formaciones (convalidaciones y titulaciones). Una permeabilidad alta supone, asimismo, que haya equivalencias que permitan efectivamente a los individuos construcciones diversas de la FP. Un ejemplo muy claro de permeabilidad de subsistemas en Formación Profesional puede encontrarse en los sistemas duales y en la formación en alternancia: los individuos pueden optar alternativamente por desarrollar la Formación Profesional el interior del sistema reglado o bien desarrollar una Formación Profesional a tiempo parcial conjuntamente con aprendizajes laborales y llegar, finalmente, a certificaciones en Formación Profesional equiparables tanto si el itinerario formativo se ha desarrollado en la Formación Profesional Reglada o en la Formación Ocupacional paralela. El acceso a ciclos formativos de Formación Profesional Reglada, mediante el reconocimiento de la experiencia laboral o de acumulación de Formación Continua, sería otro ejemplo de permeabilidad.

158. En los capítulos anteriores se ha tenido oportunidad de aportar suficientes argumentos en este sentido.

Para el caso español, parece claro que el desarrollo de los subsistemas de Formación Profesional en los últimos años no está orientado a la configuración de subsistemas plenamente abiertos: aunque el nuevo diseño de la Formación Ocupacional tenga como referente la Formación Profesional Reglada y las acciones formativas de FORCEM se ordenen sobre la base de familias profesionales, etc., se trata de subsistemas contruidos para obedecer a objetivos distintos. Los desarrollos de las Formaciones Profesionales en España no miran hacia el mismo horizonte.

Aun así, el discurso sobre la Formación Profesional en el marco de la reforma habla constantemente de la necesidad de arbitrar formas y dispositivos que permitan pasar a un “sistema abierto”. Parece ser que hay una contradicción entre el desarrollo concreto de los subsistemas y el discurso teórico acerca de la “permeabilidad deseada”. Por todo ello la hipótesis más realista es probablemente la que circunscribe la interrelación entre subsistemas en el nivel que llamamos limitadamente abiertos.

Es difícil prefigurar el modelo que llamamos limitadamente abierto. O bien hay que entenderlo como un modelo de interrelación puramente formal o simulado, o bien como un modelo que, manteniendo sus estructuras cerradas y autónomas, desarrolla ciertos canales para favorecer la continuidad de los itinerarios formativos a partir de un reconocimiento exterior de las otras formaciones.

La hipótesis para el caso Español es que actualmente los subsistemas tienen un nivel práctico de reconocimiento tan bajo que podría concluirse que estamos ante un modelo limitadamente abierto pero ficticio (continúan las inercias de construcción autónoma de los subsistemas). De todas formas, según las opciones que se tomaran, se podría avanzar hacia un modelo limitadamente abierto pero real. Esta vía es la que se desarrolla en el capítulo de conclusiones y propuestas.

5. Conclusiones y propuestas

Se presenta, finalmente, una codificación de las principales conclusiones que ha sido posible extraer del proceso de estudio y de los análisis de datos y documentos. Sólo se han seleccionado aquellos aspectos que tienen una incidencia explícita sobre el desarrollo de la Formación Continua en España y, en cambio, se han omitido aspectos de interés particular para los subsistemas de Formación Profesional Reglada y Formación Ocupacional. Eso es así en razón del objetivo específico de estudiar la ubicación de la Formación Continua en el marco de FORCEM en el actual desarrollo de la Formación Profesional en España. Por supuesto cada conclusión podría ser objeto de discusión acerca de su validación y, sobre todo, acerca de sus efectos posibles en el marco político e institucional. Cuando las conclusiones presuponen un impacto directo en su aspecto institucional o de desarrollo de la Formación Continua, se remarca en el texto a la vez que se sugieren propuestas susceptibles de nuevas prospecciones reflexivas.

5.1. Acerca de los subsistemas de Formación Profesional y la reforma de la Formación Profesional en España

Las políticas de Formación Profesional comunitarias expresan la necesidad de arbitrar mecanismos o dispositivos que permitan la configuración de un “sistema general de Formación Profesional” articulado y abierto. El discurso acerca de la Formación Profesional desde las instituciones políticas y los agentes sociales se orienta en torno a la idea de reconocer la existencia de subsistemas de Formación Profesional y potenciar una interacción entre sí de reconocimiento mutuo y de flexibilidad para el desarrollo de itinerarios de formativos.

Desde la óptica de los “tipos-ideales” se pueden pensar tres modelos de interrelación entre subsistemas de formación: en primer lugar, sistemas cerrados sin ningún dispositivo de interrelación ni reconocimiento, en segundo lugar, sistemas paralelos sin dispositivos de interrelación, pero con reconocimientos finales de acreditaciones; por último, sistemas abiertos o permeables con dispositivos internos que pudieran canalizar tanto flujos como un reconocimiento efectivo de acreditaciones.

La Formación Profesional en España (reglada, ocupacional y continua) se ha desarrollado en los últimos años con substantivos cambios en su naturaleza: la Reforma de la Formación Profesional Reglada (LOGSE), la ordenación de la Formación Ocupacional, el reconocimiento de la experiencia laboral en el R.D. 797/95, los Acuerdos para la Formación Continua y la Fundación FORCEM.

El marco jurídico y político de la “nueva Formación Profesional” en España toma como referente las directrices europeas acerca de los subsistemas de Formación Profesional. La LOGSE establece un mandato: *el Gobierno del Estado regulará las correspondencias o convalidaciones entre los conocimientos adquiridos en la Formación Profesional Ocupacional y en la práctica laboral y las enseñanzas de Formación Profesional* (reglada). El II Programa Nacional de Formación Profesional propone *la implementación de un sistema de correspondencias y convalidaciones entre las enseñanzas adquiridas en la Formación Profesional reglada y los conocimientos profesionales adquiridos en la Formación Profesional Ocupacional, en la Formación Continua de los trabajadores ocupados, así como en la práctica laboral*.

A tenor de los principios rectores del actual desarrollo de la Formación Profesional en España, se deduce una perspectiva y una voluntad política hacia la modalidad de sistema abierto de Formación Profesional: *con la creación del SNCP se pretende conseguir una correcta y permanente identificación de las cualificaciones existentes, lo cual permitirá (...) establecer los dispositivos de convalidaciones y correspondencias entre las distintas modalidades de Formación Profesional, facilitando la intercomunicación entre las enseñanzas regladas y los conocimientos profesionales adquiridos en la Formación Profesional Ocupacional y en la práctica laboral*” (II Programa). Pero el Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales, que aparece como el dispositivo clave, tiene una implementación efectiva muy difícil: el desarrollo de políticas y dispositivos conducentes a una articulación no tiene un carácter simplemente técnico, sino que está mediatizado por implicaciones de carácter político y corporativo. Es más, con anterioridad a la creación del INCUAL, la Formación Profesional

Reglada ya ha avanzado la implementación de los ciclos formativos de Grado Medio y Grado Superior; y el R.D. 797/95 ha hecho posible lo mismo en el campo de la Formación Ocupacional y la experiencia laboral. Antes de iniciarse las tareas con relación al Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales, ya se cuenta con dos desarrollos curriculares de la Formación Profesional y con un bagaje importante de acciones formativas en el marco FORCEM.

El discurso político acerca de la interrelación de los subsistemas de Formación Profesional en España, aunque novedoso, tiene un precursor histórico en el estatuto de la Formación Profesional del 1928. Los principios rectores de entonces no tuvieron ninguna aplicación efectiva; resultó válido para aquel entonces el principio según el cual *el resultado de las ideas suele ser muy diferente de lo que habían previsto o esperado los que inicialmente las habían tenido*.

La creación del Consejo General de la Formación Profesional en 1986 (aspecto positivo para el desarrollo de la Formación Profesional) supone el inicio de la nueva etapa para la “articulación entre los subsistemas”, pero la problemática que subyace bajo el objetivo general de “los sistemas abiertos” es muy compleja; los avances concretos o efectivos han sido muy pocos y, de forma repetida, se recurre a la creación de un ente (INCUAL) con la esperanza de un desbloqueo de problemas y dilemas. El desarrollo del Instituto Nacional de Cualificaciones y su *producto* final (SNCP) tiene dificultades obvias: o bien supone modificaciones importantes en los subsistemas (una reforma sobre dos reformas en proceso de implementación), o bien simplemente modificaciones superficiales (algunas homologaciones) que no supondrán por sí solas el paso a un “sistema general abierto”.

Las políticas públicas de Formación Profesional en España desde 1990 se encaminan a prefigurar y consolidar la existencia de subsistemas de formación. La Formación Profesional Reglada, en tanto que integrada en el Sistema Educativo, cumple con todos los requisitos sistémicos (institucionalización, estructuración y formalización). La Formación Ocupacional para activos en paro tiene un carácter coyuntural, pero refuerza su estructuración y formalización. Por su naturaleza y carácter la Formación Continua en el marco de FORCEM no tiene que cumplir con los mismos requisitos de estructuración y formalización de los otros dos subsistemas. Por esto, algunos sectores podrían poner en duda si es aplicable el término “subsistema” en sentido estricto a la Formación Continua: desde el dominio ejercido por el Sistema Educativo, probablemente la Formación Continua quede relegada a un subsistema de rango menor. El debate acerca de si existen dos o tres subsistemas de Formación Profesional se convierte más en un debate político que un debate teórico sobre de la Formación Profesional.

El desarrollo de los “tres” subsistemas de Formación Profesional en España se da en situaciones de desconexión e inarticulación: se constata el desarrollo de tres subsistemas con distintas lógicas y estructuraciones y sin elementos que establezcan interacciones fuertes entre ellos. Cada ámbito de decisión (Administración educativa, Administración de trabajo y agentes sociales) ha establecido metodologías propias y diferenciadas.

La acreditación de la Formación Profesional obtenida por formación formal, no formal o informal ocupa un lugar clave en relación al establecimiento de vías de articulación entre los subsistemas de Formación Profesional. Sin un dispositivo transparente de acreditaciones, no es posible acrecentar la interrelación entre subsistemas de Formación Profesional.

5.2. Acerca de la especificidad y naturaleza de los subsistemas de FP

La Formación Profesional informal (experiencia laboral) no tiene atributos de “subsistema”, aunque es la modalidad principal de Formación Profesional: gran parte de los trabajadores españoles han accedido a categorías laborales y puestos de trabajo al margen de la Formación Profesional adquirida por aprendizaje escolar (reglado o no reglado).

De los “tres” subsistemas de Formación Profesional, la Formación Continua es el más directa y articuladamente implicado en la experiencia laboral. Los ciclos formativos de Formación Profesional Reglada tienen un carácter objetivo de formación inicial (y ofrecen generalmente prácticas en empresas como módulo de formación). Los cursos de Formación Ocupacional tienen una función interna de inserción laboral (y ofrecen generalmente prácticas de simulación de puestos de trabajo). Las acciones formativas FORMECM tienen una función directamente vinculada a los planes de adecuación al cambio productivo y requerimiento de competencias en el trabajo. La Formación Continua es el dispositivo idóneo para establecer el nexo entre la experiencia profesional acumulada y el requerimiento de competencias en el trabajo. No se concibe una Formación Continua al margen de los aprendizajes laborales adquiridos.

La existencia de “tres subsistemas de Formación Profesional” presupone la existencia latente de correlaciones de fuerza entre las distintas instituciones y grupos sociales que están detrás de tales subsistemas: del conjunto de subsistemas

de formación, uno termina convirtiéndose en el punto de referencia para los demás y ejerce un mayor influjo. La Formación Profesional Reglada es el subsistema dominante o de referencia: acaba imponiendo indicadores de cualidad y clasificación (nivelaciones, duración de la formación, formas de aprendizaje, definición de contenidos, metodologías en el aula, etc). El Sistema Educativo se ha hecho depositario del modelo académico como modelo de referencia.

En la práctica, la articulación entre subsistemas tiende a ceñirse prioritariamente a la relación entre los “nuevos ciclos formativos” de Formación Profesional Reglada y los certificados de profesionalidad para la FO. En el discurso institucional, las referencias a la Formación Continua y el reconocimiento de la experiencia laboral, aun ocupando un buen lugar, siempre tienden a quedarse en un segundo plano.

La formalización y estructuración de la Formación Profesional son requisitos socialmente establecidos para el reconocimiento de la formación como subsistema: con toda seguridad, ello repercute directamente sobre la Formación Continua y resulta un problema de legitimación ante los demás subsistemas. Por este motivo, la Formación Profesional Reglada tiende a ocupar un lugar central en la Formación Profesional mientras que la Formación Ocupacional y la Formación Continua quedan relegadas a posiciones periféricas. Es más, en la práctica, a la Formación Continua se le atribuye una posición aún más periférica que a la Formación Ocupacional (ausencia de referente en el catálogo de cualificaciones o títulos, etcétera).

Los tres subsistemas de Formación Profesional en su naturaleza emergen como distintos. La PFR se dirige primordialmente a los jóvenes en formación inicial, mediante una oferta de ciclos formativos de carácter terminal: una Formación Profesional implicada en la toma de decisiones en la elección de oficio o carrera. La Formación Ocupacional se dirige exclusivamente a los activos en paro y, por tanto, tiene un carácter coyuntural (existe más o menos en razón de las tasas de paro más o menos altas): una Formación Profesional para aumentar posibilidades individuales de ocupación laboral. La Formación Continua se dirige a los activos trabajadores para la adecuación de la formación adquirida a las nuevas demandas formativas: una Formación Profesional para la competitividad del trabajo. Tres sistemas de naturaleza distinta difícilmente pueden referenciarse a un tronco común, referente para las homologaciones de forma simple y llana.

5.3. Acerca de los certificados de profesionalidad

La propuesta de ordenación de la formación ocupacional y el reconocimiento de la experiencia laboral, mediante la creación de un dispositivo de certificación y validación de competencias profesionales (*certificados de profesionalidad*) constituye una de las piezas clave del dispositivo español: en el fondo y en la forma, la propuesta acerca de los *certificados de profesionalidad* supone una verdadera reforma estructural de la Formación Ocupacional y tiene implicaciones fuertes con relación a la Formación Continua y el reconocimiento de la experiencia laboral. El articulado del R.D. 797/95 ejerce un impacto muy importante con relación a la forma de articulación de los subsistemas de Formación Profesional.

La LOGSE y los certificados de profesionalidad han significado, respectivamente, un reforzamiento sistémico de la Formación Profesional Reglada y la Formación Ocupacional. El desarrollo en esta línea de implementación (estructuración y formalización), resulta muy problemático para la Formación Continua en el marco FORCEM. Parece que existe un dilema: una Formación Continua orientada hacia la demanda disminuye rango sistémico (o reconocimiento desde los otros subsistemas); pero una Formación Continua orientada hacia una oferta estructurada disminuye rango en la naturaleza de la Formación Continua.

El dispositivo de la certificación de la profesionalidad (R.D.797/95) puede dar respuesta positiva a determinadas instituciones y colectivos con relación a la Formación Ocupacional, pero puede dar una respuesta insuficiente o poco convincente para la Formación Continua en el marco FORCEM, así como para el reconocimiento de la experiencia laboral de los trabajadores: un solo dispositivo para solventar dos tipos de problemas de naturaleza distinta. El desdoblamiento del dispositivo actual en dos dispositivos diferenciados es una hipótesis de trabajo a tener en cuenta. La acreditación de Formación Profesional recibida en procesos de enseñanza-aprendizaje y la acreditación de competencias profesionales aprendida en procesos de experiencia laboral tienen que referenciarse a dos modelos de acreditación.

5.4. Acerca del lugar de FORCEM con relación al subsistema de Formación Continua

La Formación Continua en el marco FORCEM no tiene un carácter de exhaustividad en relación con la propia Formación Continua (buena parte de las acciones formativas de esta modalidad se dan al margen de FORCEM): parte de la formación Continua que se desarrolla en las empresas se hace al margen de las Convocatorias o planes; parte de la Formación Continua la realizan los trabajadores, directivos o empresarios directamente en el mercado libre de la formación; parte de la formación Continua se imparte directamente desde las empresas que transfieren tecnología, etc. Si la acción de FORCEM se circunscribe a las demandas canalizadas en las Convocatorias, parte de la Formación *en el empleo* queda al margen del “subsistema de Formación Continua” y del dispositivo de reconocimiento. Por otra parte, resulta poco conveniente concebir la institucionalización de toda la formación (considerada continua) dentro de un único marco institucional (FORCEM). Esto afecta directamente al reconocimiento de la Formación Continua como subsistema: un subsistema genérico (toda la Formación Continua impartida en el país independientemente del marco jurídico-administrativo) o un subsistema referido exclusivamente al marco de FORCEM.

FORCEM puede desempeñar, sin embargo, una función de promoción y liderazgo de la Formación Continua en España y una acción directa en el terreno del reconocimiento del aprendizaje profesional informal (experiencia laboral). Una de las funciones sociales de la Formación Continua puede ser la intervención en el fomento y creación de entornos de formación en el proceso de trabajo: se trata de modalidades de Formación Profesional informal ubicadas en planes o programas de innovación y adaptación (por ejemplo, la modificación de formas anticuadas de organización del trabajo).

Para la Formación Continua, es más central el reconocimiento de las competencias profesionales de los trabajadores adquiridas a lo largo de su vida activa, que los reingresos en la Formación Profesional Reglada. El reingreso a la Formación Profesional Reglada puede ser un efecto secundario, pero no tiene que convertirse en objetivo mismo. El reconocimiento de la experiencia laboral no tiene como finalidad facilitar la Formación Reglada de los adultos sino potenciar el desarrollo de la Formación Continua de los trabajadores. Es más central potenciar la Formación Continua como subsistema de formación interno (su accesibilidad y calidad), que no tomarla como referencia en relación con los otros subsistemas.

En la práctica, por tanto, la discusión acerca de si existen dos o tres subsistemas de formación (Formación Profesional Reglada, Formación Ocupacional y Formación Continua) puede resultar irrelevante y meramente circunscrita a la relación de poderes de las instituciones. En el fondo existen dos tipos de subsistemas de Formación Profesional: la Formación Profesional inicial o *para* el trabajo y la Formación Profesional continua o *en* el trabajo. El primer tipo de Formación Profesional atañe a la Formación Profesional Reglada y la Formación Ocupacional; el segundo atañe a la Formación Continua y a FORCEM. La Formación Profesional Reglada y la Formación Ocupacional se centran en la formación para la cualificación (titulaciones y certificaciones para el acceso a las ocupaciones); y la Formación Continua en la formación para la mejora y adecuación de las competencias profesionales de los trabajadores en activo (certificaciones de Formación Continua y reconocimiento de la experiencia profesional acumulada).

5.5. Acerca de la acreditación, certificación y homologación

La Formación Profesional (inicial o continua) precisa ser acreditada socialmente. La acreditación es la forma social de reconocimiento y esta sujeta a formas institucionalizadas y formalizadas. La acreditación obviamente esta influenciada por el valor de mercado de los títulos y certificaciones y su fuerza depende también de la legitimación social (reconocimiento efectivo de las instituciones sociales y los agentes).

El reconocimiento de competencias profesionales no es sólo un problema de corte metodológico o técnico; es también, y sobre todo, un problema de orden político-económico, ligado a la capacidad para legitimar y consensuar en el marco de las relaciones laborales y las relaciones políticas entre los subsistemas de formación.

No hay homologación posible sin certificación previa. La Formación Profesional Reglada se dota de titulaciones y la Formación Ocupacional de certificados de profesionalidad: la Formación Continua tiene que establecer una vía propia de certificación.

Las claves de la Formación Continua en el marco de FORCEM pasan por poder desarrollar una Formación Continua de prestigio mediante una certificación reconocida por los agentes sociales y, por tanto, legitimada socialmente y

en el mercado de trabajo. La fuerza social (y el prestigio) de la certificación de la Formación Continua reside, en este caso, en el papel clave que los agentes sociales pueden desarrollar en este sentido.

Certificar supone un proceso previo de ordenación de las necesidades y demandas de formación. Sólo es posible certificar si se dispone de dos anclajes: un catálogo de formación y una institución de referencia. Es decir, la formación impartida o adquirida precisa de un marco de catálogos y clasificaciones; en segundo lugar, la formación impartida o adquirida precisa de un referente institucional que avale la certificación (la institución que emite la certificación). Para la Formación Continua en el marco de FORCEM ello supone identificar una oferta formativa sin que se ahogue la forma de génesis de demanda.

La orientación de la Formación Continua en el marco de FORCEM a partir exclusivamente de las demandas de las empresas supone ciertas renunciadas o servidumbres en el campo de las acreditaciones; por ejemplo una ausencia de acreditación o certificación fuerte de la Formación Continua (o una certificación débil), una fragmentación de la formación en acciones de corta duración, o una ausencia de definición de competencias y contenidos formativos previos. Así, la Formación Profesional de base o inicial para el trabajo tiende a la “validación de saberes aprendidos y a la emisión de títulos o diplomas” mediante un catálogo de certificaciones o títulos; la Formación Continua en el marco FORCEM, Formación Profesional en el trabajo y continua, probablemente tendrá un valor muy relativo o escaso en el campo del reconocimiento de certificaciones de Formación Profesional, ya que tiende a juzgarse desde la óptica de la Formación Profesional inicial.

Existen tres vías metodológicas para avanzar hacia un mecanismo de homologación de formaciones profesionales procedentes de subsistemas distintos: la vía empírica de la comparación desagregada de indicadores (módulos y duración de la formación, contenidos, denominaciones, nivelaciones...); la vía del consenso entre los agentes e instituciones implicadas en la formación en los tres subsistemas (acuerdo institucional para el desarrollo de formaciones homologables entre sí); y la vía jerárquica, que consiste en constituir un ente superior de decisión y definición de competencias –podría ser el caso del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales(SNCP)–, al cual todos los subsistemas toman como punto de referencia. Las tres vías son muy complejas y difíciles.

El modelo de Formación Continua se aleja de una posible comparación con la Formación Ocupacional y la Formación Profesional Reglada, debido a que los parámetros que configuran los subsistemas no son comparables y a que tienen distinta naturaleza. La diversidad de estructuras de modelos formativos difícil-

mente homogéneos daría lugar a una comparación falseada. Cualquier comparación entre formaciones impartidas en la Formación Continua/FORCEM y la Formación Profesional Reglada/Formación Ocupacional siempre redundan en detrimento de la Formación Continua porque los subsistemas más formalizados ejercen una presión de dominio.

En la práctica es poco posible un sistema único de homologaciones: los patrones dominantes de la homologación se basan en las mediciones de cantidad, contenido y garantía de la formación. Así, el sistema de mayor jerarquía (el reglado) acaba siempre imponiendo las condiciones a los subsistemas de menor jerarquía; una relación de intercambio desigual (es decir, un sistema único de homologaciones redundaría negativamente para la Formación Continua). Un sistema de homologaciones con referencia a la Formación Profesional Reglada supone una cierta desnaturalización de la Formación Ocupacional y la Formación Continua.

Para desarrollar la certificación es necesario disponer de un “catálogo” que exprese contenidos y niveles. La Formación Continua no presenta condiciones ni naturaleza para imitar las certificaciones de los otros subsistemas, pero debe establecer un dispositivo propio.

La Formación Continua presenta muchas complejidades para ser debidamente certificada (por ejemplo, por la alta disparidad de la demanda, por la fragmentación de las unidades de formación, por las relaciones interinstitucionales, etc.). Igualmente ocurre con la certificación de la experiencia laboral (por ejemplo, la propuesta de examen de competencias está muy influenciada por los subsistemas más formales).

Una vía por la que se puede avanzar hacia una certificación de la Formación Continua consiste en unificar “formación y experiencia laboral” en una sola certificación que tenga por objeto certificar un sistema de adquisición de competencias reconocido socialmente y con unos resultados contrastados. De este modo, el subsistema de Formación Continua no sólo certificaría las “acciones formativas” promovidas desde FORCEM, sino que sería competente en la certificación global de la adquisición de competencias (adquiridas por Formación Continua y por experiencia laboral).

La Formación Continua en el marco de FORCEM debe certificarse, pero no debe orientarse hacia un modelo único de homologaciones: no sólo no es posible, sino que ni tan sólo es conveniente.

El modelo único de homologaciones y convalidaciones puede incluso no ser conveniente, porque los itinerarios formativos de Formación Profesional(las carre-

ras profesionales establecidas en el catálogo de FPR) son más teóricos que reales: en la práctica los itinerarios formativos de Formación Profesional se dan por acumulación (acopio de ciclos formativos de forma independiente).

El punto básico de la Formación Profesional en España no consiste tanto en disponer de un dispositivo complejo de homologaciones y convalidaciones, sino de un dispositivo que facilita la accesibilidad a la formación.

La experiencia acumulada de Formación Continua en FORCEM supone una base de información suficiente para el desarrollo previo de una ordenación de la Formación Continua, tanto para la certificación como para la nivelación.

En este sentido, certificar supone no sólo cierta regulación (u ordenación) de las necesidades de formación, sino también una cierta nivelación. Los contenidos y exigencias de la formación están (y deben estar) nivelados. El criterio de nivelación, no obstante, está más en función del aprovechamiento de la formación que no en filtrar los accesos a la formación.

La certificación de prestigio (y las homologaciones en cualquier caso) precisa de un sistema de garantías. Para una Formación Continua en el marco de FORCEM con requisitos de garantías, hay tres vías: la homologación de gabinetes, departamentos o empresas de formación; la exigencia de condiciones de realización de la formación; y la existencia de un catálogo de formación. La experiencia acumulada de acciones formativas es una base importante para el desarrollo de un catálogo. El catálogo, en cualquier caso, está abierto a la incorporación de nuevas demandas a partir de los cambios en la producción y organización del trabajo.

Un catálogo de Formación Continua puede, entonces, contemplar dos vertientes: la Formación Continua de tipo inicial para la adecuación ante el cambio (formación más prolongada y sobre proyectos complejos de Formación Continua en la empresa) y la Formación Continua de actualización de conocimientos y habilidades (formación más corta). La formación más larga puede ser contemplada en un catálogo propio de Formación Continua (más discutible en las formaciones muy cortas e instrumentales).

5.6. Dilemas y propuestas acerca de la Formación Continua y su interrelación con los subsistemas de Formación Profesional en España

El desarrollo del estudio permite establecer algunas cuestiones abiertas que deberían ser objeto de discusión y mayor profundización ya que tienen un fuerte impacto en el mismo desarrollo de las formaciones profesionales y, muy particularmente, de la Formación Continua en el marco FORCEM.

5.6.1. De tres subsistemas de formación en línea a dos tipos de subsistemas de Formación Profesional

No está nada claro el planteamiento que se sigue con relación a la identificación de los subsistemas de Formación Profesional en España: parece que la tendencia consiste en identificar “tres” subsistemas de Formación Profesional donde la Formación Profesional Reglada ejercería un papel de liderazgo.

La identificación de subsistemas de Formación Profesional ocupa una parte muy importante del debate en torno a la Formación Continua, la Formación Ocupacional y la Formación Profesional Reglada; y la investigación así lo ha reflejado (la discusión acerca del número de subsistemas diferenciados de Formación Profesional y, en su caso, de su ordenación jerárquica). No obstante, el estudio nos remite a la consideración de una distinción mucho más importante y decisiva: la identificación de dos tipos de subsistemas. En razón de la “naturaleza” o especificidad de la Formación Profesional existen “dos tipos de sistemas de formación”:

La Formación Profesional inicial o formación para el trabajo. Una Formación Profesional para la inserción profesional y el mercado de trabajo: inicial-específica, intensiva o a tiempo completo, generalmente larga, y basada en la acreditación sobre cualificaciones (títulos o certificados sobre formación adquirida). Una formación implementada y desarrollada para facilitar la “profesionalización” de los jóvenes o la inserción ocupacional de los activos en paro. Subsistemas de Formación Profesional que tienen por misión facilitar la adquisición de competencias para la búsqueda de empleo o para el cambio ocupacional: comprende los subsistemas de Formación Profesional Reglada y Formación Ocupacional y atañe a los jóvenes estudiantes y a los activos en paro en necesidad de recualificación para el logro en el empleo; tiene un carácter eminentemente profesionalizador (ser capaz de obtener o acceder a un empleo definido mediante la acreditación de una certificación académica o ocupacional).

La Formación Profesional continua en el trabajo. Una Formación Profesional para la adecuación profesional o ocupacional de los trabajadores y empleadores para la producción y organización del trabajo: continua, generalmente en alternancia, a tiempo parcial, menos larga, y basada en la acreditación sobre competencias (certificaciones sobre experiencia profesional acumulada y puesta a punto en necesidades de formación). Comprende la Formación Continua y atañe a los trabajadores y empleadores en necesidad de adecuación para la competitividad. A diferencia del caso anterior, este tipo de formación no tiene un carácter profesionalizador, ya que se imparte o se desarrolla precisamente a partir de los puestos de trabajo ya desempeñados. El objetivo no es el acceso al empleo, sino la mejora de la competitividad y la productividad (por innovación tecnológica, cambio en el proceso productivo o por reorganización del trabajo o de la empresa).

La consideración de estas “dos naturalezas” en las formaciones profesionales tiene una importancia mucho mayor que la simple identificación de la Formación Continua como subsistema de Formación Profesional. La verdadera clave pasa por demostrar y argumentar que la Formación Continua tiene una naturaleza específica propia y distinta de la Formación Profesional Reglada o la Formación Ocupacional. En este sentido, FORCEM puede y debe reforzar este carácter específico y evitar aparecer como el tercer subsistema en una escala de jerarquías y dependencias.

La verdadera entidad de la Formación Continua pasa por reivindicar el carácter propio y diferencial más que reivindicar un lugar en la relación con la Formación Profesional Reglada y/o la Formación Ocupacional. Esta lectura supone que la Formación Continua no está en un tercer lugar dentro de una relación jerárquica entre subsistemas, sino que ocupa un lugar propio más allá de las relaciones de jerarquía entre subsistemas.

5.6.2. De un dispositivo único de homologaciones a dispositivos de homologaciones diferenciados según tipo de subsistemas

Puede establecerse un dispositivo de homologaciones entre subsistemas de Formación Profesional de naturaleza similar o común, pero no entre subsistemas de Formación Profesional de naturaleza distinta. Parece poco congruente el establecimiento de un sistema general de homologaciones entre subsistemas de Formación Profesional de naturaleza distinta.

En la Formación Profesional inicial o para el trabajo (FPR y FO) los subsistemas pueden establecer un dispositivo de homologaciones para el reconocimien-

to mutuo de módulos y títulos de Formación Profesional (un dispositivo para el desarrollo de cualificaciones). Los subsistemas pueden establecer convergencias en cuanto a los catálogos, contenidos y nivelaciones. Las homologaciones pueden, en este terreno, favorecer la accesibilidad y versatilidad de los itinerarios formativos (trasvases, convalidaciones, reingresos formativos o diseño de itinerarios).

En la Formación Continua o en el trabajo el subsistema de Formación Profesional (la Formación Continua) puede establecer un dispositivo interno de homologaciones para el reconocimiento de la experiencia laboral y la Formación Continua dispensada en los Planes de Formación (dispositivo para el desarrollo de competencias). El subsistema de Formación Continua puede establecer convergencias con el aprendizaje informal y la experiencia laboral.

No obstante, el criterio de “sistema abierto” requiere que los dispositivos permitan la accesibilidad a la formación. La relación entre los dos tipos básicos de sistemas de formación (inicial y continua) es un requisito para un sistema general de Formación Profesional abierto. Un sistema general congruente precisa de dispositivos que no desarrollen incompatibilidades entre sí.

5.6.3. Un dispositivo propio de certificación de la Formación Continua de FORCEM y de la experiencia laboral

La implementación de los certificados de profesionalidad (R.D. 797/95) está en entredicho ya que parte de un diseño viciado en su origen: resolver dos problemas de naturaleza distinta mediante un dispositivo de certificación común.

Los certificados de profesionalidad son coherentes como certificación de “cualificación adquirida por formación inicial-específica” en la FO (formación para el trabajo), como acreditación de título para mejorar la oportunidad de logro en el empleo. Pero la certificación de competencias profesionales (formación en el trabajo) necesita un dispositivo propio, autónomo y legitimado desde los agentes sociales.

El certificado de profesionalidad como vía única puede significar para la Formación Continua o bien una relación de dependencia (respecto a la Formación Ocupacional); o bien una minusvaloración de la centralidad de la experiencia profesional.

De este modo, la Formación Continua debe establecer un dispositivo propio de certificación de la Formación Continua (explícita o implícita) y de la experiencia laboral. Sin un dispositivo propio de certificación, la Formación Continua permanecerá en una situación de dependencia con relación a la Formación Profesional para el trabajo.

5.6.4. La necesidad de certificar la Formación Continua

Para el desarrollo de la Formación Continua como subsistema de Formación Profesional resulta imprescindible identificar y establecer la interacción entre demandas de formación y oferta de acciones formativas.

La Formación Continua en FORCEM (formación en el trabajo para la adquisición de competencias) afronta dos realidades. Primeramente, el proceso de institucionalización en el marco de los acuerdos tripartitos y la participación de los agentes sociales. En segundo lugar, responder a las demandas de formación generadas en las empresas y canalizadas mediante las Convocatorias de ayudas a su financiación. Ello supone una relación interactiva entre las demandas de formación y la institucionalización de las ofertas. El carácter subsistémico de la Formación Continua y la institucionalización reclaman una ordenación y canalización de las demandas de las empresas.

La Formación Continua en el marco de FORCEM, por otro lado, debe certificarse, sea en aras al reconocimiento institucional, sea en aras a la calidad de la formación promocionada.

Para establecer un punto de equilibrio en la relación oferta-demanda y para asegurar el proceso de certificación conviene desarrollar dos procesos: establecer una nivelación de las formaciones y un catálogo de la Formación Continua.

En cualquier caso, la nivelación no se establece para “cortocircuitar” los itinerarios formativos, sino para establecer un campo de garantías propio y facilitar la accesibilidad. El catálogo, por otra parte, supone un referente canalizador y ordenador de la Formación Continua que se genera desde las empresas y los agentes intermediarios de la formación.

La certificación de la Formación Continua, por otro lado, no se ciñe a las acciones formativas desarrolladas, sino que comprende, de forma integradora, la acumulación de la experiencia laboral (la acreditación de competencias profesionales adquiridas por experiencia y, conjuntamente, con acciones formativas puntuales y proyectos de aprendizaje en el puesto de trabajo).

5.6.5 La legitimación social de la acreditación

La fuerza social o la legitimación social de la acreditación de competencias profesionales (Formación Continua y experiencia laboral) es el requisito indispensable y primero para el desarrollo del subsistema de Formación Continua. Los agentes sociales son el canal de base para posibilitar esta legitimación o reconocimiento explícito.

La acreditación de competencias (mediante cualquiera de los dispositivos posibles) no tendrá rango social o fuerza si no está debidamente promocionada desde el consenso entre los agentes sociales y desde un marco institucional definido (FORCEM).

5.6.6. El liderazgo de FORCEM para la Formación Continua en España

La Formación Continua en el marco de FORCEM no tiene carácter de exhaustividad (sólo representa una parte de la Formación Continua de empresarios y trabajadores), pero tiene un aspecto central indiscutible. La actividad central de FORCEM no puede reducirse a la financiación, gestión y supervisión de la Formación Continua demandada por las empresas en sus Convocatorias. Por otro lado, FORCEM no puede autoatribuirse un papel interventor sobre el mercado libre de la formación no formal.

FORCEM, en cambio, sí que puede desarrollar un liderazgo en relación con la Formación Continua en el libre mercado y en relación a las empresas. El liderazgo no sólo tiene que ver con el papel de organizador-promotor de la Formación Continua, sino con el desarrollo de propuestas innovadoras en relación con la misma y que vayan más allá de una modalidad de “cursillo” de formación.

La promoción del lugar de trabajo como lugar de aprendizaje (proyectos de Formación Continua en el puesto de trabajo) puede ser una vía muy fecunda.

5.6.7. Hacia un “sistema general de Formación Profesional abierto”

La consecución de un sistema general abierto mediante el papel de árbitro de una institución ad hoc (Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales) parece que se impone como vía española (aunque supone dificultades que el estudio refleja). Aun así, es posible avanzar hacia un modelo de Formación Profesional más abierto si la concurrencia de los agentes sociales tiene un protagonismo o una presencia significativa.

- Puede avanzarse hacia un sistema abierto, mediante avances significativos en cuanto a los procesos de homologaciones y reconocimientos entre los subsistemas de Formación Profesional inicial o para el trabajo, a fin de mejorar la accesibilidad a la formación (reconocimiento de titulaciones y certificaciones).
- Puede avanzarse hacia un sistema abierto, mediante avances significati-

vos en cuanto a los procesos de reconocimientos de Formación Continua y experiencia laboral en el marco de FORCEM o formación en el trabajo, a fin de mejorar las competencias y la competitividad (reconocimiento de competencias profesionales y nuevas adquisiciones para la reorganización de la producción y organización del trabajo).

En cualquier caso, la Formación Continua en el marco de FORCEM y la formación para el trabajo (Formación Profesional Reglada y Formación Ocupacional) se desarrollan en campos distintos; por esto no deben entrar en competencia entre sí.

En resumen, es posible avanzar hacia un sistema abierto, pero hay que profundizar en el análisis de los distintos canales y su interacción.

5.6.8. La Formación Continua en el marco del Sistema Nacional de las Cualificaciones Profesionales

Una de las primeras propuestas en el Estado español para desarrollar un sistema abierto de Formación Profesional es la creación del Sistema Nacional de las Cualificaciones Profesionales: el Sistema General será el marco de referencia para un desarrollo coherente de la Formación Profesional. A este respecto, se sobrentiende que el SNCP deberá constituir el referente general de todos los subsistemas y modalidades de Formación Profesional. Su constitución parece que tiene que implicar tres aspectos como mínimo:

- Un análisis detallado de las competencias que se deben poder acreditar para ejercer correctamente una determinada profesión. El análisis de las competencias necesarias para cada perfil profesional es un ejercicio que ya se ha realizado tanto en el diseño de la nueva formación reglada como en la nueva formación ocupacional. Tal como hemos analizado en este trabajo las directrices que han resultado del análisis pueden resultar comparables en algunos casos mientras que en otros la comparación resulta más dificultosa aunque posible.
- Una propuesta formativa, aunque genérica y articulable, alrededor de la adquisición de las competencias básicas definidas en los perfiles profesionales. Es decir, el marco y las orientaciones concretas para poder adquirir la competencia definidas en el análisis de los perfiles profesionales. Esta propuesta ya ha sido ensayada en el marco de la formación reglada y en el de la nueva formación ocupacional, puesto que al mismo tiempo que se han analizado las competencias ya se ha desarrollado una propuesta formativa en cada uno de los subsistemas (los catálogos y diseños curricula-

res de los dos subsistemas). Estos dos subsistemas de formación presentan características de formación inicial y, por ello, el contenido de la carga formativa resulta más sencillo de definir y puede tomar formas académicas (o muy formalizadas) claramente establecidas. Sin embargo, el desarrollo de la Formación Continua no nos puede proporcionar modelos sencillos de traslación de la competencia profesional a la carga formativa: la persona a formar posee ya parte de las competencias adquiridas en el trabajo (que no son fácilmente identificables) y, generalmente el objeto de la formación se refiere a aspectos parciales de la competencia (conviene remarcar el hecho diferencial entre la formación inicial y la Formación Continua). Aun así, el reto de conseguir articular una Formación Continua que pueda configurarse y ser leída en el marco de los referentes fijados por un SNCP es un objetivo que puede permitir vincular este tipo de subsistema (la Formación Continua) en un sistema general de Formación Profesional.

- Un sistema de certificación de la formación que sea homologable y que contenga los elementos de transparencia necesarios para ser válido en el mercado de trabajo. No se ha definido si el Sistema Nacional, por la vía de su Instituto Nacional de Cualificaciones, asumirá como tarea propia la certificación de la formación adquirida según las normas que se desprendan de las competencias identificadas en cada perfil, o constituirá simplemente una indicación para quien deba realizar esta certificación. Tal como ya hemos comentado en este trabajo, la garantía de adquisición de la competencia se suele realizar de distintas maneras: mediante un seguimiento de la formación, garantizando el proceso (por ejemplo, horas, contenidos, agentes de la formación, instalaciones, etcétera), o bien mediante un sistema de pruebas al final del proceso para comprobar la adquisición de la competencia.

Los sistemas reglado y ocupacional tienen establecido de forma ordinaria un sistema de evaluación de final de proceso (contrastado para el caso de la reglada y en fase de diseño para los certificados de profesionalidad). La Formación Profesional Reglada tiene establecido un sistema de seguimiento del proceso de formación. No es así para el sistema de Formación Continua y no parece fácil articular cualquier forma de evaluación ordinaria con las demandas u objetivos de este tipo de Formación Profesional (cabe subrayar que la evaluación en la Formación Profesional inicial y la continua no tienen por qué regirse por un único modelo).

En definitiva desde el SNCP parece que se debería obtener un referente

para conocer “en qué formar”, “en cómo formar” y “de qué forma certificar”. No obstante, se ha podido constatar que la ubicación del sistema de formación continua en esta marco del SNCP es mucho más complicada que la que podría suponerse para los otros dos subsistemas. Si no se determinan mecanismos que incorporen el concepto de formación “en el trabajo”, dispositivos de evaluación de competencia adquirida “en el trabajo” y/o de complementación mediante formación de competencias adquiridas “en el trabajo”, la ubicación del subsistema de Formación Continua en el marco del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales será francamente compleja.

5.6.9. El subsistema de Formación Continua FORCEM ante el reto del SNCP

Para afrontar desde la Formación Continua el marco que se va a configurar en el SNCP conviene diseñar con cierta urgencia una propuesta de formación que sea identificable y que tenga cabida en el Sistema General y que interactúe en éste durante todo el proceso de creación.

Pero el problema básico que se debe resolver en este proceso es el de determinar cómo se diseña una formación “en el trabajo” (Formación Continua y/o acceso a competencias profesionales por experiencia laboral), con unos procedimientos y actuaciones formativas que no hipotequen a los propios usuarios de la formación ni tergiversen los objetivos fundamentales de la Formación Continua. Otra cuestión a resolver consiste en el tipo de certificación de la competencia adquirida teniendo en cuenta que parte de ella no se ha dirigido mediante la acción formativa propiamente dicha, sino que se ha alcanzado mediante la experiencia laboral (el reconocimiento de la experiencia o de las competencias por vía de formación informal).

La solución a este problema tiene mucho que ver con la metodología de detección de competencias adquiridas en el trabajo (experiencia laboral) y su articulación con la Formación Continua: detección de necesidades formativas, vías de complementariedad experiencia/formación, desarrollo de contextos formativos en la organización del trabajo y la empresa, metodologías de evaluación interactiva de necesidades de formación, implicación de los agentes sociales en la certificación de la competencia adquirida en el puesto de trabajo, diseño de acciones formativas que incorporen el hecho que el formado es un trabajador en activo (hecho no siempre reconocido). Estos desarrollos pueden aportar al subistema de Formación Continua (marco FORCEM) vías de articulación.

Durante los últimos meses de desarrollo del estudio y también los de demora hasta su edición parcial en formato libro, los subsistemas de Formación Profesional en España se han visto alterados por no pocos hechos.

El catálogo de la Formación Profesional Reglada y sus diseños formativos estaban ya cerrados pero las generaciones de alumnos de reforma empezaban a acudir a la oferta de los nuevos ciclos formativos de grado medio y superior. No así el catálogo y diseños curriculares de los Certificados de Profesionalidad, ya que a mitad del año 1998 se habían publicado en el BOE sólo 121 Certificados sobre un catálogo de 541 y se estimaba que en el año 2000 se habrían publicado más de 350; se estaba, pues, en plena efervescencia del diseño curricular aunque sin conocerse los destinos futuros de la Formación Ocupacional. La Formación Continua en el marco FORCEM también estudiaba e introducía variaciones en la estructura de las acciones formativas, como se deduce también del texto.

Por otra parte, los últimos meses del estudio coincidían con la puesta en funcionamiento del Instituto Nacional de Cualificaciones como paso necesario para la creación de un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales (SNCP) reclamado en el primer y segundo programa Nacional de Formación Profesional. Es más, el Gobierno español anuncia, en el momento actual, un anteproyecto de Ley de Formación Profesional como instrumento para conseguir objetivos que parecía se iban a conseguir vía reales decretos o acuerdos. Además, el III Acuerdo Nacional de Formación Continua, derivado de su nuevo carácter tripartito, supone para la misma Fundación un cambio sustantivo en todos los niveles,.

En el fondo, los cambios y desarrollos de la Formación Profesional en España expresan una paradoja. Por un lado, parece que los hechos se suceden

con una aceleración fuerte: diseños curriculares editados y publicados de forma abrumadora; ofertas de formación profesional variantes; aumentos significativos de la financiación de la Formación Profesional continua y de fondos de formación para activos en paro, planes nacionales de formación profesional que marcan objetivos imperativos muy complejos, etc.

Por otro lado, parece que los hechos se suceden sin asunción real de tales cambios: el Segundo Programa Nacional de Formación Profesional reproduce como objetivos prioritarios lo que ya eran objetivos prioritarios del primer programa; finalmente, el anteproyecto de Ley de Formación Profesional parece que reproduce como objetivos prioritarios los objetivos priorizados y no alcanzados en el segundo programa que, a su vez, provienen del primer programa. Parece, entonces, que el campo de la formación profesional reproduce al mismo tiempo la expresión de Galileo (*"y no obstante se mueve"*) y la expresión lampedusiana (*"todo cambia para que nada cambie"*).

Buena parte de los fundamentos y perspectivas que los autores trabajamos a lo largo del proceso de estudio están enmarcados en este contexto que hemos procurado describir, lo cual permite a su vez encuadrar gran parte de las conclusiones y perspectivas sostenidas en el estudio. Esperamos, entonces, que el lector pueda establecer buenos nexos entre los supuestos que los autores sostenemos en las conclusiones y los hechos que acontecen en el inicio de milenio.

Bibliografía

- Análisis de la política contractual en materia de Formación Profesional Continua en España* (1994). Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Madrid.
- BORJNAVOLD, J. (1997): "La evaluación del aprendizaje no formal: calidad y limitaciones de las metodologías". *Formación Profesional, Revista Europea* nº 12, p.58-75. Luxemburgo.
- CASAL, J.; GARCÍA, M.; PLANAS, J. (1998): "Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa: paradojas de un éxito". *Revista de Educación*, nº 317, p. 301-318.
- CASTELLS, M. (1998): *La era de la información* (3 volúmenes). Alianza Editorial. Madrid.
- CEDEFOP. AGORA I (1997): *El ascenso en el nivel de los títulos y su difusión en el mercado de trabajo: lecciones del pasado y perspectivas*. CEDEFOP, Salónica.
- CEDEFOP. AGORA II (1998): *El papel de la empresa en la formación permanente*. CEDEFOP, Salónica.
- CEDEFOP(1998): "¿Cuánto rinde? La medición de beneficios en las inversiones de recursos humanos". *Formación Profesional, Revista Europea*, nº 14. Luxemburgo.
- CEDEFOP (1997): "¿Cuánto sabemos? La medición de conocimientos". *Formación Profesional, Revista Europea*, nº 12. Luxemburgo.
- CEDEFOP (1996): "La educación y formación permanentes: pasado y futuro". *Formación Profesional, Revista Europea*, nº 8/9. Luxemburgo.
- CEDEFOP (1998): "La garantía de calidad en la FP [monográfico]", *Formación Profesional, Revista Europea*, nº 15. Luxemburgo.
- CEDEFOP (1993): *Los Procesos de adquisición de las cualificaciones*. CEDE-

- FOP. ICE-UAB. Barcelona.
- CEDEFOP (1998): "¿Quién paga la formación? Políticas de financiación de la Formación Profesional". *Formación Profesional, Revista Europea*, nº 13. Luxemburgo.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1994): *Libro Blanco: Crecimiento, competitividad y empleo: retos y pistas para entrar en el Siglo XXI*. CEE, Bruselas.
- Consejo de la Comunidad Económica Europea (1985): *Decisión del Consejo de la Comunidad Económica Europea relativa a la correspondencia de las calificaciones de Formación Profesional entre los Estados miembros de las Comunidades Europeas (16/VI/1985)*. Bruselas.
- DORNAY, J. (1998): *Nuevos medios pedagógicos: ¿nuevas vías para la formación de formadores?* CEDEFOP, Salónica.
- FARRIOLS, X.; FRANCÍ, J.; INGLÈS, M. (1994): "La Formación Profesional en la LOGSE". *Cuadernos de Educación* nº 14. Horsori Universitat de Barcelona. ICE Barcelona.
- FERNÁNDEZ DE PEDRO, S.; GONZÁLEZ DE LA FUENTE, A.: (1975) "Apuntes para una historia de la Formación Profesional en España". *Revista de Educación*, nº 239, p. 81-87.
- FORCEM (1997). *II Acuerdo Nacional de Formación Continua*. FORCEM. Madrid.
- FORCEM. *Memorias de Actividades*. FORCEM, (1993,1994,1995, 1996, 1997, 1998) Madrid.
- CEREQ: *Formation continue et compétitivité économique (1989)*. Centre d'études et de recherche sur les qualifications (CEREQ). Documentos CEREQ. París.
- C.I.S.: "Monográfico sobre la formación y las organizaciones" (1997). *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)* nº 77-78 (Enero-Junio). C.I.S. Madrid.
- GONZÁLEZ GARCÍA, L. (1993). "La reforma de la Formación Profesional Ocupacional". *Revista Herramientas*, nº 25. Madrid.
- INSTITUTO NACIONAL DE EMPLEO (1995). *Metodología para la ordenación de la Formación Profesional Ocupacional*. INEM,. Madrid
- INSTITUTO NACIONAL DE EMPLEO(1996,1997,1998). *Estadística de Formación Ocupacional gestionada por el INEM*. INEM, Madrid.
- INSTITUTO NACIONAL DE EMPLEO (1997). *Ordenación de la Formación Profesional Ocupacional: Estructura formativa*. INEM, Madrid.

- UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA: *La funció docent a la formació professional i ocupacional* (1996). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1997): *Estadística de la enseñanza en España* 1996. MEC, Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1997). *Ciclos Formativos de Formación Profesional* (33 vols.). Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa. MEC, Madrid.
- Nuevo Programa Nacional de Formación Profesional (1998-2002)*. (1998) Ministerio de Educación y Cultura. Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa; Subdirección General de Promoción y Orientación Profesional. Madrid.
- OCDE (1995) *La Formation continue des personnes hautement qualifiées*. París.
- OCDE. (1996) *Mesurer le capital humain vers les savoir acquis*. París.
- PLANAS, J. (1993) “La Formación Profesional en España: evolución y balance”. *Educación y Sociedad*, nº 5, p. 71-112. Madrid.
- PUELLES BENÍTEZ, M; BLAS, P. Pedró, F. (1996): “Política, legislación e instituciones en la educación secundaria”. *Cuadernos de formación del profesorado: educación secundaria* nº 2. Horsori. Barcelona
- PUELLES BENÍTEZ, M.(1999): *Educación e ideología en la España contemporánea*. Labor Barcelona,
- Repertorios de Certificados de Profesionalidad. Reales decretos publicados en el BOE correspondientes a 130 Certificados de Profesionalidad* (2000). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales- INEM. Madrid.

Anexo de Tablas

TABLA 1. DISPOSITIVOS DE ACREDITACIÓN DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL EN PAÍSES DESARROLLADOS

PAÍS	AÑO(S) CREACIÓN	CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES
ALEMANIA	1974-97	No existe un sistema global para evaluar los aprendizajes o capacidades no formales. Se han utilizado a escala reducida algunos sistemas como el del <i>“Bildungspass”</i> . Algunos proyectos han experimentado con la creación de un portafolio, etc. Dentro del sistema normal educativo y formativo se utilizan diversos exámenes como el <i>“Externenprüfung”</i> y el <i>“begabtensonderprüfung”</i> para evaluar las competencias de carácter experimental comparables con las del sistema formal.
AUSTRALIA	1990, 1995-96	Creación de un Consejo Nacional de la Formación (1990), responsable de las normas nacionales de competencias, que definió los criterios para sistemas de <i>“Reconocimiento de capacidades previas”</i> y <i>“Validación de capacidades experimentales”</i> .
FINLANDIA	1994	Un sistema de <i>“Cualificaciones por competencias”</i> cuyo objetivo principal es proporcionar una validación y certificación de capacidades, independientemente de la forma en la que se hayan conseguido éstas.
FRANCIA	1985, 1991, 1992	Creación de una ley que estipula la posibilidad del reconocimiento de capacidades anteriores (1985), que llevó a la aplicación general del <i>“Bilan de competences”</i> (1991) y de los <i>“Centres de Bilan”</i> . Estas iniciativas condujeron a su vez a los <i>“Dossiers”</i> o <i>“Portafolios”</i> individuales de competencias.
IRLANDA	1993-94	Creación de un sistema para el <i>“Recognition of Prior Learning”</i> dentro del contexto cualificador del FAS (Departamento de Formación y Empleo Irlandés)
JAPÓN	1958, 1969, 1985	Importancia creciente de los <i>“Exámenes de Competencias Profesionales”</i> (1958) dentro del Sistema Nacional de Niveles de Competencias (1969, 1985), en el que colaboran los Ministerios de Educación y de Trabajo
PAÍSES BAJOS	1993-97	Elaboración y experimentación de una metodología para la <i>“Acreditación de Capacidades Previas”</i> . CINOP, el <i>“Centro Nacional para la Innovación en la Formación Profesional”</i> es el responsable de ésta, apoyado en su labor por el Ministerio de Educación. Las nuevas metodologías emplean la Ley de la Formación Profesional (WEB) como punto importante de referencia
U.K.	1986, 1991	Creación del sistema general de las <i>Cualificaciones Profesionales Nacionales</i> (1986), que abrieron la puerta a programas como el de <i>“Identification of prior learning”</i> , <i>“Accreditation of prior learning”</i> (APL) y <i>“Accreditation of prior experiential learning”</i> (APEL)

Fuente: Elaboración propia.

**TABLA 2. DISTRIBUCIÓN ANUAL DE LA CUOTA DE FORMACIÓN PROFESIONAL
SEGÚN TIPO DE FORMACIÓN (EN PORCENTAJES)**

Año	Formación ocupados	Formación desempleados
1993	0,10%	0,60%
1994	0,20%	0,50%
1995	0,25%	0,45%
1995	0,30%	0,40%

Fuente: Elaboración propia

**TABLA 3. EVOLUCIÓN DE LOS PLANES FORMATIVOS DURANTE EL I ACUERDO
NACIONAL DE FORMACIÓN CONTINUA POR TIPO DE PLAN**

Año	Planes de Empresa			Planes Agrupados		
	Solicitudes	Aprobados	Certificados	Solicitudes	Aprobados	Certificados
1993	599	86%	95%	360	65%	88%
1994	964	86%	96%	1048	68%	91%
1995	1330	86%	97%	1820	69%	93%
1996*	1646	46%	95%	2288	48%	98%

Fuente: Memorias FORCEM 1995 y 1996.

**TABLA 4. ESTUDIOS DEMANDADOS EN LA CONVOCATORIA DE PERMISOS
INDIVIDUALES DE FORMACIÓN 1995-1996**

Estudios	Número
Acceso mayores 25 años	26
BUP	12
Cursos Postgrado/master	282
Diplomatura/Ingeniería Técnica	770
Doctorado	95
Enseñanza Primaria	9
Escuela Oficial de Idiomas	123
Formación Profesional	211
Licenciatura/Ingeniería Superior	874
Otros	39
TOTAL	2.441

Fuente: Base de Datos FORCEM (situación a 4/1/1997)

* Respecto a la situación del 4-1-1997, las cifras de 1996 aprobadas y certificadas no son definitivas dado que el período de las actividades no formativas no ha finalizado.

TABLA 5. EVOLUCIÓN DEL PERFIL DE LOS PARTICIPANTES EN LAS CONVOCATORIAS DE PLANES DE FORMACIÓN SEGÚN EDAD (EN PORCENTAJE)

Edad	1993	1994	1995
Menores 25 años	8,5%	8,76%	11,69%
de 25 a 45 años	71%	55,51%	66,12%
Mayores 45 años	20,5%	15,51%	16,25%
Sin datos	-	20,22%	5,94%

Fuente: Memorias FORCEM 1995 y 1996 y elaboración propia

TABLA 6. EVOLUCIÓN DEL PERFIL DE LOS PARTICIPANTES EN LAS CONVOCATORIAS DE PLANES DE FORMACIÓN SEGÚN SEXO (EN PORCENTAJE)

Sexo	1993	1994	1995
Hombre	68%	69,82%	68,09%
Mujer	32%	26,15%	31,88%
Sin datos	-	3,79%	0,03%

Fuente: Memorias FORCEM 1995 y 1996 y elaboración propia.

TABLA 7. EVOLUCIÓN DEL PERFIL DE LOS PARTICIPANTES EN LAS CONVOCATORÍAS DE PLANES DE FORMACIÓN SEGÚN CATEGORÍA PROFESIONAL (EN PORCENTAJE)

Categorías	1993	1994	1995
Dirección	5,12%	5,29%	6,31%
Mandos intermedios	18,8%	13,91%	14,5%
Técnicos	19,2%	14,57%	17,24%
Trabajadores cualificados	32,68%	35,63%	45%
Trabajadores no cualificados	18,2%	11,18%	14,75%
Sin datos	6%	19,42%	2,21%

Fuente: Memorias FORCEM 1995 y 1996 y elaboración propia.

TABLA 8. EVOLUCIÓN DEL PERFIL DE LOS PARTICIPANTES EN LAS CONVOCATORÍAS DE PLANES DE FORMACIÓN SEGÚN EL ÁREA FUNCIONAL (EN PORCENTAJE)

Áreas	1993	1994	1995
Área Dirección	4,1%	3,32%	4,55%
Área Administración	21,2%	14,5%	19,93%
Área Comercial	20%	23,48%	22,73%
Área Mantenimiento	16,8%	7,99%	8,78%
Área Producción	25,6%	31,58%	40,81%
Sin datos	12,3%	19,14%	3,2%

Fuente: Memorias FORCEM 1995 y 1996 y elaboración propia.

TABLA 9. TASA DE PARTICIPACIÓN EN LAS CONVOCATORIAS DE PLANES DE FORMACIÓN EN RELACIÓN CON LA POBLACIÓN OCUPADA SEGÚN SEXO

Año	Mujeres	Hombres
1993	4,62%	4,53%
1994	9,96%	12,54%
1995	18,22%	19,03%

Fuente: Elaboración propia sobre la base de EPA y Memorias FORCEM 1995 y 1996.

TABLA 10. PARTICIPANTES EN FORMACIÓN CONTINUA SEGÚN DURACIÓN DE LAS ACCIONES DE FORMACIÓN

Horas	Totales	Porcentajes
Menos de 20	30.567	2,43
De 20 a 29	542.686	43,18
De 30 a 39	174.030	13,85
De 40 a 49	164.814	13,11
De 50 a 59	58.205	4,63
De 60 a 69	100.349	7,98
De 70 a 79	36.592	2,91
De 80 a 89	48.623	3,87
De 90 a 99	9.659	0,77
Horas	Totales	Porcentajes
De 100 a 150	70.190	5,58
De 151 a 200	9.039	0,72
De 201 a 270	8.538	0,68
Más de 280	3.555	0,28

Fuente: Base de Datos de FORCEM (situación a 4/1/1997)..

TABLA 11. PARTICIPANTES EN CONVOCATORIAS DE PLANES DE FORMACIÓN CONTINUA SEGÚN FAMILIAS PROFESIONALES DE FORMACIÓN OCUPACIONAL

Familias Profesionales de F.O.	Número
Agraria	1.380
Administración y Oficinas	245.677
Administraciones Públicas	51
Automoción	18.958
Comercio	187.098
Docencia e Investigación	68.548
Servicios a las Empresas	358.446
Edificación y Obras Públicas	16.569
Indus. Fabr. Equipos Mecánico-Eléctrico	13.223
Industrias Alimentarias	12.528
Industrias Gráficas	6.880
Información y Manifestaciones Artísticas	2.878
Industrias Pesadas y Construcciones Metálicas	14.013
Industrias Químicas	8.629
Industrias Textiles, Piel y Cuero	5.439
Industrias de Madera y Corcho	799
Minería y Primeras Transformaciones	78
Montaje e Instalación	4.199
Mantenimiento y Reparación	27.610
Industrias Manufactureras Diversas	49
Pesca y Acuicultura	40
Produc. Transform. Distribuc.de Energía y Agua	5.760
Sanidad	13.912
Seguros y Finanzas	46.507
Servicios a la Comunidad y Personales	81.504
Transportes y Comunicaciones	15.906
Turismo y Hostelería	21.725
Sin asignar	79.693
TOTAL	1.258.099

Fuente: Memoria FORCEM 1996 y elaboración propia.

TABLA 12. PARTICIPANTES EN ACCIONES DE FORMACIÓN SEGÚN DENOMINACIÓN TÉCNICA DE LAS ACCIONES FORMATIVAS

Denominación técnica	Participantes
ADAPTACIÓN REFORMA LOGSE	11.262
ADMINISTRATIVOS	10.615
ALMACENAJE STOCKS Y ENVÍOS	5.601
ANÁLISIS RIESGOS-BANCA	7.194
ANÁLISIS Y CONTROL COSTES	1.774
ANÁLISIS Y CONTROL FINANCIERO	5.398
ANÁLISIS Y ENSAYOS LABORATORIO	1.424
ÁREAS ESPECÍFICAS-EDUCACIÓN	15.432
ÁREAS TRANSVERSALES-EDUCACIÓN	11.190
ATENCIÓN AL CLIENTE/TELFÓNICA	35.901
ATENCIÓN AL PACIENTE	2.682
AUDITORÍA-ECONÓMICO-FINANCIERA	2.118
AUDITORÍA AMBIENTAL	218
AUDITORÍA DE CALIDAD	1.188
AUDITORÍA INFORMÁTICA	153
AUTOEDICIÓN-ARTES GRÁFICAS	1.438
AUTÓMATAS PROGRAMABLES Y ROBÓTICA	3.837
AUTOMATISMOS INDUSTRIALES	2.630
AUXILIARES SANITARIOS	1.013
BENCHMARKING	141
BIBLIOTECAS DOCUMENTALISTAS CATALOGACIÓN	255
CALDERERÍA	574
CALIDAD DE SERVICIO	9.579
CALIDAD TOTAL	45.350
CAMAREROS	3.610
CASINOS Y BINGOS	511
CIENCIAS APLICADAS	839
COBROS E IMPAGOS	288
COCINA	5.908
COMERCIO EXTERIOR	2.621
COMPRAS Y APROVISIONAMIENTOS	1.152
COMUNICACIÓN	6.713

Denominación técnica	Participantes
COMUNICACIONES INFORMÁTICAS	4.315
CONDUCTORES Y PILOTOS	5.247
CONOCIMIENTO DE LA EMPRESA	12.323
CONOCIMIENTO DEL SECTOR	660
CONOCIMIENTO PRODUCTO-VENTAS	18.511
CONTABILIDAD	17.013
CONTROL DE CALIDAD	7.988
CONTROL DE GESTIÓN	1.739
CONTROL DE PROCESOS	1.738
CONTROL DE PRODUCCIÓN	880
CONTROL NUMÉRICO	1.730
CULTIVOS Y TRATAMIENTOS AGRÍCOLAS	447
DISEÑO ASISTIDO POR ORDENADOR	7.307
DISEÑO DE PROCESOS	417
DISEÑO GRÁFICO	827
DISEÑO GRÁFICO-ARTES GRÁFICAS	2.972
DISEÑO INDUSTRIAL	1.031
EMPLEADOS DE COMERCIO	40.458
ENFERMERÍA	2.250
EQUIPOS TÉCNIC-INF. MANIF. ARTÍSTICAS	1.533
ESCAPARATISMO	4.262
ESCENOGRAFÍA-INF. Y MANIF. ARTÍSTIC.	245
ESPECIALIDADES MÉDICAS	2.470
ESTRUCTURAS METÁLICAS	105
ESTUDIOS DE MERCADO	764
FINANZAS PARA NO FINANCIEROS	1.464
FORMACIÓN DE FORMADORES	6.461
FRÍO INDUSTRIAL	467
GESTIÓN ADMINISTRATIVA	3.521
GESTIÓN AMBIENTAL	2.388
GESTIÓN BANCARIA	3.640
GESTIÓN CENTROS EDUCACIÓN	2.156
GESTIÓN COMERCIAL	24.778
GESTIÓN DE CONTROL DE CALIDAD	3.452
GESTIÓN DE COOPERATIVAS	264
GESTIÓN DE FLOTAS	382

Denominación técnica	Participantes
GESTIÓN DE LA FORMACIÓN	943
GESTIÓN DE OBRA	4.417
GESTIÓN DE PRODUCCIÓN	1.752
GESTIÓN DE PROYECTOS	1.382
GESTIÓN DE PYMES	9.888
GESTIÓN ECONÓMICO-FINANCIERA	11.762
GESTIÓN EMPRESARIAL	9.951
GESTIÓN FISCAL	5.857
GESTIÓN HOSPITALARIA	674
GESTIÓN HOTELERA	1.775
GESTIÓN INDUSTRIAL	921
GESTIÓN INMOBILIARIA	42
GESTIÓN PATRIMONIOS-BANCA	186
GESTIÓN PROYECTOS INFORMÁTICOS	770
GESTIÓN RECURSOS HUMANOS	17.188
HABILIDADES DEL MANDO	41.335
HIGIENE ALIMENTARIA	2.148
HOSTELERÍA-ATENCIÓN EN PISOS	1.987
IDIOMAS-ALEMÁN	4.563
IDIOMAS-FRANCÉS	4.521
IDIOMAS-INGLÉS	40.711
IDIOMAS-ITALIANO	264
IDIOMAS-OTROS (ESPAÑA)	2.234
IDIOMAS-OTROS (EXTRANJERO)	8.519
INFORMÁTICA DE USUARIO	200.356
INFORMÁTICA PROFESIONAL	19.236
INGENIERÍA NUEVAS TECNOLOGÍAS	1.762
INSTALACIONES INDUSTRIALES	1.945
INSTALACIONES VIVIENDA Y EDIFICIOS	2.933
INSTRUMENTACIÓN Y CONTROL	2.038
INTERIORISMO Y DECORACIÓN	541
INTERPRETACIÓN PLANOS Y DELINEACIÓN	1.601
INVERSIONES-BANCA	841
JARDINERÍA FLORICULTURA ARTE FLORAL	268
LABORATORIO CLÍNICO	159
LEGISLACIÓN COMUNITARIA	1.140

Denominación técnica	Participantes
LEGISLACIÓN FISCAL	5.485
LEGISLACIÓN MEDIO AMBIENTE	228
LEGISLACIÓN SOCIOLABORAL	2.731
LOGÍSTICA INTEGRAL	1.948
MANIPULACIÓN DE ALIMENTOS	6.725
MANIPULACIÓN GRÚAS/GRUISTAS	1.304
MANIPULACIÓN MERCANCÍAS	3.917
MANTEN. Y REP. DE VEHÍCULOS	17.725
MANTEN. Y REP. EQUIP. TRANSPORTE	2.485
MANTENIMIENTO EDIFICIOS	679
MANTENIMIENTO EQUIPOS	2.486
MANTENIMIENTO INDUSTRIAL	23.682
MARKETING	12.940
MATERIALES Y MATERIAS PRIMAS	745
MEDICINA DEL TRABAJO	21
MERCADOS FINANCIEROS	1.323
MERCHANDISING	3.235
MÉTODOS Y TIEMPOS	1.360
NEGOCIACIÓN	8.610
NÓMINAS Y SEGURIDAD SOCIAL	3.410
NORMALIZACIÓN/HOLOGACIÓN/CERTIFICACIÓN	5.654
NUTRICIÓN Y DIETÉTICA	2.417
OFICINA TÉCNICA-CONSTRUCCIÓN	3.784
OFICIOS-CONSTRUCCIÓN	2.396
OPERADORES MAQUINARIA-CONSTRUCCIÓN	545
OPERATIVA AGENCIAS DE VIAJES	1.259
OPERATIVA BANCARIA	16.853
OPERATIVA CENTRALES PROD. ENERGÍA	4.659
OPERATIVA DE SEGUROS	6.857
OPERATIVA TRANSPORTES	2.690
ORGANIZACIÓN EMPRESARIAL/INDUSTRIAL	2.416
OTROS-ADMINISTRACIÓN Y OFICINAS	92
OTROS-AGRARIA	243
OTROS-ARTESANÍA	10
OTROS-AUTOMOCIÓN	20
OTROS-COMERCIO	11

Denominación técnica	Participantes
OTROS-DOCENCIA E INVESTIGACIÓN	4.740
OTROS-EDIFICACIÓN Y OBRAS PÚBLICAS	280
OTROS-IND. FABR. EQ-ME. ELÉCTRICOS	134
OTROS-IND. PESADA Y CONSTR. METÁLICAS	15
OTROS-IND. TEXTILES PIEL Y CUERO	1.123
OTROS-INDUSTRIAS ALIMENTARIAS	2.210
OTROS-INDUSTRIAS GRÁFICAS	947
OTROS-INDUSTRIAS MADERA Y CORCHO	75
OTROS-INDUSTRIAS QUÍMICAS	153
OTROS-INFORM. Y MANIFES. ARTÍSTICAS	228
OTROS-LEGISLACIÓN	4.900
OTROS-MANTENIMIENTO Y REPARACIÓN	721
OTROS-MINERÍA PRIMERAS TRANSFORM.	21
OTROS-PESCA Y ACUICULTURA	67
OTROS-PROD. TRANSF. DIST. ENERGÍA/AGUA	349
OTROS-RECURSOS HUMANOS	5.143
OTROS-SANIDAD	3.906
OTROS-SEGUROS Y FINANZAS	1.772
OTROS-SERVICIOS A COMUNIDAD/PERSONAL	933
OTROS-SERVICIOS A EMPRESAS	169
OTROS-TRANSPORTES Y COMUNICACIONES	374
OTROS-TURISMO Y HOSTELERÍA	1.404
PLANIFICACIÓN EMPRESARIAL	1.240
POLIVALENCIA	426
PRESENTACIONES	1.162
PROCESOS PRODUCTIVOS	22.347
PRODUCC. REALIZ.-INF. Y M. ARTÍSTICAS	361
PRODUCTIVIDAD	1.831
PRODUCTOS/SERVICIOS FINANCIEROS	9.311
PROYECTO CURRICULAR	8.173
PRUEBAS DIAGNÓSTICO CLÍNICO	92
PUBLICIDAD Y COMUNICACIÓN	2.688
RECEPCIÓN HOTELERA	2.509
REDACC/GUIÓN/LOCUCIÓN-INF. M. ARTÍSTICAS	698
RELACIONES LABORALES	3.041
SECRETARIADO	1.312

Denominación técnica	Participantes
SEGURIDAD CENTRALES NUCLEARES	311
SEGURIDAD E HIGIENE	42.855
SEGURIDAD Y VIGILANCIA	18.369
SELECCIÓN DE PERSONAL	949
SERVICIOS ASISTENCIALES	8.099
SERVICIOS PERSONALES	1.717
SERVICIOS RECREATIVOS Y CULTURALES	870
SIN ASIGNAR	81.411
SOCORRISMO Y PRIMEROS AUXILIOS	2.176
SOLDADURA	4.920
TÉCNICAS DE LIMPIEZA	5.120
TÉCNICAS PEDAGÓGICAS	8.780
TÉCNICAS VENTA Y FORM. VENDEDORES	39.142
TELECOMUNICACIONES	871
TELEMÁRKETING	1.325
TRABAJO EN EQUIPO	4.947
TRATAMIENTO DE RESIDUOS	524
TURISMO RURAL Y ESPECIALIZADO	445
TUTORÍAS	5.636
VALORACIÓN PUESTOS EVAL. DESEMPLEO	1.656
VISITADORES MÉDICOS	670
TOTAL	1.258.017

Fuente: Base de Datos FORCEM (situación a 4/1/1997).

TABLA 13. AGRUPACIÓN DE ACCIONES FORMATIVAS DE FORMACIÓN CONTINUA POR FAMILIAS PROFESIONALES

EDUCACIÓN

ÁREAS ESPECÍFICAS-EDUCACIÓN
 ÁREAS TRANSVERSALES-EDUCACIÓN
 OTROS-DOCENCIA E INVESTIGACIÓN
 PROYECTO CURRICULAR
 TÉCNICAS PEDAGÓGICAS
 ADAPTACIÓN REFORMA LOGSE
 TUTORÍAS
 FORMACIÓN DE FORMADORES

HOSTELERÍA Y TURISMO

OPERATIVA AGENCIAS DE VIAJES
 HOSTELERÍA-ATENCIÓN EN PISOS
 CAMAREROS
 CASINOS Y BINGOS
 OTROS-TURISMO Y HOSTELERÍA
 COCINA
 RECEPCIÓN HOTELERA
 TURISMO RURAL Y ESPECIALIZADO

ACTIVIDADES AGRARIAS

CULTIVOS Y TRATAMIENTOS AGRÍCOLAS
 JARDINERÍA FLORICULTURA ARTE FLORAL
 OTROS-AGRARIA

COMUNICACIÓN, IMAGEN Y SONIDO

REDACC/GUIÓN/LOCUCIÓN-INF. M. ARTÍSTICAS
 COMUNICACIÓN
 EQUIPOS TÉCNIC-INF. MANIF. ARTÍSTICAS
 ESCENOGRAFÍA-INF. Y MANIF. ARTÍSTIC.
 OTROS-INFORM. Y MANIFES. ARTÍSTICAS
 PRODUCC. REALIZ.-INF. Y M. ARTÍSTICAS

CONSTRUCCIÓN

OFICIOS-CONSTRUCCIÓN
 MANIPULACIÓN GRÚAS/GRUISTAS
 ESTRUCTURAS METÁLICAS
 OTROS-EDIFICACIÓN Y OBRAS PÚBLICAS

INTERPRETACIÓN PLANOS Y DELINEACIÓN
OFICINA TÉCNICA-CONSTRUCCIÓN
OPERADORES MAQUINARIA-CONSTRUCCIÓN
OTROS-IND. PESADA Y CONSTR. METÁLICAS

MANTENIMIENTO Y SERVICIOS A LA PRODUCCIÓN

INSTALACIONES VIVIENDA Y EDIFICIOS
MANTENIMIENTO INDUSTRIAL
INSTALACIONES INDUSTRIALES
FRÍO INDUSTRIAL
SEGURIDAD CENTRALES NUCLEARES
MANTENIMIENTO EDIFICIOS
MANTENIMIENTO EQUIPOS
OTROS-MANTENIMIENTO Y REPARACIÓN
OPERATIVA CENTRALES PROD. ENERGÍA
OTROS-PROD. TRANSF. DIST. ENERGÍA/AGUA

IDIOMAS

IDIOMAS-FRANCÉS
IDIOMAS-INGLÉS
IDIOMAS-ALEMÁN
IDIOMAS-ITALIANO
IDIOMAS-OTROS (ESPAÑA)
IDIOMAS-OTROS (EXTRANJERO)

INDUSTRIAS ALIMENTARIAS

MANIPULACIÓN DE ALIMENTOS
OTROS-INDUSTRIAS ALIMENTARIAS

AUTOMOCIÓN

MANTEN. Y REP. DE VEHÍCULOS
OTROS-AUTOMOCIÓN
MANTEN. Y REP. EQUIP. TRANSPORTE

ARTESANÍA

OTROS-ARTESANÍA

TEXTIL

OTROS-IND. TEXTILES PIEL Y CUERO

ADMINISTRACIÓN Y FINANCIACIÓN DE EMPRESAS

ADMINISTRATIVOS
ANÁLISIS Y CONTROL COSTES
ANÁLISIS Y CONTROL FINANCIERO

COBROS E IMPAGOS
CONTABILIDAD
CONTROL DE GESTIÓN
FINANZAS PARA NO FINANCIEROS
GESTIÓN ADMINISTRATIVA
GESTIÓN BANCARIA
GESTIÓN ECONÓMICO-FINANCIERA
GESTIÓN EMPRESARIAL
NÓMINAS Y SEGURIDAD SOCIAL
OTROS-ADMINISTRACIÓN Y OFICINAS
GESTIÓN DE OBRA
GESTIÓN DE PROYECTOS
GESTIÓN PROYECTOS INFORMÁTICOS
GESTIÓN HOSPITALARIA
GESTIÓN CENTROS EDUCACIÓN
ANÁLISIS RIESGOS-BANCA
CONOCIMIENTO DE LA EMPRESA
GESTIÓN DE COOPERATIVAS
GESTIÓN DE FLOTAS
GESTIÓN DE LA FORMACIÓN
GESTIÓN DE PRODUCCIÓN
GESTIÓN DE PYMES
GESTIÓN RECURSOS HUMANOS
GESTIÓN FISCAL
GESTIÓN HOTELERA
GESTIÓN INDUSTRIAL
GESTIÓN INMOBILIARIA
NORMALIZACIÓN/HOLOGACIÓN/CERTIFICACIÓN
OTROS-LEGISLACIÓN
CONTABILIDAD
GESTIÓN DE OBRA
NÓMINAS Y SEGURIDAD SOCIAL
GESTIÓN PATRIMONIOS-BANCA
INVERSIONES-BANCA
OPERATIVA BANCARIA

MADERA Y CORCHO

OTROS-INDUSTRIAS MADERA Y CORCHO

MINERÍA

OTROS-MINERÍA PRIMERAS TRANSFORM.

PESCA

OTROS-PESCA Y ACUICULTURA

SERVICIOS A LA COMUNIDAD

SERVICIOS PERSONALES

OTROS-SERVICIOS A COMUNIDAD/PERSONAL

SERVICIOS ASISTENCIALES

SERVICIOS RECREATIVOS Y CULTURALES

CALIDAD

CONTROL DE CALIDAD

CALIDAD DE SERVICIO

CALIDAD TOTAL

AUDITORÍA DE CALIDAD

GESTIÓN DE CONTROL DE CALIDAD

TÉCNICAS DE GESTIÓN

PRODUCTIVIDAD

HABILIDADES DEL MANDO

TRABAJO EN EQUIPO

MÉTODOS Y TIEMPOS

OTROS-RECURSOS HUMANOS

LOGÍSTICA INTEGRAL

NEGOCIACIÓN

ORGANIZACIÓN EMPRESARIAL/INDUSTRIAL

PLANIFICACIÓN EMPRESARIAL

SELECCIÓN DE PERSONAL

PROCESOS PRODUCTIVOS

PROCESOS PRODUCTIVOS

CONTROL DE PRODUCCIÓN

CONTROL DE PROCESOS

DISEÑO DE PROCESOS

SEGURIDAD E HIGIENE

SEGURIDAD Y VIGILANCIA

SIN ASIGNAR

COMERCIO

ALMACENAJE STOCKS Y ENVÍOS

COMERCIO EXTERIOR

COMPRAS Y APROVISIONAMIENTOS
MARKETING
SECRETARIADO
ATENCIÓN AL CLIENTE/TELEFÓNICA
AUDITORÍA-ECONÓMICO-FINANCIERA
CONOCIMIENTO PRODUCTO-VENTAS
EMPLEADOS DE COMERCIO
GESTIÓN COMERCIAL
MERCHANDISING
OTROS-COMERCIO
OTROS-TRANSPORTES Y COMUNICACIONES
TÉCNICAS VENTA Y FORM. VENDEDORES
TELEMÁRKETING
BENCHMARKING
ESCAPARATISMO
ESTUDIOS DE MERCADO
LEGISLACIÓN COMUNITARIA
LEGISLACIÓN FISCAL
LEGISLACIÓN MEDIO AMBIENTE
LEGISLACIÓN SOCIOLABORAL
OTROS-SERVICIOS A EMPRESAS
PUBLICIDAD Y COMUNICACIÓN
MERCADOS FINANCIEROS
OPERATIVA DE SEGUROS
OTROS-SEGUROS Y FINANZAS
PRODUCTOS/SERVICIOS FINANCIEROS
MANIPULACIÓN MERCANCÍAS
OPERATIVA TRANSPORTES

NO CLASIFICADOS

MATERIALES Y MATERIAS PRIMAS
POLIVALENCIA
CONOCIMIENTO DEL SECTOR
CIENCIAS APLICADAS
INGENIERÍA NUEVAS TECNOLOGÍAS
INTERIORISMO Y DECORACIÓN
PRESENTACIONES
RELACIONES LABORALES

VALORACIÓN PUESTOS EVAL. DESEMPLEO
BIBLIOTECAS DOCUMENTALISTAS CATALOGACIÓN
TÉCNICAS DE LIMPIEZA
CONDUCTORES Y PILOTOS

QUÍMICA

ANÁLISIS Y ENSAYOS LABORATORIO
AUDITORÍA AMBIENTAL
GESTIÓN AMBIENTAL
OTROS-INDUSTRIAS QUÍMICAS
TRATAMIENTO DE RESIDUOS

SANITARIA

HIGIENE ALIMENTARIA
NUTRICIÓN Y DIETÉTICA
VISITADORES MÉDICOS
OTROS-SANIDAD
ATENCIÓN AL PACIENTE
AUXILIARES SANITARIOS
ENFERMERÍA
ESPECIALIDADES MÉDICA
LABORATORIO CLÍNICO
MEDICINA DEL TRABAJO
PRUEBAS DIAGNÓSTICO CLÍNICO
SOCORRISMO Y PRIMEROS AUXILIOS

INFORMÁTICA

COMUNICACIONES INFORMÁTICAS
INFORMÁTICA DE USUARIO
INFORMÁTICA PROFESIONAL
AUDITORÍA INFORMÁTICA
DISEÑO ASISTIDO POR ORDENADOR

ARTES GRÁFICAS

AUTOEDICIÓN-ARTES GRÁFICAS
DISEÑO GRÁFICO
DISEÑO GRÁFICO-ARTES GRÁFICAS
OTROS-INDUSTRIAS GRÁFICAS

ELECTRICIDAD-ELECTRÓNICA

INSTRUMENTACIÓN Y CONTROL
AUTÓMATAS PROGRAMABLES Y ROBÓTICA

AUTOMATISMOS INDUSTRIALES
OTROS-IND. FABR. EQ-ME. ELÉCTRICOS
TELECOMUNICACIONES

FABRICACIÓN MECÁNICA

CONTROL NUMÉRICO
DISEÑO INDUSTRIAL
CALDERERÍA
SOLDADURA

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 14. PARTICIPANTES ACCIONES FORMATIVAS SEGÚN NUEVA CLASIFICACIÓN DE FAMILIAS PROFESIONALES

Clasificación	Total	%
EDUCACIÓN	71.674	5,70
HOSTELERÍA Y TURISMO	17.633	1,40
ACTIVIDADES AGRARIAS	958	0,08
COMUNICACIÓN, IMAGEN Y SONIDO	9.778	0,78
CONSTRUCCIÓN	10.030	0,80
MANTENIMIENTO Y SERVICIOS A LA PRODUCCIÓN	38.232	3,04
IDIOMAS	60.812	4,83
INDUSTRIAS ALIMENTARIAS	8.935	0,71
AUTOMOCIÓN	20.230	1,61
ARTESANÍA	10	0,00
TEXTIL	1.123	0,09
ADMINISTRACIÓN Y FINANCIACIÓN DE EMPRESAS	167.029	13,28
MADERA Y CORCHO	75	0,01
MINERÍA	21	0,00
PESCA	67	0,01
SERVICIOS A LA COMUNIDAD	11.619	0,92
CALIDAD	67.557	5,37
TÉCNICAS DE GESTIÓN	69.779	5,55
PROCESOS PRODUCTIVOS	25.382	2,02
SEGURIDAD E HIGIENE	42.855	3,41
SEGURIDAD Y VIGILANCIA	18.369	1,46
FABRICACIÓN MECÁNICA	8.255	0,66
COMERCIO	232.957	18,52
NO CLASIFICADOS	21.454	1,71
QUÍMICA	4.707	0,37
SANITARIA	20.004	1,59
INFORMÁTICA	231.367	18,39
ARTES GRÁFICAS	6.184	0,49
ELECTRICIDAD-ELECTRÓNICA	9.510	0,76
SIN ASIGNAR	81.411	6,47
TOTAL	1.258.017	100

Fuente: Base de Datos FORCEM (situación a 4/1/1997) y elaboración propia.

**TABLA 15. AGRUPACIÓN DE ACCIONES FORMATIVAS POR
SECTORES DE ACTIVIDAD**

TERCIARIO: 1.021.433 (81,2%)

EDUCACIÓN
ADMINISTRACIÓN Y FINANCIACIÓN DE EMPRESAS
COMERCIO
SANITARIA
INFORMÁTICA
HOSTELERÍA Y TURISMO
COMUNICACIÓN, IMAGEN Y SONIDO
IDIOMAS
CALIDAD
TÉCNICAS DE GESTIÓN
SEGURIDAD E HIGIENE
SEGURIDAD Y VIGILANCIA
SERVICIOS A LA COMUNIDAD

SECUNDARIO: 122.643 (9,7%)

QUÍMICA
ARTES GRÁFICAS
ELECTRICIDAD- ELECTRÓNICA
FABRICACIÓN MECÁNICA
MANTENIMIENTO Y SERVICIOS A LA PRODUCCIÓN
INDUSTRIAS ALIMENTARIAS
AUTOMOCIÓN
ARTESANÍA
TEXTIL
MADERA Y CORCHO
PROCESOS PRODUCTIVOS

PRIMARIO: 1.046 (0,1%)

ACTIVIDADES AGRARIAS
MINERÍA
PESCA

CONSTRUCCIÓN: 10.030 (0,8%)

NO CLASIFICADOS/ SIN ASIGNAR: 102.865 (8,2%)

Fuente: FORCEM Memorias 95 y 96.

**TABLA 16. HORAS DE FORMACIÓN POR CURSOS
Y CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDAD**

	Cursos F.O. Actual	Certificados Nueva F.O.
< 100 horas	3,3	0
100 a 199 horas	3,7	1,6
200 a 399 horas	62,3	1,6
400 a 599 horas	23,2	20,5
600 a 799 horas	5,6	36,1
> 799 horas	1,9	26,2

Fuente: Elaboración propia.

**TABLA 17. NIVELES DE ESTUDIOS PREVIOS DE LOS FORMADOS
EN LA FPO ACTUAL**

Nivel de Estudios	Porcentaje
<i>Sin estudios</i>	1,2%
<i>Primarios sin certificación</i>	1,1%
<i>Certificado de escolaridad</i>	7,8%
<i>EGB y asimilado</i>	29,3%
<i>BUP y asimilado</i>	21,1%
<i>Formación Profesionaly asimilado</i>	18,9%
<i>Título de G. Medio</i>	10,4%
<i>Título de G. Superior</i>	10,1%

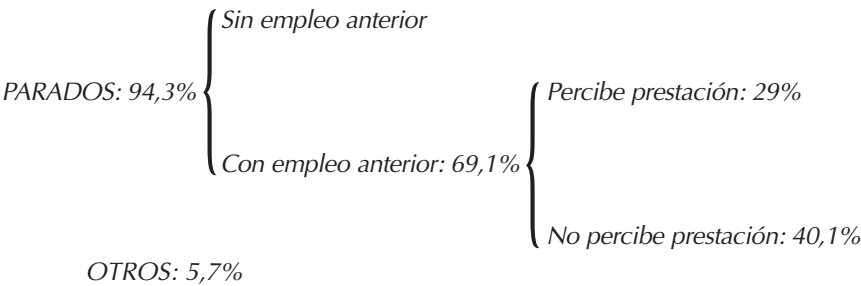
Fuente: Estadística de FPO gestionada por el INEM.
Ministerio de Asuntos Sociales / INEM (1998).

**TABLA 18. PORCENTAJE DE PARTICIPANTES FORMADOS
EN FPO SEGÚN EDAD**

Edad	Porcentaje
Menos de 20 años	10,9%
De 20 a 24	32,9%
De 25 a 29	26,9%
De 30 a 34	13,1%
De 35 a 39	7,7%
De 40 a 44	4,3%
De 45 a 49	2,5%
De 50 a 54	1,1%
Más de 55	0,6%

Fuente: Estadística de FPO gestionada por el INEM.
Ministerio de Asuntos Sociales / INEM (1998).

**SITUACIÓN LABORAL DE LOS FORMADOS EN LA
FORMACIÓN PROFESIONAL OCUPACIONAL ACTUAL**



**TABLA 19. ALUMNOS FORMADOS EN FPO Y EN FORMACIÓN CONTINUA
(CON AYUDAS FORCEM) SEGÚN FAMILIAS PROFESIONALES
(AÑO 1996) EN PORCENTAJE**

Familias profesionales	FPO	Formación Continua
Agraria	3,2	0,1
Administración y Oficinas	22,6	19,5
Administraciones Públicas	-	-
Automoción	3,1	1,5
Comercio	5,4	14,8
Docencia e Investigación	3,4	5,4
Servicios a las Empresas	20,2	28,5
Edificación y Obras Públicas	7,2	1,3
Indus., Fabr. Equipos Mecánico-Eléctricos	1,5	1,1
Industrias Alimentarias	1,3	1,0
Industrias Gráficas	0,6	0,5
Información y Manifestaciones Artísticas	0,7	0,2
Industrias Pesadas y Construcciones Metálicas	2,5	1,1
Industrias Químicas	0,7	0,7
Industrias Textiles, Piel y Cuero	1,5	0,4
Industrias de Madera y Corcho	1,3	-
Minería y Primeras Transformaciones	0,2	-
Montaje e Instalación	4,5	0,3
Mantenimiento y Reparación	3,0	2,2
Industrias Manufactureras diversas	-	-
Pesca y Acuicultura	-	-
<i>Produc. Transform. Distribuc. de Energía y Agua</i>	0,1	0,5
<i>Sanidad</i>	3,6	1,1
<i>Seguros y Finanzas</i>	-	3,7
<i>Servicios a la Comunidad y Personales</i>	4,4	0,6
<i>Transportes y Comunicaciones</i>	3,6	1,3
<i>Turismo y Hostelería</i>	4,8	1,7
<i>Sin asignar</i>	-	6,3

Fuente: INEM, Memoria FORCEM 1996 y elaboración propia.

GRUPO CON DENOMINACIÓN DE FAMILIA SIMILAR O EQUIVALENTE

FAMILIA	FORMACIÓN PROFESIONAL REGLADA			EQUIVALENCIA	FAMILIA	FORMACIÓN OCUPACIONAL		
	TÍTULO	NIVEL	HORAS			CERTIFICADO	REQUISITOS	HORAS
AGRARIA Y GANADERÍA	Jardinería	GM	2000	↔	AGRARIA	Jardinero	Certificado	530
	Trabajos Forestales y Conservación M. Natural	GM	2000	↔		Trabajador Forestal	Certificado	340
	Explotaciones Ganaderas	GM	2000	↔		Porcinocultor en intensivo	Certificado	500
	Explotaciones Agrarias Extensivas	GM	2000	↗		Horticultor	Certificado	550
	Explotaciones Agrícolas Intensivas	GM	2000	↔		Floricultor	Certificado	620
	Gestión y Organización Empresas Agropecuarias	GS	2000			Tractorista	Certificado	700
	Gestión y Org. Recursos Naturales y Paisajísticos	GS	2000					
INDUSTRIAS ALIMENTARIAS	Elaboración de Vinos y Otras Bebidas	GM	1400	↔	INDUSTRIAS ALIMENTARIAS	Elaborador de vinos	Graduado	820
	Elaboración de Productos Lácteos	GM	1400	↔		Elaborador de quesos	ESO	475
	Panificación y Repostería	GM	1400	↔		Pastelero	Graduado	465
	Elaboración de Aceites y Jugos	GM	1400			Panadero	Graduado	600

FORMACIÓN PROFESIONAL REGLADA				FORMACIÓN OCUPACIONAL				
TÍTULO	NIVEL	HORAS	EQUIVALENCIA	FAMILIA	CERTIFICADO	REQUISITOS	HORAS	
ARTES GRÁFICAS	Conservería Vegetal, Cárnica y de Pescado	GM	1400	INDUSTRIAS GRÁFICAS	Conservas product. De pesca	Graduado, FP1	600	
	Matadero y Carnicería-Charcutería productos Cárnicos	GM	1400		Elaboración	Graduado	710	
	Molinería e Industrias Cerealistas	GM	1400		Carnicero	Certificado	600	
	Industria Alimentaria caramelos/dulces	GS	2000		Elaborador	Graduado	420	
	Preimpresión en Artes Gráficas	GM	2000		Grafista maquetista	Graduado, ESO	620	
	Impresión en Artes Gráficas	GM	1400		Impresor offset en hoja	Certificado	600	
	Encuadernación y Manipulados de Papel y Cartón	GM	1400					
	Diseño y Producción Editorial	GS	2000					
	Producción en Industrias de Artes Gráficas	GS	2000					
	EDIFICACIÓN Y OBRA CIVIL	Obras de hormigón	GM	2000	EDIFICACIÓN Y OBRAS PÚBLICAS	Encofrador	Certificado	800
		Acabados de Construcción	GM	2000		Pintor	Certificado	600
		Obras de Albañilería	GM	2000		Soldador alicatador	Certificado	500
Operación y Mantenimiento Maquinaria Construcc.		GM	2000	Operador maq. Excavación		Certificado	800	
Desarrollo y Aplicación de Proyectos Construcción		GS	2000	Ferrallista		Certificado	350	
Desarrollo Proy. Urbaníst./								

FORMACIÓN PROFESIONAL REGLADA				FORMACIÓN OCUPACIONAL		
TÍTULO	NIVEL	HORAS	EQUIVALENCIA FAMILIA	CERTIFICADO	REQUISITOS	HORAS
Operaciones Topográfic.	GS	2000	└─→	Cantero	Certificado	1150
Realización y Planes de Obras	GS	1700		Albañil	Certificado	1000
				Escayolista	Certificado	880
				Fontanero	Certificado	730
HOSTELERÍA Y TURISMO				TURISMO Y HOSTELERÍA		
Cocina	GM	2400	↔	Cocinero	Graduado	1045
Pastelería y Panadería	GM	1400		Camarera de pisos	Graduado	335
Servicio de Restaurante y Bar	GM	1400	↔	Camarero Restaurante y Bar	Graduado	820
Agencias de Viajes	GS	1400	↔	Empleado Agencia de Viajes	BUP	680
Restauración	GS	2000		Recepcionista de Hotel	BUP	670
Alojamiento	GS	1400	↔	Gobernanta	BUP	605
Información y Comercializ.						
Turísticas	GS	1400				
QUÍMICA				INDUSTRIAS QUÍMICAS		
Operaciones Transformación de Plásticos y Caucho	GM	1400	↔	Operador Transf. Plástico/Caucho	Graduado	600
Laboratorio	GM	1300	↔	Analista de Laboratorio	FP2	540
Operaciones de Proceso en Planta Química	GM	1400	↔	Operador de planta química	Certificado	600
Operaciones de Proceso de Pasta y Papel	GM	1400				
Operaciones Fabricación Productos Farmacéuticos	GM	1400				
Industrias de Proceso de Pasta y Papel	GS	1400				

FORMACIÓN PROFESIONAL REGLADA				FORMACIÓN OCUPACIONAL			
TÍTULO	NIVEL	HORAS	EQUIVALENCIA	FAMILIA	CERTIFICADO	REQUISITOS	HORAS
Industrias de Proceso Químico	GS	1400					
Fabricación de Productos Farmacéuticos y Afines	GS	1400					
Plásticos y Caucho	GS	1400					
Análisis y Control	GS	2000					
Química Ambiental	GS	1400					
TEXTIL, CONFECCIÓN Y PIEL				INDUSTRIA TEXTIL DE PIEL Y CUERO			
Producción de Hilatura y Tejeduría de Calada	GM	1400			Cortador de cuero/ante/napa	Certificado	350
Producción de Tejidos de Punto	GM	1400			Preparador cosedor ante/napa	Certificado	630
Calzado y Marroquinería	GM	1400			Patronista de calzado	Certificado, FP1	730
Operaciones de Ennoblecimiento Textil	GM	1400			Maquinista confección ind.	Certificado	350
Confección	GM	1400			Patronista escalador	BUP	720
Patronaje	GS	1400					
Procesos Textiles de Tejeduría de Punto	GS	1400					
Proceso de Ennoblecimiento Textil	GS	1400					
Curtidos	GS	1400					
Procesos de Confección Industrial	GS	1400					
Procesos Textiles de Hilatura y Tejed. de Calada	GS	1400					

FORMACIÓN PROFESIONAL REGLADA				FORMACIÓN OCUPACIONAL			
TÍTULO	NIVEL	HORAS	EQUIVALENCIA	FAMILIA	CERTIFICADO	REQUISITOS	HORAS
COMUNICACIÓN, IMAGEN Y SONIDO	Laboratorio de imagen	GM	1400	INFORMACIÓN Y MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS	Fotógrafo	Graduado	790
	Imagen	GS	2000		Operador de cámara	Graduado	565
	Realización de						
	Audiovisuales y Espectáculos	GS	2000		Editor montador imagen	Graduado	540
	Produc. de Audiovisuales, Radio y Espectáculos	GS	2000		Técnico en audiovisuales	Graduado	525
	Sonido	GS	2000		Técnico de sonido	Graduado	665
ACTIVIDADES MARITIMO-PESQUERAS	Pesca y Transporte Marítimo	GM	2000	PESCA Y ACUICULTURA	Pescador de litoral	Graduado/marinero	340
	Operación/Control/Mantenim.						
	Máqu. Inst. Buque	GM	2000		Mecánico de litoral	Graduado/marinero	600
	Operaciones de						
	Cultivo Acuícola	GM	1700		Piscicultor aguas continentales	Certificado	350
	Buceo a Media Profundidad	GM	1400		Mariscador	Certificado	200
	Navegación, pesca y transporte marítimo	GS	2000				
	Supervisión y Control						
	Máqu. e Instal. del Buque	GS	2000				
ADMINISTRACIÓN	Gestión Administrativa	GM	1300	ADMINISTRACIÓN Y OFICINAS	Administrativo comercial	BUP, FP1	800
	Secretariado	GS	1300		Administrativo contable	BUP, FP1	770

FORMACIÓN PROFESIONAL REGLADA				FORMACIÓN OCUPACIONAL			
TÍTULO	NIVEL	HORAS	EQUIVALENCIA	FAMILIA	CERTIFICADO	REQUISITOS	HORAS
Administración y Finanzas	GS	2000		SEGUROS Y FINANZAS	Administrativo de personal	BUP, FP1	770
					Secretario	BUP, FP1	880
					Empleado de oficina	Graduado	790
					Telefonista-recepcionista ofic.	Graduado	550
					Empleado Adm. Entidad Fin.	BACH./FP1	475
					Gestor Comercial Serv. Fin.	BACH./FP1/FPGM	600
					Empleado Gestión Fin. Emp.	BACH./FP2	470
					Técnico Administ. De Seguros	BACH./FP1	600
					Comercial de Seguros	BACH./FP1	550
COMERCIO Y MARKETING				COMERCIO			
Comercio	GM	1400			Dependiente de comercio	Certificado	250
Gestión Comercial y Marketing	GS	1400			Gerente pequeño comercio	COU/FP2	720
Servicios al consumidor	GS	1400			Vendedor técnico	COU/FP2	420
Comercio Internacional	GS	2000			Cajero	Certificado	140
Gestión del Transporte	GS	2000					
MADERA Y MUEBLE				INDUSTRIAS DE LA MADERA Y EL CORCHO			
Transformación de Madera y Corcho	GM	1300			Oper. Fab. Artic. Corcho Agl.	Certificado	420
Fabricación Industrial de Carpintería y Mueble	GM	1400			Mecanizador Madera/Tablero	Certificado	700
Fabricación a Medida e Instal. Carpintería/Mueble	GM	2000			Oper. Armado/Montaje Carp.	Certificado	345
Desarrollo de Productos en Carpintería y Mueble	GS	2000			Tapicero de Muebles	Certificado	450

FORMACIÓN PROFESIONAL REGLADA

FORMACIÓN OCUPACIONAL

TÍTULO			NIVEL	HORAS	EQUIVALENCIA	FAMILIA	CERTIFICADO	REQUISITOS	HORAS		
	Producción de Madera y Mueble		GS	2000			Aserrador	Certificado	340		
							Barnizador/Lacador	Certificado	450		
							Carpintero	Certificado	760		
							Ebanista	Certificado	800		
							Taponero	Certificado	360		
MANTENIMIENTO Y SERVICIOS A LA PRODUCCIÓN	Instalación/Mantenim. Electromecánico maquinaria		GM	2000		MANTENIMIENTO Y REPARACIÓN	Mecánico de Mantenimiento	Certif./Ex.Lab./FP1/FP2	1065		
									Grad./ESO/FP1		
	Mantenimiento ferroviario		GM	2000			Electromecánico de Mantenimiento	/FPO/Ex. Lab.	1095		
	Montaje/Mantenim. Instal. frío/climat./prod. calor		GM	2000			Electricista de Mantenimiento	Certif./FP1 /FPO/Ex. Lab.	690		
	Desarrollo Proy. Instal. fluidos/térmic./manutención		GS	2000			Electrónico de Mantenimiento	Certif./FP1 /FPO/Ex. Lab.	980		
	Mantenimiento de Equipo Industrial		GS	2000			Mantenim. Aire Acond./Fluido	EGB/FP1 /FPO/Ex. Lab.	920		
	Mantenimiento/Montaje Instal. de Edificio/Proceso		GS	2000			Manten. Estruct. Metálicas	EGB/FP1 /FPO/Ex. Lab.	1030		
ELECTRICIDAD ELECTRÓNICA	Equipos e Instalaciones Electrotécnicas		GM	2000	MONTAJE E INSTALACIÓN	Electricista de Edificios	Certificado	870			
	Equipos Electrónicos de Consumo		GM	2000		Frigorista	Certificado	1100			
	Sistemas de Regulación y Control Automáticos		GS	2000		Instal. Eq./Didt. Comunicación	Certificado	690			

FORMACIÓN PROFESIONAL REGLADA				FORMACIÓN OCUPACIONAL			
TÍTULO	NIVEL	HORAS	EQUIVALENCIA	FAMILIA	CERTIFICADO	REQUISITOS	HORAS
Desarrollo de Productos Electrónicos	GS	2000	←	↓	Instal. Máq./Equip. Industrial	Certificado	1200
Instalaciones Electrotécnicas	GS	2000	←	↓			
Sistemas de Telecomunicación e Informáticos	GS	2000	←	↓			
MANTENIMIEN- TO DE VEHÍCULOS AUTO-PROPUL- SADOS				AUTOMOCIÓN			
Electromecánica de Vehículos	GM	2000	←	→	Mecánico vehículos ligeros	Graduado/FP1	850
Carrocería	GM	2000	←	→	Electricista/ónico Vehículos	Graduado/FP1	675
Automoción	GS	2000	←	→	Chapista Pintor de Vehículos	Graduado/FP1	750
Mantenimiento Aeromecánico	GS	2000	←	→	Técnico Diagnósis Vehículos	FP2/FP1/FPO	615
Mantenimiento de Aviónica	GS	2000	←	→	Mec. Motor Naút C. Naval	Graduado/FP1	955
FABRICACIÓN MECÁNICA				INDUSTRIA FABRICACIÓN EQUIPOS ELECTROMECAÁN			
Soldadura y Calderería	GM	2000	←	→	Ajustador Mecánico	EGB/FP1/ FPO/Ex.Lab.	675
Mecanizado	GM	2000	←	→	Matricero Moldista	EGB/FP1/ FPO/Ex.Lab.	710
Tratamientos Superficiales y Térmicos	GM	1400	←	→	Tornero Fresador	EGB/FP1/ FPO/Ex.Lab.	700
Fundición	GM	1400	←	→	Prep. Prog. Máq. Herr. CNC	EGB/FP1/ FPO/Ex.Lab.	1100
Construcciones Metálicas	GS	2000	←	→	Electricista Industrial	EGB/FP1/ FPO/Ex.Lab.	610
Desarrollo de Proyectos Mecánicos	GS	2400	←	→			
Producción por Mecanizado	GS	2000	←	→	Op. Inst. Contr. Central Eléc.	FP1-Electrónica	1000

FORMACIÓN PROFESIONAL REGLADA				FORMACIÓN OCUPACIONAL				
TÍTULO	NIVEL	HORAS	EQUIVALENCIA	FAMILIA	CERTIFICADO	REQUISITOS	HORAS	
Producción por Fundición y Pulvimetalurgia	GS	2000		PRODUCCIÓN TRANSFORMAC. DISTRIBUCIÓN ENERGÍA Y AGUA	Op. Líneas Elec. Alta Tensión	COU/FP1-Electrónica	600	
						Op. Red Centro Dist. Ener. E.	COU/FP1-Electrónica	700
						Op. Planta Tratamiento Agua	BUP/FP1	350
						Op. Sist. Distrib. De Gas	Cou/FP1-Electromec.	950
						Op. Sistemas Dist. De Aguas	BUP/FP1	460
INFORMÁTICA								
Administración de Sistemas Informáticos	GS	2000		SERVICIOS A LAS EMPRESAS	Técnico Sist.Micro-informát.	BUP	500	
Administración de Aplicaciones Informáticas	GS	2000				Programador Aplic. Informát.	BUP	950
					Encuestador	BUP	300	
					Experto Limpieza Inmuebles	Certificado	150	
					Prevencionista Riesgos Laborales	BUP/FP1	320	
				INDUSTRIA PESADA Y CONSTRUCC. METÁLICAS	Calderero Industrial	Certificado	950	
					Tubero	Certificado	840	
					Carpintero Metál./PVC	Certificado	1150	
					Montador Estr. Metál.	Certificado	790	
					Montador Estr. Metál. Ligeras	Certificado	955	
					Montador Estr. Metál. Pesadas	FP1/FPO/Ex.Lab	915	
					Sold. Tuber./Recip. Alta Ten.	FP1/FPO/Ex.Lab	825	
IMAGEN PERSONAL								
Peluquería	GM	2000		SERVICIOS A LA COMUNIDAD Y PERSONALES	Peluquero	Graduado	1155	
Estética Personal Decorativa	GM	1400				Auxiliar de Ayuda a Domicilio	Graduado	445

FORMACIÓN PROFESIONAL REGLADA				FORMACIÓN OCUPACIONAL		
	TÍTULO	NIVEL	HORAS EQUIVALENCIA	FAMILIA	CERTIFICADO	REQUISITOS HORAS
VIDRIO Y CERÁMICA	Caracterización	GM	2000	ARTESANÍA	Op. Est. Depurador Aguas Res.	Graduado 400
	Asesoría de Imagen Personal Estética	GS	1700			
		GS	2000			
	Operaciones de Fabricación de productos Cerámicos	GM	1400		Alfarero Ceramista	Graduado/ESO 725
	Operaciones de Frabricación Vidrio y Transformad.	GM	1400		Tejedor de Telar Manual	Graduado/ESO 760
	Desarrollo y Fabricación de Productos Cerámicos	GS	2000		Elabor. Objetos Fibra Vegetal	Graduado/ESO 300
	Fabricación y Transformación Productos de Vidrio	GS	1400		Decorador Objetos de Vidrio	Graduado/ESO 600
ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS	Conducción Activ.Físico-Deportivas Medio Natural	GM	1400	(No existe)		
	Animación de Actividades Físicas y Deportivas	GS	2000			
SANIDAD						
	Cuidados Auxiliares de Enfermería	GM	1400		(No se ha desarrollado, pero está contemplada)	
	Farmacia	GM	1300			
	Dietética	GS	2000			
	Higiene Bucodental	GS	1400			
	Anatomía Patológica y Citología	GS	2000			
	Laboratorio de Diagnóstico Clínico	GS	2000			

FORMACIÓN PROFESIONAL REGLADA				FORMACIÓN OCUPACIONAL			
	TÍTULO	NIVEL	HORAS	EQUIVALENCIA FAMILIA	CERTIFICADO	REQUISITOS	HORAS
	Prótesis Dentales	GS	2000				
	Ortoprotésica	GS	2000				
	Documentación Sanitaria	GS	1400				
	Radioterapia	GS	1700				
	Imagen para el Diagnóstico	GS	2000				
	Salud Ambiental	GS	2000				
SERVICIOS SOCIOCULTURAL A LA COMUNIDAD	Animación Sociocultural	GS	1700				
	Educación Infantil	GS	2000				
	Interpretación de la Lengua de Signos	GS	2000				
	Integración Social	GS	1700				
	(No existe)			DOCENCIA E INVESTIGACIÓN	Formador Ocupacional	Tit. Univ/FP2/Certif.	380
	(No existe)			TRANSPORTE Y COMUNICACIÓN	Conduc. Vehíc. Motor Ligero	EGB	495
			Conduc. Camión Pesado		EGB	405	
			Conduc. Autobús		EGB	405	
				INDUSTRIAS	Op. Des/Estiba y Despl. Carga	EGB/FP1	320
					Op. De Grúas de Puerto	EGB/FP1	280
	(No existe)			MANUFACTURERAS DIVERSAS	(No se han desarrollado las ocupaciones)		

Fuente: Elaboración propia en base a Ciclos Formativos de Grado Medio y Grado Superior (Formación Profesional Reglada) y Familias Profesionales (Formación Ocupacional).

